

Учреждение образования «Белорусский государственный
педагогический университет имени Максима Танка»

Общественное объединение «Диалог Евразия»

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

Материалы
V Международной научно-практической конференции
г. Минск, 20 октября 2011 года

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

Materials
of the V International scientific-practical conference
Minsk, October, 20, 2011

Минск 2011

УДК 371.
ББК 74р
П24

Печатается по решению редакционно-издательского совета БГПУ

Под научной редакцией В.В. Бущика, А.В. Торховой

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и проблем развития образования БГУ И.И. Казимирская;

Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов: методология, теория, практика = Teacher education in the context of transformation processes: methodology, theory and practice: материалы V междунар. науч.-практ. конф., г.Минск, 20 октября 2011 г. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка; отв. ред. А.В. Торхова, З.С. Курбыко – Минск, 2011. – 529 с.

ISBN 978-985-501-899-6.

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

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

УДК 371.
ББК 74р

ISBN 978-985-501-899-6

© Коллектив авторов, 2011
© УИЦ БГПУ, 2011

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

Приветственное слово участникам конференции

П.Д. Кухарчик
ректор БГПУ

Уважаемый господин посол, уважаемые коллеги, дорогие друзья. Мне очень приятно приветствовать участников V Международной научно-практической конференции в стенах нашего университета.

Уважаемые коллеги, очень важно в настоящий момент определить роль учителя, которую он имеет в современном мире. В сентябре этого года я принимал участие в совещании ректоров европейских педагогических университетов, где присутствовали представители Германии, Чехии, Франции, Болгарии, Македонии, Литвы и других стран. В прошлую пятницу у нас состоялось заседание круглого стола с участием министра образования Республики Беларусь, темой которого была «О повышении статуса учителя в Республике Беларусь».

Уважаемые коллеги, программа нашей конференции включает в себя актуальные вопросы, которые будут обсуждаться на пленарном заседании и на секциях. К примеру, тема секции №2 «Пути повышения подготовки и переподготовки расширения педагогических кадров» актуальна сегодня в Европе, Азии, во всём мире в целом.

Мне приятно сегодня приветствовать на этой конференции представителей России, Китая, Украины, Молдовы и наших соотечественников. И, безусловно, очень приятно приветствовать в стенах нашего университета представительную делегацию Турецкой Республики. Особую значимость этой конференции придаёт присутствие посла Турецкой Республики в нашей стране, и я рад приветствовать его сегодня в этом зале.

Я рад приветствовать в этом зале ректора университета Мармары г. Стамбула профессора Зафер Гюля и других членов делегации. Я планирую, что мы сегодня подпишем с ректором соглашение о дальнейшем сотрудничестве между нашими университетами.

Я встречался в Турции с представителями «Диалог Евразия» и мы обсуждали проблему совместных научных исследований. Есть предложение от Бакинко-Краснодарского университета, с которым мы имеем очень тесные связи, на заключение соглашения «О взаимовлиянии тюркских и славянских языков». Я надеюсь, что такой проект будет осуществлён в рамках нашего сотрудничества между Республикой Беларусь и Турецкой Республикой.

Желаю успешной работы участникам конференции и успешного пребывания в нашей республике нашим турецким друзьям.

И ещё раз хочу подчеркнуть, что без участия «Диалога Евразия» эта конференция имела бы другое звучание.

Успешной работы!

Озкая Джеват Незихи,

Чрезвычайный и Полномочный Посол Турецкой Республики в Республике Беларусь

Уважаемые ректора, уважаемые проректора, уважаемые профессора, уважаемые иностранные гости, я хотел бы всем вам засвидетельствовать своё уважение и передать своё приветствие. Хотел бы поблагодарить за то, что вы предоставили мне слово.

Сегодня уже 4 месяца и 20 дней, как я приступил к исполнению своих обязанностей в Республике Беларусь. Я впервые посещаю университет, и первым стал Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка. Немного раньше я разговаривал с ректором вашего университета и пообещал, что я ещё раз посещу его в феврале месяце.

Тема нашей конференции очень важна, потому что образование является основой общества. Я думаю, что даже не стоит говорить о том, что возможно продолжать своё развитие без образования.

Я просмотрел тему вашей конференции, действительно, она очень важна и для Республики Турция. Я уверен в том, что конференция пройдёт очень плодотворно.

Конечно, как представитель Республики Турции в Беларуси, мы придаём значение такого рода мероприятиям и для развития подобных отношений мы прилагаем много усилий. Но не всегда они являются достаточными. Поэтому я считаю, что общественные объединения, университеты и другие организации играют ещё более важную роль в сближении и укреплении отношений между двумя странами. Конференция является тому примером.

Общественное объединение «Диалог Евразия» в мировом масштабе также является очень важной организацией. Особенно они очень опытные в организации культурных мероприятий. Они много здесь работают сами и заставляют работать и меня, но я не жалуюсь.

Подобные мероприятия сближают две нации, поэтому я хотел бы сказать ещё одну приятную новость. Очень скоро будет подписано соглашение об отмене туристических виз между Республикой Беларусь и Республикой Турция. Мы находимся уже на последнем этапе этих переговоров. Я думаю, что это увеличит количество гостей, приезжающих к нам в Турцию, и количество гостей, приезжающих из Турции в Беларусь. Думаю, что эта возможность поможет сближению этих двух народов. Ещё раз желаю успешной работы!

Муаммер Йылдыз,

Председатель комитета образования (Стамбул)

Уважаемый посол, уважаемые ректора, профессора, преподаватели и все присутствующие участники конференции! Мы все собрались здесь, чтобы решить самые важные проблемы образования, проблемы самих преподавателей, которые являются сердцем образования, и их подготовки, переподготовки и повышения квалификации.

В первую очередь я хотел бы поблагодарить всех, кто участвует в организации этой конференции: это, конечно же, БГПУ и Платформа «Диалог Евразия», а также всех, кто приложил усилия для того, чтобы эта конференция состоялась.

Как уже упомянул уважаемый посол, Платформа «Диалог Евразия» прикладывает большие усилия, проводит много мероприятий, направленных на установление диалога, не только в Беларуси, но и в России, Азии. Мы с интересом наблюдаем за их действиями и за их успехами.

Мы как учителя со своей стороны должны сделать вклад в это дело, научить своих детей, чтобы жить в этом мире, чтобы жить вместе и решать проблемы мирным путём.

Когда мы приехали вчера сюда, то имели возможность встретиться с руководителями школы в г. Минске, и могли обсудить общие проблемы и решения, возможности сотрудничества между нашими странами.

Я являюсь председателем комитета образования г. Стамбула, работаю непосредственно с представителями образования в Стамбуле и мы организуем различного рода сотрудничество. Мы не ограничиваемся учреждениями образования Турции, мы вместе с Платформой «Диалог Евразия» работаем с управлениями образования в других странах, налаживаем сотрудничество с ними.

В последние десять лет Турция пытается модернизировать образование, применять новые системы и методы работы в образовании. Если мы будем обмениваться опытом в этой области с нашими коллегами из Беларуси, других стран, то это пойдёт на пользу всем.

Я надеюсь и верю в то, что такой опыт организации подобных конференций станет основой нашего дальнейшего сотрудничества.

Мы заслушаем сегодня выступления участников, которые затронут проблемы, которые существуют в образовании, и возможности их решения.

Я являюсь председателем комитета образования в течение двух лет, но до этого я тоже работал в образовании, в течение пяти лет я занимался улучшением учебных программ в Турции, программ для уроков и для того, чтобы образование стало лучше. И сейчас сто тысяч преподавателей работают по этим программам. За это время, что я работаю в образовании, многое изменилось: изменились программы, изменились учебники, изменились вспомогательные материалы, и на данный момент проводится программа, направленная на то, чтобы в классах активно использовались компьютеры и интерактивные доски. При этом, несмотря на то, что информация, которая преподаётся ученикам - самая современная, несмотря на самое лучшее техническое оборудование в школах, самая первая и важная роль принадлежит учителям. Учитывая, что здесь много преподавателей, которые будут говорить на эту тему, я со своей стороны хотел бы подчеркнуть роль учителя в учебном процессе и ещё раз выразить своё почтение. Благодарю всех за участие.

Харун Токак

сопредседатель Платформы «Диалог Евразия», писатель

Уважаемые ректоры, уважаемые преподаватели, все присутствующие! Я приехал в Беларусь уже в третий раз. И мы действительно очень любим эту страну. На этот раз, когда мы приехали в Беларусь, мы встречались с литературными и научными кругами Беларуси. Я счастлив от того, что мне представилась возможность сегодня участвовать в конференции, организованной

в Белорусском государственном педагогическом университете имени Максима Танка. Учитывая, что наш мир постоянно глобализируется, все наши проблемы становятся общими. Ни одна страна не может сама по себе найти решение этих проблем, для этого мы должны сотрудничать.

Есть очень много сфер, в которых мы налаживаем сотрудничество, и они все очень важны. Но я считаю, что сегодняшняя сфера образования является первоочередной сферой для сотрудничества.

К сожалению, в мире до сих пор сохранились такие проблемы, как терроризм, голод, нищета. Я верю, что решение всех этих проблем лежит в сфере образования, поэтому обсуждаемая сегодня тема будет очень важна.

Конечно же, образование, которое даётся в школах нашим ученикам, должно быть самым качественным, самым лучшим. Но одного качественного образования недостаточно. В школе также необходимо преподавать общечеловеческие ценности, которые ученики должны усваивать и делать частью себя. Я думаю, что, узнавая культуру, и важные друг для друга ценности, мы сможем сотрудничать и найти общие точки.

Помимо этого важно, чтобы наши ученики вместе с учителями вне зависимости от того, к какой расе они принадлежат, какого цвета у них кожа, на каком языке они говорят, должны учиться тому, как жить и существовать мирно в этом мире. Я считаю, что различия, которые есть у нас, не должны разделять нас, они, наоборот, должны рассматриваться нами как общее богатство.

Одно из направлений нашей Платформы заключается в том, чтобы изъять из учебников истории слова, выражающие ненависть и неприязнь по отношению к другим народам. Очень часто случается, что если страны находились во враждебных отношениях, то учебники до сих пор сохранили фразы, предложения, выражающие расовую ненависть и неприязнь.

Самыми первыми противниками для Турции исторически являлись Россия и Греция. Министерство образования Турции сделало очень важный шаг в том, чтобы из учебников Турции были изъятые выражения, выражающие неприязнь по отношению к России и Греции.

Мы приехали в Минск и для участия в круглом столе, организованном Союзом писателей Беларуси, в Съезде Союза писателей, в котором участвовали многие видные литераторы, среди которых был Николай Чергинцев, чья книга переведена на турецкий язык. Был сделан первый шаг в направлении того, чтобы белорусские литераторы переводились на турецкий язык, турецкие литераторы – на русский язык. И первыми стали Николай Чергинцев и его книга «Сыновья» и Харун Тока и его книга «Они не дождалась утра».

В решении многих проблем может оказать помощь и литература. Я считаю, что учителя и ученики, читая хорошую литературу, хорошие произведения, смогут принять новые культурные и национальные ценности.

Например, в книге Николая Чергинца «Сыновья» сын Веры Фёдоровны, одной из главных героинь, отправился в Афганистан на войну. Но однажды мать понимает, что он ранен, попал в больницу, поэтому она отправляется на фронт, к нему в больницу. Её сын спросил, откуда она узнала о том, что он ранен. Мать ответила, что поняла после первого письма, которое стало пахнуть лекарствами. Я верю, что для того, чтобы наши матери не получали письма, которые будут пахнуть лекарствами, большое значение имеет образование.

В одном из моих рассказов события также происходят в Афганистане. Вы знаете, что в результате бесчисленных войн Афганистан превратился в поле, наполненное бомбами. В Афганистане есть турецкие школы. Однажды учитель в одной из таких школ, гуляя с учениками, постоянно предупреждал детей о том, чтобы они не разбежались, потому что они могут наступить на бомбу. Но один из учеников отстал, пытаясь залезть на гору, раздался взрыв... На тот момент в Афганистане всё было как минное поле, и любой гражданский мог оказаться в этой ситуации. Отец этого ребёнка не мог прийти к нему, потому что отец находился с другой стороны горы. Один из учителей, который первым нашёл ребёнка, увидел, что одна нога у мальчика оторвана, а вторая находится в очень плохом состоянии. Учитель, привязав своей рубашкой ребёнка к себе, спускается вниз. Этот ребёнок выжил, ему поставили протез и он учится в Турции, в Конье. Однажды у этого ребёнка спросили, что он почувствовал во время взрыва. Ребёнок ответил, что когда увидел учителя, то посчитал, что за ним пришёл ангел смерти, и он умрёт. Но когда с ним начали говорить по-турецки, он понял, что рядом с ним его преподаватель.

Таким образом, для того, чтобы матери не получали письма, которые пахнут лекарствами, нам нужны учителя, любящие своих учеников, готовых для них на всё.

Зафер Гуль,
ректор университета Мармара, г. Стамбул

Уважаемый ректор, многоуважаемый посол, уважаемые все присутствующие профессора, преподаватели, учителя! Я очень счастлив, что присутствую на этой конференции, которая посвящена вопросам педагогики и образования, считаю эту тему очень важной.

Образование, которое носит социальный характер, помогает молодёжи получить будущую профессию, а также помогает подготовиться к последующему поступлению в университет. Я, будучи ректором университета Мармара, больше занимаюсь высшим образованием. В связи с этим я хотел бы рассказать об изменениях в университете Мармара, которые произошли за последние 50 лет.

В нашем университете есть специалист по Болонскому процессу. Вы знаете, что Болонский договор был подписан во Франции в 1999 году, этот договор был подписан Турцией в 2002 году, основной целью этого договора является тесное знакомство и сотрудничество между университетами об облегчении процесса обмена студентами, помочь с трудоустройством наших студентов после университета, и воспитать студентов так, чтобы они могли легко работать не только в своей стране, но и в любой стране мира. Одной из целей является также улучшение качества образования.

До 2008 года не было больших сдвигов в направлении договора, но в 2008 году была принята специальная программа. Это программа была направлена на определение уровня знаний и способностей наших учеников, и она имеет большое значение, потому что помогает узнать уровень квалификации студентов. Такого рода программа была создана по каждому предмету, и университет Мармара со своей стороны быстро вступил в этот процесс, был один из наиболее подготовленных к работе. Два года назад мы получили возможность давать диплом, который признаётся на международном уровне.

Мы со своей стороны даём оценку знаний наших студентов и подали заявку на то, чтобы уровень преподаваемых предметов был признан на международном уровне. Этот общий контроль проводится не только для учеников, но и для руководства университета, на данный момент университет стремится в электофицированный университет, в котором не будет использоваться бумага, а все будет проводится только на компьютерах.

Большое внимание мы уделяем обмену студентами и преподавателями между странами. Если вы знаете, есть программа «Расмус» по обмену студентами, университет Мармара является университетом, который принимает больше всего иностранных студентов. Точно так университет Мармара посылает своих студентов, магистрантов и аспирантов, которые учатся по обмену в европейских странах.

Наш университет помимо Болонского договора подписал двусторонние договоры со многими университетами, это и в Америке, Индии, России, Пакистане.

Мы надеемся, что сегодня сможем подписать договор с педагогическим университетом Максима Танка и надеюсь, что в скором будущем мы сможем увидеть результаты этого договора.

Не хочу задерживать ваше внимание, желаю вам успешного проведения конференции. Спасибо за внимание.

УЧЕНИКИ И УЧИТЕЛЬ

Р.Б. Рыбаков
(Москва)

Начать я хотел бы с эпизода, где был не только свидетелем, но и – пассивно – участником. В один из последних приездов в Москву Святослав Рерих выступал, как обычно, в Музее Востока. Видел он в то время уже неважно, поэтому попросил меня зачитывать вслух записки с вопросами. К концу вечера я решил воспользоваться моментом и «зачитал» собственный вопрос – как отличить Учителя от лжеучителя? В наше время, когда все научились правильно и убедительно говорить, проблема стала, на мой взгляд, особенно острой.

Залу мой вопрос не понравился. Пошли перешёптывания, смешки, даже выкрики. Однако Святослав Николаевич глубоко задумался. «Это очень непросто», - сказал он решительно. И внезапно нашел ответ: правильно заповедано было: по делам их узнаете их!»

Старая христианская истина. Она вспоминается каждый раз, когда Интернет выплескивает очередную порцию хулы или славословий в адрес современного мыслителя, сына Турции, Фетхуллага Гюлена.

В последнее время апологетические книги о Гюлене стали выходить особенно часто, в том числе и на русском языке. Если когда-нибудь мне довелось бы писать о нем книгу, я начал бы её точно также как профессор Дж. Кэрролл – с истории своего знакомства с делом его жизни, с людьми его дела.

Мне довелось неоднократно (с 1966 года) бывать в Турции, общаться с сотнями людей разного социального статуса, разных политических убеждений. Могу сказать, что Турция, гостеприимно распахнутая для нас сегодня, напоминает ту, увиденную впервые, лишь изящными минаретами стамбульских мечетей.

Сначала ненавязчиво, потом более целеустремлённо новые турецкие друзья стали знакомить меня с турецкими школами. И впечатляющая картина раскрылась перед глазами.

Под словом «школа» можно понимать три её ипостаси: здание, обучение, коллектив. Здания – все, без исключения, - огромные, светлые, просторные (как лучшие типовые школы у нас в советское время). Они набиты всяческими техническими наворотами – компьютерами, например, причём без всякой скученности. Все классы и кабинеты – яркие, разноцветные и очень радостные. Находиться в подобном здании значит быть в атмосфере постоянного праздника. Физкультурные залы, стадионы, огромные концертные залы – ничто не забыто.

Пребывание в этих стенах оставляет свой след в душах на всю жизнь. И стоит ли удивляться, что многие выпускники впоследствии возвращаются – на встречи одноклассников, проходящие регулярно, или приходят работать педагогами, или – едва ли не все – приводят своих детей. И, наконец, оказывают постоянную поддержку своей alma mater – в том числе и финансовую.

Замечу, кстати, что обучение платное, хотя и не запредельно дорогое; при этом существует система приёма и на бесплатной основе.

В одной из увиденных школ к основному зданию примыкает красивая современная мечеть весьма внушительных размеров. Это не могло не вызвать определённых вопросов, ибо религия полностью исключена из распорядка дня гуленовских школ. Как оказалось, на строительстве мечети настоял богатый спонсор, оплативший полностью создание всего учебного комплекса. Но, подчинившись ему, руководители школы используют эту мечеть исключительно как школьную библиотеку. Молитвенная тишина царит в огромном зале с высоким куполом, подчёркиваемая шелестом переворачиваемых страниц...

Что касается обучения, то оно ведётся скрупулёзно по программам Министерства образования. Во время осмотра гуленовских школ в Болгарии я задал «провокационный» вопрос – всем известно, что в прошлом турки и болгары, мягко говоря, имели друг к другу определённые претензии; как же преподаются века «османского ига» на уроках истории? Привожу дословный ответ: «Мы работаем по программам Министерства образования Болгарии, и историю у нас преподают болгарские учителя – мы не вмешиваемся в их уроки». Учтите при этом, что в классах сидят и турецкие дети, в том числе и дети руководителей этой школы, дети турок из Турции и дети болгарских турок.

Директор этой школы отмечает, что на раннем этапе обучения главной проблемой всё же является национализм – и турецкий, и болгарский – но это характерно только для самых первых месяцев обучения. Преподаватели из Турции с малейшим признаком антиболгарских настроений безжалостно отсеиваются администрацией во время собеседования перед приёмом на работу.

И хотя все называют эту школу «турецкой», на флагштоке перед зданием только два флага – болгарский и Европейского Союза.

Подобное наблюдалось и в Индии. «Мы воспитываем их прежде всего как граждан Индии», - говорит директор гуленовской школы, индианка. Она не поясняет, но известно, что на шкале самоидентификации у большинства индийцев осознание себя как граждан Индии стоит на последнем месте, после религии, касты, профессии, национальности (т.е. принадлежности к одной из народностей стран), языка.

Основным в обучении в гуленовских школах является приобщение учеников к морально-нравственным ценностям, если хотите – ценностям общечеловеческим. Это звучит пафосно, но их учат доброте, взаимопониманию, ненасилию, открытости сознания, готовности к диалогу. Вот из этих маленьких граждан XXI века вырастают те молодые люди, которые уже сейчас занимают важное место в изменяющейся на глазах Турции. И не только Турции – гуленовские школы «куют кадры» на всех континентах – в Европе, Азии, Африке, Америке.

И выросшие, и обучающиеся, и даже только переступающие порог этих школ – все они граждане мира эпохи глобализации. Многим глобализация видится как некий монстр, но, хотим мы этого или не хотим, она реальность, и школы, подобные новаторским, в том числе, гуленовским, призваны придать ей пресловутое «человеческое лицо».

Третья ипостась школы – люди, составляющие её коллектив. Большинство учителей в школах Гулена – люди, возраст которых не превышает 40 лет. Обязательное требование к учителям: они не должны курить и употреблять спиртные напитки.

После первого знакомства со школами мои друзья стали возить меня по домам спонсоров. Меня долго отталивало слово «спонсор», пока я не понял главного и самого простого: спонсоры – это в массе своей же родители. Есть и исключения – просто богатые люди, задумавшиеся однажды о будущем своей страны и осознавшие, что все зависит от того, какими вырастут дети.

Спонсоры в подавляющем большинстве не олигархи, а средний класс, люди с высоким чувством социальной ответственности и предвидения. То, что они делают – осознанное строительство благополучного будущего своих детей и их сверстников.

В гуленовской школе в Молдавии изучали общественное мнение: «Почему вы выбрали для вашего ребёнка именно эту школу?» Такой вопрос задали всем родителям и получили

следующие ответы: 1) высокая моральная нравственная атмосфера, иммунитет от наркотиков и вредных привычек (более 80% ответов); 2) ученики выходят из школы со знанием, как минимум, 4 языков (около 20%) и 3) высокая вероятность поступления в высшие учебные заведения, причём, как в своей стране, так и по всему миру (около 20% ответов). Это последнее выгодно выделяет эти школы во всех странах – уровень поступления их выпускников чрезвычайно высок, три четверти из них становятся студентами, хотя соревнуются и с другими и с частными, и с государственными школами.

Конечно, нельзя не учитывать, что мы являемся свидетелями не зарождения, а вполне зрелого этапа существования гуленовских школ (многие из них работают уже более 20 лет).

Впрочем, знакомясь со школами и беседуя с родителями, учениками и спонсорами, я ещё не слышал о Гюлене. Имя его почти не упоминалось, портретов не было ни в школе, ни в домах, ни в офисах, цитаты из него, если где и были, то соседствовали с Эйнштейном, Менделеевым (!), Шекспиром... И лишь постепенно его усталое лицо стало проступать сквозь красочное разноцветие радостного мира его школ.

Многих на Западе пугает и раздражает тот факт, что Гюлен является исламским проповедником. На мой непросвящённый взгляд, его деятельность делает честь великой религии мусульман, ибо выявляет этический посыл, направленный всему человечеству. Его бескомпромиссная позиция в связи с трагедиями 11 сентября и Беслана исключает возможность тенденциозной оценки его гуманизма.

А многих в мусульманском мире отталкивает его общечеловеческая проповедь – при полном отсутствии ислама (как, кстати, и других, религий) в системе обучения в гуленовских школах.

Не всем по душе и определённая близость Гюлена к наследию великих суфиев прошлого, прежде всего Дж. Руми. Самое удивительное, наверное, при этом, что живший 800 лет назад Руми оказывается таким современным сегодня, для нас всех, для всего человечества.

Последователи Гюлена доводят близость двух философов до абсурда, провозглашая: «Гюлен – это Руми сегодня!» (вам ничего это не напоминает?!). Разницу при этом они видят только в одном – Руми, обращаясь к миру, призывал: «Кто бы ты ни был, приходи!», а Гюлен говорит: «Кто бы ты ни был, я приду к тебе!»

Как индолог замечу, что есть ещё и третий вариант – Кришна в Бхагавадгите говорит верующему: «Каким бы путём ты не приближался ко Мне, я встречу тебя на полдороге...».

По правде говоря, мне лично более всего интересны не мнения о Гюлене, а живое воплощение его идей – школы, процветающие в разных странах и в разной культурной среде. Но чем больше меня окунали в атмосферу - в Турции ли, в Киргизии, в других странах, тем настойчивее становилось ощущение deja-vu.

Всё это уж было когда-то,

Да только не помню – когда?

Вырисовываются два ответа на это вопрос. Первый, совсем неожиданный, предложили сами администраторы этих школ и педагоги. Оказывается, ими использован опыт советских школ, причём совершенно сознательно. Давно у себя в стране я не слышал столько восторгов и комплиментов в адрес учителей нашего детства, в адрес нелюбимой мной когда-то, бесследно сгинувшей и оставшейся лишь фоном старых добрых чёрно-белых фильмов советской школы.

Нам, вышедшим из недр «лучшей в мире» системы, вспоминается не только хорошее, но в просторных и солнечных коридорах гуленовских школ выходцы из пионерского детства чувствуют себя как дома. И это не случайно – зачинателями в них нередко были «вчерашние русские», чаще всего из Средней Азии. Кабинетное обучение (кабинеты физики, химии и т. п.), опора на коллектив, лозунги (пусть иные, не идеологизированные), спортивные мероприятия, своеобразные состязания и даже... моральный кодекс строителя коммунизма на чистеньких стенах светлых классов (без ссылок, конечно, на первоисточник – но что в данном случае считать первоисточником?) – всё это в очищенном виде живёт и процветает в иное время и в иных землях.

Есть для меня и второе объяснение узнаваемости атмосферы увиденного в гуленовских учебных заведениях – совпадение с опытом некоторых частных школ Индии. Мне эти совпадения сразу же бросились в глаза, но на это были свои причины.

Отвлечёмся ненадолго от Фетхуллаха Гюлена и заглянем в Бангалорскую школу, создававшуюся под пристальным вниманием С.Н. Рериха, с тем, чтобы потом вернуться в день сегодняшний и в гуленовские школы нашего времени. Для простоты и достоверности я просто приведу с сокращением написанное мною когда-то, не меняя, однако, ни одного слова.

Итак – «О Бангалорской школе и не только ней».

Существует она с 1962 года, многие воспитанники прошлых лет вернулись в неё преподавателями, другие привели в неё своих детей. Школа эта частная, но общий объём знаний даётся по государственным стандартам. На более чем 2100 учеников приходится примерно 130 учителей. Не время и не место сейчас вдаваться во все детали – их у меня, благодаря Святославу

Николаевичу, накопилось множество (учебники, дневники, фотографии, записи, пособия) – хочу остановиться лишь на некоторых, бросившихся в глаза и запомнившихся.

В школу принимают с трёх лет. Здесь проходит и детство, и юность – в одном здании, среди тех же товарищей, от детсадовского несмыслёныша до без пяти минут взрослого, без травматического разрыва, без смены обстановки и требований, в условиях спокойной поступательности развития.

Родители, узнав о существовании школы (в частности, из объявлений в газетах) приводят своих детей на беседу с директрисой. Эта первая беседа остаётся в памяти ребёнка как забавная игра – добрая тётя показывает ему картинки, шутит с ним, причём на его родном языке, немаловажная деталь для многоязычной Индии. Для директрисы же эта беседа – исходный момент определения личности будущего школьника. Показывая картинки, она отмечает его реакцию. Смеясь и играя, определяет степень его развития. Результаты беседы находят отражение в первом описании характера, со всеми плюсами и минусами. Записи эти она сохраняет навсегда, но ни родителям, ни детям, даже по прошествии времени, не демонстрирует.

Раскрытие личности, построения характера – вот цель школы. Не просто дать знания, а научить учиться. Научить думать, приучить размышлять («когда тебе нечего делать, то вместо прогулок, суеверий, бессодержательных разговоров, сядь спокойно и, глядя на небо или на море, на деревья, постарайся сконцентрировать свои мысли на вопросах: Зачем я живу? Как надо жить? Чего я хочу и что нужно делать?»). Проводятся уроки медитации, уроки памяти. Один час в день советуют проводить в молчании, говоря лишь самое необходимое. Советы учителей бывают самыми неожиданными, как например: не хочется учить по учебнику, возьми сугубо научную книгу на ту же тему и заставь себя прочесть хотя бы половину; после этого учебник будет читаться легко и с интересом.

Наряду с общеобразовательными предметами учат йоге, учат терпению и терпимости, учат даже улыбаться. Не стыдятся проявлять свою любовь к детям, обнимают их, гладят, шутят – при этом нет ни чувства превосходства над учениками, ни избирательности, ни любимчиков. «Каким должен быть учитель?» – спросил я директрису. «Три момента важны, – ответила Адити Васишита, – самоуважение учителя, но и понимание относительности своей важности; самоконтроль, не позволяющий ни гнева, ни обиды; жизнь в соответствии с проповедуемыми принципами. И ещё одно, – добавила она, помолчав, – надо сделать так, чтобы учителя, у которых плохо дома, черпали бы силы в школе».

Моральное обучение ненавязчиво расцветает в этой атмосфере добра и взаимоуважения. То в виде ежедневно меняющихся «лозунгов» на стене, то утренней надписи на классной доске, то россыпью букв на обороте тетрадей или дневников (где у нас либо таблица умножения, либо Гимн Советского Союза сопровождают ребёнка изречения, заставляющие думать о несуетном. Вот некоторые из них, которые я второпях списал себе в блокнот.

«Наша жизнь должна управляться любовью к Истине и стремлением к Свету».

«Бесцельная жизнь всегда жалка».

«Нам, каждому из нас, предстоит сыграть определённую роль, выполнить определённую работу, занять место, которое только мы можем занять».

«Выше, всегда выше! Никогда не успокаивайтесь на достигнутом».

«Вы должны воздерживаться думать о тех, о которых вы не можете думать хорошо».

«В других мы находим то, что есть у нас, и если мы всегда видим вокруг себя грязь, значит где-то в нас самих есть грязь».

«Мир оглох от бесполезных слов».

«Какие бы трудности на нас ни обрушились, но если мы будем истинно спокойными, решение придёт само».

«Тело должно так же решительно отторгнуть болезнь, как разум отторгает лживость».

«Великая красота скрыта в простоте».

«Если вы сможете всегда улыбаться в жизни, то жизнь, в свою очередь, всегда будет улыбаться вам».

«Нет большего мужества, чем признавать свои ошибки».

«Переделайте себя, если вы хотите переделать мир».

Но, разумеется, моральное обучение не ограничивается разбросанными сентенциями. Оно идёт по хорошо разработанной программе, по специально написанным учебникам. Их читают дети дома, вперёд, а потом на уроках идёт обсуждение прочитанного материала, делаются попытки примерить его на себя. В младших классах читают истории всех времён, разбитые по разделам, например, истории о мужестве – какая возможность вспомнить и своих героев, и отдать должное героям других стран! Но учебник идёт дальше, и ребёнок узнаёт, что есть мужество не только физическое, но и ещё более трудное – внутренне, духовное. Мужество не согласиться, мужество заступиться, мужество Пойти против толпы. Другие главы рассматривают такие темы, как искренность, терпение, строительство и разрушение. Более старшие изучают такие непривычные для нас тексты, как «Дисциплина», «Отношение к еде», «Как учиться?», «Как развивать своё тело»

- а рядом и совсем уже серьёзные темы: «Идеал», «Смерть» и т. д. Учитель не тратит время урока на изложение темы, его дело завязать и направить дискуссию, вовлечь в неё всех – и разве не учится при этом педагог у своих собственных учеников?»

Из моего рассказа может сложиться впечатление, что школа живёт по законам свободной вольницы. Это не совсем так, свобода это вполне управляемая, хотя, конечно, ни о какой палочной дисциплине и речи быть не может. Дискуссии и споры заканчиваются жёсткими экзаменами два раза в учебном году, кроме того, пять раз в конце каждого месяца проводятся тесты. Более того, ежемесячно на общем собрании выдают сертификат лучшим ученикам и особые «карточки успехов» тем, кто улучшил за этот месяц свои отметки.

И вот здесь я хочу остановиться на одном моменте, на мой взгляд, имеющем принципиальное значение. «Карточка успехов» выдаётся (под аплодисменты всей школы) не тому, кто обошёл других, а тому, кто превзошёл свои собственные результаты прошлого раза, не тому, кто «лучше всех», а тому, кто лучше самого себя. Я соревнуюсь не с зубрилкой Клавой с первой парты, а с самим собой прошлого месяца. И пусть Клава получила две «карточки успеха», а я только одну, но я поднялся над собой вчерашним!

И с этим связано ещё одно, очень тонкое обстоятельство: всем родителям раз в два месяца рассылается информация об успехах их чада и – внимание! - только положительная, чтобы ребёнок гордился свои табелем, а не стыдился его.

От родителей ждут помощи, чтобы не получилось так, что они сдали ребёнка, а дальше отдувается только школа; потихоньку воспитывают и их, рассылая им специальные педагогические бюллетени. Родителей приглашают в школу, и они рассказывают детям о своих профессиях. Если у них проблемы, то по субботам (день не учебный) они приходят к учителям и беседуют с ними без детей и без директрисы.

Кстати, ещё одна деталь. В каждом из двух зданий школы есть, помимо ведущих уроки педагогов, ещё по два учителя – один из них всегда сидит в кабинете и готов ответить на любые организационные вопросы, а другой ходит по этажам, чтобы прийти на помощь, если потребуется – вдруг, объяснили мне, у кого-то из учеников заболит голова или живот.

По субботам собираются все учителя, слушают лекции, обсуждают события в школе и стране, обсуждают «Правила поведения» - не учащихся, а учителей! Вот некоторые из них:

- Никогда не требовать от других, чего не сделаете сами;
- Никогда не говорите ребёнку – это тебе пока нельзя, вот вырастешь, тогда...
- Школа – семья, страна – семья, человечество – семья.

Когда я рассказывал нашим российским педагогам о Бангалорской школе, почему-то всегда задавали один и тот же вопрос: о наказаниях. В очередной приезд в Бангалор я спросил об этом госпожу Адити Васихшту. И вот, что она ответила: «Мать (Мирра Ришар, сподвижница Ауробиндо – Р.Р.) учила, что наказание бессмысленно. Учитель должен поставить себя на место ребёнка и постараться понять, почему тот так поступил, ведь многие проступки – это просто ошибки. И удивительно важное, на мой взгляд – даже когда директрисе приходится вызывать «на ковёр» нашкодившего школьника, она обязательно улыбается ему и – самое главное – ребенок разговаривает с ней сидя! Ни в коем случае нельзя унижать ребёнка, нельзя заставлять его стоять перед директорским столом – это правило соблюдается неукоснительно.

И последнее, самое трогательное, открывающее всю тонкость индийской души.

В школе принята форма, и за ношением её строго следят (другое дело, что в отличие от наших школ, у них есть свой портной, и поэтому их форменные платья не похожи на безразмерные балахоны). Прийти на занятия (кроме дополнительных в субботу) не в форме – немыслимо. И только один раз в году каждый ученик приходит в обычной, не форменной одежде. Это происходит в его собственный день рождения. И он идёт по коридорам, и все поздравляют его: ведь школа – это большая семья. Как вся Индия. И как всё человечество».

Не правда ли - удивительное сходство? Выше я назвал это совпадением и думаю, что это именно так. «Гюленовцы» в массе своей не знают о своих индийских единомышленниках, ни о школе Шри Ауробиндо, ни об экспериментах Ганди и Тагора, ни о цельной программе Свами Вивекананды. Просто они идут схожей дорогой к схожим целям.

Тем любопытнее было узнать о гюленовских школах в Индии. В последние годы несколько таких школ начали действовать в крупнейших мегаполисах (Дели, Калькутта, Лакнау, Мумбаи и др.). Мне удалось побывать в двух из них – в Хайдерабаде.

Естественно, всё оказалось узнаваемым. И тут на первом месте атмосфера безграничной радости, переполняющей и детей, и взрослых, витающей в ярко раскрашенных кабинетах и выплёскивающейся на нас, случайных посетителей, своими расспросами, лишний раз дающими всем присутствующим возможность осознать, как прекрасно складывается жизнь. Радость бытия, радость учения!

Между тем, учёба требует не только бьющей через край радости, но и немалого труда. Детям предстоит – хотят они этого или не хотят – стать полиглотами: они одолевают хинди и английский (государственные языки), андхра/телугу (местные, штатовские), урду и турецкий. Плюс

факультативно могут выбрать практически любой язык, включая арабский – вспомним, что в Хайдерабаде сильны мусульманские традиции.

Рассматривать «наглядную агитацию» на стенах коридоров и классов не менее увлекательно, чем в турецких школах. При этом ни в одной школе не повторяются её формы и нет засушенного чиновничьего словотворчества.

Коридоры в школах – продолжение классов, в них ненавязчиво преподносятся (хочешь – смотри, не хочешь – пробегай мимо) нужные ученику сведения по химии, биологии, устройству мира, а также, как и в школе Ауробиндо, морально-нравственные сентенции, советы, афоризмы...

Особенно меня заинтересовала доска «Вопрос - ответ», на которой вывешена любовно оформленная переписка учеников и преподавателей. И те, и другие задают вопросы – ученики учителям, учителя ученикам. Каждый адресат, получив вопрос, долго и скрупулёзно готовит письменный ответ и украшает его рисунками. В один прекрасный день «экспозиция» на доске полностью меняется, и вывешиваются подготовленные материалы - для всеобщего обозрения. И несколько недель висят они на этой доске, вызывая гордость написавших и интерес читающих. И снова начинает казаться, что уже видел нечто подобное, то ли в Турции, то ли в Болгарии.

Но, наверное, особенно интересно, чем отличаются хайдерабадские школы от гуленовских в Турции и ауробиндовской в Бангалоре.

Я бы выделил два момента. Во-первых, почти тотальным отсутствием турецкой символики. Здесь не превращают маленьких индийцев в особо увлечённых Турцией людей. Ни флагов с полумесяцем, ни турецких надписей – лишь кое-где одинаковые голубоватые панорамы Стамбула. Из сотен комнат, бюро, кабинетов, классов и других помещений только в одном портрет Ататюрка – своего рода справочном бюро при одной из школ. Отец турок висит высоко в одном ряду с Отцом современной Индии – Махатмой Ганди (хотя смотрят они при этом в разные стороны).

Во-вторых, абсолютное отсутствие религии. Это принципиальная позиция. И если Индия, как страна множества языков, нашла полное отражение в школьных программах, то Индия многоконфессиональная, как родина многих религий, как «музей религий» – этой Индии в быту и учебном процессе гуленовских школ Хайдерабада места не нашлось. Символике и обрядности научат этих детей семья и улица. А столь важный для Индии иммунитет против религиозного шовинизма и фанатизма привьёт им школа.

Замалчивание религий в индийском варианте школ Гюлена, замечу в скобках, напоминает мне решение министерства образования Турции полностью исключить из школьных учебников Турции упоминания о войнах с Россией – чтобы укреплять позитивный образ северного соседа.

Есть ещё одно отличие от бангалорской системы образования, которое понравилось мне меньше. В гуленовских учебных заведениях поощряется дух соревнования (может быть, это наше наследие, советское?) и объясняется по-своему логично – детей надо готовить к жизни, а жизнь в Хайдерабаде, городе высоких технологий (Киберабад называют его), зависит от выживаемости молодого поколения. Как, впрочем, и везде.

Что будет с учениками этих школ, как найдут они своё место в мире, пока сказать нельзя – школы существуют недавно, и выпускных классов ещё не было. Вольются ли выпускники в сложный и зачастую жестокий мир, поджидающий их за дверями двух маленьких школ? Хотелось бы надеяться.

Ф. Гюлен живёт сегодня – во всех смыслах этого слова. Без драматических эффектов, медленно, тихо, как садовник, он поменял внутреннюю жизнь своей страны, поменял до неузнаваемости и, в конечном счёте, вырастил поколение свободных людей.

И сейчас внимание притягивают не внешние атрибуты его личности (сигара Черчилля, трубка Сталина, цитатники Мао – маски по сути своей), а – результат. Как выглядит Гюлен, большинство не знают и вообще-то не интересуются. Он совсем не актёр, не режиссёр события, а конструктор процесса – незаметно приходят ученики в школы, тихо и с удовольствием учатся, уходят в жизнь, сами уже открывают новые школы. А в результате – другая страна. Другой мир.

Как отличить Учителя от лжеучителя? По делам узнаете их.

КАЧЕСТВА УЧИТЕЛЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ПРЕДАННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЮ

Дженгиз Шимшек¹

Университет Фатих (Стамбул)

¹ Доктор наук Дженгиз Шимшек является помощником профессора в сфере программ обучения и преподавания. Работает над такими темами, как программы обучения, методы развития творческого мышления, цели учреждений среднего образования и их реализация, развивающие игры, системы подготовки учителей, учебно-воспитательные методики и технические приемы. Контакты: Университет Фатих, педагогический факультет, программы обучения и преподавание, A.B.D. 34500, Бюйюкчекмедже, Стамбул, адрес электронной почты: csimsek@fatih.edu.tr и performans@hotmail.com. телефон: +90 530 5400544, +90 212 8663300/2827, факс: +90 212 8663462.

Изменения, происходящие в сфере технологий и общественной структуре, оказывают влияние на все составляющие учебно-воспитательного процесса и делают необходимым пересмотр вопроса компетентности учителей в этой области. Учитель является одной из самых главных составляющих образовательного процесса, однако тех ролей, которые он играет в этом процессе, в связи с вызовами нашего времени, оказываются недостаточно. По этой причине в данной статье мы обратились к тому, какими ценностями должен обладать учитель с точки зрения его личностных качеств. Мы особенно подчеркиваем важность такой ценности, как «преданность успеху», которая играет большую роль в становлении профессиональной компетенции учителя. Мы изучили представление об этой ценности на основе результатов опроса мнения учеников и анализа академических работ. В ходе чтения литературы по данной теме, было установлено, что она рядоположена таким ценностям как святость профессии учителя, его самоотверженность, прозорливость, справедливость и самопожертвование. Как показывают примеры педагогической практики в рамках модели Гюлена в разных странах мира, эта ценность имеет значимость для разных культур и рас. Её реализация на практике предлагается в качестве решения, которое полностью удовлетворяет ожидания от образования со стороны общественных и социальных организаций, а также индивидов, которые вследствие процесса глобализации и технологической эволюции все больше и больше отдаляются друг от друга.

Ключевые слова: качества учителя, ценности, преданность успеху.

В ходе дебатов об изменениях, происходящих в системе образования в условиях глобализирующегося мира, важным является фигура учителя, как главного действующего лица этого процесса. «Хороший учитель» – вот ответ на вопрос о том, кто будет заниматься воспитанием нового поколения, а, соответственно, и строительством будущего страны, но этот ответ вызывает другие, связанные с ним вопросы. На сегодняшний день педагоги, а также семьи, сами индивиды, гражданские общества, религиозные, политические и профессиональные организации пытаются детально обсудить, что подразумевается под понятием «хороший учитель», и сформулировать список его качеств. Образовательный процесс требует от учителя умения убеждать, вызывать у учеников желание учиться, а также стремление следовать новым моделям поведения и присваивать их. Все эти умения тесно связаны с психологией (Озсой, 1987). Тем не менее, при обсуждении личности хорошего учителя были даны и такие ответы, как «человек, который может обеспечить тишину в классе и сдерживать учеников в рамках образовательного процесса» (Кайгысыз и Акарсу, 1997).

То, что вместе с глобализацией границы стран стираются, а уровень социального развития разных культур и народов стал до самых мелких деталей известен всем, привело к углублению критики таких ценностей, как знающий, хороший и полезный (Щербакова, 2010). По этой причине понятие хорошего учителя подверглось изменениям, и современный учитель, который берет на себя только роль посредника в передаче знаний, уже не в состоянии удовлетворить актуальные потребности, потому что имеющая место социальная, экономическая, культурная и международная трансформация привели к необходимости новых трактовок и новых взглядов на понятие учителя.

В основе данной работы лежит представление о системе ценностей, которой должен обладать учитель в рамках изменяющейся общественной жизни. Исходя из этого, на примере учителей, которые в рамках модели Гюлена, признанной сотнями образовательных учреждений в Турции, США, Англии, России, Беларуси и многих других странах мира, обладают таким качеством, как «преданность образованию», мы ставим своей целью представить теоретические тезисы, которые подтверждают, что такого рода учителя могут предложить решения вызовам современного века.

Роли и система ценностей учителя в процессе образования и воспитания

Роль учителя в учебно-воспитательном процессе настолько велика, что ее нельзя недооценивать. Если спросить: «Кто такой учитель?», то с самой фундаментальной точки зрения – это человек, который учит, передает знания, направляет и управляет процессом обучения. Если обобщить этот взгляд, то понятию учителя можно дать следующее краткое определение – «это человек, который воспитывает всех граждан страны и специалистов из разных областей, передает существующую культуру новым индивидам, обеспечивая тем самым их социализацию» (Озден, 1999). Однако если принять во внимание то, что образовательный процесс очень изменчив, а участниками этого процесса являются люди, человеческие чувства и система ценностей, то в отношении того, что и как должен делать учитель, перед нами предстанут и другие роли учителя. Среди них можно выделить следующие:

- быть примером (моделью) для подражания;
- направлять учеников в процессе обучения;
- быть посредником между учениками во время возникающих между ними дебатов;
- передавать ученикам новшества;

- быть независимым консультантом в отношении проблем, связанных с обеспечением гармонии в обществе;

- быть близким другом в поиске решений личных проблем человека; при необходимости быть вторым родителем; источником надежды и доверия, который вдохновляет желание жить; несмотря на жизненные проблемы и безнадежность.

То, что в последнее время роль ученика в процессе обучения изменилась, и он превратился из того, кого обучают, в того, кто открывает и изобретает, привело к тому, что вышеперечисленные функции учителя приобретают еще большее значение.

Важность роли учителя в образовательном процессе была подтверждена многими исследованиями. Согласно одному исследованию Гечера (2002), позитивные взаимоотношения между учителем и учеником играют положительную роль в росте успеха ученика. Большая часть исследований показывает, что родители, государство, политика, религия, гражданские организации, ученики, профессиональные организации и многие другие многого ожидают от учителя. Среди них, в первую очередь, можно назвать ожидания, связанные с тем, кем должен быть учитель, каким должен быть его пол, какими знаниями он должен обладать, как он должен одеваться, какой должна быть его религиозная принадлежность, каким должен быть его язык общения, знания культуры, способность найти решения для разных проблем, а также необходимость обладать крепким нравственным и психологическим здоровьем. В связи с этим возникает другой вопрос, заключающийся в том, как учитель сможет выдержать и не сломаться под грузом такого количества ожиданий. Ведь учитель – это тоже человек со своей личной жизнью, у которого есть семья и свои проблемы, у которого периодически возникают сложности со здоровьем, в связи с чем он должен обращаться за помощью к другим. Однако очевидно, что, говоря об учителе, как о профессии, эта сторона игнорируется.

Для того чтобы, несмотря на личную жизнь и проблемы, прилагать усилия к тому, чтобы заниматься совершенствованием жизненных ценностей других, требуется дополнительное желание или особое качество. Общеизвестным является тот факт, что с большинством физических проблем и расстройств человек может справиться только благодаря своим эмоциональным усилиям. Система ценностей или, другими словами, норм – это система, которая в такие времена делает человека сильным, полным жизни, позволяет ему затрачивать даже больше усилий и заниматься разрешением проблем других людей, несмотря на собственные трудности, и которая не может быть объяснена никакими конкретными физическими данными (Джуджеоглу, 1991). Эту систему ценностей, которая подпитывается из культурной, социальной, национальной, политической, религиозной, личной, всемирной и эстетической областей, будет уместно назвать «целостностью убеждений, ради которых живет человек». Ценности – это эмоциональные суждения относительно того, что хорошо, а что плохо, что благо, а что грех, что правильно, а что неправильно, которые имеют значение для индивида и определяют его жизнь (Кучуради, 1971). Турецкое лингвистическое общество, в свою очередь, говоря о ценностях, ссылается на такие понятия, как ценное, важное и полезное (Турецкое лингвистическое общество, 1983). Эти определения указывают на то, что ценности – это то, на чем человек основывает свою жизнь. Эта система ценностей влияет на наш выбор работы, супруга, дома, политических убеждений, одежды, стиля общения и даже на то, сколько и что мы едим, где и как мы живем.

Преданность преподаванию как качество учителя

Компетенция учителя главным образом означает уровень, на котором он находится в своей профессии. Коротко говоря, это ответ на вопрос: «Кто такой учитель?» У разных культур имеются собственные ценности, и педагог осуществляет свою деятельность как индивид, обладающий системой ценностей этой культуры. В зависимости от того или иного исторического периода, происходящие в стране политические волнения, экономические кризисы, политические предпочтения, верования, исторические и национальные корни в разной степени оказывают влияние на систему ценностей учителя. В наше время, когда национализм, стремление воспользоваться удобным моментом и прагматизм достигли апогея, милосердие, альтруизм, самопожертвование, преданность, ответственность, справедливость, умение делиться и сопереживать приобрели еще большее значение. Для Беларуси, где в учреждениях образования господствуют толерантность и идеи гуманности, значение подобных оценочных суждений очень велико (Вишневецкая, 2010). Проблемы, которые учитель переживает как педагог, невысокая зарплата, частые встречи с детьми, которые выросли в условиях трудноразрешимых социальных и психологических проблем, родители которых пренебрегали ими или уделяли недостаточно времени, могут отдалять его от самого себя. Естественно, что для учителя, который вырос идеалистом, такие качества, как идти навстречу проблемам, помогать тем, кто оказался в трудном положении, никогда не сдаваться, прилагать максимум усилий для достижения успеха; противостоя трудностям, проявлять терпение для достижения цели, составляют непреложную систему ценностей. Если вспомнить о существующих на сегодняшний день в мире проблемах, таких как голод, уничтожение природы, рост количества вредных привычек, вооруженные нападения и нарушение государственных границ; о таких «болезнях» общества, как убийства,

воровство, ложь, то наличие у современного учителя такой системы ценностей, как «преданность успеху», предстанет перед нами в качестве необходимости.

Для каждого нового учителя, приступающего к своим профессиональным обязанностям, следующие слова должны стать своего рода клятвой, данной по окончании учебного заведения, лозунгом, вызовом времени: «Не испытывая страха, усталости и раздражения; наилучшим образом используя информационные технологии; постоянно совершенствуя себя; принимая людей такими, какие они есть; соперничая им, пытаюсь по возможности помочь с их проблемами и не делая различий по религиозному, языковому, расовому, культурному и половому признаку, я одержу победу над невежеством, голодом, ложью и нуждой».

В то время как Спартак был предан идее победы над притеснением и рабством в Риме, Галилео Галилей – победе над невежеством посредством научных истин, Будда – решению проблем посредством самоанализа, Махатма Ганди – победе над враждебностью через терпение и благоразумие, Нельсон Мандела – свободе вопреки всему, а Монтессори – избавлению от препятствий для умственного развития (Селдин и Эпштейн, 2006), Фетхуллах Гюлен, несмотря ни на что, сделал целью своей жизни победить посредством образования невежество, бедность и дискриминацию (Кандил, 2010).

Преданность мировой профессии учителя

Если взглянуть на турецкую культуру и историю, то можно увидеть примеры учителей, полностью посвятивших себя воспитанию и обучению. Мевлана, поднявший знамя мира и дружбы, являет собой пример учителя, посвятившего себя истине. Не обращаясь к далекому прошлому, можно привести пример учительницы Фериде, героини хорошо известного на всем Евразийском материке романа «Королек-птичка певчая» Решата Нури Гюнтекина, которая посвятила себя победе над бедностью и нуждой (Гюнтекин, 1999).

Президент Турецкой Республики Абдулла Гюль на приеме, устроенном по случаю празднования Дня учителя 24 ноября 2009 года, сказал: «Профессия учителя – это жизнь, посвященная новым поколениям». И действительно, частные образовательные учреждения, количество которых растет с каждым днем и уже увеличилось вдвое, и учителя, которые полностью посвятили себя обучению и воспитанию детей, сыграли значительную роль в культурном, научном и экономическом развитии Турции. Именно концепция образования Фетхуллеха Гюлена подтолкнула бизнесменов, придающих большое значение роли учителя, начать образовательную кампанию, которая охватила всю страну (Эрол, 2010). Эта концепция образования на сегодняшний день распространилась по всей стране, расширилась и стала популярной за границей. Учителя, которые несут на себе серьезную ответственность за развитие своей страны в национальном, духовном и научном аспекте, на сегодняшний день также отвечают за освобождение всего человечества, вне зависимости от его религиозной, языковой, расовой и национальной принадлежности, от невежества, нужды и дискриминации. Благодаря Гюлену во многих странах мира появились школы, которые основаны на гуманности, заложенной в его концепции образования. Молодые учителя, которые обладают такой ценностью, как «преданность успеху», вдали от своей страны, даже в странах Азии и Африки, страдающих от бедности и голода, работают с большой самоотверженностью и готовностью к самопожертвованию (Булач, 2003). Очевидно, что без самопожертвования учителей, посвятивших себя успеху, успех проведенной образовательной кампании был бы невозможен. Впечатления Кандила (2010), полученные им во время посещения этих учебных заведений, вполне понятны. Он отмечает, что учителя, работающие в этих учреждениях, как на уроках, так и на переменах проявляют интерес к каждому учащемуся в отдельности и сделали центром своей системы ценностей следующую философию: «Если один верующий не будет учиться и следить за научными открытиями, то это будет большой потерей для него. В таком случае, давайте все вместе глазами верующих стараться изучать и понимать этот мир, и предлагать ему что-то новое».

Ценности, лежащие в основе модели образования Гюлена, принесли успех в применении этой модели в разных странах мира и получили огромное одобрение со стороны населения (Эрол, 2010). Согласно модели образования Гюлена, нет такого понятия как неуспех, есть понятие необходимости вынести урок из неудачи и приложить все усилия для достижения успеха в самое короткое время, используя другой путь.

Учителя, посвятившие себя успеху, в модели Гюлена

Модель Гюлена, играющая важную роль в просвещении общества, хронологически хоть и сделала свои первые шаги на религиозном поприще, в очень короткий срок склонилась к тому, что основная проблема кроется в невежестве, то есть незнании, необразованности, а потому, естественно, что именно прогресс в науке и технике сможет выявить истину. Эта убежденность побудила Гюлена назвать невежество самой большой катастрофой нашего времени. В своей статье «Тупик невежества» (Гюлен, 1983), написанной в 1983 году, Гюлен указал на то, что невежество мешает нам хорошо понять мир и жизнь, полностью использовать земельные ресурсы, и, для того чтобы изменить это, призвал начать крупномасштабную мобилизацию в сфере образования по всей стране, превратить все подходящие места в школы. В частности он сказал:

«Нужно объявить всеобщую кампанию против невежества, отсутствия собственного мнения, подражательства, незнания национальной культуры и предметов гордости, и, подвергнув критике решения, принятые на основе предвзятых суждений, взглянуть на науки с новой точки зрения». В этой же статье Гюлен отнес этот долг к разряду «священных», сказав в частности: «И первыми этот священный долг возьмут на себя учителя». Мы видим, что Гюлен связывает возможность с честью выполнить возложенный на учителей долг с некоторыми качествами. Область этих высших способностей, которые мы можем назвать «преданностью успеху», включает в себя такие качества как сострадание, самопожертвование, молитва, логика и реальность, терпимость, чуткость, внутренняя глубина, энтузиазм и рвение, чистота сердца и души, умение принимать всех такими, какие они и есть, настойчивость, гибкость, любовь, умение быть примером для подражания и направлять (Гюлен, 1998). В своей книге «Воспитание ребенка» Гюлен характеризует профессию учителя как профессию пророка (Гюлен, 2000). Мы видим, что это представляет собой суть преданности успеху. Очевидно, что эти ценности, которые по своей сути отвечают цели бытия, содержат всемирные человеческие ценности и признаются всеми вне зависимости от национальности и религии, являются общей мерой человечности.

В трудах и книгах многих учителей, воспитанных на этой идее, можно найти их взгляды на жизнь, их оценку преподавания как человеческого долга, их мысли о том, что в этой профессии не может быть и речи о выходе на пенсию, и что преподавание – это на всю жизнь (Ваккасоглу, 1997). Другую оценку, которая поддерживает эту же идею, дает Айдын (1993). В своем произведении «Другой взгляд на образование» Айдын, говоря об учителе, использует следующие слова: «Учитель – это святой мастер, который от рождения до смерти, на протяжении всей своей жизни формирует жизнь».

Любовь и уважение, которые испытывают родители и учащиеся к своим учителям, являются ничем иным как ответом, выражающим удовольствие оттого, что они нашли в них такое качество, как преданность. Обращает на себя внимание также тот факт, что в этих учебных заведениях, открытых в разных странах мира, среди первоочередных задач, которые учителя берут себе на заметку с самого первого дня, является подготовка учеников к участию и победе на международных научных олимпиадах (Эргил, 2010).

Жизненные истории учителей, которые, сдержав данное у себя на родине слово нести свет и просвещение, приспособились к культуре и общественной жизни того места, куда они поехали; которые приняли его в качестве своего родного места жительства; которые начали считать будущее людей, живущих в этом месте, своим будущим, а потому осуществляли и продолжают осуществлять свою преподавательскую деятельность с большим чувством ответственности, полны примеров преданности, которые многим обычным учителям могут показаться утопией или чем-то необыкновенным:

«... Более половины микроавтобуса занимали дети, которые учились в городе. На выезде из деревни был подъем. Когда микроавтобус, поднимаясь вверх, сошел с дороги и перевернулся, он очень испугался. В то время его мать закричала: «Мои дети», преданные своим ученикам крымские учителя закричали: «Наши дети»». (Арслан, 2008, стр. 84).

«Он знал, что Тилек заболел двадцать дней назад и целыми днями лежит дома... Его внутренний голос взывал: «Почему не досмотрел? Как не заметил, что у него нет ботинок? К тому же ты – их классный руководитель. Раздавая вещи, ты всего лишь отдал ему свои старые ботинки, которые не носишь. Это что же за черствость такая! - требовал он сам у себя отчета» (Токул, 2004, стр. 88).

«Эти люди отличаются от других», - говорил он сам себе. – «Все они молоды, только-только начали пробиваться усы. Не курят и не пьют... В Турции они закончили очень престижные университеты. Но, несмотря на то, что у них нет причин беспокоиться о трудоустройстве и будущем, они, проявив огромную самоотверженность, приехали в такую даль» (Санлы, 2003, стр. 102).

«Я помню, что он заботился об учениках, которых называл своими подопечными и храбрыми молодцами. А, уезжая, оставил их, на попечение Ахмеда» (Гюрсой, 1998, стр. 81).

«Ягмур ханым была выпускницей Ближневосточного Технического Университета. Она поехала в Японию учиться в аспирантуре по специальности археология. Разговор в тот вечер растрогал всех нас. Нужно было видеть, с какой чуткостью учительница Ягмур относилась к японским девочкам, как она «дрожала» над ними, словно они были драгоценным тюлем. Слов одной японской девочки: «Моя мать не сделала для меня того, что сделала старшая сестра Ягмур», - было достаточно, чтобы описать самоотверженность учительницы Ягмур» (Токак, 2008, стр. 157).

«Мы вместе с Исмаил беем в Санкт-Петербурге – городе белых ночей Достоевского... Этот город, должно быть, много значит для него, потому что как только Исмаил бей окончил университет, он сразу же, словно к своей первой возлюбленной, поспешил в этот город, у которого совершенно другая душа, и в котором каждый камень, словно уложен с музыкой» (Токак, 2010, стр. 109).

Наблюдения и мнения об учебно-воспитательной деятельностью этих учителей, каждый из которых придает сил другому и живет, словно дал слово научить и привести человечество к свету, были опубликованы. Книга «Мосты мира» под редакцией известного историка профессора доктора наук Ильбера Ортайлы и профессора доктора наук Токтамыш Атеша является одной из таких книг. Здесь приведены мнения 25 человек, среди которых профессора, доценты, ассистенты высших учебных заведений и писатели, на которых часто ссылаются в научных трудах, включая всемирно известного киргизского писателя Чингиза Айтматова и бывшего премьер-министра Бюлента Эджевита, и все они без исключения с одобрением отзываются о работе учителей, посвятивших себя успеху (Ортайлы и Атеш, 2005, стр. 19). В статье, в которой Ортайлы дал личностную оценку, говорится: «За короткое время родители просто влюбились в школы, открытые в таких местах, как Москва и Петербург. Среди них даже были видные представители городских чиновников. Известны слова начальника московской милиции: «Чем мы можем помочь вашей школе, давайте хоть у дверей милиционера поставим».

Заклучение

Преданность успеху является альтернативным качеством учителя. Анализ показал нам, что преподавательскую деятельность стараются осуществлять и скреплять системой ценностей, потому что преподавание, лишённое системы ценностей, остается ограниченным только передачей информации и приводит к обучению, в центре которого стоит учитель. Имеющиеся примеры продемонстрировали, что с точки зрения компетенции учителя такое преподавание не приемлемо, и что только полное «включение» в профессию приносит успех.

Очевидно, что возможность бросить вызов экономическим кризисам и политическим дебатам и нормализовать положение в мире, который меняется под влиянием глобализации, смогут обеспечить только учителя, которые взяли на себя самую священную, самую важную и долгосрочную (длящуюся всю жизнь) миссию вывести угнетенное новое поколение из атмосферы этого хаоса.

Учитывая, что эти качества учителя, посвятившего себя успеху, воспринимаются учениками в качестве примера для подражания, ценятся родителями и считаются необходимыми во многих других учебно-воспитательных заведениях, эта сторона компетенции учителя требует большого внимания. Посредством долгосрочных исследований необходимо выявлять, чем характеризуется система ценностей учителей, представляющих разные культуры, и каково влияние этих ценностей на успех обучения. Необходимо пересмотреть программы подготовки учителей, которые являются самым близким и сердечным «портом» для нового поколения, которое становится одиноким в нашем меняющемся мире; необходимо чтобы каждый новый учитель, назначаемый на должность, обладал различными ценностями и, прежде всего, – преданностью преподаванию.

Список использованных источников

1. Arslan, M. (2008). *Adanmış Giraylar: Anadolu'dan Kırım'a adanmış Giraylar*. S. 84, İstanbul: Nesil.
2. Aydın, S. (1993). *Eğitime farklı bir bakış*. İzmir: T.Ö.V.
3. Bulaç, A. (2003). *Aydınların dünyasında Fethullah Gülen*. İstanbul: GYV.
4. Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
5. Ergil, D. (2010). *100 soruda Fethullah Gülen ve hareketi*. İstanbul: Timaş.
6. Erol, M.K. (2010). Концепция Образования Фетхуллеха Гюлена. *Международная Научная Конференция: Трансформация образования и мировоззрения в современном мире* (с.с. 16-23). Минск: Белорусский Государственный Педагогический Университет имени Максима Танка.
7. Geçer, A.K. (2002). Öğretmen yakınlığının öğrencilerin başarıları, tutumları ve güdülenme düzeyleri üzerindeki etkisi, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*.
8. Gül, A. (2009). "Öğretmenlik, Yeni Nesillere Adanmış Bir Hayat Demek", (<http://www.tccb.gov.tr/haberler/170/48473/ogretmenlik-yeni-nesillere-adanmis-bir-hayat-demek.html>), (дата обращения: 24.11.2009).
9. Gülen, F. (1983). Cehalet Çıkmazı. *Sızıntı*, Kasım 1983, Cilt 5, Sayı 58.
10. Gülen, F. (1998). *İrşad eksenî*, İstanbul: Feza Gazetecilik A.Ş.
11. Gülen, F. (2000). *Çocuk terbiyesi*. İstanbul: Feza Gazetecilik A.Ş.
12. Güntekin, R.N. (1999). *Çalılıkusu*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.
13. Gürsoy, İ. (1998). Tuna boyu şehidinin günlüğü. (3. baskı), S. 81, İzmir: Kaynak A.Ş.
14. Kandil, İ. (2010). "Türkiye'de Sahabe Ruhunun İhyâsı", (<http://tr.fgulen.com/content/view/18514/12/>), (Erişim Tarihi: 01.10.2011).
15. Kaygısız, İ.; Akarsu, B.Ç. (1997). Öğretmen yetiştirme sistemine eleştirel bir bakış. *Eğitim ve Yaşam*, 1997: Bahar, ss. 34-48.
16. Kuçuradi. İ. (1971). *İnsan ve değerleri*. İstanbul: Anka Yayınları.
17. MEB. *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. (<http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html>), (дата обращения: 10.09.2010).
18. Ortaylı, İ. & Ateş, T. (Ed.). (2005). *Barış köprüleri: Dünyaya açılan Türk okulları*. S. 19, İstanbul: Da Yayıncılık.
19. Özden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler*, Ankara: Pegem A Yayınları, s.9.
20. Özsoy, Y. (1987). *Türk eğitim sistemi ve yönetimi*, Açıköğretim Fakültesi Yayınları No.95.
21. Sanlı, N. (2003). *Aşka son bakış*. S. 102, İstanbul: Ufuk Kitapları.
22. Seldin, T. & Epstein, P. (2006). "Dr. Montessori's Legacy", (http://www.montessori.org/index.php?option=com_content&view=article&id=262:dr-montessoris-legacy), (дата обращения: 01.10.2011).

23. Щербаков, И.Н. Кризис духовности и ценностных ориентаций в эпоху глобализации и информационной революции / И.Н. Щербаков // Трансформация образования и мировоззрения в современном мире: материалы междунар. науч. конф.: Минск: Белорус. гос. пед. ун-т им. Максима Танка. – 2010. - С. 416-419. TDK. (1983). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.
24. Tokak, H. (2008). *Yoldakiler*. S. 157. İstanbul: Ufuk Çizgisi.
25. Tokak, H. (2010). *Kime emanet*. S. 109. İstanbul: Özge.
26. Tokul, A. (2004). *Gereği rüyasından da güzel*. S. 88, İstanbul: Ufuk Yayınları.
27. Vakkasoğlu, V. (1997). *Öğretmenin not defteri*. C.1-3. İstanbul: Nesil.
28. Вишневецкая, Л.В. Гражданское образование XXI. века: размышляя о будущем / Л.В. Вишневецкая // Трансформация образования и мировоззрения в современном мире: материалы междунар. науч. конф.: Минск: Белорус. гос. пед. ун-т им. Максима Танка. – 2010. - С. 60-62.

УЧИТЕЛЬ И ШКОЛА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ МОЛДАВСКОГО ОБЩЕСТВА

Л.И. Брага

Институт Европейской Интеграции и Политических Наук
Академии Наук Молдовы (Кишинёв)

Образование и воспитание, сущность которого состоит в передаче последующим поколениям накопленного обществом в ходе своего исторического развития опыта, всегда было неотъемлемым элементом общественного существования. Выполняя одну из важнейших социальных функций, образование представляет собой специфическую область общественной жизни, характер и особенности которого в значительной мере детерминированы общим состоянием дел в том или ином обществе: уровнем экономического развития, сложившимся культурно-историческим своеобразием, устоявшимися традициями, сформировавшимися ценностными доминантами, политико-стратегическими установками и т.п. В этой связи, образование можно считать одним из лучших индикаторов качества общественного развития, но и одним из важнейших факторов, предопределяющих перспективы общественной эволюции.

Изменения, которым в настоящее время подвержена система образования в Республике Молдова, обусловлены своеобразием переживаемого страной исторического этапа. Модернизация, охватившая все сферы общественной жизни, создает свои особые условия и предпосылки, предъявляет совершенно специфические требования к системе образования, тем самым определяя основные тенденции ее развития.

На начальном этапе преобразований, когда основные усилия страны были сконцентрированы на проблемах демонтажа прежней общественно-политической системы - с одной стороны, с другой - на задачах нового государственного строительства, образование и воспитание, прежде представлявшее одну из наиболее приоритетных сфер деятельности общества, оказалось вытесненным на периферию общественного внимания. В этой сфере, как и во многих других областях общественной жизни, преобладающими стали тенденции разрушения, что характерно для начального периода кардинальных общественно-политических перемен. Уже в этот период в системе доуниверситетского образования обозначились острейшие проблемы, такие как падение престижа знаний, снижение общего качества образования, старение, текучесть и отток учительских кадров в другие сферы деятельности, рост числа детей, не охваченных учебным процессом и др.

В последующие годы система образования не раз подвергалась реформированию, цель которого, согласно образовательной политике страны, заключается в синхронизации национального образования с запросами времени, в его развитии с учетом европейского опыта [1]. В настоящее время траты на образование составляют чуть менее четверти национального бюджета (22,4% в 2010 г.), что само по себе не мало. Однако статистические и социологические данные убедительно свидетельствуют о том, что тенденции разрушения в системе доуниверситетского образования Молдове преодолеть пока не удалось. Согласно некоторым данным, более 70% населения страны полагает, что сложившаяся в системе образования ситуация не меняется (36%) или меняется в худшую сторону (37%) и лишь 27% считает, что ситуация улучшается [2, с. 179].

В настоящее время система доуниверситетского образования опирается на закон о всеобщем среднем образовании, согласно которому дети в возрасте от 7 до 15 лет должны посещать школу, приобретая обязательное 9-летнее образование, после которого перед ребенком лежит право выбора дальнейшей формы обучения: лицей, колледж, профессионально-техническое учебное заведение. Тем не менее, число детей школьного возраста (7-15 лет), не посещающих учебные заведения, продолжает расти. В 2010-2011 гг. школьники, охваченные процессом обучения составляли около 88%, от общего числа детей школьного возраста, что на 3% меньше по сравнению с 2006-2007 гг. (91,1%) По этой причине, а также вследствие демографического кризиса, переживаемого в настоящее время страной, общее количество школьников за последние 5 лет снизилось на 19,7% [3].

Невысоким остается и интерес значительной части школьников к учебе, в особенности на первом этапе обучения, что свидетельствует о слабой мотивированности их вовлеченности в учебный процесс. В их отношении к учебе преобладает равнодушие, пассивность, опирающиеся на убеждение в том, что сегодня нет необходимости в приобретении глубоких знаний и что уровень приобретенных знаний не является решающим фактором для выбора будущей профессии. Поэтому в складывающихся условиях одна из наиболее важных задач учебных заведений состоит в том, чтобы заинтересовать учащихся конечным результатом своего труда.

Не менее серьезные проблемы функционирования сложившейся системы доуниверситетского образования связаны с деятельностью дидактических кадров. В последние годы в стране, как и в мире в целом, наблюдается массовый отток учителей, вызванный такими факторами как снижение инвестиций в сферу образования, сокращение бюджета работников государственных служб, сказывающееся, в том числе, на заработной плате учителей, свертывание программ поддержки молодых педагогов, падение престижа профессии, отсутствие нормальных условий работы, старение педагогического потенциала, стресс, истощение физических и духовных сил.

Показателен тот факт, что при растущей безработице в школах страны не хватает сегодня до 600 педагогов. Интерес учащейся молодежи к образованию воспитательного профиля снижается. Несмотря на то, что сегодня около 15% от общего числа студентов получают обучение в сфере воспитания, лишь 1/4 часть из них выражает свою готовность работать по профессии и только каждый десятый утверждает, что избрал профессию педагога, руководствуясь собственным желанием работать именно в этой области. Складывающаяся в Молдове ситуация такова, что за последние 5-6 лет количество молодых специалистов, работающих в сфере среднего образования уменьшилось вдвое [4, с. 94-98].

В связи с тем, что приток молодых кадров в сферу доуниверситетского образования невысок, преподавательский состав школьных коллективов представлен главным образом учителями со стажем, насчитывающим более 18 лет, что составляет более 63,3% от общего числа занятых в сфере среднего образования. Более того, сегодня по сути каждый пятый учитель в школе - пенсионер. Существующий возрастной разрыв между поколением обучающим и поколением обучаемых, безусловно, мало способствуют нахождению взаимопонимания между учителем и учеником.

В свою очередь, в уже сформировавшихся учительских коллективах наблюдается высокая текучесть кадров и, если верить данным статистики, в Республике Молдова в последние 3 года количество увольняющихся в течение года педагогических кадров неуклонно растет, причем число уволившихся превышает число устроившихся на работу (15 122 и 15 251). Основная причина - низкая заработная плата, средний уровень которой составляет лишь 79,4% по отношению к средней заработной плате по экономике - проблема, как правило, решаемая большей частью учителей (70%) за счет увеличения нагрузки, порой превышающей недельную норму часов (18ч.) более, чем в 2 раза, что ведет к физическому и духовному износу личности, не говоря уже об отсутствии условий профессионального роста.

Специалисты признают, что большая часть проблем, с которыми сталкивается сегодня образование, лежит не внутри этой системы, а за ее пределами, коренья в тех тяготах, которые с необходимостью сопутствуют периоду крутых общественно-политических трансформаций. Молдова в настоящее время переживает период глубочайшего политического и экономического кризиса. В поисках выхода из сложившейся ситуации действующая власть стремится использовать наиболее радикальные меры, широко апеллируя при этом к помощи европейских структур и МВФ. Подобная установка власти уже нашла свое адекватное отражение в сфере доуниверситетского образования, где Министерством Образования, руководствующимся рекомендациями европейских структур и финансовой поддержкой Всемирного банка, инициирован процесс оптимизации школ страны, рассчитанный на период 2011-2013 гг. [1]. Однако данная инициатива вызывает широкое недовольство в стране, ведя к углублению социального расслоения, усилению социальной напряженности, увеличению числа детей, не охваченных учебным процессом, грозящим ростом безграмотности населения.

Таким образом, перед молдавским обществом стоит сегодня настоятельная задача: приостановить дальнейшее разрушение системы доуниверситетского образования. С этой целью необходимо признать всеобщее среднее образование одним из важнейших стратегических направлений развития общества на современном этапе. Основой реформирования доуниверситетского образования должны стать долгосрочные проекты, реализация которых прежде всего будет направлена на усиление стимулирования труда педагогов, что приостановит процессы старения и распыления кадров, и на повышение качества образования школьников в рамках школьного дидактического процесса. Процессу реформирования системы доуниверситетского образования необходимо обеспечить преемственный характер, что возможно лишь в условиях социально-политической стабильности и экономического роста. Следует

понимать, что школа - это последняя крепость страны, падение которой негативно скажется на судьбах государства.

Список использованных источников

1. www. edu.md
2. Dezvoltarea umană: realizări, tendințe, perspective. – Chișinău: „Print-Caro” SRL, 2010, 268 C.
3. Biroul Național de Statistică.
4. Mocanu A. Rolul profesorului în perfecționarea procesului de instruire: aspecte sociale // Creșterea eficienței social-economice și bunăstării populației – cerința prioritară a societății. Chișinău: CE UASM, 2010 - c. 94-98.

СВОЕВРЕМЕННОСТЬ ДУХОВНОГО ПРИЗВАНИЯ УЧИТЕЛЯ: мировоззренческий опыт украинских педагогов Д. Туптала, Г. Сковороды, П. Юркевича, К. Ушинского и современного турецкого просветителя Ф. Гюлена

О.А. Шокало

главный редактор журнала «Український Світ» (Київ)

Считаю необходимым привлечь ваше внимание к забываемому ныне педагогическому подвижничеству наших предшественников и просветительскому движению современности в контексте глобализаторских тенденций в образовании и жизни.

Ныне человечество переживает эпоху глобального экономизма: материальные и финансовые ресурсы превращены из средств развития в самоцель обогащения, торг и потребление довлеет над естественным стремлением человеческой души жить в духовной перспективе самореализации в системе культуры, а мир опутала цивилизаторская паутина глобального финансового управления.

Еще в середине XIX века всемирно известный Николай Гоголь (1809–1852) раскрыл мировоззренческую первопричину надвигающегося глобального кризиса, суетности алчного человеческого существования: *«Мы должны работать не для себя, а для Всеединого. Человечество нынешнего времени сбилось с пути только потому, что вообразило, что надо работать для себя, а не для Всеединого»* [1, с. 136]. И провозвестил путь спасения человечества через просвещение, через самоусовершенствование и духовное самовозрождение человека. Гоголю вторил его младший брат, земляк – выдающийся подвижник украинского просвещения Пантелеймон Кулиш (1819–1897): *«прежде всего необходимо воспитать новое поколение матерей, которые родят и вырастят поколение новых, образованных и действенных, людей, способных создать новую, культурную, жизнь – справедливый общественный строй»* [2, с. 122].

Первоочередными задачами систем национальных культур с их подсистемами образования являются самовоссоздание, саморазвитие народов на основе своих духовных, педагогических традиций, а также развитие межкультурного диалога с целью взаимопонимания и взаимопомощи народов для обеспечения совместного культурного саморазвития и недопущения, чтобы ими манипулировала так называемая мировая элита в собственных меркантильных интересах.

Неоценимый вклад в налаживание диалога между национальными культурами вносит великий турецкий мыслитель, просветитель Фетхуллах Гюлен (1941): *«Гюлен настаивает на том, что проблемы, волнующие все мировое сообщество, не могут решаться узкой группой людей за закрытыми дверями. Все точки зрения ...должны иметь возможность участвовать в процессе взаимных консультаций»* [3, с. 299]. Гуманистическое учение Ф. Гюлена является особенно своевременным для преодоления как замкнутости систем национальных культур, так и глобалистических угроз для культурного саморазвития народов мира. Его основополагающий принцип – образование, взаимопомощь и диалог, а также активная действенность истинных знаний, направленная на преодоление невежества и на достижение ясных позитивных целей в перспективе общечеловеческого духовного идеала. Так, в саморазвитии своего культурного разнообразия и в межкультурном диалоге народы общими силами создают общечеловеческую духовную взаимность в современном глобальном мире.

Придерживаясь принципа диалога культур, мыслитель отводит ведущую роль в этом процессе национальному духу, особо акцентируя, что общение в условиях глобализации должно происходить через «фильтры» национального духа: *«Культура, как и цивилизация, благодаря своим двусторонним отношениям может переходить от одной нации к другой, от одного общества к другому. Но когда в этом процессе перехода «фильтры» национального духа не будут работать достаточно хорошо, не будет осуществлено отбора и очистки от неприемлемых и чужих элементов, то кризис культуры и цивилизации станет неминуем»* [4, с.

184]. Именно «фильтры» национального духа» обеспечивают равновесие и четкость функционирования мировоззренческих систем национальных культур.

А для этого необходимо развивать моральное воспитание и духовно-интеллектуальное образование на традиционных основах национальных культур. Культурное саморазвитие человека начинаться с воспитания и образования.

Фетхуллах Гюлен как просветитель и духовно-социальный реформатор Турции, олицетворяющий современный облик своей родины, большое внимание уделяет вопросам воспитания и образования молодежи. Ибо улучшения мира возможно достичь только через улучшение человека – воспитание нового поколения людей.

Открытие по инициативе Ф. Гюлена в различных странах мира образовательных учреждений (университеты, колледжи, школы, летние лагеря) – самый красноречивый показатель эффективности его мировоззренческого, духовно-социального движения. Эти новообразования служат одновременно и основой духовно-просветительской работы, и мостиком для диалога между представителями разных культур.

Воспитание и образование, по мнению Ф. Гюлена, – первичное средство осуществления социальных и общественных изменений. Он настаивает на том, что саморазвитие любого общества возможно лишь при условии организации качественного и эффективного образования на основе морального воспитания. Гюлен считает, что одной из основных проблем современного образования является его изоляция от норм морали и духовности. Согласно Гюлену, мораль и нравственность являются основными элементами образования. Поэтому система образования Гюлена, будучи социальным явлением, имеет еще и морально-этический характер.

По глубокому убеждению Фетхуллага Гюлена, целостное развитие человека в современных условиях возможно только на традиционных ценностях культуры. Любой радикальный отрыв от прошлого, от духовного опыта предыдущих поколений и безоглядное увлечение модернизацией несет в себе риск потери культурной идентичности. Современная молодежь, лишенная ориентира на основе традиционных духовных ценностей, вырастает вообще без любых духовных стремлений и идеалов, пытается добиться только материального успеха. Нынешние учебные заведения игнорируют духовные ценности культурной традиции и выпускают исполнителей для глобальной рыночной системы. Такие «тренированные, но необразованные» рабочие кадры, в которых не сформирована внутренняя духовная сердцевина и самостоятельное мышление, легко поддаются контролю извне. Ф. Гюлен утверждает, что людей лишают воспитанности и истинных знаний, чтобы держать их под контролем. Преодолеть гнет тирании глобального финансового управления и достичь социальной справедливости и взаимопонимания между народами возможно только через духовное просветительство и разностороннее образование на основе традиций национальных культур.

Просветительское движение Фетхуллага Гюлена актуализирует мировоззренческие принципы традиции украинской этнопедагогике – самосозидание личности через познание собственной сущности и единение с другими людьми и Всеединым через любовь в просветленном сердце.

Ведущим фактором в украинской этнопедагогике является непосредственный моральный, действенный пример учителя. Ибо только в праведных действиях наставника истинная мысль и правдивое слово приобретают свою моральную силу. Моральность – это не поучительные наставления и предписания определенных правил поведения, а живое проявление сущности человека в единстве истинной мысли, праведного действия и правдивого слова.

Классическими олицетворениями морального учительства на основе украинской этнопедагогической традиции были духовные наставники своего народа: агиограф, поэт, педагог, проповедник, церковный деятель Данило Туптало (св. Димитрий Ростовский) (1651–1709) и философ, поэт, педагог, мудрец Григорий Сковорода (1722–1794).

Д. Туптало в своем антропологическом учении исходит из традиционной для украинской мысли концепции двухнатурности человека – его разделении на внутреннего и внешнего. Преодоление этой двойственности возможно через самопознание – постижение человеком своей внутренней духовной сущности и единение со Всевышним через любовь в просветленном сердце, за чем следует преображение. Для Д. Туптала *любовь – принцип жизни*, на котором зиждутся истинные отношения человека с другими людьми и Всеединым. Основываясь на своем духовном учении о *внутреннем человеке* с его *индивидуальной судьбой*, святитель требовал от священнослужителей переориентироваться с литургической деятельности на просветительское служение людям, а на церковь возлагал ответственность за моральное здоровье общества. Будучи Ростовским митрополитом, он впервые основал новую народную школу (в то время о ней никто и не думал), завел в ней школьное самоуправление по образцу Киево-Могилянского коллегиума, в котором учился. Как духовный подвижник вывел педагогическую практику личного постижения человеком истины за пределы церковных догматов. «Человек истинен, когда он духовный» – учил своим личным примером святитель Димитрий [5, с. 69]. Такая личностная моральная практика, основанная на совестливости, помогает человеку уберечь себя от

раздвоения на внутреннего и внешнего, на телесного и духовного, от профанации сакрального и от религиозного фанатизма. Духовные постижения и моральные императивы педагога-подвижника особенно своевременны ныне, в период засилья аморализма.

Г. Сковорода как новатор украинской педагогики на своем практическом опыте вызволил воспитание и образование от удушья религиозной схоластики. Познание невидимой сущности (натуры) Всеединого, то есть Истины, возможно лишь через самопознание человеком самого себя – «внутреннего человека» в сердце: «*Не евхаристия соединяет человека с богом, а познание себя*». Как учитель-творец он никому не навязывал своих постигнутых во внутреннем озарении сокровенных знаний, а учил лишь тех, кто так же стремился постичь истину и жить в ней. Педагогический принцип Г. Сковороды – учить тех, кто желает знать. Ведущей сутью мировоззренческого ориентира Г. Сковороды в педагогике и жизни является стремление человека к счастью: «*Счастье наше внутри нас. Чистое сердце есть Дух: Святой, дух веданья, дух благочестия, дух премудрости, дух совета*» [6, с. 169]. Согласно Г. Сковороде, человек может достичь счастья через самопознание – постижение жизненной программы своей души и через труд по призванию. Это и есть главная цель воспитания и образования.

Концептуальной основой для защиты педагогики и вообще духовной традиции украинской народной культуры от догматизации, схоластики и профанации является *философия сердца* и *сакральная педагогика сердца* крупнейшего украинского мыслителя XIX века Памфила Юркевича (1827–1874). Его педагогическая концепция сформирована на основе кордоцентризма и показывает, что моральная зрелость личности в условиях суетно-прагматичной действительности может быть обеспечена только через осознание внутреннего измерения жизни. Внутреннее измерение жизни в кордоцентризме – это выбор моральных ценностей. Как *философия сердца* является *философией морали*, так и *педагогика сердца* является *педагогикой морали*. Сакральная педагогика сердца П. Юркевича: «*Воспитательная система, которая пробуждает в сердце у питомца любовь к высшему и идеальному, к священному и божественному ... – эта система ждет воспитателя, способного находить в теле у человека невидимую душу, а в невидимой душе – неистребимые зачатки подобия Всеединому*» [7, с. 97]. Сакральная педагогика сердца воспитывает *духовный тип человека*, который проявляется в его индивидуальной и этнокультурной самоидентификации. Духовный тип – совокупность стабильных духовных, этнопсихических качеств человеческой личности. Духовный тип укоренен в глубинной архетипной основе культурной традиции народа и раскрывается в духовной воле сердца человека. Духовный тип – результат культурного отбора и мерило духовной зрелости человека.

Сакральная педагогика сердца П. Юркевича вполне соответствует педагогической системе основоположника народной школы и реформатора школьного образования Константина Ушинского (1824–1870), сущностью которой является *укорененная в сердце личная воля человека*. К. Ушинский преобразовал педагогику из науки о воспитании в искусство воспитания и побуждал педагогов становится психологами. В учении К. Ушинского о цели воспитания ведущим принципом является *личная воля человека*, благодаря которой и чувству морального долга перед народом человек полностью реализует себя в жизни. Но для его самовоспитания и самореализации необходимо научить человека различать *биологические потребности организма быть и духовное стремление души жить*. Духовное стремление человека исходит из сердца, и сердцем человек непосредственно воспринимает высший смысл жизни, умом осмысливает его и принимает решение, а благодаря воле осуществляет решение просветленного ума, проявляя этим зрелость своего характера и организовывая земное бытие, подчиняя его Всеединому закону жизни. Этот принцип К. Ушинский ставит в основу формирования характера: «*Теоретическая жизнь разума образует ум, но только практическая жизнь сердца и воли образует характер. ... Чтобы у ребенка образовывался характер или хотя бы накапливались для него большие материалы, нужно, чтобы ребенок жил сердцем и действовал волей...*» [8, с. 448–449]. Жизненная воля духа – это проявление через человеческое сердце жизнестроительной воли Всеединого, действенный моральный фактор духовной зрелости человека. Воля – внутренний моральный закон человека, который проявляется как духовная гармонизирующая сила сердца через любовь и действенность просветленного духом мудрого ума.

Эту идею любви и моральной воли человека исповедовал в своей педагогической системе Григорий Ващенко (1878–1967) – в противовес большевистскому «*целенаправленному влиянию*», «*корысти поступка*», «*непримиримой враждебности*», «*идеалу идеи*», за которой не видно живого человека. Большевистская доктрина исчерпывающе выражена в словах Н. Крупской: «*Мы должны воспитать из детей бойцов нашего дела*».

В преодолении внешнего тоталитарного угнетения воли человеческого духа неоценимым является морально-социальный опыт педагогической деятельности Антона Макаренко (1888–1939), который сумел в детских исправительных колониях, подчиненных системе НКВД, сохранить юные души, пробудить в сердцах детей внутреннюю моральную волю и преобразить тех, которые побывали в преступном мире. Как базовый коллективный фактор воспитания педагог использовал самоуправление (совет командиров). Успешно совмещая личностные и коллективные факторы

самовоспитания, А. Макаренко достигал удивительных результатов. Этот выдающийся педагог вывел в достойную жизнь более 3000 настоящих людей и специалистов, и ни один из них не вернулся к печальному прошлому. Такого уникального результата не достиг ни один педагог в мире. Ныне уникальную Макаренковскую педагогическую методику воспитания личности через коллектив и продуктивный труд изучают и внедряют во многих странах: Германии, Японии, Франции, Италии, России, Польше, странах Азии и Африки.

На моральном концепте «*сердце отдаю детям*» основываются педагогические поиски и методика всестороннего развития детей Заслуженного учителя Украины, академика Академии педагогических наук СССР Василя Сухомлинского (1918–1970). Любовь чистого сердца, которую пробуждает в ребенке педагог – это и есть внутренняя воля духа, которая является основой соблюдения человеком всеобщего морального закона, проявляющегося в его правах принимать решения, обязанностях их выполнять и ответственности за все содеянное.

Мировоззренческий опыт украинских педагогов и турецкого просветителя Гюлена основан на культурном концепте первичности сердца (в противовес цивилизаторской первичности меркантильного разума). Он подтверждает истинную действенность любви как принципа жизни и личностной моральной волевой основы в воспитании человека, а также в культурном саморазвитии сборных личностей народов и создании нового миропорядка, основанного на принципах милосердия, взаимопонимания, взаимоуважения и взаимопомощи.

Личностный поход к воспитательно-образовательному и культуросозидательному процессу обеспечивает качественный духовный рост саморазвивающейся морально зрелой человеческой личности и культурное саморазвитие сборной личности народа. Этому моральному принципу качественного личностного воспитания и образования, основанному на традиции этнопедагогики, противоречит доктрина Болонского процесса, имеющего своей целью «качественное массовое образование». Цель эта абсурдна, ибо массовое образование а priori не может быть качественным. Догмат «болонизации» противоречит самой сущности педагогики – воспитанию и образованию на личностной моральной основе, что предусматривает личную ответственность и учителя, и ученика за свои знания и действия. Нынешняя массовая «болонизация» напоминает моду середины 60-х годов XX века на болоньевые плащи – внешне привлекательные, дорогие и по большому счету бесполезные. Задание этого псевдообразовательного процесса, как и моды, – формирование стандартов массового сознания обезличенного человеческого сообщества для удобства манипулирования им в потребительском глобализованном мире.

В контексте транснациональных цивилизаторских процессов удивительным образом связаны такие явления, как массовая миграция населения со стран Восточной Европы на Запад и широкомасштабное внедрение «болонизации» в обратном направлении. В этих явлениях усматривается стремление транснациональных корпораций использовать отдельные страны как доноров интеллектуальных и физических человеческих ресурсов. А донор, как известно, сам не развивается, а только отдает ресурс своей личной жизненной силы на развитие других.

Разрушительное транснациональное цивилизаторское влияние испытывает прежде всего традиция педагогики – основа самоидентификации народа и его культурного саморазвития. Разрушительное цивилизаторское воздействие Болонского процесса на восточноевропейское образование стало уже очевидным. Вот предостережение одного из самых выдающихся славистов мира итальянца Санте Грачотти (1923) относительно Болонской системы: *«Она фактически разрушает восточноевропейские университеты. Я имею очень большие предостережения относительно этого. Боюсь, что имитация Запада, которая наблюдается в Восточной Европе, в конечном итоге может привести к патологическим явлениям. То есть Восток Европы может не только повторить, но и углубить ошибки Запада. Поэтому вам, украинцам, стоит быть консервативными в позитивном смысле, то есть хранить свои традиции и достижения. Не надо быть провинциалами, вы должны быть абсолютно сознательными собственной ценности. Или Европу мы сделаем все вместе в своем разнообразии, или Европы не будет. Западная и Центральная Европа имеет потребность в Восточной, но лишь при условии, что последняя будет здоровой и самодовлеющей»* [9, с. 4].

На этой мудрой позиции взаимодополнения духовного и интеллектуального опытов народов Востока и Запада для создания позитивной культурной основы будущего развития человечества стоит и Фетхуллах Гюлен: *«культурная цивилизация будущего сформируется благодаря синтезу научных достижений Запада и моральности Востока»*. Ибо в прошлом истинные, культурные цивилизации формировались только там, где главными ценностями были действенные знания и моральность. Как утверждает Ф. Гюлен, *«для достижения позитивных результатов самого образования недостаточно»* [10, с. 18], потому что знания помогают человеку только тогда, когда он знает свою духовную цель и целеустремленно достигает ее. На достижение своей высокой духовной цели, высокого морального идеала люди и должны направлять свои действенные знания. А величие нации, ее самостоятельная жизненная сила в большой степени зависит от общности и высоты цели всего общества.

В подвижнической работе над достижением этой высокой общественной цели и состоит смысл непреходящего духовного призвания учителя.

Список использованных источников

1. Полное собрание сочинений Н. В. Гоголя. – Т. VIII. – М., 1913.
2. Пантелеймон Куліш. Моє життя. – К., 2005.
3. Сюкияйнен, Л. Демократия и диалог культур: взгляд Фетхуллага Гюлена // Фетхуллаг Гюлен и современный мир: толерантность, диалог, взаимопонимание. – Алматы, 2009.
4. Фетхуллаг Гюлен и современный мир: толерантность, диалог, взаимопонимание. – Алматы, 2009.
5. Димитрий, митрополит Ростовский. Рассуждение о образе Божии и подобии в человеце. – М., 1714.
6. Григорій Сковорода. Твори в двох томах. – Т. 1. – К., 1994.
7. Юркевич, П.Д. Идея воспитания / П.Д. Юркевич // Сакральная педагогика сердца Памфила Юркевича. – Луганск, 2000.
8. Ушинський, К.Д. Вибрані педагогічні твори. У двох томах. - Т. 1. – К., 1983.
9. Санте Грачотті. Сила плюралізму // Журнал «Український тиждень», 09.10.2009.
10. Нодар Одилов. Идейное пространство Гюлена // Журнал «Диалог Евразия», весна 2009. - № 28.

СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

И.И. Цыркун
БГПУ (Минск)

Для педагогической науки характерны, как общие стратегии научного познания, так и особенные. С позиций информационной концепции научного процесса наука – это сложная динамическая информационная система, созданная человеком для сбора, анализа и переработки информации с целью получения новых истин и практических приложений.

Она функционирует на основе следующих законов: ускоренного движения (роста научного знания) и системного характера современной науки.

Наука меняет свое отношение к практике. Исчезает идущая от греков противоположность между эпистемой (производством знания) и доской (его применением). Актуализируются технологическое знание и инновационная деятельность.

В целом наблюдается переход от классической модели научности, утверждающей назначение науки как отражение объективного мира в сознании субъекта, к неклассической, учитывающей роль познавательных средств, а от нее к постклассической. В этой модели принимаются во внимание субъект и практическая направленность знания, его полезность.

К особенным стратегиям развития педагогической науки относятся: интериоризация, экстериоризация, проблематизация и рефлексия.

1. Стратегия интериоризации связана с культуродигмальным характером развития педагогической науки. Это предлагает опору не только на внутренние механизмы, но и культурологический, социальный, субъективный и другие контексты. Культуродигмальный контекст реализуется посредством органической встроенности социального заказа в научную дисциплину в форме ценностных эталонов; взаимодополнительного существования различных позиций и точек зрения; проникновения в педагогическую науку других наук, актуализации междисциплинарных связей, и проведения кросскультурных исследований. Например, «Отношение учителей к инновациям», «Причины школьной неуспеваемости» и др.

2. Стратегия экстериоризации предполагает доведение научного педагогического знания до практики, до педагогической деятельности, что исходно подчеркивает инновационную направленность педагогической науки, ее определяющую позицию в инновационном цикле (Рисунок 1).

3. Стратегия проблематизации. На основе метода «Знаковой ретроспекции» нами проанализировано 204 диссертации. Сравнительный анализ осуществлялся на примере диссертаций, защищенных по специальности 13.00.08. – теория и методика профессионального образования в Беларуси, России и Украине в период 2005 – 2009гг.

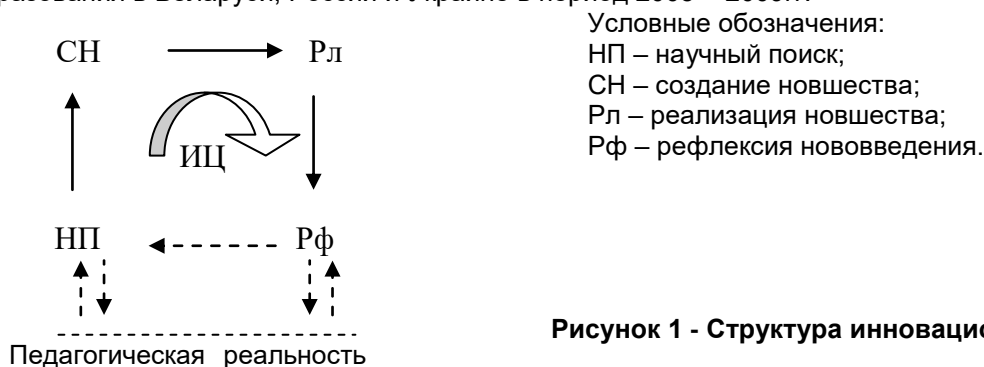


Рисунок 1 - Структура инновационного цикла

Установлено, что инновационные потоки задают следующие концепты - объективаторы: подготовка, готовность, профессиональное образование, культура, позиции и др. Рассмотрим более детально инновационный поток с концептом–объективатором «подготовка». Структурная формула инновационного потока приведена на рисунке 2.

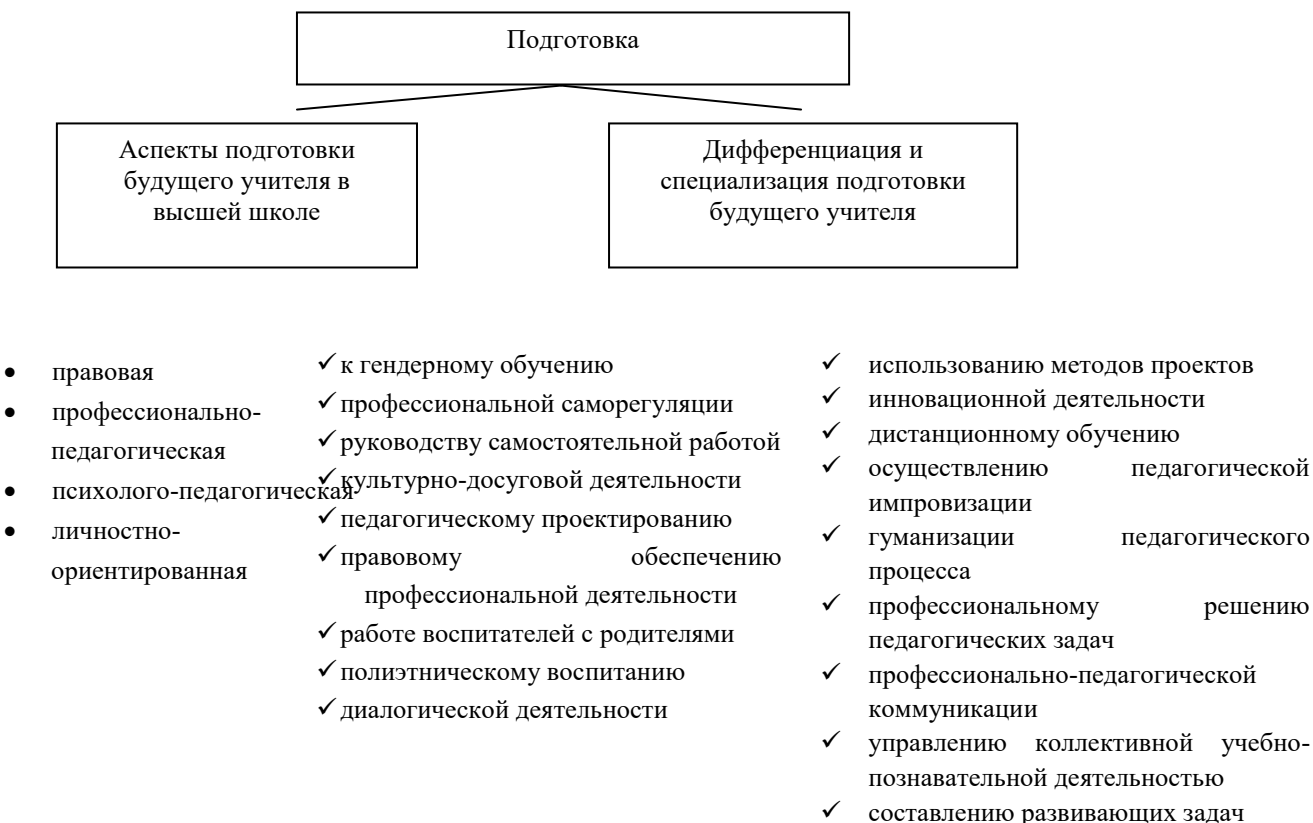


Рисунок 2 - Структурная формула инновационного потока с концептом - объективатором «подготовка»

Тематический и проблемный анализ позволил в рамках стратегии проблематизации выделить два направления:

а) в инновационной системе осуществляется интенсивная дифференциация предметной области исследований и расширение их объектной области;

б) обогащаются инновационные потоки на основе актуализации новых проблем и тем исследований. Их определяют следующие концепты–объективаторы: подготовка педагога к инновационной деятельности, педагогический дискурс, профессионально-мобильный педагог, конкурентноспособность будущего педагога, базовое педагогическое образование (бакалавры), взаимодействие в условиях поликультурности, компетентность преподавателя магистратуры, индивидуальный стиль деятельности, гендерный подход, лидерские качества.

4. Стратегия рефлексии

В науке применяются различные идеалы научного познания: естественнонаучный, гуманитарный, технологический. В таблице представлены их содержательные особенности.

Таблица - Содержательные особенности различных идеалов научного познания

Естественнонаучный	Гуманитарный	Технологический
• Отказ от метафизики и суждений, противоречащих друг другу • Научная достоверность • При наличии условий p и q с объектом A будут происходить изменения b, c, d • Изменение объекта A подчинено закону F	• Реализация своего видения действительности • Объяснение ее с учетом места в ней ученого и другого человека	Если к объекту A применить действия α, β, γ, то получится объект E Чтобы получить продукт C, надо взять объект A и совершить по отношению к нему действия α, β, γ

Педагогика является социально-гуманитарной наукой и ориентируется на гуманитарный идеал познания. Это является характерным для наук, изучающих человека. Однако в последнее время актуально обращение к доказательной педагогике. Это было выявлено в процессе деятельности автора статьи в качестве члена Президиума ВАК. Участие в анализе и оценке более 3000 исследований по всем наукам позволило сделать следующий вывод: научное экспертное сообщество ориентировано в большей степени на естественнонаучный идеал познания.

Решение проблемы демаркации науки и метафизики, объективного и субъективного в педагогике мы видим в необходимости отражения в ее модели всех идеалов научного познания. На рисунке 3 приведен «треугольник идеалов познания» в педагогике как науке. В его основании находится естественнонаучный идеал познания (Е), определяющий доказательность педагогического влияния.

Технологический идеал познания (Т) реализует в себе как (Е), так и гуманитарный идеал (Г). При этом, (Г) является «цензором» всей исследовательской деятельности, проверяет ее на экологичность.

Между педагогической реальностью и ученым находится конструкт, состоящий из взаимосвязанных вопросов: (Е) – Что есть? Почему?; (Г) – Каким должно быть?; Каким может стать? (Т) – Как сделать?

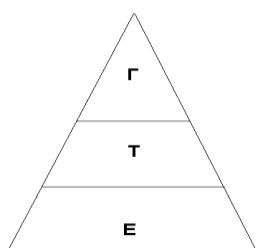


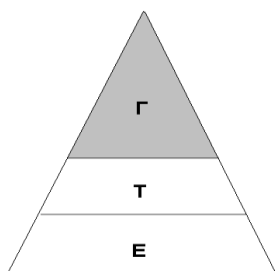
Рисунок 3 - Треугольник идеалов познания в педагогике.

Предложенный интегративный подход к исследовательской деятельности в педагогике позволяет органично сочетать описание и объяснение, оценки, моделирование, проектирование и предписания для осуществления педагогического влияния. Критерием истины в педагогике, с учетом рассмотренного выше подхода, является гуманноориентированная эффективность.

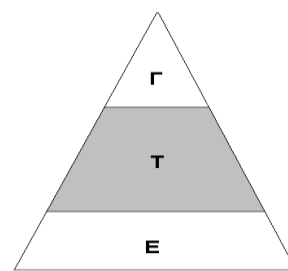
Сочетание идеалов познания в педагогической науке позволит в полной мере реализовать в ней общую стратегию развития науки, повысить качество педагогических исследований и освободить образование от вариофикаций и псевдоинноваций.

Идеалы познания специфически проявляют себя в различных научных дисциплинах. На рисунке 4 показаны «треугольники идеалов познания» в различных научных специальностях.

Для доказательной педагогики закономерно обязательное присутствие естественнонаучного идеала познания, как инварианта, во всех научных специальностях, что усиливает гуманитарный и технологический аспекты, так как они реализуются на основе научных знаний, отражающих сущность педагогических явления и процессов.



Специальность: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования: доминирует гуманитарный идеал познания



Специальность: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (учащейся и студенческой молодежи): доминирует технологический идеал познания

Рисунок 4 - Треугольники идеалов познания в различных научных специальностях

Список использованных источников

1. Добров, Г. М. Наука о науке. – 3-е изд. доп. и перераб. / отв. ред. Н. В. Новиков / Г. М. Добров. – Киев: Наук. думка, 1989. – 304 с.
2. Илларионов, С. В. Теория познания и философия науки / С. В. Илларионов. – М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2007. – 535 с.
3. Цыркун, И. И. Нерешенные проблемы и стратегии развития педагогической науки // Адукацыя і Выхаванне. - № 8. - 2011. – С. 16-24.

4. Цыркун, И. И. Проблемы развития педагогической науки в Беларуси: концептуальное обоснование и проектно-программные ориентиры / И.И. Цыркун // Адукацыя і выхаванне, № 8, 2002 – С. 51-58.
5. Цыркун, И. И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы / И. И. Цыркун. – Минск: Тэхналогія, 2000. – 326 с.
6. Щедровицкий, Г. П. Избранные труды / Г. П. Щедровицкий. – М.: Шк. Культ. Полит, 1995. – 800 с.

ИННОВАЦИИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: РЕСУРСЫ, ТРАНСФОРМАЦИОННЫЕ РИСКИ И ВОЗМОЖНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ РЕГИОНА – УДМУРТИЯ)

А.А. Мирошниченко

ГЛГПИ им. В.Г. Короленко (Глазов, Россия)

О.А. Фиофанова

АСПиУИ (Ижевск, Россия)

В сфере образования понятие «регион» является проектно и организационно используемым в смысле территориальных границ системы образования, её системообразующего начала в виде «совместной образовательной деятельности совокупных субъектов образования». В чем качественное отличие образовательного региона как инновационного? Пока ответ на этот вопрос не заложен хотя бы в качестве характерологической черты образовательного региона, нет возможности судить о его инновационном качестве.

С этой позиции в образовательном регионе формируется собственный субъект инновации в виде сложившегося на основаниях профессионально-педагогического сообщества «субъекта регионального развития». В регионе Удмуртия – это: профессионально-педагогическая ассоциация «Новое образование» (nevedu.ru), автономная некоммерческая организация «Академия социального проектирования и управления инновациями» (serdcegoroda.ru), Лаборатория педагогической квалитметрии (ggpi.ru), молодежное агентство социально-педагогических инициатив «BBrain» (Братьяпоразуму.ру) и др. Создание подобных инновационных форм организации образования – это путь преодоления ограниченных возможностей существующей системы образования, оазисы выращивания новой профессионально-педагогической и управленческой культуры инноваций.

В таком понимании «инновация» позволяет понять социальный механизм развёртывания содержания инновации от *идеи* до её *институализации*, что даёт возможность представить её контуры как системы. Это необходимое условие для понимания сущности инновации, но недостаточное при обозначении предельных границ действия инновационных механизмов, социальной ниши и функций инновации в её взаимодействии со структурными элементами регионального общества.

Если анализировать сущность инновации как социального механизма, который не только рождает импульс, но и обеспечивает в жизни способ развития, то необходимо полнее изучить *ресурсы, трансформационные риски и возможности* инновации (так как следует отличать процессы, поддерживающие стабильность систем от иных процессов, которые приводят к новому состоянию системы). То есть *инновации в образовании обретают уникальное качество социального механизма, обеспечивающего развитие ресурса развития*, тем самым моделируя облик будущего общественного устройства и всего диапазона взаимоотношений человека с природой, обществом.

Однако инновация проявляет себя не только как некая технологическая система, но и как специфическая деятельность по переводу существующих деятельностей в новое качество. Следовательно, для проектирования инноваций как фактора развития образования конструктивно двухвекторное развёртывание реальности: 1) определение инновации в образовании на основе взаимодействия систем, 2) деятельностный анализ, т.е. какой тип деятельности рождается в итоге этого взаимодействия. Тогда возможна и попытка ответа на вопрос об управленческой культуре, адекватной потребностям инновационной действительности.

На наш взгляд, следует говорить об инновации как о системе, которая состоит из имманентно ей присущих и взаимодействующих на едином основании компонентов в составе: а) *инновационно новое*, б) *переводимое в новшество* (в качестве содержания), в) *выражаемое в нововведении* (как организации) и нацеленное на изменение качественного состояния инновированной образовательной системы региона. Следовательно, в рамках инновации каждый из её отдельно взятых компонентов теряет свою самостоятельность и обретает иной смысл: а) *ресурсы*, б) *трансформационные риски*, в) *возможности инноваций*.

Рассмотрим эти три смысловые характеристики инноваций в системе высшего профессионального педагогического образования.

В данном понимании в качестве ресурсов инноваций в системе педагогического образования нашего региона мы выделяем:

1. Психологические ресурсы: глубинные изменения детства-юношества XX-XXI вв.
2. Политические ресурсы: приоритетные национальные проекты, федеральные образовательные программы, международные процессы глобализации образования.
3. Социальные ресурсы: социальные инициативы общественности, профессионально-педагогических ассоциаций, студентов педотрядов.
4. Педагогические ресурсы: квалиметрия и рефлексия педагогической деятельности, её перевод на качественно новый уровень.

Рассмотрим по порядку.

1. *Психологически*, представляя собой неотъемлемую часть общества, детство, постоянно изменяясь в своей расширяющейся, углубляющейся деятельности (игровой, учебной, трудовой, художественной, спортивной, организационной), выступает как особый обобщенный субъект многоплановых разнохарактерных отношений с миром взрослых. При этом отношение взрослого мира (и педагогического сообщества) к детству, независимо от определения его верхней границы (18л.), которая в разных обществах различна, как и внутренняя дифференциация периодов, - выражается в том, что традиционно детство воспринимается взрослыми (и педагогами) как своего рода «приемник», в большей или меньшей степени осваивающий, присваивающий, реагирующий на воздействия взрослого сообщества [3]. Между тем современное детство не просто усваивает нормы, формы организации мира взрослых, оно само объективно и активно ставит перед взрослыми все новые и новые задачи, являясь реально действующей составной частью общества. Соответственно, ресурсом инноваций в системе педагогического образования становится сегодня разработка нового понимания механизмов взаимодействия и реализация инновационной концепции отношения к детству как к субъекту взаимоотношений, к характеру и условиям его социального созревания. Это необходимо также и потому, что в самом детстве рухнули многие образующие его структуры, изменились отношения между детьми, в том числе усилились их «горизонтальные» связи, что особенно выпукло проявляется в подростковом возрасте.

На основании понимания этого ресурса в Удмуртии для студентов педагогических специальностей был разработан инновационный курс «Педагогика взросления», включающий в программу профессиональной подготовки блок тем, связанный с анализом современной детской субкультуры, её социокультурных функций субъектного существования, новых принципов и закономерностей взаимодействия педагогов с миром детства [7].

2. *Политически*, инновации в системе педагогического образования, с одной стороны, являются частью реформирования общего образования, осуществляемого в рамках национальной инициативы «Наша новая школа» и перехода к новому ФГОС общего среднего образования; с другой – этапом реализации Россией основных положений Болонского процесса и перехода к двухуровневому высшему профессиональному образованию. Эти ресурсы инноваций инициировали разработку модели ФГОС ВПО по направлению «Психолого-педагогическое образование», в создании которой участвовали авторы статьи, являясь членами Учебно-методического объединения ВУЗов РФ по психолого-педагогическому образованию. Данная модель разработана так, чтобы реализовать непосредственное соответствие образовательного стандарта профессиональной подготовки по соответствующему профилю со стандартом профессиональной деятельности (СПД).

На основании понимания этого ресурса в Удмуртии разрабатываются инновационные модели реализации двухуровневой психолого-педагогической подготовки учительских кадров для “Новой школы” (в рамках стандарта ВПО по направлению «Психолого-педагогическое образование – 050400») в Глазовском государственном педагогическом институте [2], Удмуртском государственном университете. В проекте предусмотрены следующие согласованные профили бакалавриата: Психология образования, Психология и педагогика дошкольного образования, Психология и педагогика начального образования, Психология и педагогика профессионального образования, Психология и педагогика дополнительного образования, Психология и социальная педагогика, Психология и педагогика инклюзивного образования, Психология и педагогика образования одаренных детей, Специальная психология и педагогика, что предоставляет поле инновационной деятельности для профессорско-преподавательского состава ВУЗов в контексте разработки основных образовательных программ, концепции педагогической интернатуры и т.п.

3. *Социально*, инициативы общественности также являются ресурсом инноваций в системе педагогического образования. Идея участия гражданского общества в выработке и принятии решения по инновационным проектам стала одной из общепринятых основ практики «public participation», развивающейся в Европе с 1960г.г. Общественность в лице профессиональных ассоциаций, студенческих объединений, некоммерческих организаций, воздействуя на социокультурную ситуацию региона, создает общий благоприятный инновационный фон, который вместе со структурными изменениями организации общества (децентрализация, деиерархизация)

формирует необходимые условия инновационного развития [4]. Особое внимание обращает на себя инициация инноваций в среде студенческой молодежи. Для системы профессионального педагогического образования это становится мощным ресурсом интеграции формального и неформального образования, синтеза академического и проектного типа профессионального образования.

На основании понимания этого ресурса в Удмуртии поддерживается инновационная деятельность молодежного агентства творческой мысли «BBrain», студенческого педотряда «Орлята», педагогической ассоциации «Новое образование», некоммерческой организации «Академия социального проектирования и управления инновациями «Сердце Города» [4]. В социальном взаимодействии с этими институтами система профессионального педагогического образования инновационно развивается посредством проектной деятельности. Функцию проектирования от лица университетов берут на себя НОЦы (научно-образовательные центры) как площадки опережающего развития, активизирующие потенциал студенческой молодежи, общественности города, власти и бизнеса в форме проектных групп как коллегиальных органов управления инновационными проектами. За прошедший учебный год в регионе нами было реализовано несколько социокультурных проектов (<http://serdcegoroda.ru>), в том числе: тематическая площадка «На планете Маленького Принца» (диалоги власти-бизнеса-общества-человека о Детстве), управленческие мастерские «Образование и социально ответственный бизнес: на пути к экономике счастья», стратегические игры «Человек в пространстве культуры» (осмысление инновационной деятельности в аспекте культурного вклада), детско-родительская студия «Витражи времени» (межпоколенные отношения), проектные мастерские «Архитектура будущего» (художественные и музыкальные образовательные проекты молодежи), институционально-семейный проект «Большая квартира» (<http://udsu.ru>) [6]. Необходимо отметить, что превращение образования в особый вид практики общественного развития является кардинально новой постановкой вопроса о том, как должно быть организовано такое профессиональное педагогическое образование как образование проектного типа.

4. Педагогически, ресурсы инноваций системы профессионального образования рождаются из квалиметрии и рефлексии педагогической деятельности, её перевода на качественно новый уровень. Как обеспечить достижение (и значит – измерение) требуемых компетенций (особенно метапредметных), как организовать мониторинг личностных качеств и их развития – эти и другие вопросы рефлексиируются сегодня преподавателями, учителями, рождая инновационные технологии, методы, приёмы организации педагогического процесса. Педагогическая квалиметрия и рефлексия позволяют снизить негативные последствия, связанные с информационной детерминацией инноваций в системе профессионального педагогического образования за счет включения в содержание образования не только такого знания, которое не вызывает сомнений («точное» знание), а также непрерывно возникающих проблем и противоречий («незнание», «неточное» знание, неизвестные законы и способы деятельности).

На основании понимания этого ресурса в Удмуртии апробируются и развиваются инновационные формы повышения квалификации педагогов посредством организации открытых методологических кружков для педагогических команд образовательных учреждений, ведущих инновационно-экспериментальные направления, педагогической супервизии по обобщению опыта проблематизации, осмысления, принятия решений и экспертизы. Также одним из инструментов решения отмеченных задач, является аттестация педагогических кадров: данная процедура способствует осмыслению узловых проблем в системе педагогического образования и обеспечивает проектирование индивидуальных траекторий повышения квалификации и профессионального развития учителей, преподавателей. Вопрос о компетенциях управленческого корпуса системы профессионального педагогического образования в условиях инноваций был поднят нами на Первой Международной конференции в Школе управления «Сколково»: «Образование для инновационной экономики: новые вызовы в системе подготовки кадров» [5]. В этом же ряду, в качестве источника инновационных идей мы называем обязательную квалиметрическую процедуру [1] – анализ результатов и процесса функционирования системы образования, результатом подобной процедуры является отыскание инновационного противоречия, разрешение которого может послужить источником инновационного развития.

Понимание ресурсов инноваций в системе профессионального образования формирует такой стиль управленческого сопровождения инновации, который позволяет удерживать и развивать её целостность как системы. Однако также позволяет понимать трансформационные риски и возможности инноваций, к которым мы относим (проанализируем в том же порядке 1,2,3,4):

1. Профанация и десакрализация понимания детства-юношества как самоценного периода жизни, его педагогической организации на основе «субъект-субъектных» взаимодействий, что по фантастическим прогнозам В. Пелевина (так полюбившегося современным подросткам, например, «Жизнь насекомых») приведёт к «воинствующему подростковому нигилизму» или «педагогически

наивному бебицентризму». *Возможно* ли педагогически понимать, не искажая особенности мышления, потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сфер, жизненные ритмы, пространства деятельности, душевные переживания, этические и ценностные аспекты бытия детства-юношества?

2. Образовательная политика задаёт ориентиры оценки личностных, метапредметных и предметных результатов. Это означает, что модель ФГОС ВПО по направлению «Психолого-педагогическое образование» разработана так, чтобы реализовать непосредственное соответствие образовательного стандарта профессиональной подготовки по соответствующему профилю со стандартом профессиональной деятельности (СПД) или действующими нормативами реальной профессиональной деятельности. Однако, в настоящее время в России нет действующих профессиональных стандартов СПД по профессиям и профилям данного направления. Отсутствие системы четкой оценки качества и эффективности управления формированием общекультурных, общепрофессиональных и специальных компетенций приводит к постановке следующих вопросов. *Возможно* ли: а) реализация СПД в виде экспертной модели с опорой на квалификационные характеристики и должностные инструкции реальных рабочих мест; б) управление формированием и оценка компетенций с учетом реальных рабочих мест и ситуации в регионах; в) независимая система итоговой аттестации (квалификационный экзамен с участием профессионального сообщества)?

3. В современной российской системе образования потребность в кадрах, непосредственно проектирующих, организующих и координирующих выполнение инновационных проектов, высока, однако на местах, в условиях традиционных образовательных систем, инновационные проекты быстро маргинализируются, а их инициаторы дискредитируются традиционно настроенным педагогическим сообществом. Поэтому инновационно активное студенчество и педагоги зачастую создают инновационные структуры вне университетов. При таких рисках маргинализации инноваций справедлива постановка вопроса: *Возможна* ли согласованность интересов высших учебных заведений и общественных организаций, интеграция формального и неформального образования; готовы ли профессионально-педагогические сообщества выступить консолидирующими посредниками между инновационными общественными организациями и вузами?

4. В отношении педагогических ресурсов риском является крупномасштабный импорт педагогических технологий «второй свежести» из развитых стран. Такая стратегия заимствования развития отечественного образования имплицитно препятствует развитию инноваций и «консервирует» отставание России от развитых стран мира. Под влиянием этих факторов происходит смещение акцентов в формулировании педагогических задач и появление новых педагогических функций: научная экспертиза, консультирование, организация исследовательской деятельности – *возможно* ли это в условиях реального педагогического труда? ... так как инновационная миссия образования сегодня «заслонена» игрой спроса и предложения на образовательные услуги.

В заключение отметим, что инновация как система характеризуется наличием интегральных системных качеств, рождаемых деятельностно-коммуникационным пространством и не сводимых к сумме качеств отдельных её частей и компонентов. Среди них можно назвать такие, как инновационная возможность, инновационная способность, инновационный потенциал.

Список использованных источников

1. Мирошниченко, А.А. Предметная область экспертной когнитивно-педагогической системы / А.А. Мирошниченко. – Глазов: ГГПИ им. В.Г. Короленко, 1997. – 84с.
2. Мирошниченко, А.А. Развитие педагогического потенциала современного учителя как условие реализации стандарта нового поколения / А.А. Мирошниченко, Р.Р. Камалов // Проектирование содержания образования: подходы, стандарты, социальные практики. материалы Всерос. конф. – Ижевск, 2011. – С.132-135.
3. Фельдштейн, Д.И. Глубинные изменения детства и актуализация психолого-педагогических проблем развития образования / Д.Т. Фельдштейн // Проектирование содержания образования: подходы, стандарты, социальные практики: материалы Всерос. конф.; под ред. О.А. Фиофановой. – Ижевск, 2011. – С.3-9.
4. Фиофанова, О.А. Автономная некоммерческая организация как ресурс развития и ревитализации региональной образовательной среды / О.А. Фиофанова // Социальная педагогика в России. – М.: ИСП РАО. - №3. - 2010.
5. Фиофанова О.А. Глобальные социально-экономические вызовы и актуальные компетенции / О.А. Фиофанова // Образование для инновационной экономики: новые вызовы в системе подготовки кадров: тезисы докл. Междунар. конф. в Московской школе управления «СКОЛКОВО». - Москва: Сколково, 2011. – С.116.
6. Фиофанова, О.А. Диалог образования с институтами гражданского общества: социальное проектирование пространства культуры / О.А. Фиофанова // Материалы Междунар. конгр. интеллигенции памяти Д.С. Лихачева. – СПб., 2011.
7. Фиофанова, О.А. Педагогика взросления / О.А. Фиофанова: учеб. пособие для ВУЗов (гриф УМО РФ). – М.: Gaudeamus, 2006. – 282с.

Никогда, кажется, не изучали так определенно привычные для педагога слова: будущее рождается сегодня... Ведь те, кто сегодня ходят в детский сад, станут гражданами 21 века. Даже сегодняшние младенцы пойдут в школы Нового века. Что принесет он с собой? Станут ли люди добрее, умнее, научатся ли они любить и творить прекрасное, беречь природу и, главное, жить в мире... Что можем сделать мы с вами, чтобы эти мечты сбылись? Наверное, новых людей должны воспитывать новые педагоги. Во всяком случае, обновленные новым видением ребенка, глубоким постижением законов его развития и нелегким искусством - любить, понимать и принимать.

Футурологи - специалисты по будущему - утверждают, что грядущий век будет веком психологии. В это мало верить. Психология XXI века тоже формируется сегодня. Недаром в XX веке мы так часто повторяем слова, сказанные великим педагогом К.Д. Ушинским в минувшем XIX веке: «каждый педагог – психолог». Стирается подлинный смысл прекрасных слов от частого, порой бездумного использования. Помнится, в ходе одной из дискуссий с чиновниками, определяющими по собственному разумению, чему надо и чему не надо учить будущего педагога, и нужен ли в учреждениях образования психолог, мы услышали: чего вы беспокоитесь - еще классик сказал, что каждый педагог сам по себе психолог. Отсюда следовало, что нет необходимости совершенствовать психологическую подготовку будущих педагогов, да и в специалисте-психологе особой нужды нет... Тогда мы еще раз осознали, что даже простые и великие истины каждый понимает по-своему. Есть смысл и нам порассуждать вместе на тему знаменитого классического изречения.

В каком же смысле каждый педагог - психолог. Наверное, начать следует с того, что каждый человек - психолог безотносительно к своей профессии. Уже с самого раннего детства вместе с усвоением сокровищ родного языка впитывает ребенок и психологические знания. Уже дошкольник говорит о своих мыслях и чувствах, о достижениях и недостатках своей памяти, уже он способен подметить характерные черты своих знакомых - сверстников и взрослых, ориентируется в настроениях близких и безошибочно выбирает тактику общения с ними. Иными словами, психология, то есть некоторые пусть несистематизированные, неточные и приблизительные психологические знания и умения, являются достоянием каждого, в том числе, разумеется, и педагога. Но здесь каждый из нас скажет, что для педагога этих стихийных или, как говорил наш земляк, замечательный психолог Л.С. Выготский «житейских» психологических знаний, конечно, недостаточно. Смысл крылатой фразы Ушинского в другом: в ней содержится, как мы думаем, не утверждение, а пожелание, скорее всего даже мечта о педагоге-психологе, педагоге, который профессионально владеет психологическими знаниями. По убеждению Ушинского «...не можем мы назвать педагогом того, кто изучил только несколько учебников педагогики и руководствуется в своей воспитательной деятельности правилами и наставлениями, помещенными в этих «педагогиках», не изучив тех явлений природы и души человеческой, на которых, быть может, основаны эти правила и наставления». Отсюда следует вполне закономерный вывод о том, что «... психология в отношении своей приложимости для педагога занимает первое место между всеми науками» (Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания / К.Д. Ушинский. // Собр. соч.: В 11 т. – М., 1950. – Т. 8. - С. 13-14).

Итак, согласимся с тем, что и во времена Ушинского и, тем более, в наши дни педагог должен профессионально владеть психологическими знаниями, прежде всего теорией психологического развития ребенка. Конечно, со времен Ушинского детская и педагогическая психология ушла далеко вперед, а, следовательно, обогатилось и психологическое образование педагогов. Но психологическое образование будущих педагогов, и психологическое самообразование педагогов уже работающих - это не только система теоретических знаний. Наше время требует нового уровня психологизации личности педагога и педагогической деятельности. Сегодня мы переходим от информационно-содержательного к рефлексивно-деятельностному уровню овладения психологией. Сказано на первый взгляд как будто сложновато, но на самом деле сейчас мы увидим, что за этими терминами стоят вполне понятные факты и явления. Когда мы говорим об информационно-содержательном уровне изучения психологии, мы имеем в виду то, что психология, в том числе и детская, изучается как теоретическая дисциплина: будущий педагог усваивает систему психологических понятий и знания о законах психического развития. Иными словами, обогащается психологической информацией. Потом выясняется, что эти знания почти никак «не работают» в профессиональной педагогической деятельности. Получается, что изучение психологии обогатило эрудицию педагога, но мало помогает ему в обучении и воспитании детей, в реальном общении с ними. Недаром говорят, что даже выпускники психологических факультетов университетов, которые получают фундаментальное психологическое образование, «имеют большую голову и ...маленькие руки». Иными словами, знания есть, но психологических умений, готовности к психологической практике совершенно недостаточно.

Когда мы говорим о рефлексивно-деятельностном уровне изучения и усвоения психологии, мы имеем в виду, что, во-первых, педагог должен научиться действовать как бы в двух пространствах, двух мирах своего существования: внутриличностном и межличностном. Внутриличностное пространство - это внутренний мир человека, мир его мыслей, чувств и переживаний. Психология призвана научить человека пристально всматриваться в свое «Я», отдавать себе отчет в своих способностях, в стиле своей деятельности, в своих отношениях с окружающими людьми. Все это требует специального обучения рефлексивным умениям. Оказывается, выполнить завет древних греков – «познай самого себя» не так просто.

Межличностное пространство – это все богатство общения человека с окружающими людьми. А для педагога сюда включается и педагогическое взаимодействие с воспитанниками, и взаимодействие с их родителями и коллегами - педагогами. Психология помогает не только понять и осознать свои взаимоотношения и общение с окружающими, но и научиться этому нелегкому искусству. Одной из важнейших сторон профессиональной психологической культуры педагога следует считать его способности, умения и навыки изучения психики ребенка. Как здесь опять не вспомнить Ушинского: чтобы воспитывать человека во всех отношениях его необходимо узнать во всех отношениях. Фактически в этих словах - основная задача профессионально-психологического образования. Вооружить педагога методами изучения психики ребенка для того, чтобы вовремя прийти ему на помощь.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ

И.В. Цепова

ХНПУ (Харьков, Украина)

В мае 2005 года Украина присоединилась к процессу Болонских реформ, что отразилось на правовом статусе и концептуально-методологических подходах к разработке государственных стандартов образования и его реформировании. Вхождение национального высшего образования в научно-европейское окружение является сложной и многоплановой задачей, требующей создания новых учебных программ на основе ожидаемых результатов с позиции компетентностного подхода, который подразумевает обновление сущности учебного процесса, его целевых установок.

Анализ научных трудов, в которых рассматривается проблема компетентностно ориентированного подхода к профессиональной подготовке будущего учителя (О. Бигич, О. Беда, С. Бондар, Т. Браже, Н. Запрудский, А. Маркова, Н. Розов, Т. Сорокина, В. Стрельников, С. Татарничева, А. Хуторской, О. Ярошенко, К. Яцишин и др.) позволяет создать рабочую модель профессиональной компетентности, которая убедительно доказывает, что именно методическая подготовка учителя является основной базой профессионального становления, что центральной составляющей модели профессиональной компетентности является методическая компетентность будущих специалистов.

Социальное и педагогическое значение языка в становлении и развитии каждой личности обосновывает объективно особую роль этого предмета в системе начального обучения. Умения и навыки в области языка и речи являются необходимым условием и средством обучения детей. Познавание языка на его разных уровнях является источником различных знаний, средством развития мышления, речи, духовного обогащения человека. Реорганизация предметов «украинский язык», «русский язык», принципов обучения, ориентация на развитие речевой личности обуславливают приоритет методической составляющей общей профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов в области преподавания языка.

В словаре методических терминов методическая компетентность учителя в области преподавания языка трактуется как «способность пользоваться языком в профессиональных целях, обучая языку» [1, с. 263-264]. Современные ученые (Ю. Пассов, А. Маркова, А. Хуторской и др.), рассматривая методическую компетентность учителя, называют такие ее элементы, как: а) готовность и желание заниматься педагогической деятельностью (мотивация); б) знания о закономерностях обучения языку; в) практические умения и навыки; г) творчество, умение действовать в новых ситуациях.

Таким образом, методическая компетентность является комплексным понятием, состоящим из фундаментальных и специфических знаний, разнообразных умений, личностных качеств специалиста.

Методическая подготовка будущих учителей начальных классов в области преподавания языка базируется на целостной лингводидактической системе обучения украинскому языку как родному и государственному, а также русскому языку как близкородственному в школах с украинским языком обучения. Поскольку методика, как утверждает О. Хорошковая, «является

отдельным направлением общей теории обучения – дидактики и касается обучения языку, то правомерность термина «лингводидактика» не вызывает сомнения» [6, с. 8]. Этот термин уже получил признание в украинской лингводидактике (А. Беляев, Г. Онкович, Н. Пашковская).

Однако, лингводидактика – это общая теория овладения языком в условиях обучения, ее цель – описание языка с точки зрения его усвоения. А методика обучения языку рассматривает не только усвоение языка, но и формирование речевой (коммуникативной) и социокультурной компетентностей. Именно поэтому в своем исследовании мы рассматриваем не лингводидактическую, а лингвометодическую компетентность будущих учителей начальных классов, то есть методическую компетентность в области преподавания языка.

Таким образом, лингвометодическая компетентность будущего учителя начальных классов является совокупностью его общих психолого-педагогических, лингводидактических и специфических методических знаний, умений и навыков, а также индивидуальных, субъектных и личностных качеств, которая функционирует как способность проектировать, адаптировать, организовывать, мотивировать, исследовать и контролировать учебно-воспитательный процесс языкового образования младших школьников в условиях украинско-русского близкородственного двуязычия.

Вхождение Украины в европейское сообщество в контексте Болонского процесса предполагает отображение общих целей европеизации в содержании национальных образовательных систем, в том числе методики преподавания отдельных предметов. Поэтому в соответствии с общеевропейскими рекомендациями к языковому образованию **целью** лингвометодического обучения студентов считается их методическая компетентность в области преподавания языка, которая состоит из нескольких элементов (знаний, умений, навыков и психологической готовности), тесно связана с рядом других компетентностей (социально-психологической, коммуникативной, предметной, информационной) и профессионально значимыми качествами личности, особенно автономией и креативностью.

Придерживаясь взглядов С. Харченко, **основными задачами** формирования лингвометодической компетентности определяем:

1) задачи профессионального образования (макросистема относительно методического образования) – формирование у студентов профессиональной компетентности, которую в совокупности с методической составляют соматическая, социальная, духовная, филологическая, билингвистическая, педагогическая и психологическая;

2) задачи методического образования (подсистема относительно профессионального образования) – формирование лингвометодической компетентности будущих учителей начальных классов, совокупности знаний обо всех составляющих системы и процесса языкового обучения младших школьников в условиях близкородственного двуязычия, умений реализовывать методическую деятельность на уроках и внеурочных занятиях, в воспитании желания и творческого подхода к методической деятельности;

3) задачи каждой из подсистем лингвометодического образования будущего учителя начальной школы – «Аудиторные занятия», «Самостоятельная работа», «Индивидуальная научно-исследовательская работа», «Педагогическая практика».

Определение цели и основных задач лингвометодической компетентности будущего учителя начальных классов определило стратегические направления разработки ее *содержания*, которое составляют:

- опыт познавательной деятельности в виде ее результатов – декларативных знаний и известных способов деятельности в виде процедурных умений совершать языковое обучение младших школьников (подсистема «Аудиторное обучение»);

- опыт самостоятельной познавательной деятельности в виде ее результатов – знаний и известных способов деятельности в виде процедурных умений совершать языковое обучение учащихся начальной школы (подсистема «Самостоятельная работа»);

- опыт познавательной деятельности в виде ее результатов – знаний и известных способов деятельности в виде умений и навыков совершать научные исследования языкового образования младших школьников (подсистема «Индивидуальная научно-исследовательская работа»);

- опыт творческой деятельности в виде конкретных практических умений и навыков совершать языковое обучение в природных условиях (подсистема «Педагогическая практика»).

Основное содержание конкретизируется в курсах «Методика обучения родному (украинскому, русскому) языку в начальных классах», «Методика преподавания каллиграфии в начальной школе», «Методика обучения украинскому языку как государственному в школах с русским языком преподавания», «Методика обучения русскому языку в школах с украинским языком преподавания».

Таким образом, содержание лингвометодического образования будущего учителя начальных классов подчиняется структурным компонентам модели методической компетентности в области преподавания языка. Эта модель обусловлена современным заказом общества учителя

начальной школы, целью языкового образования младших школьников и уровнем развития методической науки.

Список использованных источников

1. Азимов, Э.Г. Словарь методических терминов / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. - СПб: Златоуст, 1999.
2. Маркова, А. Психология труда учителя / А. Маркова. – М.: Просвещение, 1994.
3. Пассов, Е.И. Концепция высшего профессионального педагогического образования (на примере иноязычного образования) / Е.И. Пассов. – Липецк: Липецкий гос. пед. институт, 1998.
4. Пошетун, О. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. Пошетун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики; під заг. ред. О.В. Овчарук. – Київ.: «К.І.С.», 2004.
5. Марченко, С. Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности / С. Харченко. – Луганск: Альма матер, 1999.
6. Хорошковська, О. Лінгводидактична система початкового навчання української мови у школах з російською мовою викладання / О. Хорошковська. – Київ: Основа, 1999.

Секция 1. СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ МИССИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ И ОБРАЗОВАНИЯ

ИННОВАЦИИ, ВОДОХНОВЕНИЕ, МАСТЕРСТВО В СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ

В.Г. Александрова
МГПУ (Москва)

Формируя и совершенствуя себя в мировой культуре, педагогика все более отчетливо и ярко открывает новые грани и возможности самосовершенствования личности, стирает отжившие представления и, опираясь на всё лучшее, что вобрала в себя историко-педагогическая мысль, ищет новые пути развития и воспитания личности.

Значимость учения как творчества предполагает новое видение педагогической реальности, новый подход к образовательной деятельности. Самое высокое предназначение, даруемое ученику и учителю педагогикой, есть возможность свободного творчества, что позволяет по-своему расставить приоритеты, подчёркивая, прежде всего, не ценность знания, а ценность человека, для которого эти знания есть уникальная возможность собственного развития.

Вектором, определяющим развитие современной педагогической мысли, является возможность в своём поиске опираться на аксиоматические начала, выстраивать своё педагогическое кредо через систему допущений, взрастить в себе своё личностное ощущение педагогики как живой, развивающей, возвышающей ум и сердце науки, познать педагогику как великое искусство и принять педагогику как любовь.

В возрождении гуманизма ищет сегодняшний учитель спасительную нить в будущее, способ восстановления разрушенных идеалов и ценностей. Идёт активный поиск решения судьбоносной задачи грядущих перемен в образовании, в основе которых интеграция и трансформация интересных идей и концепций для совместного поиска ответа на вопрос: как необходимо готовить («выращивать») современного учителя? Как стать преподавателем, умеющим увлечь, зажечь, повести за собой?

Результаты различных мониторинговых исследований говорят о том, что в студенческой среде всё более активно зреет неудовлетворённость качеством современного высшего образования. Студенту становится скучно находиться в ограничивающих его рамках существующих учебных планов и программ, устаревших организационных форм. Неограниченные возможности современного информационного пространства, потребность новых форматов общения повышают в разы требования современных учащихся к своему преподавателю.

Нам необходимо глубже вникать в ритм жизни молодого поколения, постигать систему их ценностей и взглядов, читать их книги, слушать созвучную их времени музыку, чтобы тоньше чувствовать и открывать для себя суть и смысл их интересов и потребностей, больше вникать в психологию юношества, стремиться понять их, разглядеть каждого... Современный студент ждёт от нас не просто слово, а живое яркое слово, не только знание, но знание многогранное, развивающее, не просто чувство, а живое чувство, порождающее новую мысль, эмоциональный интеллект. Всё более ощутима потребность современных студентов в общении с яркой, интеллектуально богатой, нравственно устойчивой творческой личностью. От веры в искренность мыслей и чувств своего преподавателя, его компетентности, увлечённости зависит острота восприятия будущим учителем педагогики как особого мира жизни, мира культуры, мира интеллектуальной красоты.

Инновационная педагогика - это очень высокий уровень развития индивидуального творческого мышления студента, это способность критического, аналитического осмысления новых знаний, это научно-онтологический способ постижения мира человеческих мыслей и чувств, который рождает более глубинное понимание человека в современной социальной среде и выражается в готовности к неординарным способам решения педагогических задач, конкретных инновационных проблем, в воспитании нравственности и высокой гражданственности. Именно поэтому *путь индивидуального творческого развития студента напрямую зависит от степени осознания необходимости глобальных перемен мышления самого преподавателя и его индивидуального творческого совершенствования.*

«Педагогика есть высшая форма человеческого мышления, - не устаёт повторять академик Шалва Александрович Амонашвили. - Пришло время более глубоко осмыслить нашу «школу» (как научную, так и практическую, как общеобразовательную, так и высшую), признать, что мир меняется стремительно, и наш ребёнок меняется каждый день и даже каждый час, и педагогика не успевает за ним, опаздывают все предлагаемые технологии» [1, с. 87].

Обращаясь к новым образовательным стандартам педагогической деятельности, хочется сказать особо о неиспользуемых уникальных возможностях нового осмысления

культурологической парадигмы, влияния искусства на развитие творческих способностей личности будущего учителя.

Мы не научили наших студентов и школьников общению с искусством и не используем в должной мере возможности искусства в успешном развитии всех сторон мышления, не прививаем студентам и школьникам культуру воспитания лучших человеческих качеств, не умеем пробуждать духовность. Крайне редко проводятся лекции в музее, семинары в галерее, встречи-диспуты в усадьбе писателя т.д. Главное для преподавателя умение чётко и конкретно ставить цели такого занятия, настроить ребят на работу, а не на созерцание, определить темы творческих заданий. Никакие слова не заменят силу восприятия и проникновения студентами в постижение философско-педагогического смысла художественных произведений, не научат понимать мысль художника, его стиль.

Известный американский психолог А. Маслоу, основываясь на том, что *искусства так близки нашей психологической и биологической сущности, нашей идентичности* призывает современников относиться к этому не как к украшению или роскоши, а сделать основой образования. При этом учёный аргументирует свою позицию тем, что общество нуждается в человеке нового типа. Раскрывая свой взгляд на понятие креативности, как творческой способности к импровизации и вдохновению, он пишет: «Если мы четко ориентируемся на гуманистические цели образования, если надеемся, что наши дети станут в полной мере людьми и будут продвигаться к актуализации своих потенций, то, насколько я могу судить, *единственный существующий сегодня тип образования*, содержащий хотя бы слабый намёк на такие цели, - это художественное образование или образование посредством искусства» [3, с. 61].

Мы призваны временем принимать одной из целей «внутреннего образования» возможность освежить сознание тем, чтобы постоянно осознавать красоту и удивительность жизни: "В конечном счёте, лучший способ обучения – это сделать так, чтобы учащиеся почувствовали красоту предмета. Нам нужно обучать наших детей объединяющему восприятию, способности одновременно видеть временное и вечное, мирское и священное» [там же, с. 187].

Каким же образом пробудить вдохновение, это тонкое движение души в своих учениках? Как самому напитаться вдохновением, чтобы нести в аудиторию высокий эмоционально-нравственный заряд, пробуждающий в человеке лучшие устремления, интеллектуальную концентрацию чувств и мыслей, истинный интерес, основанный на эмоциональном сопряжении? Без вдохновения нам не воспитать учителя нового времени. Вдохновение – это первая ступень постижения педагогики (не как учебного предмета, который просто «проходят» в вузе, а как обретение внутреннего состояния личности, умение раздвинуть границы традиционных представлений, способность принять педагогику как науку, искусство, жизнетворчество, осознать как любовь и готовность обучаться в течение всей жизни. Вдохновение непременно рождает в другом человеке творческое настроение, стремление к поиску, к новым решениям, эвристическим идеям. Возвышая личность, оно открывает новые горизонты для осмысления знания, ценностей, позволяет свободно синтезировать, интегрировать, проектировать, моделировать.

Как же научиться эффективно развить индивидуальное творческое мышление будущего учителя, привести к постижению инновации не только как результату отдельных нововведений, а как иной, новой для себя культуре мышления? Какие пути ведут к мастерству? Какого преподавателя уважают и любят современные студенты? Какого учителя ждут наши ученики? Педагогика субъективна и индивидуальна в своём личностном восприятии существующей педагогической реальности. Важно не терять веру в то, что наши ребята талантливы, каждый по-своему, каждая школа есть родник творчества, истинного сотрудничества детей и взрослых. И мы придём к тому, чтобы осознать, что наш учитель, учитель новой школы уникален в своей устремлённости к лучшему и безграничной вере в будущее, принимая сердцем, что «судьба будущей России лежит в руках русского учителя – преподавателя школы и гимназии, а также профессора, который есть учитель учителей. Он (учитель) должен знать и понимать, что дело не только в развитии наблюдения, рассудка и памяти, а в *пробуждении и укреплении духовности в детях*».[2, с. 196].

Список использованных источников

1. Амонашвили, Ш.А. Вера в ребёнка рождает гениев / Ш.А. Амонашвили // Мир психологии. – М., 1996. - №2.
2. Ильин, И. Русский учитель / И. Ильин // Опыт православной педагогики. – М., 1993.
3. Маслоу, А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу. - М., 2003.

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ И УКРАИНЫ В ПОСТСОВЕТСКИЙ ПЕРИОД

М.А. Андарало
МГЛУ (Минск)

Беларусь, являясь страной, входящей в единое образовательное пространство Содружества Независимых Государств, евразийское образовательное пространство, не может оставаться в стороне от мировых интеграционных и глобальных трансформационных процессов. В этом контексте педагогическое образование способно эффективно выполнять свои функции, существуя в режиме развития, что предполагает необходимость взаимодействия традиций и инноваций. Тщательное изучение и обобщение передового зарубежного опыта функционирования систем высшего педагогического образования также является одним из важнейших источников динамики системы высшего педагогического образования в Республике Беларусь.

Особый интерес в этом отношении представляет опыт славянских стран России и Украины, с которыми Беларусь объединяет языковое единство и культурологические корни. Обладая общей исторической основой, системы высшего педагогического образования этих государств в значительной степени близки по своей структуре, содержанию и технологиям. Как и Беларусь, Россия и Украина с приобретением независимости встали на путь преобразований в системах высшего педагогического образования и по сравнению с другими странами СНГ наиболее интенсивно осуществляют их обновление. В настоящее время российская и украинская высшие педагогические школы переживают достаточно сложный период своего развития, связанный с вхождением стран в Болонский процесс. Эмпирические данные свидетельствуют о том, что Россией и Украиной в постсоветский период накоплен достаточно богатый опыт в области модернизации национальных систем высшего педагогического образования. Эти страны заслуживают внимания и потому, что их системы высшего педагогического образования решают схожие с белорусской системой проблемы концептуального, структурного, содержательного и организационного характера.

В сложнейших, противоречивых условиях постсоветского развития обществ, их перестройки на основе демократизации, гласности, децентрализации в развитии систем высшего педагогического образования России и Украины в достаточной степени проявились новые тенденции.

Толковый словарь русского языка С.И. Ожегова определяет тенденцию (лат. *tendencia*) как «направление развития, склонность, стремление» [1, с. 793]. Основываясь на этом определении, под тенденциями развития высших педагогических школ постсоветских стран мы понимаем устойчивые направления развития их национальных систем высшего педагогического образования в постсоветский период.

Анализ публикаций отечественных, российских и украинских ученых на предмет выявления тенденций развития национальных систем высшего педагогического образования в постсоветский период по сравнению с советским убедил нас в целесообразности классифицировать основные из них на две категории: ведущие тенденции, которые определяют особенности развития высшего профессионального образования вообще, в том числе и высшего педагогического и специфические тенденции, характерные только для систем высшего педагогического образования.

Ведущими тенденциям развития систем высшего педагогического образования России и Украины в постсоветский период являются университузация, многоуровневая подготовка, стандартизация, информатизация, коммерциализация.

Идея университузации высшего педагогического образования однозначно расценивалась научно-педагогической общественностью России и Украины как прогрессивная. Предполагалось, что преобразование педагогических институтов в университеты позволит последним в полной мере обеспечить интеграцию учебной и научно-исследовательской работы будущих педагогов с фундаментальностью образования за счет реализации в той или иной степени базовых университетских программ.

Университузация в значительной степени обусловила процесс диверсификации внутренней структуры педагогических вузов России и Украины через открытие новых специальностей и даже направлений подготовки кадров для системы образования. В то же время преобразование многих региональных педагогических институтов в педагогические и классические университеты, не подкрепленное ни финансово, ни в кадровом отношении, никоим образом не отразилось на качестве подготовки специалистов и, фактически, свелось к простому их переименованию. Как отмечал в 1995 году заместитель министра образования и науки Украины В.П. Андрущенко, «Статус подняли в названии, но мало что изменилось по содержанию. Если бы сделали наоборот – было бы лучше» [2, с. 135].

Введение Россией и Украиной двухуровневой системы высшего педагогического образования (бакалавриат и магистратура) обусловлено подписанием этими государствами Болонской декларации, реализация принципов которой предполагает совместимость систем высшего образования в странах. Многоуровневая система как наиболее соответствующая идеям непрерывного педагогического образования, фактически, определила инновационные процессы в педагогическом образовании России и Украины.

Как объективная реальность вошли в сферы высшего педагогического образования России и Украины и государственные образовательные стандарты. Они являются частью единой

государственной системы стандартизации каждой страны и стали своеобразным измерителем качества национального педагогического образования. Выполнение требований Государственного образовательного стандарта высшего педагогического образования обеспечивает личности, школе, обществу заданный уровень подготовленности выпускника педагогического вуза.

Под информатизацией применительно к системе высшего педагогического образования мы понимаем уровень оснащения вузов информационной техникой, включающей компьютерную и оргтехнику, средства мультимедиа, сети Internet, а также наличие организационного и учебно-методического обеспечения для применения компьютерных и телекоммуникационных технологий, способствующих повышению доступности и эффективности усвоения программ обучения. За последние десять лет системы высшего педагогического образования России и Украины осуществили своеобразный прорыв в области информатизации. Примером тому являются ведущие в системе высшего педагогического образования своих стран вузы – Московский городской педагогический университет (Россия) и Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова (Украина) [3, 4].

Интенсивная информатизация высшего педагогического образования России и Украины расширила содержательные возможности образовательного процесса, внесла изменения в структуру учебного взаимодействия, детерминировала обогащение педагогических вузов современными информационными технологиями, широкое включение в систему Internet и интенсивное развитие дистанционных форм обучения студентов.

Осуществляя свою основную функцию в изменившихся экономических условиях, педагогические вузы России и Украины стали развиваться за счет приоритетного роста внебюджетной деятельности. Основным источником внебюджетного финансирования педагогических вузов являются средства, полученные за обучение студентов, принятых на договорной основе с полной оплатой обучения.

В количественном отношении контингент студентов внебюджетной формы обучения в педагогических вузах России и Украины на протяжении всего постсоветского периода имел стабильную положительную динамику. В настоящее время практически каждый второй студент педагогического вуза обучается на платной основе. В этом отношении весьма показателен контингент студентов столичных педагогических вузов. Так, в Национальном педагогическом университете имени М.П. Драгоманова студенты, обучающиеся на платной форме обучения, составляют 48% от общей численности студентов вуза [5]. В Российской Федерации, несмотря на требование п. 10 ст. 41 Закона «Об образовании», устанавливающего квоту платного приема в размере 25%, педагогические вузы в среднем перешагнули рубеж в 60%.

В условиях недостаточного бюджетного финансирования доходы педагогических вузов от внебюджетной деятельности создают дополнительный источник денежных средств для оплаты труда профессорско-преподавательского состава, стимулирования его педагогической и научной деятельности, поддержания социального статуса, а также развития материально-технической базы вуза, что, несомненно, является положительной стороной коммерциализации.

С другой стороны, повышенная заинтересованность педагогических вузов в увеличении набора студентов, обучаемых на внебюджетной основе, приводит к снижению качества контингента обучаемых.

К специфическим тенденциям развития систем высшего педагогического образования России и Украины правомерно отнести инновационную направленность, гуманизацию и гуманитаризацию, гендерное доминирование женщин, диверсификацию, прагматизацию, расширение педагогическими вузами сферы оказания платных образовательных услуг.

Инновационная направленность в деятельности педагогических вузов России и Украины, включающая в себя создание, освоение и использование педагогических новшеств, выступает сегодня средством обновления образовательной политики в сфере подготовки педагогических кадров. Свидетельством этому является тематическое поле диссертационных исследований этих стран по специальности 13.00.08 в 2005-2009 годах.

Инновационная направленность развития систем высшего педагогического образования постсоветских славянских государств коснулась всех сторон их жизнедеятельности и тем самым подняла эти системы на более высокий качественный уровень.

Определение Россией и Украиной гуманизации в качестве одной из приоритетных задач развития высшего педагогического образования на долгосрочную перспективу послужило основанием для изменений представлений о целях, содержании, формах и методах обучения и воспитания будущих педагогов. В настоящее время педагогическими вузами России и Украины в рамках эксперимента отрабатывается переход на индивидуально ориентированную организацию учебного процесса, основой которой является кредитно-модульная система, основанная на блочно-модульном принципе построения учебных планов, использовании системы зачетных единиц (кредитов) и соответствующих образовательных технологий. Примером тому может служить НПУ имени М.П. Драгоманова (Украина), который с первого января 2008 года отменил зачетные книжки и ввел индивидуальные учебные планы студентов (ИУПС).

В педагогических вузах России проходят апробацию учебные планы-графики студента (УПГС). Данный план имеет модульную структуру в системе зачетных единиц.

Важной интернациональной специфической тенденцией для высших педагогических школ постсоветских России и Украины является их гендерная асимметрия, которая проявляется в доминантной феминизации. Согласно статистическим данным контингент студентов, обучающихся в педагогических вузах этих стран, только на одну шестую представлен мужчинами. Преобладание женщин, получающих профессию учителя, привело к гендерной асимметрии в сторону женского пола.

Диверсификация применительно к высшему педагогическому образованию рассматривается нами как общеобразовательный принцип постсоветского развития системы непрерывного педагогического образования, который формирует инновационную педагогическую систему профессионального образования педагога. Основными направлениями диверсификации высшего педагогического образования в России и Украине являются: обновление номенклатуры педагогических специальностей; переход на многоуровневую систему подготовки педагогических кадров, определившую инновационные процессы в педагогическом образовании, обеспечившую гибкую организацию учебного процесса; внедрение образовательных стандартов, потребовавших создания нового поколения учебных планов и программ, отличающихся высоким уровнем мобильности и способностью удовлетворять изменяющиеся потребности сферы общего среднего образования и личности студента; перестройка компонентов системы подготовки (цели и задач, содержания, средств и методов обучения, совместной деятельности преподавателей и студентов) на основе программно-целевого подхода с учетом будущей профессиональной деятельности выпускника; предоставление студентам выбора в построении своей образовательной траектории в соответствии со своими возможностями и способностями, потребностями; ориентация на непрерывное педагогическое образование будущих педагогов как активных субъектов образовательного процесса и социального действия; активный поиск педагогическими вузами инновационных форм и методов обучения.

Содержание и объем требований государственных образовательных стандартов последнего поколения в сфере подготовки специалистов педагогического профиля России и Украины показывают тенденцию поиска гибкого баланса между теоретическим и прикладным содержанием образования. Резервом совершенствования профессиональной подготовки педагогов является сближение ценностей традиционной академической и практической направленностей содержания профессионального педагогического образования в целях достижения единства теоретической и практической готовности выпускников решать профессиональные задачи.

В условиях уменьшения бюджетного финансирования характерной тенденцией для постсоветского развития педагогических вузов Беларуси, России и Украины явилось значительное расширение ими сферы платных образовательных услуг. Это позволило вузам обеспечить интенсивный рост внебюджетных поступлений, которые стали одним из основных источников функционирования и развития национальных систем высшего педагогического образования в целом.

Список использованных источников

1. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Швецова. – 4-е изд., доп. – М.: ИТИ Технологии, 2003. – 944 с.
2. Андрущенко, В.П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю / В.П. Андрущенко. – 2-ге вид., допов. – Київ: Знання України, 2008. – 819 с.
3. Московский городской педагогический университет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mgpu.ru>. – Дата доступа: 05.04.2011.
4. Звіт ректора Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова Андрущенка Віктора Петровича за 2003-2010 роки. – Київ, 2010. – 183 с.
5. Звіт про роботу Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова за 2009/2010 навчальний рік / М-во освіти і науки України, НПУ ім. М.П. Драгоманова; за заг. ред. акад. В.П. Андрущенка, проф. П.В. Дмитренко. – Київ, 2010. – 212 с.

ПРОФИОРИЕНТАЦИЯ И ПРОФОТБОР УЧАЩИХСЯ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

Е.А. Бельницкая
НИО (Минск)

В условиях развивающегося информационного общества, обновления технологий, структурных изменений в сфере занятости возрастают требования к подготовке профессионалов педагогических специальностей. Обеспечение высокого профессионального уровня специалиста

является производным от эффективной профориентационной работы с учащимися в учреждениях общего среднего образования.

Случайный выбор учебного заведения, профессии приводит впоследствии к серьезным издержкам, как для государства, так и для человека (отсев, смена профессии, проблемы недоезда специалистов к месту работы по распределению, их закрепления и т.д.). Это определяет актуальность проблемы профориентации учащихся учреждений общего среднего образования и профотбора абитуриентов на педагогические специальности учреждений высшего образования.

Эффективность профориентации учащихся на педагогические специальности определяется согласованностью:

потребностно-мотивационной сферы личности учащихся (интересов, стремлений, ценностных ориентаций);

способностей и других личностных характеристик, обусловленных требованиями профессии педагога;

потребностей народного хозяйства в педагогических кадрах различных специальностей.

Одним из важнейших условий, обеспечивающих эффективность профориентации учащихся в современных условиях, является осуществление профориентационной работы с позиций личностно-ориентированного, деятельностного подходов, когда учащийся выступает в качестве субъекта выбора будущей профессиональной деятельности (А.Г. Асмолов, Н.Н. Захаров, Е.А. Климов, В.Ф. Сахаров, С.Н. Чистякова, И.С. Якиманская и др.). Активность профориентации при этом предполагает не только воздействие, но и формирование личности учащихся, учёт всего жизненного пути при определении сферы будущей профессиональной деятельности [1, с. 20].

Исходя из основных направлений профориентации (профессиональное информирование, профессиональное консультирование, психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения; медицинское сопровождение профессионального самоопределения, продуктивное учение) отметим некоторые особенности профориентационной работы направленной на выбор учащимися педагогической профессии в информационном обществе.

Следует учитывать, что ключевое значение в профинформировании учащихся имеют три вида информации:

о профессии педагога (педагогической специальности), т.е. о содержании, условиях, организации труда, требованиях профессии к личности педагога, возможностях карьерного роста, а также об альтернативных путях продолжения образования (об учреждениях профессионального образования, факультетах, специальностях);

о способностях, интересах, склонностях и возможностях учащихся;

о текущем и перспективном кадровом спросе (в особенности на региональном уровне).

В условиях информационного общества, с одной стороны, профориентационная информация доступна для учащихся, с другой стороны, поиск информации затрудняется лавинообразным ростом её объемов, требует знаний и умений пользования современными информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ). Использование учащимися информационно-коммуникационных технологий обеспечивает не только свободный доступ к необходимой информации, но и даёт им возможность самостоятельной оценки своих склонностей, способностей, выявления профессиональных интересов. Это обуславливает необходимость педагогической работы, направленной на формирование у учащихся готовности к работе с информацией, полученной из различных источников, мотивацией к овладению ИКТ.

Вместе с тем, носителем информации о профессии является непосредственно сам педагог, что повышает требования к уровням его профессиональной подготовки и культуры личности, профориентационной работе по ознакомлению с педагогической профессией учащихся на уроках и во внеклассной работе с учетом потребностей региона в кадрах педагогических специальностей. Профориентационные задачи, выполнимые педагогом-предметником в ходе урока включают следующие задачи:

а) сообщение учащимся знаний об организации труда, требованиях к качествам личности педагога, раскрытие социальных, экономических, психологических сторон профессии;

б) информирование у учащихся представлений о путях продолжения образования, педагогических специальностях, сроках обучения, перспективах профессионального роста и др.;

в) формирование у учащихся позитивного отношения к труду педагога;

г) формирование у учащихся, проявляющих интерес к педагогической профессии, мотивированных профессиональных намерений, базирующихся на осознании учащимися социально-экономических потребностей в данном регионе и знании психофизиологических особенностей учащихся; формирование у них профессионально-значимых личностных качеств.

Во внеучебное время важную роль в профориентации учащихся играют социальные и трудовые практики профессиональных проб. В связи с этим на II и III ступенях общего среднего образования представляется целесообразным возрождение и активное использование забытых, но хорошо зарекомендовавших себя, профессиональных проб для учащихся, проявляющих

интерес к педагогической профессии (шефы учащихся младших классов, организаторы и участники воспитательных мероприятий, помощники педагога при проведении учебных занятий и др.).

Особое внимание важно уделять профориентационной работе не только с учащимися, но и с их родителями (законными представителями), которые в решающей степени оказывают влияние на выбор профессии. Следует отметить опыт проведения такой работы в УО «Ореховская государственная общеобразовательная средняя школа имени Н.Л. Костюченко», где традиционно проводятся общешкольные ученическо-родительские собрания «Мы выбираем будущее». Перед учащимися IX, XI классов и их родителями выступают главные специалисты Ушачского райисполкома, знакомят выпускников с востребованными в агрогородке Ореховно специальными условиями, которые создаются для молодых специалистов. В результате профориентационной работы на выбор учащимися востребованных педагогических специальностей в агрогородке отсутствуют проблемы обеспечения педагогическими кадрами и закрепления молодых педагогов.

Для осуществления эффективной профориентации учащихся и возможности профотбора абитуриентов на педагогические специальности педагоги учреждений общего среднего образования совместно со школьным психологом, педагогом социальным, медицинским работником должны быть готовы к осуществлению диагностической деятельности (в том числе с использованием ИКТ), направленной на изучение индивидуальных особенностей, склонностей, профессиональных намерений учащихся; формированию у них профессионально-значимых личностных качеств; составлению выпускникам, поступающим в вузы на педагогические специальности, характеристик (рекомендаций), в которых могут быть отмечены:

1. Информированность учащегося о содержании и условиях труда педагога.
2. Сформированность общественно значимых мотивов выбора профессии (соответствие профессиональных намерений потребностям регионального рынка труда).
3. Выраженность профессиональных интересов, ценностных ориентаций.
4. Наличие склонностей, способностей к педагогической деятельности.
5. Практический опыт в сфере избранной профессиональной деятельности.
6. Сформированность профессиональных намерений.
7. Отсутствие медицинских противопоказаний к педагогической профессии.

Процесс подготовки будущего учителя к профориентационной работе с учащимися должен представлять собой систему преобразования целевых, содержательных, процессуальных параметров педагогического образования, направленных на формирование у студентов ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности, своему профессиональному, гражданскому назначению; формирование у студентов педагогических специальностей готовности к профориентационной работе с учащимися.

Список использованных источников

1. Зеер, Э.Ф. Профориентология: Теория и практика / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Н.О. Садовникова. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2006. – 192 с.

ЭТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ²

Н.М. Брунчукова
СмоЛГУ (Смоленск)

Моральное состояние современного общества, согласно социально-педагогическим исследованиям, во многом определяется нравственными нормами, ценностями, действующими в данном обществе. Однако в современном мире далеко не всегда понятия «этика», «мораль», «нравственность» являются основополагающими факторами, как при определении целей и задач, так и способов их разрешения, что, естественно, сказывается на результатах такой «преобразующей» деятельности человека.

В связи с этим проблема этического воспитания современного общества в целом и в образовании в частности является одной из актуальных и активно разрабатываемых.

Согласно утверждениям историков, наша современность – это результат совокупного труда и борьбы предшествующих поколений. «Человек историчен; в течение веков ему суждено пройти

² Источник поддержки: Грант РГНФ «Центральная Россия: прошлое, настоящее, будущее» и Администрация Смоленской области. Название проекта: «Эволюция ценностей этического воспитания в педагогическом наследии второй половины XIX век» № 10-06-58612 а/Ц

через огромное разнообразие нравов и обычаев, модифицировать свои воззрения в соответствии с новыми и новыми материальными запросами. ... Но в истории общества, коль скоро она человеческая история, невозможны преобразования (по крайней мере, устойчивые), которые бы вообще отменяли нравственность в простейших ее выражениях» [1, с. 233].

Следовательно, изучение истории обогащает нас не только знанием и опытом, но и помогает на основе анализа свершившихся исторических фактов лучше понять настоящее и увидеть будущее.

Одним из важнейших источников этического образования современного студента выступают, на наш взгляд, произведения литературы и искусства, лучшие образцы отечественной и мировой культуры, где достойное место занимают труды педагогов прошлого.

Особый интерес, с этой точки зрения, на наш взгляд, представляют работы педагогов второй половины XIX века.

Конец 50-х годов XIX века ознаменовал собой важный перелом в жизни русского общества, что нашло отражение почти во всех его сферах, проявившийся в передаче руководства народным образованием из рук государства и правительства в руки самого общества. Данный переход положил начало зарождения «новой русской школы», где одной из приоритетных задач выступает задача воспитания человека «полезного государству и Отечеству гражданина».

В 1856 году в Московском сборнике появилась статья Н.И. Пирогова «Вопросы жизни», в которой впервые вопросы воспитания «переведены» из разряда «специальных» в разряд «общечеловеческих». Именно эта работа, по мнению современников Николая Ивановича, положила начало педагогической литературе и тому общественно-политическому движению, которое «выработало идеал настоящей русской народной школы и сделало первые шаги к его осуществлению» [3, с. 10], а «жизнь - огромную задачу, захватившую целое поколение... - быть человеком» [3, с. 11].

Данная статья дала толчок к появлению ряда педагогических журналов, оригинальных и переводных сочинений по вопросам воспитания. Более того, результатом данной работы явились воскресные школы, задачей которых было не только передача народу грамоты, но и, что самое главное, «того духовного богатства, которое было скоплено предыдущими поколениями и составляло драгоценное достояние и украшение образованного класса» [3, с. 12]; а теоретическое осмысление педагогического опыта «менее всего напоминало собой простое, зеркальное отражение. Они (педагоги) стремились извлечь уроки на будущее, подмечать закономерные связи учебно-воспитательного процесса, накапливать знания о человеке как субъекте образовательного и воспитательного процесса; стремясь выработать систему взглядов, педагогическую теорию как совокупность взаимообусловленных идей, положений, принципов, объясняющих процессы образования и воспитания» [3, с. 21].

Именно в это время педагогика обогащается такими именами как К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, Н.И. Пирогов, П.Ф. Каптеров, П.А. Флоренский, А.Н. Острогорский, В.И. Водовозов, М.И. Демков, К.В. Ельницкий и др., изучение и осмысление трудов которых обогащает нас не только знанием и опытом, но и помогает на основе анализа свершившихся исторических фактов лучше понять настоящее и увидеть будущее.

В связи с этим необходимо учитывать и тот факт, что «идеи социализма и коммунизма, основы марксистско-ленинского учения, владевшие сознанием общества более 70 лет, не всегда позволяли адекватно оценить вклад в науку просветителей «буржуазного строя», «классовый подход искусственно ограничивал источниковую базу исследований педагогики России рубежа XIX - XX в.в., практически оставив «за пределами научного знания» «собственно педагогическое наследие, вобравшее в себя многовековой опыт воспитания и обучения, особенно ту его часть, в которой заключались идеи духовно-нравственного образования, гражданской солидарности различных сословий, гармонизация межнациональных отношений» [2, с. 12].

Процесс нравственного воспитания и роль этики в формировании нравственной личности был предметом довольно глубокого исследования многих теоретиков и практиков педагогического процесса. В настоящее время педагогическое наследие многих из них изучено достаточно хорошо. Однако данный процесс еще нельзя назвать завершенным. Многие труды требуют детального изучения, переосмысления, а выводы ученых – внедрения в практику воспитания современного подрастающего поколения.

В связи с вышеизложенным, изучение педагогического наследия второй половины XIX века представляется нам значимым и актуальным в разрешении проблемы этического образования современного студента. Анализ путей решения проблемы этического воспитания в трудах педагогов прошлого поможет определить приоритетные направления решения данной проблемы в настоящем.

Более того, общеизвестно, что этика отношений в современной общеобразовательном учреждении между участниками учебно-воспитательного процесса является, в определенной степени, отражением отношений в обществе. Значит, задача педагога, на наш взгляд, состоит не только в том, чтобы видеть данные проблемы, но, что самое главное, знать пути их разрешения,

что, естественно, должно иметь место на этапе подготовки будущих специалистов. Поэтому особую роль в данном процессе необходимо отвести этическому образованию самого студента.

В связи с этим студентам факультета начального и специального образования в течение 5 лет читается курс «Проблемы этического воспитания в педагогическом наследии второй половины XIX века».

Основные задачи данного курса: раскрыть «источники нравственности» «новой русской школы»; дать представление о задачах нравственного воспитания второй половины XIX века; рассмотреть «этические начала» нравственного воспитания подрастающего поколения в педагогическом наследии второй половины XIX века; определить роль учителя в процессе этического воспитания подрастающего поколения: определить понятия «нравственное воспитание», «этическое воспитание»: прошлое и настоящее;- выделить приоритетные направления решения проблемы этического воспитания на современном этапе развития общества; выявить востребованность педагогических идей прошлого в разрешении проблемы этического воспитания в современном образовательном процессе.

Основные умения, которыми должен овладеть студент: анализировать педагогическое наследие второй половины XIX века; выделять основные принципы воспитания данной исторической эпохи; выделять методические подходы к этическому воспитанию подрастающего поколения в трудах педагогов половины XIX века; обосновывать их состоятельность в современном образовательном пространстве; разрабатывать методические рекомендации по этическому воспитанию современного школьника с использованием «нравственного опыта» педагогов прошлого; определять функции учителя в данном процессе.

Список использованных источников

1. Введение в философию: учебник для вузов в 2 ч. - Ч. / И.Т. Фролов, Э.А. Араб-Оглы, Г.С. Арефьева [и др.]. – М.: Политиздат, 1989.
2. Егоров, С.Ф. Методологические аспекты развития педагогики в России конца XIX – начала XX вв. / С.Ф. Егоров // Педагогические и политико-правовые проблемы образования в России конца XIX – начала XX вв. – сб. статей. - Москва-Институт теории образования и педагогики РАО – 2000.
3. Смирнов, В.З. Жизнь и педагогическая деятельность Н.И. Пирогова / Н.И. Пирогов. Избранные педагогические сочинения. - М., 1958. – С.5 - 43.

ПОЛИТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

О.В. Вожгурова
ВГУ (Витебск)

Политическая социализация является составной частью общей социализации личности – процесса, связанного с вхождением личности в культуру, что предполагает приобщение человека к соответствующей системе социальных норм, правил, требований, систематизацию и усвоение наиболее ценного жизненного опыта, приобретение знаний, умений и навыков, а также их использование в практической деятельности.

В классической теории политической социализации это понятие определяется через социальные роли, т.е. как процесс приобретения людьми установок и опыта, соответствующих их социальным ролям. В исследованиях политической социализации основное внимание традиционно уделяется тому, что изучено и усвоено индивидом, его адаптации к политической системе, приобретению способности выполнять в ней определенные функции. Представители системного анализа рассматривают политическую социализацию личности в контексте ее интеграции в национальную политическую культуру. Такая интеграция не исключает автономии индивида в отношении политической системы, в которой он социализирован. Более того, для высоко дифференцированных институционально развитых социальных систем такая автономия является функциональной необходимостью. Если же национальная политическая культура неоднородна, то процесс ее усвоения лучше просматривается под углом зрения выработки индивидуальной политической культуры. Таким образом, процесс политической социализации включает в себя не только усвоение человеком требований статусного и ролевого поведения, но также и усвоение и более широкого круга ориентаций (знаний, ценностей и поведенческих ориентиров), позволяющих ему взглянуть на свои социальные роли со стороны. Итогом политической социализации личности является приобщение ее к определенной политической культуре.

По стадиям политическую социализацию принято разделять на первичную и вторичную. В ходе первичной политической социализации человек обучается языку, базовым моральным нормам и поведенческим образцам, присущим соответствующим возрастным и половым ролям в данной культуре. Этот процесс происходит в семье и в ближайшем окружении – в группах

сверстников. Вторичная политическая социализация происходит на основе уже имеющихся у личности политических ориентаций. Она либо совпадает с непосредственным политическим участием, либо предвосхищает его.

Использование понятия вторичной социализации уже само по себе предполагает признание того, что результаты первичной социализации могут преобразовываться. Однако отождествление первичной политической социализации с детской или семейной политической социализацией не отражает связи между политическими ориентациями личности, приобретаемыми на каждой из стадий ее политической социализации. Такое отождествление сводит суть различий между первичной и вторичной социализацией к различиям между отдельными периодами жизненного цикла. Между тем качественное различие этих стадий социализации состоит в том, что на стадии первичной социализации происходит образование политических ориентаций, а на стадии вторичной – их преобразование.

Результаты первичной социализации, как правило, являются более устойчивыми, чем результаты вторичной социализации. По мнению Д. Истона и Дж. Дениса, базовые представления человека о политике, составляющие его картину мира, могут меняться, однако основные ее параметры фиксируются в структуре личности относительно четко. Благодаря устойчивости результатов первичной социализации индивид способен поддерживать стабильность своей идентичности в меняющейся социальной среде. Если в функционировании политической системы происходят сбои, делающие неадекватными установки, приобретенные в ходе вторичной социализации, то ценностная система взрослого регрессирует к более раннему варианту, сформированному на стадии первичной социализации.

Факторами политической социализации являются все условия, прямо или косвенно влияющие на этот процесс. Они могут быть самыми разнообразными – от географических и биологических до социальных и собственно политических. В первичной социализации приоритетную роль играют такие институты политической социализации, как семья и малые группы. Важнейшим институтом вторичной социализации является образование – социальный институт, предоставляющий индивиду овладеть формами статусного и ролевого поведения и способствующий его подготовке к полноценному участию в политической жизни общества. Потребности общества, развитие науки и техники, политика государства, методологическая позиция ученых являются основными объективными и субъективными факторами, влияющими на содержание образования, и приобретают особую значимость при определении его направлений, в том числе и при определении содержания политического образования в условиях высшей школы.

Политическое образование – необходимая форма подготовки к политической социализации, в ходе которой формируются качества и свойства, необходимые человеку для адаптации к данной политической системе и выполнения им определенных политических ролей. Приобретенные в ходе обучения знания с большой вероятностью могут проявляться во взглядах, убеждениях и политической практике.

С целью изучения уровня политической социализации было проведено социологическое исследование среди студентов 4-5 курсов, охватившее более 400 респондентов. При проведении опроса выяснилось, что 10,7% студентов пятого курса и 15,6% студентов четвертого курса не проявляют интереса к политической жизни страны вообще. Позитивно, что у многих студентов (62,2%) сложилась, по их мнению, собственная позиция относительно общественно-политических событий в стране, 10,7% респондентов не только имеют, но и считают возможным ее отстаивать, у 37,8% – позиция не сложилась, и никто из них не придерживается позиции других людей.

На уровне деятельности – членство в политической партии, движении – никто из респондентов активность не проявляет. Половина опрошенных предпочитает лишь интересоваться политической информацией, а не прямо или косвенно участвовать в политической жизни. Большинство студентов проявляет политическую активность, регулярно участвуя в выборах; небольшой процент студентов (11,3%) участвует в деятельности общественных организаций. Однако следует отметить, что молодежь осознает значимость своей политической активности и считает, что любой современный человек должен приобщаться к политической деятельности, участвовать в решении социально значимых проблем. Это необходимо для саморазвития и самосовершенствования личности – полагают 42,9% опрошенных; небольшой процент студентов (14,3%) указывает на зависимость своей будущей карьеры от политической активности. Свою политическую пассивность студенты объясняют тем, что считают: от их участия в политической жизни страны ничего не зависит (49,8%), ссылаются на отсутствие свободного времени (20,9%), не видят в себе соответствующих способностей (18,6%), считают, что есть более интересные занятия (10,7%).

В ходе исследования мы также попытались выяснить, какие источники получения информации о политической жизни страны популярны у молодежи. Как показали результаты, наиболее популярными являются телепередачи, Интернет, пресса. Половина респондентов отметила, что информацию о политической жизни страны получает от преподавателей. Менее всего студенты пользуются информацией от друзей и зарубежных источников информации; 3,6%

студентов политическими новостями вообще не интересуются. Результаты проведенного анкетирования позволяют констатировать, что студенческая молодежь оказывается недостаточно информированной по политическим вопросам, не обладает необходимым уровнем политических знаний, не имеет сложившихся политических взглядов и убеждений и, соответственно, не проявляет должной общественно-политической активности. Это подтверждает необходимость активизации процесса формирования политической культуры студенчества. Особое значение здесь уделяется преподаванию социально-гуманитарных дисциплин, в том числе политологии, содержание которой направлено на овладение политическими знаниями, отражающими действительность, приобретение качеств, необходимых для осознанного участия в делах государства и общества. Дисциплина помогает правильно ориентироваться в событиях, иметь свою точку зрения, определять свое отношение к существующим политическим структурам, вырабатывать определенную линию политического поведения.

Актуальность изучения социально-гуманитарных дисциплин также подтверждается проведенным социологическим исследованием. На вопрос «Что бы Вы хотели получить при изучении социально-гуманитарных дисциплин для формирования личностных качеств и мировоззренческих ориентиров в жизни» ответы распределились следующим образом: знания об общекультурных ценностях – 57,3%, сравнительные знания о современных тенденциях развития человеческой цивилизации – 48,7%, знания и навыки жизнедеятельности в гражданском обществе и правовом государстве – 36,5%, знания о поведении в конфликтных, нестабильных обществах и ситуациях – 32,2%, знания и навыки анализа социально-политических процессов в стране и мире – 25,8%. Большой интерес для студентов представляет вопрос о том, движется ли мир к единой цивилизации, ценности которой станут достоянием всего человечества, или же усилится тенденция к культурно-историческому разнообразию. Они проявляют внимание к получению знаний о некоторых важнейших, выработанных определенной цивилизацией формах и достижениях, которые стали общечеловеческими, получили всеобщее признание и распространение. Важным для молодежи представляется изучение особенностей протекания социальных конфликтов в исторических, национальных, политических условиях отдельных стран, ее также волнует проблема поведения в конфликтных обществах и ситуациях. Значимым является приобретение умений анализировать происходящие социально-политические процессы в мире и, в особенности, своей стране.

Как видно из результатов социологического исследования, студенты пытаются определиться в сложно меняющемся мире с гражданской позицией, найти свое место в новой социально-политической ситуации. Они увязывают изучение социально-гуманитарных дисциплин с вопросами распространения экономических, политических, культурных процессов за пределы государств, постепенного преобразования разнородного социального пространства в единую всемирную систему. Это позволяет говорить о том, что содержание социально-гуманитарных дисциплин, в том числе и политологии, имеет определенное значение в формировании политических ориентаций молодежи, выработке навыков адекватного участия в политической жизни общества.

КАКАЯ ШКОЛА НУЖНА СОВРЕМЕННОМУ ОБЩЕСТВУ

Д.С. Войтюк, Н.О. Вакулич

ГУО «Командно-инженерный институт» МЧС РБ (Минск)

Образование сегодня более важно, чем когда-либо. Речь идет об образовании, которое бы отвечало потребностям сегодняшнего дня, а не вчерашнего. Индустриальная эпоха уходит в прошлое. В то время человек, получивший государственное образование, имел возможность сделать карьеру. Еще несколько десятков лет тому школьного образования вполне хватало, чтобы всю жизнь проработать на одном месте, заслужить положенную пенсию.

Сегодня поток информации настолько огромен, что образование обретает новые высоты. Жизнь настолько быстро меняется, требования к работникам и сотрудникам возрастают так быстро, что успевают только те, кто постоянно обучается. Сегодня на одном школьном (да и высшем тоже) образовании далеко не уедешь. Поэтому, от того как сложатся отношения ребенка с обучением в школе, зависит, будет ли успешной жизнь в целом. Молодые родители сегодня поражены тем, как быстро учится их ребенок до школы и в начальных классах, какие мудрые выводы и умозаключения делает их чадо. Родители гордятся! Ребенок талантлив! Но, что случается с талантом у многих детей, пока они растут? У некоторых детей этот талант притупляется, пропадает или идет в другом направлении. Многие психологи и учителя говорят, что природа щедро наделила каждого здорового ребёнка возможностями развиваться, и каждый ребёнок может подняться на самые большие высоты творческой деятельности. Естественно, немаловажную роль играют задатки [1, с. 163].

Первое условие – раннее начало. Необходимо, насколько возможно, окружить ребёнка такой средой и такой системой отношений, которые стимулировали бы самую разнообразную деятельность и способствовали эффективному развитию.

Второе условие – упорный труд. Способности не получают в «готовом виде». Даже при наличии гениальных способностей решающую роль играет труд. «Гений, – говорил знаменитый американский изобретатель Эдисон, – это на один процент вдохновение, а на девяносто девять процентов потение».

Третье – это интерес. Принуждение – это враг творчества. Поэтому только те занятия будут обеспечивать результат, на которых ребёнок работает с увлечением, по собственному желанию, и способности в этом случае будут формироваться быстрее. Способности развиваются тем успешнее, чем чаще в своей деятельности ребёнок достигает определённого потолка, а потом поднимает его всё выше и выше.

Четвертое – активная жизненная позиция. Она пробуждает исследовательское отношение к окружающему и приучает полнее видеть предметы и явления, вглядываться в них [2, с. 61].

В наше время проблема развития творческой личности получает небывалую актуальность, а работа в этом направлении практическую значимость. У детей должно быть много интересной творческой деятельности, заставляющей почувствовать себя человеком интересным, привлекательным для других. Процесс обучения творчеству должен строиться так, чтобы каждый ученик мог выявить и развить свой комплекс способностей, учиться познавать самого себя, развивать на определенном уровне мышление, фантазию, воображение. Успешное развитие творческих способностей возможно лишь при создании определенных условий, благоприятствующих их формированию. Но стоит отметить также и тех, у кого стремление проявляется в учебной деятельности. У таких детей способности обычно проявляются уже смолodu, а то и с ранних лет. Именно для таких одарённых личностей созданы такие учебные заведения как гимназии. Гимназия – место, где высоко ценятся знания и талант. Уже изначально общеобразовательное учреждение решало задачи развития специальных способностей обучаемых и выявления талантов. Сегодня процесс осмысления проблемы выявления – развития – сопровождения одаренных детей продолжается. Постепенно в общественном сознании начинает формироваться понимание того, что переход в век наукоемких технологий невозможен без сохранения и умножения интеллектуального потенциала страны.

Педагоги гимназии пользуются фундаментальными научными разработками, направленными на выявление психологических закономерностей и механизмов развития одаренности, а также опираются на практико-ориентированные исследования. Программа в гимназии направлена на развитие интеллектуальной одаренности учащихся с помощью: психологии личностного развития, информационных систем и технологий, прикладной математики, биотехнологии, иностранных языков.

Таким образом, расширяя горизонты научного знания учащихся, необходимо обеспечивать преемственность общего среднего и высшего профессионального образования.

Конечно, специфика данной работы требует высокого профессионализма учителя и заинтересованного сотрудничества учащихся, педагога и родителей. Но основная задача – это не заставлять ребёнка мучиться ради чьей-то мечты, а увидеть его способности и направить его на правильный и интересный для него путь жизни.

Список использованных источников

1. Лебедева, В.П. Одаренный ребенок в массовой общеобразовательной школе / В.П. Лебедева, В.А. Орлов // Учителю об одаренных детях: под ред. В.П. Лебедевой, В.И. Панова. - М., 1997. – 356 с.
2. Иванов, Ю.А. Воспитание творческой личности в условиях общеобразовательной школы / Ю.А. Иванов. — Брест: Изд-во Брестсл. ун-та., 1998. — 125 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ

К.В. Вятская

УО «Гимназия №34» (Минск)

Современный уровень развития информационных технологий позволяет подрастающему поколению находить интересующую их информацию быстро и достаточно легко. На любой вопрос ученики могут найти ответ в интернете, не прибегая к авторитету родителя или учителя. Это делает школу не самым интересным и информативным местом в жизни школьника.

Несколько недель назад гимназическому лингвистическому классу (10 класс) было дано задание написать сочинение о вере, одним из важных критериев оценки которого являлось личное раскрытие темы с возможностью применения приёма литературного вымысла. В результате практически все ученики написали похожие сочинения, лейтмотивом которых была вера в себя, мечту и Деда Мороза.

Современные школьники не приучены системой образования к творчеству, к взаимодействию с учителем. Однако, это является очень важным. «Педагог» в переводе с греческого – «детоводитель». Это античное название раба, который водил ребенка в школу. Педагог изначально – не свободный человек, он «раб водящий». Задача педагогов, знать, куда вести ребенка, и каким окажется этот путь. Поэтому чрезвычайно важно в наше время утраты авторитета школьного учителя находиться максимально близко к своим ученикам, интересоваться ими, делиться своим опытом. Каким образом? Рекомендации достаточно просты::

- давать максимальную творческую нагрузку;
 - постоянно самим узнавать что-то новое и делиться этим с учениками;
 - советовать книги для чтения;
 - играть в игры вместе с учениками. Даже со старшеклассниками. Они всё ещё дети;
 - вести сократический диалог, в ходе которого ученики сами приходят к выводам.
- Навязывание собственных идей является устаревшим способом преподавания;
- не лениться. Труд учителя всегда оправдан.

Аркадий Аверченко в сборнике «Дети» пишет: «Никогда не показывайте, что вы умнее ребенка; почувствовав ваше превосходство, он, конечно, будет уважать вас за глубину мысли, но сам сейчас же молниеносно уйдет в себя, спрячется, как улитка в раковину».

Сегодня изменился и способ воспитания ребёнка. Родители перестают быть строгими, подавляющими, воспитывающими детей по принципам «Домостроя». В такой ситуации учитель, являясь, по сути, посторонним человеком не может позволить себе держать детей в страхе. Учителя должны стать для своих учеников лидерами, близкими по духу их возрасту и стремлениям. Сложно победить свою профессиональную гордыню, но это стоит того, чтобы ученики ходили на уроки с удовольствием. Согласно результатам опроса учеников 10-х классов, от «идеального учителя» требуется:

1. Давать возможность ученику вести диалог с учителем.
2. Быть примером для учеников.
3. Не допускать хамства в общении, контролировать грамотность речи.
4. Постоянно варьировать типы подачи материала, проявлять терпение при объяснении ошибок учеников.
5. Живо и артистично преподносить учебный материал.

В деятельности учителя главное — научиться говорить на одном языке с учеником. Учитель и ученик должны понимать друг друга. Почему зачастую этого не происходит? Потому что каждый вкладывает в изучаемые понятия свой смысл. Исказив смысл понятия, мы наполняем его новым содержанием, а если это понятие имеет отношение к базовым ценностям, то в результате меняется и смысл всей нашей жизни. Суть преподавания заключается в передаче ученикам базовых ценностей: «Бог», «любовь», «вечность», «мир», «человек», «жизнь», «Отечество», «долг», «целомудрие», «послушание», «смирение», «стыд», «совесть», «добродетель», «грех». Ученики должны научиться отличать добро от зла. Если учитель сможет добиться понимания или сумеет говорить с учащимися на одном языке — это будет продуктивная преподавательская деятельность.

Однако учитель обязан работать по программе. Только творческий подход к ее реализации может обеспечить учет личностных особенностей учащихся. Учителя не должны забывать отстающих детей, уделять им больше внимания, стараться раскрепостить их и обнаружить их таланты. Крепкие и сильные ученики останутся заметны. В одном из классов, в котором я преподаю, есть ученик – талантливый одиннадцатилетний писатель. Ему скучно в рамках классного изложения. Поэтому я предоставляю ему выбор способа выражения, хотя это не всегда соответствует правилам.

Президент Республики Беларусь на Республиканском совещании педагогического актива отметил, что как бы ни менялась система образования, какие бы учебные новинки ни обогащали учебный процесс, роль наставника всегда останется главной и определяющей. На него возложена персональная ответственность за юные души, за то, как сложится жизнь каждого воспитанника.

Президент с сожалением констатировал, что сегодня эти обязанности педагога ушли на задний план. «Сравнивая, как работали те же школьные учителя раньше, приходишь к выводу, что некоторые педагоги пренебрегают воспитательной работой. Им не хватает живых, неказенных контактов с учениками и их родителями» [3].

Детей не всегда учат самостоятельно рассуждать. У учащихся складывается мнение, что литература - самый лёгкий предмет: учитель пересказывает на уроке школьный учебник и, вроде бы, все довольны. Но обобщённый материал, биографии и истории создания произведений века ученики могут прочитать сами накануне в Википедии. А урок существует для того, чтобы открыть для них что-то новое. Не стоит также бояться изучать литературные произведения с православной точки зрения, тогда духовное развитие станет полноценным и оправданным.

Самое главное в педагогической деятельности – это стремление сохранить в чистоте совесть свою и детей. Не стоит стремиться заменить способность детей уникально думать и чувствовать своим собственным мнением, не стоит бояться потерять свой «учительский трон», быть доступным и иногда смешным, ведь по «Закону Вайла» никто не слушает лекцию, пока профессор не ошибется...

Список использованных источников

1. О сути преподавания Игумен Георгий Шестун (http://www.orthedu.ru/site_news/874-10.html).
2. Руссо, Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании / Ж.-Ж. Руссо. – М.: изд-во Литинститута, 2007.
3. Речь Президента на Республиканском совещании педагогического актива (gov.by).

ОСОЗНАНИЕ СМЫСЛА И ЦЕЛЕЙ СВОЕГО БЫТИЯ КАК ФАКТОР ВНУТРИЛИЧНОСТНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

К.В. Гавриловец, Т.Е. Титовец
БГПУ (Минск)

Одним из ключевых видов деятельности, к которым образование призвано приучать подрастающее поколение, является саморазвитие. К. Гуровский называл этот вид деятельности самостроительством, Л. Толстой – самосовершенствованием. В современной педагогике его называют самовоспитанием. Нельзя сказать, что этот вид деятельности недооценен в научно-методических исследованиях. Широкую известность среди практиков получили работы А.И. Кочетова, И.С. Кон, И.О. Мартынюка, А. Менегетти, Л.П. Шиповской, И.И. Казимирской, А.В. Торховой.

Вместе с тем опросы студентов первых курсов, вчерашних выпускников школ, показывают, что самовоспитание не стало элементом личного бытия значительной части будущих педагогов. Индивидуальные собеседования с молодыми людьми приводят к убеждению, что сквозным направлением в развитии нравственного самосознания подрастающего поколения должно стать развитие на всех возрастных этапах представлений растущей личности о смысле своего бытия.

Как справедливо отмечают философы, индивидуальное бытие человека противоречиво: человек не может смотреть на мир иначе, чем «сквозь призму» своего бытия, своего сознания, знания; постигать его не иначе, чем собственной мыслью. Но из этого не следует, что он не должен научиться сопоставлять себя с миром, видеть свое бытие как часть и продолжение бытия мира, вопрошать о бытии как таковом [1, с. 327].

Проблема смысла жизни – вечная тема, над которой задумывается абсолютно каждый человек. Самоопределение в смысле своей жизни – сложный мировоззренческий конструкт, овладение которым начинается с разной мерой глубины с младшего школьного возраста и является для индивида фактором внутриличностной интеграции. Умение пережить несчастье, найти опору для сохранения убеждения, что жизни – самая главная ценность, если она наполнена истинным смыслом, помогать другим людям, если они вдруг утратили смысл жизни, восходить к высшему уровню своего духовного развития – эти важные экзистенциальные умения приобретут молодые люди при включении в учебно-воспитательный процесс обозначенного направления – обогащать представления учащихся о смысле и целях жизни человека, активизировать познавательную деятельность учащихся в смысложизненном самоопределении.

Выпускнику педагогического вуза важно в полной мере освоить само содержание такого сложного и интегративного понятия как жизненная цель личности, увидеть ее функции в психологическом благополучии и жизненном самоутверждении индивида. В данной статье представлены результаты междисциплинарного анализа сущности жизненных целей и устремлений человека, их роли в обеспечении человеческого счастья, а также критериев и условий эффективного целеполагания, знание которых вооружает будущего учителя методическим ориентиром в проведении воспитательной работы с подрастающим поколением.

Философская антропология определяет жизненные смыслы и цели личности как закономерный механизм реализации фундаментальных человеческих потребностей. Как полагают выдающиеся мыслители Э. Фромм, Тейяр де Шарден, В. Франкл, М. Шелер, человек на протяжении всей жизни озабочен проблемой конечности своего бытия и вынужден думать о том, что определяет его высшее предназначение в жизни. Именно эта озабоченность формирует и направляет самые глубокие целевые стремления человека, подчиняя себе цели более низкого уровня. Индивидуальное чувство благополучия зависит от способности человека двигаться к достижению тех целей, которые удовлетворяют его фундаментальные потребности: в творчестве, красоте, общении, автономии (самостоятельности в принятии жизненных решений) – т.е. целей, которые придают его существованию смысл.

В культурологии жизненные цели личности рассматриваются как зависимая переменная от типа культуры, в которой она живет. Так в западной культуре духовные устремления человека формулируются в терминах «делания» (победить свою лень, стать творцом «чужой» радости, совершить открытие и т.д.), в восточной преобладает модальность не делания, а существования (жить так, чтобы быть в мире с другими людьми и самим собой).

Культурные различия также накладывают свой отпечаток на то, как мы воспринимаем жизненные события, и в зависимости от этого формулируем цель. Одно и то же жизненное событие (например, потеря трудоустройства) воспринимаются по-разному: оно может рассматриваться как источник страдания, ниспосланное человеку испытание трудными обстоятельствами, чтобы проверить его силу духа и смирения, либо как перемена, знаменующая возможность нового витка в личностном росте, работы над собой в том направлении, чтобы не повторять прежних ошибок. Разница в смысловых установках на восприятие такого события у разных народов будет обуславливать их разницу в формулировке жизненных целей [8].

Наиболее существенное влияние на характер жизненных целей личности оказывают специфические для каждого народа признаки человеческого достоинства, критерии общественного признания и уважения одного человека другим. Культурное сообщество, где успешность и достоинство человека определяется в терминах здоровья, богатства и социального статуса, и, как правило, слабо поддерживаются духовные устремления человека, непроизвольно заставляет своих граждан формулировать жизненные цели, игнорирующие структуру потребностной сферы человека, и, следовательно, приводящие к внутренней дезинтегрированности личности, конфликту с самим собой [2]. Таким образом, культурное своеобразие не отменяет глубинные закономерности развития человека в онтогенезе и антропогенезе: человек рождается со способностью к целеполаганию для того, чтобы полноценно реализовать свою духовную природу и оставить след в бесконечности. Однако специфика культурного наполнения духовных устремлений индивида подсказывает сам способ формулировки и достижения поставленной жизненной цели – способ, который соответствует сложившимся ценностям заданной культуры и делает самореализацию индивида средством единения, а не разобщения с его народом.

Сведения о жизненных целях личности, полученные из философской антропологии и культурологии, коррелируют с рядом открытий в психологии. Так, идея о прямой связи целевых устремлений человека с механизмами реализации фундаментальных потребностей подтверждается следующими научными фактами, полученными в ходе психологических исследований [3-6]:

- даже при отсутствии гедонистического счастья наличие жизненной цели придает чувство радости и осмысленности жизни, а устойчивость целевой ориентации является гарантом долговременного субъективного благополучия даже в тяжелых жизненных обстоятельствах;
- достижение цели приносит радость, а чувство гнева, зависти и другие отрицательные эмоции – это прибор для фиксации отсутствия духовного прогресса человека в его движении к цели;
- само по себе обладание ресурсом (если ресурс не был частью поставленной цели по его приобретению) не приносит личности удовлетворение;
- стремления, связанные со становлением духовной общности с другими людьми, обеспечивают более высокий уровень благополучия, чем стремления, связанные с обретением власти и другими внешними целями (произвести впечатление на других и т.д.);
- изменение и рост в целевой системе более благотворно влияет на самочувствие человека, чем поддержание статус-кво.

Не менее информативную картину влияния процесса целеполагания на индивидуальное самочувствие человека предоставляет нам нейролингвистика. Нейролингвистика изучает то, как сама форма формулирования жизненной цели влияет на психические и физиологические процессы человека. Цели, сходные по содержанию, но сформулированные разными языковыми средствами, оказывают не равнозначное воздействие на психику человека. Приведем конкретные примеры. Одни люди пользуются целями более абстрактного (высокого) уровня, чем другие. Когда цель является очень абстрактной («сделать что-то великое»), труднее отслеживается прогресс в ее достижении из-за неопределенности критериев успеха. Напротив, в том случае, если цель сформулирована на слишком низком уровне или крайне неопределенно («думай о себе позитивно»), она не позволяет затрагивать глубинные механизмы самопознания и рефлексии. Искусство целеполагания состоит в том, чтобы отыскать золотую середину между «грандиозными иллюзиями» и «тривиальными занятиями» и выбрать реально достижимую, конкретную цель, связанную, однако, с ценностями и смыслами высшего уровня [7].

Формулировка целей также различается по признаку избегания и приближения. Цели-избегания («не допускать, чтобы ...»), менее продуктивны, чем цели-приближения (позитивные побудительные мотивы), поскольку они опираются на менее эффективный способ переработки информации (существует множество путей к нежелательному явлению, каждый из которых нужно

держат в памяти), требуют более трудоемкой аналитической работы и предполагают вовлеченность человека в контролируемое, а не самодетерминируемое поведение, что само по себе является признаком психологического неблагополучия [7].

Наконец, весомый вклад в понимание природы жизненных целей человека вносят физиология и медицина. В контексте психосоматической теории физические заболевания и депрессивные состояния человека во многом обусловлены содержанием его жизненных целей. И основным признаком нездоровья человека она признает конфликтующие системы целей, а также их амбивалентность [6]. Конфликт целей – это невозможность придерживаться двух целей одновременно (в силу их противоречия друг другу). Амбивалентность целей предполагает наличие желания в достижении цели, но отсутствие готовности (слабая сила воли, страх) в ее достижении, когда не сама цель, а процесс ее реализации представляется пугающим. Если средством устранения амбивалентности выступает мобилизация волевой сферы человека, то средством устранения целевого конфликта может быть обращение к высшим жизненным смыслам личности, приносящее осознание, что какая-то цель не может быть достигнута из-за цели более высокого уровня значимости.

Междисциплинарная рефлексия концепта «жизненные цели личности» позволила проследить общее ядро в интерпретации сущности и функций способности человека к целеполаганию: процесс постановки и достижения цели – это необходимый механизм интеграции человека с миром и самим собой, который поддерживается и регулируется эмоцией радости, удовлетворенности. И, наверное, не случайно, этимология слова «цель» непроизвольно относит нас к понятию «целостность»: жизненные цели человека – это подсознательный образ той целостности, к которой он движется на протяжении своего земного существования, руководствуясь ее внутренним светом и подпитываясь энергией счастья, возникающей на промежуточных этапах приближения к Целому.

Список использованных источников

1. Введение в философию: учебник для вузов / под общ. ред. И.Т. Фролова. – В 2 ч. Ч. 1. – М., 1990. – 367 с.
2. Зеленкова, И.Л. Проблема смысла жизни: опыт историко-этического исследования / И.Л. Зеленкова. – Минск, 1988. – 125 с.
3. Леонтьев, Д.А. Понимание смысла и смысл понимания / Д.А. Леонтьев / Понимание: опыт мультидисциплинарного исследования. – М.: Смысл, 2006. – С. 20-27.
4. Леонтьев, Д.А. Психология смысла. – М.: Смысл, 1999. – С. 249-250.
5. Мартынюк, И.О. Жизненные цели личности: понятие, структура, механизмы формирования / И.О. Мартынюк. – Киев: Навукова думка, 1991.
6. Эммонс, Р. Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности / Р. Эммонс / под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004. – 416 с.
7. Personality psychology: recent trends and emerging directions / Ed. D.V. Buss, N. Cantor. – New York: Springer-Verlag, 1989. – Pp. 15-31.
8. Myers, D. Who is happy? / D. Myers, E. Diener // Psychological science. – 1995. – N 6. – Pp. 10-19.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА

С.Е. Гайдукевич
БГПУ (Минск)

Развитие специального образования в Беларуси во многом определяется сменой методологических концепций в педагогике, специальной педагогике, а также расширением практики интегрированного (инклюзивного) обучения и воспитания. Переход к социокультурной парадигме предполагает новый взгляд на качество образования детей с особенностями психофизического развития: особую актуальность приобрели вопросы оптимизации его содержания и методики коррекционно-педагогической работы. Трансформационные процессы в системе специального образования определяются изменениями социальной и профессиональной позиций учителей-дефектологов. Самые замечательные идеи, самые гуманные и продуманные теории могут так и остаться благими намерениями, если у них нет проводников, вдумчивых последователей.

Позиция педагога, представляет собой систему интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений к миру, педагогической действительности и является источником его активности. Она формируется на основе педагогических ценностей – знаний, идей, концепций, имеющих в настоящий момент наибольшую значимость для общества и отдельной педагогической системы. Педагогические ценности представляют собой нормы, регламентирующие профессиональную деятельность специалиста. В современной педагогической науке выделен широкий диапазон педагогических ценностей, предприняты попытки их упорядочения и классификации. С учетом особенностей педагогической деятельности и диалектической природы ценностей разработана классификация педагогических ценностей в структуре профессионально-педагогической культуры [3]. В данной классификации выделяют:

ценности-цели, ценности-средства, ценности-отношения, ценности-качества и ценности-знания. Доминирующую аксиологическую функцию в ней выполняют ценности-цели, которые определяют значимость труда педагога, состояние, к которому он может стремиться, отражают государственную образовательную политику и уровень развития педагогической науки.

Значимость ценностей-целей в становлении профессионального сознания учителя-дефектолога, призванного управлять трансформационными процессами в сфере специального образования актуализирует потребность их объективации и интерпретации в контексте ведущих положений теорий нормализации жизнедеятельности и социальной реабилитации лиц с особенностями психофизического развития.

Ценности этого типа представлены в сознании учителя идеями о личности обучаемого (ребенка) и обучающего (специалиста), об основных целях педагогического взаимодействия. В современной педагогике представления об обучаемом участнике педагогического процесса выстраиваются на гуманистических ориентирах антропологии, аксиологии, экзистенциализма, синергетики и других направлений и течений современной философской науки. В центре внимания – личность ребенка, неповторимая, свободная, самостоятельно строящая свою жизнь, несущая ответственность за свои действия по отношению к себе и окружающим. Специальная педагогика также рассматривает ребенка с особенностями психофизического развития как самоценную, саморазвивающуюся личность. При наличии психофизических нарушений, ограничений деятельности и участия в социальной жизни человек способен найти свое жизненное назначение и реализовать свою человеческую сущность. И смысл такой самореализации не в количестве и разнообразии достижений, а в возможности более полно и естественно проявить себя в общении, самообслуживании, культурной и религиозной жизни. В представлениях современного педагога ребенок с особенностями психофизического развития – это лицо, потенциально способное действовать и достигать независимости (в определенных сферах и на определенном уровне), овладевать нравственным опытом и многообразием социальных ролей, включаться в социум (с разной степенью участия). При этом степень его здоровья измеряется не болезнями и связанными с ними неспособностями, а степенью функционирования, отраженного в деятельности и социальном включении. Бремя же ответственности за возникающие функциональные ограничения ложиться не только на личность, которая их демонстрирует, но и на социальное сообщество, поскольку способность функционировать не столько зависит от нарушений органов и систем, сколько от внешних условий (организации пространства, конструктивных особенностей зданий и мебели, специальных приспособлений, усиливающих мобильность и познавательные возможности).

Любой человек, в том числе и с особенностями психофизического развития нуждается в образовании, которое является условием его развития и самореализации. Гуманистическая направленность современного образования меняет привычные представления о его цели как формировании у ребенка систематизированных знаний, умений и навыков, обеспечивающих ему адаптивный «поведенческий репертуар». Человек ценен сам по себе, а не как носитель определенного эталонного (стандартизированного) знания или поведения, поэтому современная цель образования состоит в развитии его сущностного основания, определяемого способностью осмысливать (придавать смысл) действительности, внося в природу и социум свое субъективное начало. Образование осуществляет поиск разумного соотношения между усвоением учащимися готового знания, обеспечивающего им приспособление к жизни, и формированием у них способности познавать окружающий мир, выражать свое отношение к нему, преобразовывать его. Специальная педагогика, развиваясь в русле общей педагогики, уходит от дефектоцентрированного подхода. Ей интересен не дефект и его последствия (психофизические нарушения) сами по себе, а ребенок, мера его социальной включенности: его реальные возможности деятельности и участия, а также потенциальные – социальный прогноз.

Социальный прогноз – это оценка возможной самостоятельности ребенка с особенностями психофизического развития в повседневной жизни, перспектив его профессиональной подготовки и трудоустройства, вовлечения в творческую деятельность, спорт и досуг. Современный процесс социализации людей с особенностями психофизического развития ориентирован на идею достижения ими максимальной самостоятельности и независимости. В этой связи основная цель специального образования – обеспечить ребенку самореализацию через социокультурное включение и достижение независимого образа жизни. Самореализация ребенка с особенностями психофизического развития – это не тот результат, который произойдет в далеком будущем, а его реальное повседневное бытие, проявляющееся в возможности передвижения, самообслуживания, коммуникации, игры, учебы, трудовой деятельности, отдыха. Самореализация предполагает, как умение выполнять различные практические действия, взаимодействовать с другими, так и положительные субъективные переживания, по поводу собственной активности, самостоятельности, их самооценки и оценки окружающими.

Под независимой жизнью понимается не только материальная самостоятельность, но и отсутствие повседневной зависимости от посторонних. Социальная зависимость – это общее

условие человеческой жизни, однако для данной категории людей она является «особой проблемой». Необходимо постоянно поддерживать разумное соотношение в оказании им помощи и предоставлении самостоятельности. Социальная зависимость человека может усиливаться по причине его дистанцирования от внешнего мира, из-за отсутствия необходимой поддержки и вспомогательных средств, а также из-за способов помощи, лишаящих его самостоятельности. Она может достигать критической величины, когда человек уже не в состоянии формировать доступную для него автономию. В таких ситуациях речь уже идет о приучении к беспомощности [4]. Степень самостоятельности и независимости ребенка является для учителя-дефектолога основным ориентиром успешности его образовательной деятельности.

Существенным препятствием на пути к самореализации детей с особенностями психофизического развития являются ограничения – это то, что не позволяет качественно участвовать в деятельности и социальном взаимодействии. Преодоление ограничений обеспечивается не лечением и тренировкой отдельных психофизических функций, а восстановлением всего многообразия отношений ребенка с окружающим миром. Обогащение современной теории и практики специального образования идеями гуманистической педагогики и социальной реабилитации дает возможность по-новому взглянуть на сущность коррекционно-развивающей работы – специфической деятельности учителя-дефектолога. Она определяется как специальным образом организованное педагогическое взаимодействие, обеспечивающее активизацию обходных путей присвоения и воспроизводства социального опыта, необходимое условие запуска и дальнейшего стимулирования компенсаторных процессов, обеспечивающих ребенку успешную деятельность и социальное включение [1]. Коррекционно-педагогическая работа включает в себя:

- формирование знаний и умений компенсаторного характера, стимулирующих образование новых функциональных связей;
- создание безбарьерной развивающей среды, учитывающей особые потребности ребенка в пространственной, предметной, смысловой организации окружающего мира;
- формирование чувства собственного достоинства ребенка через помощь обществу в осознании ценности его человеческого бытия, создание условий для равноправного приятного и полезного взаимодействия с ним.

В отношении детей с особенностями психофизического развития коррекционно-развивающая работа выполняет три основные функции: поддержка психофизического развития; повышение эффективности обучения, повышение эффективности жизнедеятельности в целом, в том числе социального включения.

Социальное включение представляет собой один из аспектов нормализации жизнедеятельности человека с ограниченными возможностями. Основным путем его реализации – интеграция, а в отношении детей – интегрированное (инклюзивное) обучение. Такое обучение предполагает создание условий для активного участия в нем каждого ребенка, в том числе и с особенностями психофизического развития. Сегодня попытки объединить две системы образования (общую и специальную) не приводят к безусловно положительному результату. Широкая представленность в общественном сознании дефектоцентрированного подхода к детям с особенностями психофизического развития, применение к ним нормативного оценивания, межличностного сравнения, создают значительные трудности для реализации идей инклюзивного образования. Существенной проблемой стала неготовность учителя массовой школы к новому виду профессиональной деятельности и к новой ответственности, а учителя-дефектолога к ее новым условиям: в открытом образовательном пространстве нужно сопровождать не только образовательный интерес ребенка, его семью, но и формировать вокруг него толерантную социокультурную среду. Однако изменение бытия в сторону гуманизации возможно и достижимо, если смогут измениться сами люди, если они перейдут к идеологии взаимного признания и глубокой ответственности (Э. Фромм). В этой связи инклюзивное образование предусматривает не только активное включение и участие детей с особенностями психофизического развития в образовательном процессе обычной школы, но в большей мере перестройку всего процесса массового образования [2].

Таким образом, меняющийся мир меняет наши представления о ребенке с особенностями психофизического развития, о целях и условиях его обучения и воспитания. Ведущие идеи «социальной модели» реабилитации, пропущенные через призму гуманистической педагогики, образуют педагогические ценности современного специального образования. Именно гуманистические параметры деятельности педагогов позволяют фиксировать уровень расхождения между сущим и должным, действительностью и идеалом, стимулируют к творческому преодолению этих разрывов, вызывают стремление к самосовершенствованию.

Идейные установки и реальная практика социального взаимодействия, определяющие развитие общественного сознания в нашей стране, способствуют постепенному разрушению стереотипов восприятия людей с особенностями психофизического развития, как «больных» или «инвалидов». Стремление сделать такого человека «более нормальным» (в большей мере

соответствующим требованиям «здоровой» части общества), уступает пониманию необходимости принимать его таким, какой он есть в многообразии его реальных и потенциальных возможностей.

Список использованных источников

1. Гайдукевич, С.Е. Современные приоритеты профессиональной подготовки учителя-дефектолога / С.Е. Гайдукевич // Специальная адукацыя. - 2009. - № 1. - С.23-28.
2. Назарова, Н.М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения / Н.М. Назарова // Вестник Московского городского педагогического университета. - 2009. - № 3. - С. 8-18.
3. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М., Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
4. Шпек, О. Люди с умственной отсталостью: обучение и воспитание / О.Шпек. – М., Академия, 2003. – 432 с.

МОДЕЛЬ СПЕЦИАЛИСТА «ОБЩЕСТВА ЗНАНИЙ»

М.А. Гусаковский
БГУ (Минск)

Одним из важнейших условий успешности деятельности учителя является способность к критическому анализу актуальной реальности, анализу современности. Формирование такой способности выступает важной предпосылкой подготовки современного учителя. В ряду проблем, с которыми сталкивается современный рефлексивный педагог, одной из решающих обнаруживается проблема целей педагогической деятельности. В качестве целей современная педагогика выделяет особую группу, которая имеет общее наименование «модель специалиста». Сегодня, в условиях динамичной трансформации мира профессий эта работа приобретает особое значение. В данной статье мы остановимся на особой группе характеристик будущего специалиста, которую обозначаем как «специалист «общества знаний»». Данное сообщение – часть более общей работы, выполненной нами в рамках темы «Структурно-функциональная модель развития инновационно-ориентированного высшего образования в Республике Беларусь». По нашему убеждению, все сказанное по поводу модели специалиста «общества знаний», имеет непосредственное отношение и к специалисту по имени «педагог».

Предлагаемая ниже модель построена на изучении большого корпуса текстов, посвященных «обществу знаний». В основе интерпретации лежит известная институциональная модель экономического развития [см.: Пресняков, В.Ф. Предмет и задачи институциональной теории организации // Вестник Гос. ун-та управления. Сер. «Институциональная экономика». 2001. № 1(2). — 56-69 с.]. В Республике Беларусь институциональная школа представлена такими учеными как Н.И. Богдан, Л.Н. Давыденко, П.С. Лемещенко, А.И. Лученок, Г.А. Примаченок, А.А. Праневич.

На основе анализа представленной группы теорий в структуре человеческого капитала мы выделяем следующие базовые характеристики/способности, составляющие основу специалиста (агента) общества, основанного на знаниях:

- 1) способность к интеллектуальному предпринимательству;
- 2) динамические компетенции;
- 3) способность к когнитивной креативности (креативное отношение к знаниям);
- 4) способность к творческому отношению к себе («забота о себе»).

Остановимся на данных характеристиках чуть более подробно.

1. *Интеллектуальное предпринимательство.* Термин «интеллектуальное предпринимательство» (intellectual entrepreneurship) был предложен американским профессором А.Р. Червитцем в 2002 году. В своей статье «Intellectual Entrepreneurship. A vision for graduate education». Червитц придерживается мнения, что «создание материального богатства представляет собой лишь одно из частных проявлений предпринимательства. Интеллект не может быть ограничен академической научной школой, а предпринимательство — это не бизнес, это установка на овладение миром, это процесс культурной инновации». А.Р. Червитц рассматривает интеллектуальное предпринимательство применительно к системе образования, но подчеркивает универсальность предлагаемой концепции, утверждая, что интеллектуальным предпринимателем может быть не только бизнесмен, но и ученый, студент, аспирант, художник, музыкант, продюсер и т.д.). Мы предполагаем, что индивидуальное предпринимательство, может быть рассмотрено как надстройка над другими традиционными базовыми компетенциями, которые представляют собой предметные, профессиональные и общекультурные компетенции [6].

Рассматривая интеллектуальное предпринимательство как фактор конкурентного преимущества в новой экономике, Г.Н. Константинов и С.Р. Филонович выделяют пять основных признаков интеллектуального предпринимательства:

- 1) интеллектуальное бесстрашие, которое связано с нарастанием сложности знаний и предполагает наличие способностей к преодолению трудностей познания;

- 2) информационная грамотность, проявляющаяся в способности быстро находить и обрабатывать необходимую информацию;
- 3) толерантность к информационной избыточности и неопределенности, что решает проблему «интеллектуального бессилия»;
- 4) способность порождать новое знание;
- 5) мотивация к производству нового знания.

Ориентация на развитие указанных признаков фактически означает формирование индивидуальных критериев успеха личности в условиях экономики знаний. Это в полной мере относится и к современному учителю [2].

2. Динамические компетенции (динамические способности). Концепция динамических способностей наиболее подробно разработана в экономическом менеджменте, на примере которого мы и рассмотрим это явление. При этом мы будем опираться на анализ концепции удачно осуществленный в работе Е. Андреевой, В.А. Чайки [1].

Большинство авторов сходятся во мнении, что одна из отличительных черт динамических способностей связана с управлением организационными изменениями. Что такое «способность к изменениям»? В свете сказанного мы предлагаем понимать организационную способность к изменениям как способность организации в целом (1) увидеть новые возможности для развития, (2) осознать необходимые внутренние изменения и (3) успешно их реализовать.

Способность учиться быстрее, чем конкуренты, возможно, является единственным устойчивым конкурентным преимуществом. Компетентностное обучение должно сосредотачиваться на том, чтобы помочь людям решать новые проблемы в незнакомых ситуациях. Процесс использования приобретенных компетенций в ситуациях, слабо сходных с ситуациями, для которых эти компетенции предназначены, принято называть дальним переносом (*far transfer*). Навыки, способствующие дальнему переносу, а также способность к обучению, часто считаются решением проблемы перехода от институтской скамьи к реальной профессиональной деятельности.

3. Когнитивная креативность. В связи с переходом страны на инновационную модель развития возникают новые проблемы в подготовке научных кадров высшей квалификации. Суть их состоит в формировании и актуализации креативных ресурсов личности, в связи с чем важно учитывать, во-первых, внешние условия профессиональной деятельности субъекта, во-вторых, способность специалиста к принципиально иной творческой деятельности, отвечающей потребностям инновационного развития.

Как указывает В.В. Поздняков, подготовленный на учебно-предметной основе, специалист нередко оперирует узкопредметным мышлением и испытывает очевидные затруднения при анализе сложных объектов, требующих полидисциплинарного мышления [3].

Поздняков выделяет множество форм интегрированного знания, которые выступают в качестве направлений когнитивной креативности.

Рассмотрим некоторые формы интегрированного знания, которые могут быть применимы при подготовке педагогических кадров высшей квалификации.

Методологическая интеграция. теоретико-методологических комплексов, метадисциплинарные комплексы, полипредметная интеграция, монопредметная интеграция и др. Социальное измерение работы со сложными объектами актуализирует необходимость *гуманитарной интеграции*.

Проблема состоит в том, чтобы научить будущего специалиста самостоятельно интегрировать знаниевые комплексы, наиболее адаптивные к работе со сложными системами, или, точнее, адаптирующие специалиста к работе со сложными системами. Для этого он должен владеть рядом интеллектуальных операций, помогающих создавать собственные модели творческого поиска. В свою очередь это предполагает формирование *индивидуальных интегрированных (комплексных) программ развития*, которые учитывали бы в содержательном и методическом отношении

4. Личностная креативность. Личностная креативность предполагает творческое отношение к себе. Интересен в связи с этим подход современной педагогики и философии образования к феномену, обозначенному в современной литературе как «забота о себе». Пытаясь схватить в понятии то, что делает из человеческой жизни произведение, Фуко называет эти процессы становления субъекта по-разному – «техники себя», «технологии себя», «техники жизни», «искусства существования», «стилистики существования». Благодаря этим «техникам себя» и происходит становление морального субъекта.

Практики заботы о себе предполагают прежде всего практики самотрансформации, перевода себя в иное состояние. «Быть одновременно и преподавателем университета и интеллектуалом — это пытаться заставить играть тот тип знания и анализа, который преподается и принимается в университете, таким образом, чтобы изменять не только мысль других, но и свою собственную. Эта работа по изменению своей собственной мысли и мысли других и представляется мне смыслом существования интеллектуала» [292, с. 319]. Мысль, которую мы, вслед за Фуко, разделяем.

Список использованных источников

1. Андреева, Е. Динамические способности фирмы: что необходимо, чтобы они были динамическими? // Научные доклады № 2R–2006. / Е. Андреева, В.А. Чайка. - СПб.: НИИ менеджмента СПбГУ. — 32 с.
2. Константинов, Г.Н., Интеллектуальное предпринимательство / Г.Н. Константинов, С.Р. Филонович // Инновационное развитие. Экономика, интеллектуальные ресурсы, управление знанием / под ред. Б. Мильнера. М.: Инфра-М, 2009. - стр. 347-364
3. Позняков, В.В. Инновационная компетентность управленческих кадров: основные приоритеты формирования / В.В. Позняков // Инновации и подготовка научных кадров высшей квалификации в Республике Беларусь и за рубежом: материалы междунар. науч.-практ. конф., Минск / под ред. И.В. Войтова. — Минск: ГУ «БелИСА», 2008. - 316 с.] // http://belisa.org.by/ru/izd/other/Kadr2008/kadr08_134.html
4. Пресняков, В.Ф. Предмет и задачи институциональной теории организации / В.Ф. Пресняков // Вестник Гос. ун-та управления. - Сер. «Институциональная экономика». 2001. - №1(2). - 56-69 с.
5. Фуко, М. Этика заботы о себе как практика свободы / М. Фуко // Интеллектуалы и власть: Избранные политические статьи, выступления и интервью. — М., 2006. - Ч.3. - С. 241-270.
6. Chervitz, A.R., Sullivan, Ch.A. Intellectual Entrepreneurship. A vision for graduate education / Change. November/December 2002. WWW-документ: <https://webpace.utexas.edu/cherwitz/www/ie/articles.html>.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ РЕГИОНА

О.М. Давыдова, А.А. Давыдов
БарГУ (Барановичи)

На потребности региона реагируют многие сферы деятельности человека, в том числе и образование. Оно занимает важное место в жизни каждого человека и способно дать обществу невиданные рычаги развития, решения всех проблем – социальных, экономических, управленческих, культурных [5, с. 5-7]. Образование – механизм и главное средство социально-экономического развития общества и государства [2, с. 1]. Очевидно, что единственный признанный путь цивилизованного развития лежит через хорошо поставленное образование, приоритет знаний и компетентности, высокий профессионализм. Так, социальное предназначение профессионального образования состоит в том, чтобы «интегрировать общее становление человека с его профессиональной самореализацией» [4, с. 6]. Систему образования по праву считают главным ресурсом развития региона [7, с. 51]. Кроме того, именно развитие педагогического образования – главное условие для развития самой сферы образования в регионе [9, с. 14].

Педагогическое образование в широком смысле представляет собой подготовку педагогических и научно-педагогических кадров для учебных заведений всех типов. Свобода конструирования системы педагогического образования обретает особое значение в условиях региона, поскольку не только затрагивает изменения сети учреждений образования, но прежде всего, обеспечивает свободу развития индивидуально-личностных и профессионально значимых качеств педагогов и их воспитанников [1, с. 12]. Можно с уверенностью сказать, что будущие педагоги являются интеллектуальным потенциалом своего регионального пространства, а значит, призваны воспитать интеллектуально богатую, профессионально ориентированную личность, владеющую общекультурными ценностями человечества, страны и региона.

Традиционно получение высшего педагогического образования предполагает процесс овладения профессиональными знаниями и умениями. В настоящее время этот процесс трансформируется в процесс саморазвития личности педагога, его совершенствования и культурной идентификации [8, с. 61]. Подготовка высококвалифицированных педагогических кадров, способных быстро адаптироваться к конкретным педагогическим и организационным задачам региона, выступает одним из перспективных направлений развития региона в целом и предполагает «взаимодействие с субъектами науки, производства, культуры» [7, с. 77]. Высшая школа приближается к практической деятельности своих выпускников, тем самым улучшает качество практической подготовки последних, что особенно важно в условиях работы регионального вуза.

Система непрерывного педагогического образования, организованная в виде университетского педагогического комплекса, создает благоприятные условия для применения качественно более эффективных технологий обучения и воспитания студентов, прежде всего связанных с органическим единством учебной и практической деятельности в процессе профессионального становления учителя, с оптимальным использованием учебно-материальной базы и преподавательского потенциала учреждений, входящих в комплекс, с большими возможностями создания целостной ситуации профессионального развития будущего педагога, с интеграцией многих аспектов педагогического опыта и реальной жизнедеятельности участников образовательного процесса [1, с. 14-15].

Повышение эффективности взаимодействия региона и образовательных учреждений обеспечит ориентацию педагогического образования на соответствующее кадровое обеспечение

общеобразовательных программ в учебных заведениях. Следующая система принципов обеспечивает эффективную подготовку педагогических кадров в рамках комплекса [1, с. 15]:

принцип направляемого развития. Так как реальная система непрерывного педагогического образования, в силу определенных внешних и внутренних факторов, имеет тенденцию к саморазвитию, то цель субъектов управления ею – направлять, корректировать объективно протекающие процессы саморазвития комплекса;

принцип партисипативности управления. В процесс принятия решений, связанных с развитием непрерывного педагогического образования, должны быть вовлечены не только структуры управления, но и все субъекты образовательного процесса – преподаватели, учащиеся, родители;

принцип учета ограниченности ресурсов. Так как ресурсы региональной образовательной системы ограничены, стратегия ее развития предполагает оптимальный выбор и комбинирование ресурсного обеспечения;

принцип культуросообразности управленческих воздействий, то есть учет социокультурных особенностей, образа жизни, ценностных ориентаций и норм поведения населения, а также создание корпоративной культуры в системе;

принцип социализации профессионального образования, при котором совмещаются цели общественного развития с целями развития и сохранения личностных ценностей, обеспечение личности прав на профессиональную подготовку.

Преподавательский состав университета уже сам по себе качественно формирует образовательную сферу региона. Речь идет о разработке новых образовательных технологий и инновационных педагогических программ, которая осуществляется в рамках такого направления развития высшей школы, как повышение эффективности научных исследований в интересах региона [2, с. 6]. В контексте регионализации образования происходит постоянный процесс совершенствования, развития содержания образования, источник которого в непрерывном и открытом характере взаимодействия образовательного пространства с динамикой развития региональных процессов [3, с. 16]. Выступая центром мониторинга эффективности своего собственного влияния на образовательное пространство региона, педагогический университет выполняет следующие функции: обеспечивает теоретическое обоснование, научно-методическую поддержку и сопровождение инноваций, обуславливающих качество образования, участвует в разработке и сопровождении региональных образовательных проектов, обеспечивает вовлечение работников образования в инновационную, научно-исследовательскую, социально-проектную деятельность. Педагогическое образование, в свою очередь, будет выступать «средоточием смыслов регионального образовательного пространства» [6, с. 9].

Список использованных источников

1. Дьячкова, В.В. Региональный университетский педагогический комплекс как организационная форма эффективной подготовки учительских кадров: автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / В.В. Дьячкова; Тульск. гос. пед. ун-т им. Л.Н. Толстого. – Тула, 2005. – 23 с.
2. Жук, А.И. Основные направления развития высшего образования в Республике / А.И. Жук. – Минск: ГИАЦ Мин-ва образования РБ, 2004. – 8 с.
3. Журавлева, И.А. Регионализация образования: сущность и концептуальные основания (теоретико-методологический аспект): автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 / И.А. Журавлева; Иркутск. гос. ун-т. – Иркутск, 2002. – 18 с.
4. Калицкий, Э.М. Трансформация профессионального образования в современном обществе / Э.М. Калицкий. – Минск: РИПО, 1997. – 113 с.
5. Латыш, Н.И. Образование на рубеже веков / Н.И. Латыш. - 2-е изд., доп. – Минск: НИО, 2000. – 215 с.
6. Леонова, О.А. Региональное образовательное пространство: принципы формирования и прогнозирования развития: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / О.А. Леонова; Волгоградск. гос. пед. ун-т. - Волгоград, 2008. – 39 с.
7. Лурье, Л.И. Моделирование региональных образовательных систем: учебник / Л.И. Лурье. – М.: Гардарики, 2006. – 287 с.
8. Хмель, О.А. современные подходы к подготовке учителей иностранного языка в странах Европейского союза / О.А. Хмель // Кіраванне ў адукацыі. – 2008. - № 7. – С. 61-65.
9. Штурба, В.А. Регионализация образования Кубани: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В.А. Штурба; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – СПб, 1995. – 18 с.

СОВРЕМЕННЫЙ УЧИТЕЛЬ: ТРЕБОВАНИЯ К ПОДГОТОВКЕ В НОВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ

М.И. Демидович
БГПУ (Минск)

Каждая новая эпоха сопровождается переосмыслением общественных и государственных ценностей, и как следствие, разработкой требований к подготовке учителя.

Престиж учительской профессии был традиционно достаточно высок в дореволюционном и советском обществах. В учителе всегда видели носителя духовной культуры, воспитателя

подростающего поколения, человека, открывающего дорогу в мир образования. В отечественной истории были периоды, когда учитель в одном лице выполнял триединую функцию: был представителем государственной власти, носителем историко-культурных ценностей, а также «замещал» родителей.

Педагогическая профессия пользовалась популярностью, не было недостатка в желающих стать учителем. Однако, будучи массовой и востребованной, педагогическая профессия всегда диктовала и продолжает диктовать ряд требований к профессиональным и личностным качествам учителя. Характерно, что данные требования предъявляло государство и поэтому они были скорее общественно-государственными. Их объем и перечень с каждой эпохой становится все шире.

По сложности решаемых задач, степени ответственности за результаты педагогической деятельности, полифункциональности личностных качеств, требуемых от учителя, учительская профессия является самой сложной среди других профессий. Среди качеств, которые учащиеся особенно ценят в учителе, неизменно в ходе опросов называются не знания, а любовь к детям, доброта, чуткость, понимание, доброжелательность, отзывчивость. Обладание данными качествами является важнейшей предпосылкой выбора педагогической профессии. Чтобы обладать этими качествами, учитель должен быть не только профессионалом, но и духовно зрелой, творческой личностью. Очевидно, что морально-этическая составляющая должна учитываться в стратегии подготовки учителей. В ряде стран мира действует (Япония) или находится в стадии разработки (Россия) «Профессиональный Кодекс учителя», где даны нормы профессиональной этики в отношении учителя с учащимися, родителями, коллегами, обществом. Этими нормами обязаны руководствоваться представители педагогической профессии. Отступления от них, нарушения нередко рассматриваются как достаточное основание для запрета на профессию.

К сожалению, сегодня мы повсеместно имеем дело со снижением социального статуса учительской профессии, падения ее общественного престижа. Одной из причин, по мнению большинства специалистов, является низкая оценка труда учителя, получившая отражение в уровне заработной платы. Это получило отражение в кадровом обеспечении школьного образования. По данным российских специалистов, для учительского корпуса в странах СНГ характерными особенностями являются феминизация (87 %), рост среднего возраста (свыше половины учителей имеют стаж педагогической работы больше 20 лет), рост числа учителей, не имеющих высшего образования, рост лиц пенсионного возраста среди педагогов [3, с. 23].

Хотя учитель продолжает оставаться ключевой фигурой современной системы образования, учительская профессия подверглась значительной трансформации. В условиях информационного общества учитель уже не является основным и единственным источником информации для учащихся. Учитель, транслирующий знания, становится достоянием прошлого. По сравнению с прошлым выполняемые учителем сегодня функции существенно расширились и усложнились. На первое место в деятельности учителя выходят развивающие, ориентационные, личностно-формирующие функции. По-прежнему важнейшей функцией деятельности учителя продолжает оставаться воспитательная. В современных условиях воспитание подрастающего поколения все больше приобретает «сквозной» характер. Оно осуществляется средствами обучения в рамках деятельности традиционных образовательных институтов, работы учреждений дополнительного образования, различных социокультурных практик. Реализация воспитательных задач невозможна, если учитель идентифицирует себя только с преподаванием конкретного предмета. Сегодня он становится координатором системы социальных взаимодействий, направленных на нравственное развитие учащихся, их полноценную социализацию. Образовательным учреждениям предстоит переход от воспитательной работы, построенной на проведении отдельных мероприятий, часто не связанных с содержанием деятельности ребенка в школе, его социальном и информационном окружении, к системному нравственному развитию и воспитанию учащихся [2, с. 25].

Разумеется, современный учитель обязан прекрасно ориентироваться в предмете, который преподает, знать механизмы усвоения данного предмета, знать свой личностный и профессиональный потенциал, систематически заниматься профессиональным совершенствованием. В современной педагогической науке учитель рассматривается не только как преподаватель-предметник, но и как профессионально подготовленный специалист в области педагогики отношений в социуме.

Реформируемая школа требует учителя, понимающего детскую психологию, особенности развития современных школьников, знающего свой предмет. В условиях внедрения компьютерных технологий учитель призван помогать учащимся в поиске информации, формировании навыков ее выбора и интерпретации.

Изменение акцентов в образовательном процессе предполагает новые формы его организации, новые способы осуществления педагогической деятельности, предусматривающие согласованность позиций, сотрудничество учителей, создание творческих групп, чья работа должна быть направлена на постоянное повышение качества образования. Это диктует

необходимость кардинального пересмотра учителями своей профессиональной позиции, поворота от учебных задач к потребностям учащихся. Возрастание ответственности учителя за воспитание школьников не снижает их ответственности за глубину и фундаментальность их знаний, овладение современными информационными технологиями

Современный учитель сталкивается с множеством проблем. Многочисленные социологические опросы показывают, что на первое место выходят проблемы ресурсного обеспечения (организационные, экономические, финансово-бюджетные, правовые и др.). Многие учителя отмечают трудности работы с родителями, недостаточность психолого-педагогических знаний и социальных навыков работы со взрослыми. Особое место занимает вопрос о помощи молодым учителям. Многие из них, не получив во время поддержки со стороны более опытных коллег, уходят из школы. Учителя указывают и на такие проблемы как перегрузки, нововведения и частые изменения в учебных программах в школах [1, с. 103].

Сохранение учителем профессионализма и поддержание его на высоком уровне идет за счет сокращения времени на отдых и реабилитацию. Это приводит к тому, что из-за постоянной занятости учителя читают в основном учебную литературу, не имеют времени для посещения объектов культуры и как следствие, недостаточно ориентируются в современных процессах. В ряде стран, учитель школы и ли преподаватель вуза имеет существенные скидки при посещении музеев, театров, оплаты за проезд. Эти меры социальной поддержки позволяют работникам образования быть в курсе последних событий, ориентироваться в общественных процессах, тем самым оказывать существенную помощь молодежи в становлении ее социальной зрелости.

К современному учителю выдвигается целый комплекс требований:

- глубокое знание преподаваемого предмета, педагогики, психологии, менеджмента;
- владение современными педагогическими технологиями развивающего образования;
- способность общаться с другими участниками образовательного процесса;
- потребность в самосовершенствовании и профессиональном росте;
- способность видеть многообразие ученического коллектива, учитывать возрастные, индивидуальные и личностные особенности обучаемых;
- способность к организации научно-исследовательской работы и др.

Если обобщить все вышеизложенное, то можно в общих чертах дать портрет учителя, отвечающего предъявляемым требованиям. Это, в первую очередь, патриот, осознающий и переживающий свою причастность к судьбе Родины; носитель традиционных национальных и гражданских ценностей; профессионал своего дела, владеющий содержанием своей предметной области; педагог, владеющий способами эффективных коммуникаций в ученической среде и основами психолого-педагогических знаний; квалифицированный пользователь ИКТ; личность, мотивированная на непрерывное самообразование, совершенствование своих знаний и компетенций.

Список использованных источников

1. Горелова, Г.Г. Кризисы личности и педагогическая профессия / Г.Г. Горелова. - М.: Инфра-М, 2004. – 192 с.
2. Пискунов, А.И. Педагогическое образование: концепция, содержание, структура / А.И. Пискунов // Педагогика. – 2001. – № 3. – С.21-26.
3. Соколова, И.И. Педагогическое образование: вызовы современности / И.И. Соколова // Педагогика. - 2010. – № 5. –С.23-28.

СРЕДСТВА МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ О ТУРЕЦКИХ ШКОЛАХ В КЫРГЫЗСТАНЕ

Жийдегуль Алимидин кызы
Университет Фатих (Стамбул)
jiydegul@fatih.edu.tr

Краткое содержание

В 1990-е годы после распада Советского Союза и объявления тюркскими государствами Средней Азии о своей независимости киргизско-турецкие отношения, которые долгие годы находились в застое, начали быстро развиваться. Это затронуло сферы политики, торговли и образования. В эти годы как Министерство образования Турции, так и частные предприниматели открыли в этой стране много разных школ. В Кыргызстане на сегодняшний день имеется 20 учебных заведений, основанных турецкими предпринимателями. Здесь функционирует Киргизско-Турецкий университет «Манас», Университет Ататюрк-Алатоо, 17 женских и мужских колледжей, среди которых женский лицей «Айчурек» и мужской лицей «Себат», а также один международный лицей и один образовательный центр.

Эти школы были созданы с целью формирования передовой образовательной системы, которая соответствовала бы мировым стандартам и условиям глобальной интеграции. Они воспитывают очень успешных учеников, тем самым в значительной степени достигнув своего

предназначения. Данная ситуация в целом позитивно освещается в киргизских СМИ, однако есть также и некоторые частные учреждения, которые по разным причинам отрицательно освещают данную тему.

В одном интервью всемирно известный киргизский писатель Чингиз Айтматов сказал о том, что турецкие школы заложили начало новой эпохи не только в Кыргызстане, но и во всем мире. Он также подчеркнул, что не следует забывать о том, что во многих сферах и, особенно в образовании, именно Турция первой протянула руку помощи нашей стране, которая в результате советской политики превратилась в некий «айсберг», и о том, что мы должны быть благодарны президенту Турции того периода Тургуту Озалу, благодаря которому Турция, следуя заветам Мустафы Кемаля Ататюрка, с самыми добрыми намерениями раскрыла свои объятия тюркским народам.

О турецких школах часто говорят в СМИ. Обычно это очень теплые и позитивные отзывы. Эти школы называют «школами любви, которая охватывает весь мир» или «школами, которые воспитывают детей на основе ценностей». Однако наряду с этим, есть и некоторые организации СМИ, которые пишут о том, что турецкие школы якобы служат другой цели, и, используя такие провокационные заголовки, как «Они хотят отуречить нас?» или «Они стремятся обратить в ислам (религию)?».

В данной статье будет более подробно рассказано о том, как турецкие школы освещаются в киргизских СМИ, об их основных целях, а также о причинах того, что ученики выбирают именно эти школы.

Введение

В 1990-е годы после распада Советского Союза, как и многие другие страны в составе СССР, тюркские республики Средней Азии одна за другой отделились от Советского Союза и объявили о своей независимости. 31 августа 1991 года Киргизская Республика также объявила о своей независимости. Первой страной, признавшей ее независимость, стала Турция. 29 января 1992 года между этими двумя странами начались дипломатические, политические и экономические отношения.

То, что страны обладают общей историей, культурой и языком, способствовало тому, что их взаимоотношения стали еще крепче. Начиная с момента объявления независимости Кыргызстана и до сегодняшнего дня, прошло 20 лет, и за это время отношения между Кыргызстаном и Турцией развивались быстро, комплексно и всесторонне.

После создания 25 декабря 1991 года турецко-киргизского делового совета, между странами началось развитие активных политических и экономических отношений. Возглавляет их Ассоциация киргизско-турецких бизнесменов и промышленников (КИТИАД) в Бишкеке, целью которой является объединение бизнесменов и производителей, осуществляющих свою деятельность на территории Кыргызстана, а также Турецкое агентство по сотрудничеству и развитию (ТИКА). С момента объявления независимости Кыргызстана и до сегодняшнего дня, в рамках программ экономического/торгового, образовательного, социального и культурного сотрудничества ТИКА осуществила 62 проекта.

По данным турецкого посольства, Турция является самым крупным инвестором в сфере образования Кыргызстана. Помимо Киргизско-Турецкого университета «Манас», Университета Ататюрк-Алатоо и Турецкого образовательного центра по турецкому языку, в Кыргызстане имеется 20 турецких школ/колледжей, три из которых подчиняются Министерству образования Турции, а 17 – являются частными образовательными учреждениями. Среди них можно назвать турецко-киргизский анатолийский лицей, турецко-киргизский анатолийский женский профессиональный лицей, общеобразовательную школу в Бишкеке, женский лицей «Айчурек», мужской лицей «Себат» и т.д.

В большинстве из перечисленных учебных заведений учатся киргизы, общее количество которых превышает 10 тысяч человек. Эти школы привлекают внимание современных СМИ как своим высоким качеством образования и современностью, так и достигнутыми результатами. То, что на международных олимпиадах по математике, физике, химии и другим научным дисциплинам ученики этих школ получают призовые места, а также их успех на Олимпиадах по турецкому языку, указывает на то, что данные учебные заведения обеспечивают нашу молодежь высоким уровнем знаний и умений, не забывая при этом и о знании иностранных языков. Ученики турецких школ, наряду с английским языком, который является языком международного общения, также получают хорошие знания турецкого, киргизского и русского языков.

Отражение в СМИ

Естественно, что об этих успехах иногда сообщают и наши СМИ. Некоторые из них выражают благодарность турецким школам за тот вклад, который они делают, а некоторые с восхищением говорят об успехе, которого эти школы достигли.

Высказывания об этих школах нашего всемирно известного писателя Чингиза Айтматова, а также второго президента страны Курманбека Бакиева, спикера парламента Ахматбека

Келдибекова, нынешнего премьер-министра Алмазбека Атамбаева и многих других доказывают, насколько важный вклад в Кыргызстан сделали эти учебные заведения.

В газете «Заман» от 1 марта 2007 года под заголовком «Турецкие школы распространяют в мире идеи Мевланы» напечатаны следующие слова Мехмета Пойраза: «Турецкие школы им. Чингиза Айтматова несут прекрасные идеи Мевланы, которыми 750 лет назад он просвещал людей, в мир, распространяют идею толерантности во всех уголках света».

Эти школы, которые были созданы для формирования передовой образовательной системы, которая соответствовала бы мировым стандартам и условиям глобальной мировой интеграции, воспитывают очень успешных учеников, тем самым в значительной степени достигнув своего предназначения. Данная ситуация в целом позитивно освещается в киргизских СМИ, однако есть также и некоторые частные учреждения, которые по разным причинам отрицательно освещают данную тему.

Мы считаем, что критические и отчасти негативные мнения в отношении этих школ представляют собой необоснованные высказывания тех, кто превратно понимает цели данных учебных заведений, а также завидует теплым отношениям между нашими двумя странами. Такого рода критика обычно заключается в том, что эти школы, в первую очередь, ставят своей целью не образование, а распространение религии.

Так, один из такого рода критиков Эрнест Абдрахман (Абдрахман, 2009) в своей статье под провокационным названием «Отуречить или обратить в религию?», опубликованной в газете «Назар» от 12 декабря 2009 года, попытался доказать, что главной целью данных школ является распространение религии. Абсолютно противоположное мнение можно найти в статье Кубата Табалдиева, напечатанной в газете «Кыргыз Туусу» от 04.09.2009. В своей статье Кубат Табалдиев критикует другую статью Эрнеста Абдрахмана, которая была напечатана ранее в газете «Учур» и называлась «Ф. Гулендин чыйыры чатак беле?». В частности он говорит о том, что эти лицеи функционируют в рамках соглашения между двумя странами, подписанного в 1992 году, дают киргизской молодежи качественное образование и прививают им нравственность. Он также отмечает, что высказывания Эрнеста Абдрахмана являют собой неуважение к молодым людям и девушкам, которые, став выпускниками турецких школ, закончили самые престижные университеты мира, а затем вернулись на родину, чтобы служить ей, и страстно стремятся к тому, чтобы сделать свой вклад в развитие родной страны. Говоря о главной цели этих учебных заведений, Кубат Табалдиев использовал слова бывшего министра образования Хюсейин Челика: «Многие бизнесмены открывают в разных странах мира турецкие школы. Одним из основных факторов, укрепляющих дружбу и единство народов мира, является мост науки и образования». Как говорится в этих словах Хюсейин Челика, турецкие в школы в нашей стране являются крепким мостом между Кыргызстаном и Турцией. Наши ученики, получающие образование в этих учебных заведениях, открытых Турецкой Республикой, с которой у нас общая религия, общий язык и культура, являются надежным будущим тюркского мира, будущим, которое обладает знаниями, хорошим образованием и прозорливостью.

Бывший президент нашей страны Курманбек Бакиев (передано: Табалдиев К., 2009) в своем выступлении на открытии Университета Ататюрк-Алатоо и женского лицея «Айчурок», сказал, что развитие Киргизской Республики и будущее нашего народа тесно связано с образованием и воспитанием нашей молодежи, подчеркнув тем самым значение образования для развития страны. Курманбек Бакиев также отметил, что, исходя из этого, он считает очень полезным открытие турецких школ, которые предлагают современное качественное образование, и поблагодарил Турцию за вклад, который она делает в сферу образования.³

В своем интервью газете «Заман» от 2 февраля 2011 года премьер-министра Кыргызстана Алмазбек Атамбаев назвал Турцию полярной звездой Кыргызстана, а про турецкие школы сказал следующее: «Место и важность этих образовательных учреждений неоспоримы. Они многое делают не только для Кыргызстана, но и для отношений между нашими двумя странами. Надеюсь, что наши страны, у которых общее прошлое, ждет и общее будущее. И в этом светлом будущем самая важная роль выпадет на долю наших детей из этих учебных заведений. Осуществляемая работа в сфере образования является первым и самым важным шагом к формированию тюркского единства». Таким образом, он от души поддержал образовательную деятельность Турции в Кыргызстане.⁴

На другом интернет-сайте (Фонд журналистов и писателей) 12 июня 2008 года появилась статья «Чингиз Айтматов: турецкие школы положили начало новой эпохе», в которой были приведены высказывания нашего всемирно известного писателя о турецких школах. Эта статья наилучшим образом резюмирует все, что было сказано о турецких учебных заведениях выше.

³ Табалдиев, К. (04.09.2009) Пикир. Кыргыз Туусу (http://www.presskg.com/tuusu/09/0904_17.htm) (дата обращения: 15.10.2011).

⁴ Атамбаев, А. (02.02.2011) Türkiye bizim Kutup Yıldızımız. Ала Тоо (<http://www.ala-too.net/haberler/almazbek-atambayev-turkiye-bizim-kutup-yildizimiz>) (дата обращения: 17.10.2011).

Писатель отмечает, что киргизско-турецкие лицеи положили начало новой эпохе в Кыргызстане, и называет каждый из них островком мира. В этой статье автор говорит о том, что в советские времена образование носило коллективный характер, и, несмотря на развитие технологии и науки, все советское общество до окончания этого периода находилось в застое и не развивалось. И главной причиной этого было то, что СССР держало советский народ вдали от мирового прогресса и достижений. Он сравнивает это огромное государство с весенними льдами, в результате таяния которых пятнадцать отделившихся республик стали айсбергами, которые отделились от этой большой глыбы льда.

Он также говорит о том, что к нашему «айсбергу» первыми руку помощи протянули именно турецкие друзья, которые думали о будущем и были открыты прогрессу, в связи с чем необходимо поблагодарить президента Турции того периода ныне покойного Тургута Озала.

Перечисляя особенности киргизско-турецких лицеев, писатель отмечает следующее:

- Качественное образование;
- Развитие умений свободного общения на четырех языках;
- Обеспечение широкой практики работы на компьютере, который стал неотъемлемой частью современности;
- Направленность на современное и актуальное образование;
- Ускорение процесса глобализации в нашей стране.

И самое главное – это возведение мостов между народами. Он отметил также свою веру в то, что эти школы станут противоядием от террора – напасти нашего современного века, и помогут обеспечить установление мира во всем мире.

Перечисленные выше особенности этих школ более чем достаточно освещают причины того, почему люди выбирают именно эти учебные заведения. Украинец по происхождению Сергей Похиленко, который в 2005 году участвовал от Кыргызстана в Олимпиаде по турецкому языку для иностранцев и занял второе место в категории «Базовый уровень турецкого языка как иностранного», отметил, что учится в турецкой школе потому, что здесь дают качественное образование, и именно по этой причине он решил изучать турецкий язык. Это еще раз подтверждает уровень и качество образования в турецких школах.

Другой причиной выбора этих школ является то, что языком обучения в этих учебных заведениях является турецкий и английский, что вместе с возможностями, предлагаемыми в рамках имеющихся профилей, позволяет ученикам после окончания данных лицеев продолжать свое обучение за границей. Как было отмечено в статье Чингиза Айтматова, в 2007 году 57% выпускников «Себат» училось за границей: из них 30% в Европе, 8% в Америке, 4% в Южной Азии, 15% в СНГ (а 43% – в высших учебных заведениях Кыргызстана).

Помимо этого, учителя этих школ, их геройство – это отдельная тема, которая вызывает гордость и достойна похвалы. Как отмечает Чингиз Айтматов, самопожертвование этих учителей ради своих идеалов, а также то, что они, несмотря на все трудности, не отворачиваются от них, напоминает ему главного героя его повести «Первый учитель» Дюшена.

Учителей для этих школ отбирают по результатам экзамена, турецкие и киргизские учителя делятся друг с другом своими знаниями и умениями, методикой и опытом проведения уроков, тем самым находясь в постоянном взаимодействии. В данных школах можно увидеть представителей разных народов – киргизов, турок, русских, корейцев, здесь создается теплая атмосфера, в которой все зависит от религиозной, языковой или национальной принадлежности соединяются усилия ради достижения единой общей цели.

В прошлом месяце спикер киргизского парламента Ахматбек Келдибеков, посетивший Великое национально собрание Турции (Келдибеков, 2011), еще раз обратил внимание на сотрудничество между двумя странами и особенно на сотрудничество в сфере образования. Отмечая важность турецких школ для Кыргызстана, он в частности сказал:

«Международные учебные заведения «Себат», которые, начиная со дня провозглашения независимости нашей страны и до сегодняшнего дня, зарекомендовали себя в сфере образования, занимают исключительное место. Наряду с этим, турецкая сторона также открыла у нас университет «Манас», который можно назвать самым успешным университетом Средней Азии». Келдибеков, чья дочь также учится в турецкой школе, добавил: «Место и значение этих учебных заведений для Кыргызстана очень велики. Моя дочь учится в Silk Road International School, которая также относится к образовательным учреждениям «Себат». Я, как отец, очень доволен уровнем образования и воспитания, который здесь предлагают. Моя дочь знает английский лучше меня. Эти школы, которые делают огромный вклад в образовательную систему нашей страны, и которые самым лучшим образом представляют нашу страну на международных научных олимпиадах, являются источником гордости для нас. А Киргизско-Турецкий университет «Манас» - это высшее учебное заведение, которое прекрасно использует современные системы образования, имеет развитую техническую базу и оснащение. Во время своего визита в Кыргызстан премьер-министр Эрдоган, говоря об отношениях между нашими двумя странами, подчеркнул важность университета «Манас». И мы разделяем его мнение».

Свое выступление спикер нашего парламента закончил следующими словами: «Турция – это модель для нас». В заключение хотелось бы отметить, что ценность данных учебных заведений, которые, как уже было отмечено спикером нашего парламента А. Келдибековым и всемирно известным писателем Ч. Айтматовым, дают образование на основе любви к человечеству без разделения по религиозному, языковому или расовому признаку, и которые постоянно делают акцент на важности нравственности, никогда не утратится, а наоборот с каждым днем будет только возрастать, а также пожелать этим школам прекрасного будущего.

В ходе написания данной статьи были изучены отзывы как в киргизских, так и в турецких СМИ. В результате было установлено, что новости, статьи и другие публикации обычно позитивно отзываються о турецких/Гюленовских школах, в то время как статьи негативного содержания носят пристрастный характер и написаны с целью провоцирования националистических и религиозных настроений в обществе. Для более подробного изучения данной темы, требуется расширение имеющихся материалов, а также изучение СМИ разных стран.

Список использованных источников

1. Абдрахман, Э. (22.12.2009) Түрктөштүрүүбү же диндештирүүбү? *Назар* (http://www.presskg.com/nazar/09/1222_7.htm) (дата обращения: 15.10.2011)
2. Atambayev, A. (02.02.2011) Türkiye bizim Kutup Yıldızımız. *Ала Тоо* (<http://www.ala-too.net/haberler/almazbek-atambayev-turkiye-bizim-kutup-yildizimiz>) (дата обращения: 17.10.2011)
3. Aytmatov, C. (2005). Küresel Barış Adaları ve uluslararası Türk Okulları. T. Ateş, E. Karakaş, ve İ. Ortaylı (Ed.) *Barış Köprüleri: Dünyaya Açılan Türk Okulları – I* (1. baskı) içinde (113 - 121), İstanbul, Ufuk Kitap
4. Keldibekov, A. Türkiye Bizim İçin Model Bir Ülkedir (26.09.2011) (<http://www.1news.com.tr/dunya/20110926044709189.html>) (дата обращения: 17.10.2011)
5. Poyraz, M. (01.07.2007). Aytmatov: Türk okulları, Mevlânâ'nın fikirlerini dünyaya yayıyor. *Zaman*. (<http://www.zaman.com.tr/haber.do?haberno=534128&keyfield=74C3BC726BC3A765>) (дата обращения: 17.10.2011)
6. Табалдиев, К. (04.09.2009) Пикир. Кыргыз Туусу (http://www.presskg.com/tuusu/09/0904_17.htm) (дата обращения: 15.10.2011)
7. Cengiz Aytmatov: Türk Okulları Yeni Bir Devir Başlattı. (12.06. 2008) *Gazeteciler ve Yazarlar Vakfı*
8. (<http://www.gyv.org.tr/index.php/main/component/option/frontpage/content/2232>) (дата обращения: 14.10.2011)
9. Uygur, Y. (20.06.2006). Dünya Türkçe Konuşuyor. *Aksiyon* Sayı: 550 (<http://www.turkeolimpiyatlar.org/index.php?konu=haber&id=278>) (дата обращения: 14.10.2011)
10. Момунов, Э. (01.02.2011) Кыргызстан менен Түркиянын дипломатиялык байланышына 20 жыл. *Kabar* (<http://kabar.kg/kyr/analitics/full/8265>) (дата обращения: 17.10.2011)
11. Жанузаков, И. (13.05.2011) Түрк лицейлери маалыматтык чабуулга кабылды, *Азаттык Үналгысы* (http://www.azattyk.kg/content/kyrgyz_gulen_and_sebat/24099887.html) (дата обращения: 17.10.2011)
12. Арунов, Р. (23.05.2011) Кыргызстандын жарандарына билим берүү кимдер үчүн пайдалуу!? <http://neweurasia.net/kyrgyzstan/societykg/> кыргызстандын-жарандарына-билим-бер/ (дата обращения: 17.10.2011).

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ОСНОВАНИЯ ЭТИЧЕСКОГО КОДЕКСА ПЕДАГОГОВ

Н.С. Загорская
БГПУ (Минск)

С первого сентября нынешнего года в нашей стране вступил в силу Кодекс Республики Беларусь об образовании. Данный юридический документ призван регламентировать с правовой точки зрения образовательно-воспитательную деятельность. Однако нам представляется, что этот документ должен быть дополнен этическим кодексом поведения педагогов, принятым профессиональным сообществом в качестве общеобязательного. Падение престижа педагогической работы в условиях массовизации и коммерциализации образования (особенно университетского), низкая заработная плата порождают то, что может быть названо «люмпен-интеллигенцией», которой присущ комплекс неполноценности. Кроме того, в педагогику нередко приходят люди случайные, у которых отсутствует внутренняя мотивация к труду и желание после получения диплома идти на работу в учебные заведения. Однако, как показывает практика (прежде всего бизнес-корпораций и учреждений государственной службы), профессионально-этические кодексы, а также соответствующая инфраструктура в лице этических комитетов, служб примирения, уполномоченных по этике, попечительских советов и т.д. способны сделать правовое и административное регулирование более действенным. Наличие профессионально-этического кодекса повышает вероятность совпадения фактического поведения специалиста с ожидаемым.

Назначение этического кодекса педагогов заключается в том, чтобы сплотить атомизированное преподавательское сообщество благодаря общим, согласованным ценностям и нормам; поддержать на должном уровне статус профессиональной педагогической деятельности; усилить доверие людей (прежде всего учащихся и их родителей) к представителям педагогической профессии; укрепить ценности ответственности, надежности и критической рациональности в педагогической среде; продемонстрировать готовность вести борьбу с наглым и циничным попранием профессиональных норм поведения; оказать помощь педагогам в осуществлении морального выбора при выполнении профессиональных обязанностей, разрешении моральных

дилемм и конфликтов; сориентировать менеджмент учреждения образования на необходимость согласования профессиональных и корпоративных интересов и ценностей, а также на роль кодекса в профессиональном самоопределении и нравственном развитии специалистов. В свою очередь, разработка этического документа, релевантного «духу» времени, побуждает нас определиться с целым рядом вопросов, которые носят методологический характер.

Первый вопрос касается этического «фундамента» модели педагогической этики как ценностного ориентира для ныне действующих и будущих педагогов. Изучение истории этики и педагогики свидетельствует о том, что при формировании системы образования изначально утверждались две модели профессионального поведения – авторитарная и гуманистическая (по определению Э. Фромма). Их сравнение по некоторым основаниям (авторство и исполнение, цели и средства, методы регуляции) позволяет выделить одну из них в качестве перспективной модели, поскольку объективно она соответствует тенденциям современного развития по оптимистическому сценарию. Им сопутствуют два возможных кодекса поведения педагогов: первый уповает на безоговорочный авторитет педагога как «водителя» ребенка, второй апеллирует к свободной личности ребенка. В реальной практике данные модели поведения сосуществуют в современной школе, что, однако, не означает их равноценности. Нам представляется, что гуманистическая модель выступает как перспективная, поскольку дает больше шансов для развития потенциальности человека. Однако следует признать, что реализована она может быть только в условиях развитого гражданского общества.

Второй вопрос касается миссии педагогической деятельности. Миссия – это предназначение профессии (ради чего совершается данная деятельность). Одновременно определение миссии выступает процессом самоидентификации профессионалов (в чем смысл твоей деятельности). Напомним, что традиционно педагогическая деятельность воспринималась общественным сознанием в качестве «высокой профессии». В настоящее время ситуация носит проблемный характер, поскольку все чаще утверждается, что педагогическая работа представляет собой сферу услуг, индустрию образования. Если согласиться с этим утверждением, то ответ на вопрос о предназначении будет однозначным – ради получения прибыли. Это автоматически превращает учреждение образования в разновидность бизнес-организации, в которой профессиональный кодекс поведения выражается известной формулой – «клиент всегда прав». Естественно, что само профессиональное сообщество педагогов противится подобного рода аберрации. Но что означает метафора «высокая профессия»?

Во-первых, данная характеристика акцентирует установку на гуманистическую ориентацию образовательной деятельности, ее призвание развивать (а не формировать) личность, адекватную ценностям гражданского общества. Речь идет об утверждении в теории и на практике личностно-ориентированной педагогики, основными параметрами которой являются педагогическое взаимодействие, выражающееся в совместной работе учителя и ученика при постоянном общении их друг с другом. Во-вторых, конкретизируется миссия через те задачи, которые определяют благородство профессии. Они направлены на развитие личности, ориентированной на благо ближнего и собственное совершенство; гражданина, социально ответственного и ориентированного на благо общества; специалиста, ориентированного на профессиональную честь и достоинство. В-третьих, данная характеристика акцентирует установку на «служение в профессии», что ограничивает для педагога возможность целеустремленно преследовать собственную выгоду, как это характерно, например, для бизнесмена. Она требует от педагогов особой моральной силы и выносливости в условиях сверхнагрузок в отстаивании позиции – «сеять разумное, доброе, вечное» (Н.А. Добролюбов). И здесь возникает озабоченность по поводу готовности нынешних педагогов принять установку на «высокую профессию» не на словах, а на деле.

Третий вопрос – это вопрос о том, является ли этика эндогенной (внутренне присущей) по отношению к педагогическому труду или экзогенной, т.е. привносимой извне по чьему-либо произволу. Фактически речь идет о специфике педагогического труда. Первая особенность обнаруживается при обращении к основной функции образовательной деятельности – трансляции знаний. Эффективность ее реализации – это проблема не столько технологического, сколько профессионально-этического характера, поскольку процесс передачи знаний всегда сопровождается их интерпретацией через призму личности и жизненного опыта транслятора. Полученная информация может вызвать у учащихся разное отношение и к самой информации, и к учителю («правильно», «неправильно», «согласен», «не согласен» и т.д.). В принятии или непринятии информации первичное значение приобретает личность учителя и отношение ученика к нему, которое в свою очередь определяется отношением учителя к ученику.

Вторая особенность связана с объективно существующей асимметричностью отношений педагога и учащихся, что выражается в зависимости последних (так называемая «над-позиция»). Преподаватель представляет для учащегося авторитетный источник знаний, он же наделен полномочиями оценивать успеваемость и поведение. Более того, педагог постоянно находится в ситуации, когда ему приходится определять, что есть благо или зло для другого человека. Добрый

и мягкий педагог, оказавшись в рамках определенной системы профессиональных ценностей, может проявить жестокость, если уверен, что это необходимо для блага подопечного. Основная этическая проблема, которая здесь возникает, заключается в том, чтобы установить границы педагогического вмешательства во внутренний мир другого человека посредством моральных принципов и норм как универсальных стандартов поведения. Объективное присутствие зависимости налагает на педагога гиперответственность за свои действия и за результаты своего труда.

Наконец, третья особенность связана с высокой степенью индивидуализации труда педагога. Его поведение корректируется в присутствии родителей или администрации, что с трудом позволяет судить о реальных взаимоотношениях с ребенком при отсутствии стороннего наблюдателя. В этих условиях только развитое моральное сознание специалиста выступает гарантом непричинения вреда учащимся, которые беззащитны перед любыми формами давления и агрессии со стороны взрослых, поскольку не обладают достаточным опытом и фактически не имеют права подвергнуть их поведение критике.

Таким образом, этика естественным образом утверждается внутри тех отношений, которые складываются между субъектами педагогической деятельности. При этом обществу как заинтересованному лицу важно, чтобы деятельность осуществлялась специалистом не просто в рамках стихийно сложившихся в профессиональном сообществе ценностей, но на основе обоснованных базовых ценностей, принципов, норм, которые гарантируют эффективность деятельности. Прежде всего, это делает необходимым в процессе конструирования кодекса определение специфичности моральных ценностей, которые субстанциональны для педагогической этики, т.е. придают ей смысл и составляют основу того, что может быть названо профессиональной идеологией. Во-первых, это – ценности блага учащегося и заботы о нем; во-вторых, ценности солидарности и единства между педагогами и учащимися как субъектами партикулярных интересов и носителями (иногда потенциальными) блага; в-третьих, ценности, отражающие соответствие педагога этим требованиям, а именно, добродетели как качества характера; в-четвертых, ценности личного совершенства как показатели качества и результативности усилий по утверждению достоинства и чести профессионала. На основе данных ценностей вырастает особая педагогическая деонтология, вменяющая в обязанность исполнение императивов, которые не только регулируют отношения в педагогическом сообществе, но и ориентируют на особую миссию личности педагога. Как результат, кодекс – это шанс поддержать престиж профессии и преодолеть сложные ситуации профессионального выбора.

МИССИЯ ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В.И. Казаренков
РУДН (Москва)

Преподаватель высшей школы рассматривается как субъект образовательного процесса, в рамках которого педагог стремится использовать возможности для всестороннего развития и самосовершенствования, реально помогать студенту как ученый, наставник, человек.

Миссия вузовского педагога в современном обществе расширяется и усложняется. Преподаватель университета уже не может быть только лектором, излагающим основы научных знаний. Молодежь обнаруживает потребность в образовании как потребность в систематическом интегральном освоении профессионального мастерства с освоением опыта социального взаимодействия и обнаружением своих возможностей, своей роли в интенсивно изменяющемся природно-социальном мире.

Студенчество рассматривает преподавателя прежде всего как человека, проявляющего высокую компетентность в профессиональной деятельности, самостоятельного, имеющего собственное мировидение и гражданскую позицию, хорошо ориентирующегося в изменяющемся социуме не уклоняющегося от оказания помощи молодым людям в решении ими проблем личного и общественного характера. Именно такого педагога признает студенческая молодежь в качестве своего наставника и партнера в формальном и неформальном взаимодействии. Образование молодежи в вузе становится действенным, если педагогу удастся связать передаваемые общеобразовательные и профессиональные знания и умения с опытом совместной со студентами учебно-научной и производственной деятельности в системе аудиторно-внеаудиторных занятий.

Вузовская молодежь не довольствуется только формальными каналами получения знаний и умений: она ориентирована на качественное неформальное сотрудничество с педагогом, в котором преподаватель мастерски делегирует ей полномочия активного субъекта совместной работы. Именно в таком взаимодействии возможно профессиональное совершенствование

молодых людей, раскрытие их творческих резервов, формирование социального опыта. Именно через такое взаимодействие просматривается и осуществляется взаимосвязь профессионализации, социализации и самореализации молодого человека в образовании.

Профессионализация студента возможна, если он включен в систему деловых отношений с преподавателями и своими коллегами-студентами. Именно вузовское образование должно обеспечить творческое взаимодействие всех участников педагогического процесса в различных видах и формах аудиторной и внеаудиторной работы. Достижение целей профессионализации студенчества осуществляется на основе использования вариативных учебных планов и программ, позволяющих как через содержание учебно-научной работы, так и через процесс обучения будущего специалиста осуществлять профессиональную подготовку. Такая подготовка будет успешной, если вузовский педагог, используя традиционное содержание профессионального образования студента, системно использует авторские достижения в научно-исследовательской, а также научно-производственной деятельности. Связь классических постулатов с современными авторскими открытиями (пусть и уступающими по масштабности их использования) позволяют педагогу завоевать истинный авторитет студенчества, а молодым людям обрести уверенность в возможности профессионального роста, через сотрудничество с преподавателем-исследователем.

Но не только профессиональные знания и умения, приобретенные студентом, стимулируют его профессиональный рост. Важное место в системе вузовского образования молодежи занимает приобретение опыта организации трудовой, и в частности, интеллектуальной деятельности. Умственная деятельность, как и любая другая, предполагает освоение не только предметных знаний и умений, но знаний и способов организации научно-исследовательской, учебно-производственной и производственной деятельности. Вузовская практика подтверждает необходимость целевой подготовки будущего специалиста к научной организации собственного труда как значимого элемента профессиональной подготовки молодого человека, влияющей не только на уровень его профессионализации, но и на уровень социальной адаптации студента, уровень его готовности, способности к саморазвитию и самореализации. Отсутствие же навыков культуры организации трудовой деятельности у студента вуза приводит к потере свободы творчества как в учебно-научной работе, так и в социальном взаимодействии к утрате интереса не только к профессиональной, но и практически к любым другим видам человеческой деятельности.

Проблема профессионализации студенческой молодежи тесно связана с проблемой ее социализации. Качественное овладение профессией является необходимым, но еще недостаточным условием для успешной жизнедеятельности человека. Производственная сфера в современном обществе представляет собой уже не технократическое, а гуманитарное поле человеческого взаимодействия. Эта сфера, претерпев существенные изменения, уже не может быть «домом» специалистов, попирающих духовно-нравственные основания гуманистических отношений между людьми. Руководитель, профессионал-управленец любого звена обязан исходить, прежде всего, из знаний человеческой природы, быть способным так организовать производственный процесс, чтобы сохранить, но не уничтожить человеческую индивидуальность. Здесь мы сталкиваемся с реальной проблемой вузовского образования молодежи — приобретением опыта социального взаимодействия. Именно преподаватель высшей школы, вступая в прямой контакт с молодыми людьми в различных видах образовательной и другой партнерской деятельности, привносит в нее образцы социального поведения и взаимодействия.

В лучших традициях вузовского образования преподаватель (в любые времена) предстал перед студентами не только как ученый-педагог, но и как человек, как неформальный лидер, обладающий высоким интеллектом и человеческим обаянием, духовной культурой.

В учебно-воспитательном процессе именно педагог реально стимулирует рост национального самосознания молодежи, акцентируя внимание на уважении всех народов, на потребностях цивилизованной интеграции различных государств в мировое сообщество. Развитие национального самосознания как элемента социализации студенческой молодежи открывает перспективу обнаружения ею социальной ответственности за судьбу своего отечества, что в конечном итоге не может не отражаться на росте потребности в профессиональном развитии и самореализации студента.

В современном мировом сообществе становление национального самосознания является приоритетной задачей социализации и воспитания молодежи. Ни одно государство не рассматривает рост национального самосознания человека (а не национализм) как альтернативу мирному сосуществованию народов, развитию интенсивного сотрудничества между людьми различных государств, этнических групп, как альтернативу освоения каждым индивидом общечеловеческих ценностей.

Воспитание у студентов любви к своему отечеству и соотечественникам, уважения национальных традиций создает предпосылки для обнаружения молодым человеком смысла жизни, обретения им свободы и ответственности. Вузовскому педагогу в процессе образования молодежи целесообразно обратиться к истокам развития науки как части национальной культуры, показать студентам взаимообусловленность и взаимосвязь понятий «общечеловеческие

ценности» и «национальные ценности», а именно раскрыть суть перехода национального позитивно ценного, значимого наследия в разряд общечеловеческого, общемирового культурного достояния.

Данный вопрос не является автономным вопросом социализации и воспитания личности, а, по сути, представляет также вопрос самореализации молодежи. Ведь самореализация человека начинается с поиска им смысла жизни, с самопознания, с обнаружения своей роли в окружающем динамично обновляющемся мире.

Молодежь не может довольствоваться пассивной ролью наблюдателя и слушателя. Студенты активно ведут поиски способов самореализации. И задача педагога заключается в создании условий для полноценного самопознания и самореализации молодежи. Вузский педагог является непосредственным автором проектов подготовки специалиста как культурного высокообразованного человека. Профессора и преподаватели занимаются планированием образовательных программ молодежи для конкретного вуза, на уровне непосредственного взаимодействия со студенчеством. Творчество педагога в целеполагании, отборе содержания образования, выборе методов, средств и форм совместной со студентами учебно-научно-производственной деятельности, стиля отношений позволяет создать условия, обеспечивающие реализацию молодыми людьми собственных замыслов и проектов.

Одной из форм, стимулирующих профессионализацию, социализацию и самореализацию в их единстве, является научно-исследовательская работа студентов. Именно данный вид деятельности позволяет углубить и применить приобретенные знания и умения, обрести опыт творчества, развить активность и самостоятельность, сформировать навыки партнерства, проверить интеллектуальные, волевые, эмоциональные и нравственные начала, обнаружить способность и психофизические резервы, смысловые и ценностные ориентиры. Научно-исследовательская деятельность должна интегрировать все виды вузовской подготовки молодежи.

В реализации своих проектов студент должен рассчитывать прежде всего на себя. И именно через образование он стремится решить свои проблемы, именно в образовании он обнаруживает возможности для всестороннего развития и самосовершенствования, реальная помощь в этом ему может и должен оказать вузовский педагог — ученый, наставник, человек.

УНИВЕРСАЛЬНОСТЬ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ – ОСНОВНАЯ ДЕТЕРМИНАНТА ЕГО ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ

И.И. Казимирская
БГУ (Минск)

Универсальность высшего образования как его качественная определенность была продекларирована Всемирной конференцией по высшему образованию, проведенной ЮНЕСКО (1998 г., Париж).

Были выделены основания для универсального и конкретного подходов к высшему образованию XXI века, выраженные постулатом «думать глобально, а действовать с учетом конкретных условий».

Суть же универсальности высшего образования была сгруппирована вокруг 10 аксиологических принципов, расшифровывающих сущность универсальности: универсальность доступа к нему всех тех, кто располагает для этого необходимыми способностями, имеет соответствующую подготовку; использует разнообразные формы обучения, чтобы удовлетворить потребности всех; оно призвано давать не только знания, но и в первую очередь воспитанность; выполнять функцию стража и светоча; в период кризиса ценностей оно призвано сыграть направляющую роль в плане этики; любая осуществляемая под его эгидой деятельность должна способствовать становлению культуры мира; солидарность высших учебных заведений; в основе его управления лежит принцип ответственной автономности и подотчетности; стремление придать более четкий характер нормам качества и соответствия; содействовать единению высоко цивилизованных центров и самобытных местных, национальных и региональных сообществ.

Воспитательный потенциал вуза (ВПВ) можно определить как совокупность имеющихся в высшем учебном заведении средств, возможностей для воспитания личности его выпускников как субъектов культуры, компетентных специалистов, способных гарантировать высокое качество производимого ими продукта, переживать удовлетворенность своей профессиональной деятельностью, обеспечивающей достойное социально-экономическое положение и статусно-ролевой уровень в обществе. Воспитательный потенциал конкретного вуза зависит от целевых установок государства, общества, позиции субъектов образовательного процесса.

Структура воспитательного потенциала вуза включает в себя: целевые установки вуза, адекватные требованиям времени, запросам социума к подготовке выпускников вуза на

международном, национальном и региональном уровнях; стандарты личностной и профессиональной компетентности выпускников, обеспечивающие их конкурентоспособность, сохранение этнонациональной идентичности; качество нормативно-правового и научно-методического обеспечения образовательного процесса вуза; интеллектуальный, нравственный и научно-методический уровень профессорско-преподавательского состава; уровень базовых компонентов культуры студентов, их направленность на учебно-исследовательскую деятельность, уровень притязаний студентов; качество образовательного процесса; содержание социально-воспитательной работы на факультетах, в студенческих городках, на кафедрах; научно-исследовательская работа вуза; издательская база; масштабы и уровень международного сотрудничества вуза; качество информационных ресурсов; мониторинг и система оценки уровня и динамики воспитанности студентов, профессионализма профессорско-преподавательского состава; эффективность управления качеством воспитательного процесса как компонента образования.

Позиция личности в образовательном процессе вуза, его роль в использовании возможностей воспитательного потенциала – результат самоопределения конкретной личности: ее целей, ценностей, мировоззрения, идеалов.

Позиция будущих специалистов формируется механизмами осознания смыслов осуществляемой деятельности, переживания эмоциональной привлекательности отношений, которыми она сопровождается, уровнем притязаний. Образ «Я» студента обогащается постепенно в процессе осознания себя в различных видах учебно-исследовательской деятельности.

Многоаспектный анализ реальности, стоящей за понятием «воспитательный потенциал вуза» или близких к нему по функциям в учебно-исследовательской деятельности, дал основание выделить его основные функции: компенсаторную, позволяющую ликвидировать пробелы среднего (довузовского) образования в присвоении базовых компонентов культуры личности; организующую, позволяющую ее носителю организовать время своей жизнедеятельности таким образом, чтобы быть «в правильное время в правильном месте»; стимулирующую, побуждающую личность к самореализации на уровне требований к себе как причине собственных успехов и неудач; мобилизующую на построение субъективного семантического поля как траектории личностного и профессионального развития; категоризации структуры индивидуального сознания при освоении учебных дисциплин вуза; способность к осознанному выбору траектории личностного и профессионального развития; педагогической поддержки самостановления и самореализации личности посредством специально отобранных знаний, деятельностей, характера отношений между субъектами педагогического процесса; актуализации психолого-педагогических механизмов (потребности, интересы, идеалы, вера, цели и т.д.) саморазвития и самосовершенствования личности; содействие формированию образца-идеала успешной самореализации и самоутверждения личности в обществе; психотерапевтическая, обеспечивающая благоприятный для участников педагогического процесса характер взаимоотношений, влияющих на преобладающий тон общественного настроения; гедонистическая, ориентированная на поддержание и развитие положительных эмоциональных состояний, переживание полноты жизненных впечатлений; мобилизационная, ориентирующая на создание настроения, выбор линии поведения, характера взаимодействия, адекватных системе духовно-нравственных ценностей учреждения образования; суггестивная, побуждающая участников педагогического процесса к поддержанию относительно устойчивых состояний и свойств (оптимизма, мажорного состояния), которые необходимы для их эффективного взаимодействия; рекреационная, обеспечивающая восстановление физических, интеллектуальных сил, израсходованных в разнообразных видах учебно-познавательной, трудовой, игровой деятельности.

Реализация перечисленных функций предполагает, что ими (вузами) учитывается неоднородность состава современного студенчества по благосостоянию, по ценностным ориентациям различных культурно-исторических групп, этнокультурных сообществ, по способности к самореализации в условиях поликультурной образовательной среды, жизненным стратегиям.

Российские исследователи выделяют пять культурно-исторических типов, представленных среди современного студенчества: крестьянский, советский, дворянский, буржуазно-индивидуалистический, предпринимательский, профессиональный, чиновничий.

Цели жизни у каждого из этих типов разнятся: для советского культурно-исторического типа – это жизнь ради будущего; для крестьянского – свободный труд на своей земле; для дворянского – духовность и служение Отечеству; для буржуазно-индивидуалистического – приумножение богатств; для предпринимательского – достойная жизнь на основе своего дела; для чиновничьего – использование своего положения для собственного благосостояния [6; 95].

С позиций кросс-культурной психологии типология личностей определяется на основе тех качеств, которые позволяют человеку, вступающему в кросс-культурный контакт, наметить стратегии и тактики общения, от которых зависит, станет ли этот контакт благоприятным или нет.

Говоря о «благоприятном» контакте, исследователи имеют в виду, во-первых, психологическую адаптацию к представителям иных культур, этносов, комфортность во взаимодействии с ними; во-вторых, полезность контактов, способность устанавливать деловые отношения для достижения целей совместной деятельности.

В соответствии с названными критериями Р. Брислин выделяет 6 типов личности [3; 54-55]. Толерантные, противостоящие жестокости, способные к многомерному взгляду на инаковость, дипломатичность в условиях межкультурного, межличностного взаимодействия. Сильные личности, которых отличает позитивная Я-концепция, переживание чувства собственного достоинства, способность ценить достоинства других. Способные к общению. Среди их основополагающих характеристик важнейшие – эмпатия и коммуникативность. Эмпатия, наряду со способностью к эмоциональному сопереживанию Другому, проявляется и в т.н. «персонализации знаний», т.е. использовании знаний собеседника, его риторики, умения общаться на языке собеседника. Разумные личности, которых отличает способность решать проблемы. Существенной характеристикой этой группы студентов является склонность понимать сущность проблемы, видеть пути ее решения. Личности деловой ориентации – это личности, способные воспринимать и оценивать коммуникаторов взаимодействия исключительно с точки зрения дела и возможности его выполнения. Их характеризует настойчивость в преодолении трудностей, ответственность, надежность.

Типология личностей студентов по характеру их жизненных стратегий предложена К. А. Абульхановой-Славской. Исследователь подчеркивает: «тип человека – ключ к его истории, жизни, ее коллизиям, удачам» [1; 266].

Ключевым определением типологии жизненных стратегий у К. А. Абульхановой-Славской является активность. Это позволило автору выявить ее истоки, причины пассивности, безынициативности личности в выборе ею жизненных стратегий.

Первую группу составляют личности, предпочитающие стратегию учета своих наличных возможностей. Ее субъект, зная свои особенности организации времени, трудности работы в меняющихся временных рамках, может выбирать для себя время занятий в оптимальных режимах, избегая некомфортных или ведущих к «провалу» в подготовке задания, проекта и т.д.

Вторую группу образуют студенты, чаще всего избирающие стратегию развития «несовершенной» способности (в нашем примере – способности рациональной организации времени жизни). Ее носитель ставит перед собой цель развить способность рациональной организации времени, «чувства своевременности», а не только учета наличных способностей. Стратегию избегания неадекватных для себя условий, ситуаций, видов работы предпочитают студенты еще одной стратегии бытия в образовании и жизни.

Исследование программных документов, адресованных системе высшего образования; текстов научных статей в сборниках научных трудов; вестниках высших учебных заведений Республики Беларусь (было проанализировано 56 номеров журналов «Вестник» или «Вести» всех университетов Республики Беларусь за период с 2000 по 2010 гг.) показало, что из 271 статьи, посвященной проблемам педагогики, проблематика, отнесенная к теории воспитания, отражена в 114 статьях (около 42 %); проблемы методики воспитания – в 44 статьях (16 %). Такое положение вещей с публикациями не отражает подлинного интереса педагогической общественности к проблемам воспитания в вузе.

Анализ причин удовлетворенности – неудовлетворенности изучением педагогических дисциплин показал следующее: студенты производственных потоков классического университета (общее количество 402 человека) считают важным для себя, будут использовать в жизни и профессиональной деятельности полученные на занятиях знания, умения, идеи – 32 %; идею и умения «довооружать» себя, работать с собой оценили как самую важную в курсе «Основы педагогики» – 21 % студентов; технологии и техники выстраивания отношений с друзьями, коллегами, конкурентами по работе оценили как наиболее важные – 27 %; знания об истоках силы личности, способностях и способах «держать удары судьбы» оценили 73 % студентов. Считают, что занятия по педагогике студентам непедагогических отделений не нужны – 27 %; из них 22 % считают, что имеющихся у них знаний по общей педагогике им достаточно; а знаний по проблемам воспитания в данном курсе явно не хватает. При этом, выбирая темы рефератов, докладов, проектов, студенты непедагогических специальностей отдают предпочтение тематике, связанной с проблемами воспитания.

Список использованных источников

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Издательство «Мысль»; 1991.
2. Brislin, R.W.O. Cross-cultural encounter Face-to-face interaction. – New York. Pergamon Press. - 1980.
3. Всемирная конференция ЮНЕСКО высшему образованию. Москва, 1998.
4. Ляпустин, Б.С. Культурно-исторические типы в современном Российском обществе / Б.С. Ляпустин // Современное молодежное, детское движение и государство. – М., 2000.
5. Ноэль-Нойман, Э. Все, но не каждый. Введение в методы демоскопии / Э. Ноэль-Нойман, Т. Петерсен. - Москва, 2007.

КАКАЯ ШКОЛА НУЖНА СОВРЕМЕННОМУ ОБЩЕСТВУ

И.В. Каравай
БГПУ (Минск)

Для ответа на данный вопрос мы выделим одну из ключевых характеристик учебного заведения – воспитательная цель школы, от формулировки которой зависит функционирование учебного заведения в целом: содержание, организация, формы и методы воспитания.

Верой в могущество воспитания и признанием несовершенства человеческой природы в античных философских учениях рождена идеальная формулировка цели воспитания: формирование всесторонне и гармонически развитой личности, достижение которой, по мнению И.П. Подласого, вполне реально при разумной организации и поддержке всего общества.

О значимости рассматриваемой педагогической проблемы свидетельствует то, что практически все признанные педагоги прошлого оставили свое видение цели воспитания. Вспомним формулировку английского философа и педагога Дж. Локка, с которой трудно не согласиться: «Здоровый дух в здоровом теле – вот краткое, но полное описание счастливого состояния в этом мире» [3, с. 145].

Ж.Ж. Руссо в трактате «Эмиль, или О воспитании» отдает приоритет формированию общечеловеческих ценностей в процессе воспитания: «Жить – вот ремесло, которому я хочу учить его (воспитанника). Выходя из моих рук, он будет – соглашаюсь с этим – не судьей, не солдатом, не священником: он будет прежде всего человеком...» [3, с. 205].

«Мы смело высказываем убеждение, - писал великий русский педагог К.Д. Ушинский, - что влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познаниями». [5, с. 557].

В высказываниях Ж.Ж. Руссо и К.Д. Ушинского отчетливо звучит педагогическая проблема, разрешить которую пытались многие профессиональные педагоги прошлого и деятели сферы образования: к чему, в первую очередь, должна стремиться школа – к обогащению знаниями, к развитию умственных сил или к воспитанию учащихся.

Именно разрешенность этой педагогической проблемы в признании приоритета воспитания позволило сформулировать главную цель современной средней общеобразовательной школы России: «способствовать умственному, нравственному, эмоциональному и физическому развитию личности, всемерно раскрывать ее творческие возможности, формировать гуманистические отношения, обеспечивать разнообразные условия для расцвета индивидуальности ребенка с учетом его возрастных особенностей». [4, с. 138].

Обратимся к отечественной истории второй половины XIX в., когда на территории Северо-Западного края российское правительство активно приступило к распространению государственных российских школ. Отмена крепостного права в 1861 г. и польское восстание 1863 г. послужили толчком к активным действиям правительства в сфере образования.

Анализ работ А.В. Белецкого и И.П. Корнилова, деятелей народного образования в Виленском учебном округе, подтверждает, что, прежде всего, цели политического характера ставило российское правительство перед учебными заведениями Северо-Западного края. Однако в данной статье мы более подробно продолжим рассматривать вопрос о приоритете нравственного воспитания, что имело отношение в целом к российской школе XIX в. и, в частности, к учебным заведениям Северо-Западного края.

А.В. Белецкий в работе «Русское народное училище по Уставу 5 августа 1786 г.», изданной в 1896 г., ссылается на мнение императрицы Екатерины II по рассматриваемому вопросу, что нашло отражение в первых русских школах на территории современной Беларуси в конце XVIII в.: «Важно развить в ребенке умственные силы, но слишком недостаточно для школы развить только умственные силы ребенка. ... Одним словом русское народное училище, по мысли Законодательницы, должно было стать не только учебным, но и воспитательным заведением» [1, с. 30].

Такое мнение Екатерина II высказывала в первый год своего царствования. Интересно проследить, как изменилась позиция императрицы во второй половине своего царствования: «Но опыт показал, что такого рода организация учебных заведений, где думают отделить воспитание от обучения, где стремление правильно воспитать детей соединено с небрежным отношением к правильной постановке обучения, не может быть признан правильною, и со второй половины своего царствования Екатерина начинает придавать большее значение развитию умственных сил ученика и в самом обучении видеть воспитательное средство. Устав народных училищ 5 августа 1786 г. служит лучшим тому доказательством» [1, с. 30-31].

Убедительно звучат слова И.П. Корнилова о потребности человека в нравственном совершенствовании: «Человеку нужны не одни только научные знания, искусства и ремесла; еще более ему нужны твердые и сознательные религиозные верования. Не научные знания, искусства и ремесла руководят помыслами и деяниями, за которые человек отвечает перед судом Божеским и человеческим, но верования и убеждения управляют его волею и направляют ее на добрые или злые дела». [2, с. 20].

В другой статье «Задачи воспитания в наших учебных заведениях» автор продолжает убеждать читателя: «Учебные заведения должны иметь в виду не одно только развитие умственных сил и обогащение памяти массой научных и практических знаний. Главнейшие заботы наставников должны быть обращены на направление и утверждение религиозных верований и нравственных убеждений, словом - всего, что составляет внутреннюю, духовную сущность человека и определяет степень его личного нравственного достоинства» [2, с. 252].

И.П. Корнилов сетует на то, что: «Современная Русская школа, в особенности с начала XIX столетия, стала обращать главное внимание не на образование духовной природы своих питомцев, но на обогащение их знаниями, на учебные программы, экзамены и вообще на внешнюю сторону школьной жизни, на школьную дисциплину и на наружный порядок» [2, с. 20].

Очерченная И.П. Корниловым негативная тенденция продолжает развиваться в Республике Беларусь и сегодня. Доказательством тому служит Устав Государственного учреждения образования «Гимназия № 29 г. Минска», в котором дается следующее определение: «Основной целью гимназии является: *реализация государственных образовательных стандартов общего среднего образования*, формирование образованной, социально, духовно и нравственно зрелой, творческой личности, воспитание гражданина РБ, уважение прав и свобод человека, любви к Родине, семье, привитие навыков здорового образа жизни» [6].

Практическая реализация основной цели гимназии № 29 осуществляется через конкретные задачи, в первых двух отчетливо виден приоритет получения знаний, выбора профессии, подготовки учащихся к поступлению в профессионально-технические, средние специальные и высшие учебные заведения:

И только третья основная задача гимназии направлена на их воспитание: «формирование и развитие личности учеников, развитие их способностей и склонностей, формирование научного мировоззрения, обеспечение овладения социальными, культурными, моральными нормами и правилами» [6].

Цель воспитания, цель деятельности учебного заведения не может быть сформулирована произвольно, без учета реальностей жизни. В формировании цели находят отражение многие объективные причины, например, потребности развития общества, темпы социального и научно-технического прогресса, достигнутый уровень развития педагогической теории и практики, возможности общества, учебных заведений, учителей и учеников (И.П. Подласый).

Мы полагаем, что формулировка основной цели и задач гимназии № 29 соответствует современной неблагоприятной ситуации в сфере образования и практическим запросам родителей и учащихся.

Может ли современная система образования и конкретное учебное заведение поставить приоритет в своей деятельности на нравственном воспитании учащихся? Обладает ли школа эффективными средствами в достижении названного приоритета?

И.П. Корнилов называет два эффективных средства для успешной деятельности школы по нравственному воспитанию своих питомцев:

1. «Для нравственного воспитания и умственного развития не так важны те или другие учебные программы и учебники, сколько *личные качества воспитателей и учителей* и дух и направление преподавания» [2, с. 21].

2. «Школа должна представлять как бы *большую дружную семью*, старшие члены которой с любовью и участием относятся к своим питомцам, а последние питают к своим наставникам чувства благодарности, сердечной привязанности и доверия» [2, с. 22].

Несмотря на наш меркантильный век, мы считаем, что именно о такой школе, как ее охарактеризовали деятели Виленского учебного округа в XIX в., мечтают просвещенные родители XXI века. И только те учебные заведения могут заслужить звание лучших, которые, обучая и развивая, воспитывают, которые сумели создать в школе атмосферу большой и дружной семьи, и все это благодаря личным и профессиональным качествам своих учителей.

Список использованных источников

1. Белецкий, А.В. Русское народное училище по Уставу 5 августа 1786 г. / А.В. Белецкий. Вильна: Тип. А.Г. Сыркина, 1896.
2. Корнилов, И.П. Задачи русского просвещения в его прошлом и настоящем: сб. статей / И.П. Корнилов. – СПб., Тип. А.П. Лопухина, 1902. – 444 с.
3. Педагогическое наследие / сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1989. – 416 с.
4. Подласый, И.П. Педагогика. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения / И.П. Подласый. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 576 с.
5. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания / К.Д. Ушинский. - Собр. соч. – М., 1948. - Т. 2.

ГУМАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА КАК УСЛОВИЕ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО И ДУХОВНОГО ЗДОРОВЬЯ ШКОЛЬНИКОВ

И.Е. Керножицкая

ВГУ им. П.М. Машерова (Витебск)

Проблема неудовлетворительного состояния психофизического и духовного здоровья современных детей и подростков в ее взаимосвязи с процессом получения образования является одной из актуальных в современных условиях. По данным исследований (А.Г. Асмолов, Л.Н. Винокуров, А.В. Гордеева, А.А. Ярилов и др.), многие нарушения развития детей, вызывающие в дальнейшем различные школьные трудности, сопровождаются вхождением в образовательный процесс. Низкий уровень адаптационных механизмов делает ребенка уязвимым по отношению к учебным перегрузкам, несбалансированным воздействиям воспитательной среды, требованиям учителей. Результаты исследований М.А. Галагузовой, В.А. Шеланкова подтверждают факт наличия в образовательных учреждениях антигуманного стиля общения в системе «администрация – учитель – ученик» и применения различного вида насилия над учениками: физических и словесных оскорблений, публичных унижений, шантажа, коллективного осуждения с унижением достоинства. Это порождает такие негативные тенденции, которые согласно исследованиям Института гигиены детей и подростков имеют место в современной школе: нарастание депрессии, страхи, отчуждение от учителя, снижение самооценки, проявление различного рода дидактогений. Практика психологического консультирования в школах и службах семьи показывает, что причины значительного числа невротических изменений в поведении детей, повышение тревожности, неуверенности в своих силах, появление различного рода фобий, снижение мотивации обучения связаны с некомпетентностью учителя, его неспособностью прогнозировать последствия своего взаимодействия с ребенком. В результате учитель становится не только причиной большинства нервно-психических расстройств школьников, но и расценивает их, как правило, в качестве признаков социально-психологической запущенности, избалованности, капризов, выражения возрастных кризисов.

Изучая влияние школьной среды на развитие личности, мы провели диагностический опрос по специально разработанной анкете «Роль школы в моей жизни». Респондентами были 310 студентов, получающих высшее педагогическое образование. Вопросы анкеты касались разных тем: «признателен школе за то, что ...», «благодаря школе научился ...», «в школе были созданы условия ...» и т.д. Результаты анкетирования выявили ряд негативных тенденций в педагогических коллективах, провоцирующих состояние психологической напряженности школьников. Так, только 14,5 % современных выпускников подтвердили, что школа не была для них источником стрессов и конфликтов, 20 % считают, что были созданы условия для доброжелательных отношений. Тревожно выглядят такие ответы выпускников, как «в школе я научился не доверять старшим», «видеть, но не оправдывать несправедливость», «проявлять псевдоактивность, агрессивность».

Таким образом, для современной школы весьма актуальна проблема школьной депривации. Ученые-педагоги и учителя-практики, занятые поисками выхода из сложившейся ситуации, фокусируют внимание на новом подходе к организации педагогического процесса, основой которого должна выступать истинная, а не декларируемая гуманизация. Для этого не потребуются значительных материальных затрат, так как основную ставку необходимо сделать на мощный преобразовательный ресурс, имеющийся в каждой школе, - человеческий. Прежде всего, должна быть востребована защитно-охранительная функция управления школой, направленная на создание подлинно гуманистических отношений в стенах учреждения. В качестве приоритетных задач в управлении образовательным учреждением необходимо рассматривать формирование детских коллективов, с помощью которых можно удовлетворять потребности ребенка в безопасности и защите, признании и самовыражении. Воспитательному пространству предстоит, наконец, быть организованным таким образом, чтобы его духовная составляющая представляла особую среду общения: личностно ориентированного, основанного на вечных человеческих ценностях.

По мнению многих ученых (А.П. Сманцера, Л.В. Кондрашевой, Е.В. Петрушковой), гуманизация педагогического процесса проявляется в выделении следующих приоритетов педагогической деятельности:

– очеловечивание школьной среды со всеми ее составляющими компонентами: информационным, коммуникативным, предметно-пространственным, организационно-управленческим;

- включение школьников в полезные и эффективные виды деятельности и забота о том, чтобы каждый видел результаты своего труда и мог гордиться ими в среде сверстников;
- развитие эмоционально-положительного отношения к моральным требованиям, внушение уважения к возвышенному в природе человека;
- создание атмосферы сотрудничества и диалогового общения;
- обеспечение реализации потребности школьников в самовыражении, самосовершенствовании, эмоциональном контакте, сопереживании и рефлексии [1, с. 212].

Существенной чертой гуманизации педагогического процесса является преодоление отчуждения образования от школьника, его потребностей, интересов, возможностей, задач его развития; интеллектуально-духовное взаимодействие учителя и ученика на принципе, сформулированном еще А.С. Макаренко: как можно больше уважения к человеку и как можно больше разумной требовательности к нему. Педагогическое взаимодействие в рамках гуманного педагогического процесса – это обмен информацией, познание личности ребенка и создание поддерживающей среды, обеспечивающей гармоничное развитие растущего человека, вовлечение его в созидательную деятельность, обязательной характеристикой которой становится этическая мотивация, содействие развитию внутреннего мира школьника, его умений саморегулирования и самосовершенствования.

В свое время В.А. Сухомлинский писал, что гуманный педагогический процесс – это многогранный процесс постоянного духовного обновления и обогащения воспитателей и воспитанников. Его нельзя сводить лишь к воздействию учителя на учащихся. Акцент усилий должен приходиться на целенаправленную профессиональную деятельность, смыслом которой является создание условий для разностороннего развития школьника. На смену авторитарной педагогике, кредо которой состоит в том, что учитель учит, а ученик учится, приходят новые взаимоотношения. Оба участника педагогического процесса находятся в поиске: учитель – как заинтересовать учащихся, не дать угаснуть любознательности, развить природные способности и дарования, а ученик – в стремлении овладеть знаниями, умениями и навыками. Если учитель выступает как субъект более знающий, то ученик – как стимулирующий учителя больше знать, профессионально организовывать деятельность и общение.

Чтобы избежать неблагоприятных вариантов развития ребенка и отрицательного воздействия на его здоровье школьной среды, учитель должен быть тонким психологом, чутким, терпеливым, доброжелательным, умеющим проявлять разумную требовательность и доверие к детям. «Педагог-профессионал, пишет Н.Е. Щуркова, – человек гуманистической направленности, привычно и естественно выстраивает безусловное уважение к человеку и обладает достоинством – уважения собственного «я» как личности» [2, с. 7].

Обобщая свой опыт и опыт работы коллег-учителей, Ш.А. Амонашвили сформулировал основные установки учителя гуманной школы: «Законы учителя: любить ребенка, понимать ребенка, восполняться оптимизмом к ребенку. Руководящие принципы учителя: верить в безграничность ребенка, верить в свои педагогические способности, верить в силу гуманного подхода к ребенку. Опоры в ребенке: стремление к развитию, стремление к свободе» [3, с. 471].

В психолого-педагогических публикациях последнего времени четко прослеживается мысль, что один из путей гуманизации школы – повышение культуры педагогического общения. Культура общения – это показатель способностей и умений учителя осуществлять свои взаимоотношения с другими людьми, передавать содержание мыслей, чувств, стремлений в процессе решения поставленных педагогической деятельностью конкретных задач обучения и воспитания.

Под культурой общения мы понимаем особый специфический вид совместной деятельности двух или более объектов, в процессе которого происходит «диалог личностей», их взаимопроникновение, взаимовлияние. Это также своеобразное пространство, где осуществляется взаимодействие субъектов общения, где учитель и ученик проявляют свою индивидуальность, обогащают внутренний мир за счет иных, чем в его личностной структуре, отношений, мыслей, переживаний. Продуктом общения является качественно новый уровень сознания отдельной личности. В педагогическом процессе воспитательное значение общения заключается не только в том, что оно содействует познанию неких абсолютных истин, расширению общего кругозора, развитию его интеллекта. Главное – оно способствует нравственно-духовному развитию. Реализация этих требований обеспечивается такими профессиональными умениями педагога, как умение проявлять интерес к личностным достижениям воспитанника, положительно подкреплять его достоинства, корректировать его поведение с помощью позитивных сообщений.

Таким образом, гуманный учитель непременно увеличивает меру «доброго начала» в педагогическом процессе, служит гарантией создания положительных эмоций и сохранения здоровья детей.

1. Сманцер, А.П. Гуманизация педагогического процесса в современной школе / А.П. Сманцер, Л.В. Кондрашова. – Минск, 2001. – 308 с.
2. Щуркова, Н.Е. Кто будет строить «новую школу»? / Н.Е. Щуркова // Воспитание школьников. – 2010. – № 6. – С. 3-13.
3. Амонашвили, Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. – М., 1996. – 559 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ КАК КАЧЕСТВЕННАЯ ОСНОВА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

А.Ф. Климович
БГПУ (Минск)
Е.П. Чусовитина
БарГУ (Барановичи)

Качественная подготовка будущего специалиста в высшей школе зависит от организации и управления полноценной учебно-познавательной деятельностью студентов. Важная роль в этом процессе принадлежит педагогическому взаимодействию, в основе которого лежит совместная работа участников образовательного процесса (преподавателя вуза и студента), параметрами которого являются взаимоотношение, взаимопонимание и доверие. Именно общение выступает основой реализации всех направлений педагогической деятельности.

Педагогическое общение сложный, многоплановый процесс, в ходе которого устанавливаются и развиваются контакты между людьми, порождаемые потребностями совместной деятельности. Оптимальное педагогическое общение преподавателя со студентами в процессе обучения создает наилучшие условия для развития их мотивации и творческого характера учения, для правильного формирования личности студента, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения и управления социально-психологическими процессами в коллективах. Современный преподаватель – это психолог-практик, который должен конструировать и управлять взаимоотношениями, способствующими продуктивной учебно-воспитательной работе, умело использовать психологические аспекты общения для достижения образовательных целей.

Являясь важным компонентом педагогической профессии, педагогическое общение определяется как профессиональное общение преподавателя с обучающимися в процессе обучения и воспитания, выполняющее определенные педагогические функции и направленное на создание благоприятного психологического климата, оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и студентами [2, с. 216]. Продуктивность коммуникативной деятельности преподавателя обуславливается совокупностью нескольких факторов: общительность рассматривается как профессионально-личностное качество преподавателя, наличие коммуникативных способностей, профессиональные умения и навыки коммуникативной деятельности [3].

Взаимоотношения преподавателя и студентов основаны на чувствах симпатии или антипатии, взаимопонимании или непонимании. Группой психологов выделены *профессионально важные качества в педагогическом общении*, которые необходимо знать и проявлять преподавателю [2, с. 227]: подлинный интерес к людям и работе с ними; наличие потребности и умения общения, коммуникативные качества; способность проявления эмпатии к людям; гибкость оперативно-творческого мышления, обеспечивающая быстрое и правильное ориентирование в тех или иных условиях общения; адекватное изменение речевых воздействий в зависимости от индивидуальных особенностей студентов; умение ощущать и поддерживать обратную связь в общении; умение управлять собой, своим психическим состоянием, телом, голосом, мимикой, настроением, мыслями и чувствами; способность к спонтанной коммуникации; умение прогнозировать возможные педагогические ситуации, последствия своих воздействий; хорошие вербальные способности: культура, развитость речи, богатство лексики и используемых языковых средств; способность к педагогической импровизации, умение применять все разнообразие средств воздействия (убеждение, внушение, психическое заражение).

Сочетание научной и педагогической деятельности является основополагающим в социально-психологической структуре педагогического общения [2, с. 217]. Поэтому педагогическое взаимодействие преподавателя и студентов играет важную роль в процессе воспитания исследовательской культуры и развитии познавательной самостоятельности студентов. Под воспитанием исследовательской культуры студентов понимается целенаправленный педагогический процесс формирования качеств личности, выражающихся в совокупности объективных представлений и знаний об исследовательской деятельности, современных методологических подходах, принципах и методах исследования. На наш взгляд, именно психологический климат повседневного педагогического общения призван направить

педагогический процесс на «преобразование мотивационной сферы и стимулирования студентов к исследовательской активности, ... создать исследовательскую развивающую среду» [4, с. 77].

На современном этапе получило развитие дистанционное обучение. В этой связи коммуникативно-образующая подсистема процесса обучения имеет свою специфику. В первую очередь, речь идет об использовании интернет-технологий: электронной почты, электронных библиотек, видеоконференций и др., что создает особую информационную среду, в которой может осуществляться общение в системе «преподаватель – студент». Для успешной организации взаимодействия преподавателя со студентами в системе дистанционного обучения необходимо особо учитывать специфику психолого-педагогического фактора общения в сети как особого вида коммуникации, появившегося в условиях современной информационной среды. Следовательно, педагог должен владеть системой знаний, включающей следующие взаимосвязанные направления: психолого-педагогическое, технологическое и техническое [3]. Дистанционное обучение требует гораздо больше специальных инструментов для общения со студентами. В процессе проведения сеанса удаленной лекции или мастер-класса с группой студентов, используя специальное программное обеспечение, например, NetSupport School Professional 10.5, предназначенное для организации эффективного дистанционного обучения в аудитории, изложение материала становится понятным и удобным, поскольку все действия преподавателя хорошо видны на мониторе у каждого студента, при этом лектор может оперативно следить за действиями обучающихся и помогать им, указывая на их ошибки, имеет возможность дистанционно тестировать студента и контролировать каждое действие, делать пометки в ходе решения задачи и др. [5]. Уникальной площадкой для общения преподавателей и студентов, обмена профессиональным опытом и создания собственных преподавательских и студенческих сайтов и блогов, посвященных научной и учебно-методической работе и объединенных одним общим названием и одной идеей является социальная сеть. Каждый, кто хочет стать пользователем социальной сети должен соблюдать строгие правила, например, общение в социальной сети происходит только на литературном языке; запрещено оскорблять участников дискуссий, авторов блогов и других пользователей сети; запрещен откровенный спам; запрещены комментарии (записи), не отвечающие правилам хорошего тона, вульгарные, нецензурные, написанные не по теме, оставленные от другого лица, содержащие рекламную информацию, призывающие к противозаконным действиям и др.; каждый созданный блог – студенческий или преподавательский – должен нести в себе информацию исключительно учебно-научной тематики; администратор социальной сети оставляет за собой право удалять комментарии, записи и блоги, не отвечающие вышеуказанным правилам и тематике социальной сети [6].

По мнению В.Г. Айнштейна, «определяющая роль в создании здорового психологического климата в вузе принадлежит его преподавателям, ...они должны обладать педагогической интуицией и знать основы психологии» [1, с. 4].

Для установления оптимального педагогического общения на занятиях рекомендуется использовать следующие коммуникативные приемы [2, с. 225-227]: 1) *профилактика и снятие блокирующих коммуникативных аффектов (коммуникативной заторможенности, неловкости, подавленности, неуверенности в общении)*. Например, одобрение практики обращения студентов за помощью к преподавателю или к своим товарищам; поощрение устных ответов студентов по их инициативе; создание щадящей обстановки при ответе студента с ярко выраженной коммуникативной заторможенностью; 2) *оказание коммуникативной поддержки в процессе общения*. Например, оказание своевременной помощи в подборе адекватной лексики, в правильном построении высказываний; оперативное предоставление студентам возможности «оправдать нетерпение поднятой руки»; предоставление студентам возможности сориентироваться в ситуации, собраться с мыслями; 3) *инициирование встречной учебно-познавательной активности студентов*. Например, мотивирование перед группой поощрения студента за проявленную им инициативу; критика собственных ошибок в качестве демонстрации доброжелательного отношения к студентам; «игровая провокация».

Наиболее плодотворный учебно-воспитательный процесс в вузе обусловлен именно надежно выстроенной системой внутренних взаимоотношений, в частности в звене «преподаватель – студент». Поскольку педагогическое общение – это профессиональная необходимость, то «технологией» его осуществления должен владеть каждый преподаватель.

Список использованных источников

1. Айнштейн, В.Г. Преподаватель и студент: искусство общения / В.Г. Айнштейн // Высшее образование в России. – 2000. – № 6. – С. 85–91.
2. Дьяченко, М.И. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, С.Л. Кандыбович – Минск: Харвест, 2006. – 416 с.
3. Кирсанова, А.С. Специфика педагогического общения в образовательном процессе / А.С. Кирсанова, В.В. Спивакова // Научный потенциал студенчества в XXI веке: материалы IV междунар. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых, Ставрополь, 2010 г.: в 2 т. / СевКавГТУ. – Ставрополь, 2010. – Т. 2. – Общественные науки. – 405 с.
4. Кузнецова, С.В. Модель процесса воспитания исследовательской культуры студентов вуза / С.В. Кузнецова // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 5. – С. 77–80.

5. Бондаренко, С. Дистанционное обучение: как достать студента С. Бондаренко, М. Бондаренко. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.3dnews.ru/software/608832/print> – Дата доступа: 13.09.2011.
6. Социальная сеть преподавателей и студентов. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://tostudents.ru> – Дата доступа: 13.09.2011.

СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Г.В. Корзенко, В.А. Зенченко
БГПУ (Минск)

В переходный период, переживаемый в настоящее время белорусским обществом, происходят серьезные изменения в системе социальных отношений, условиях и образе жизни людей, а, следовательно, и в их ценностных ориентациях и установках. Эти перемены в свою очередь выдвигают новые требования к личности и ее поведению, вызывают необходимость формирования соответствующей системы ценностных координат.

Неизбежная в процессе трансформации общества ломка сложившейся системы ценностей, ориентаций, установок, норм и идеалов больше всего коснулась молодого поколения, которое в достаточной степени еще не освоило никакой системы ценностей: прежняя оказалась разрушенной, а новая еще только формулируется. Кроме того, молодежь оказалась совершенно беззащитной перед натиском западной идеологии и массовой культуры, культивирующей такие пороки западного свободного мира, как культ наживы, потребительства, насилия, гипериндивидуализма и т.д. В этих условиях в молодежной среде проявились такие негативные тенденции, как нигилизм, аполитичность, социальная апатия, приводящая к бегству от реальности и выражающаяся в пьянстве, наркомании, асоциальном поведении. Потеря ценностных ориентаций оказывает на молодежь негативное влияние, порождая у нее неопределенность в выборе жизненной стратегии, ощущение неуверенности в завтрашнем дне, исчезновение смысла жизни, что затрудняет процесс социализации молодого поколения. В связи с этим медики даже говорят о разрушении динамического стереотипа, вырабатываемой в культуре способности ориентироваться в социальном пространстве и времени, что провоцирует девиантное поведение личности [1, с. 14].

Характерным явлением нашего времени стала дискредитация высоких духовных мотиваций под предлогом их невостребованности и ненужности в условиях рыночных отношений, разжигания эгоистических, потребительских устремлений. Ценность труда вытесняется из сознания молодого поколения ценностью материального успеха и материальной обеспеченности, отодвигая гражданственно-значимые и нравственно-необходимые ценности на второй план.

Социологические исследования, проведенные белорусскими социологами, в том числе преподавателями кафедры политологии и права БГПУ, в ряде вузов республики, свидетельствуют, что даже студенчество которое представляет собой наиболее образованную и интеллектуально развитую часть молодежи, обладает недостаточно высоким уровнем политических знаний и политической культуры, неглубоким пониманием процессов, происходящих в мире и в нашей стране, о политической пассивности и отстраненности от непосредственного участия в социально-политической жизни общества абсолютного большинства студентов. Среди значительной части студенческой молодежи наблюдается серьезная девальвация таких понятий, как трудолюбие, патриотизм, гражданственность, социальная ответственность.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о необходимости усиления регулирующей роли процессом социализации молодого поколения со стороны государства и общества, его адаптации к реалиям сегодняшнего дня. При этом нужно учитывать, что социализация личности, ее становление в качестве субъекта общественных отношений происходит постепенно по мере социального созревания в процессе обучения и усвоения индивидом на протяжении его жизни ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих данному обществу, социальной общности, группе. В результате социализации, связанной с усвоением социального опыта, происходит формирование жизненной позиции личности.

Преодоление негативных явлений в студенческой среде во многом будет зависеть от успешной адаптации национальной системы образования и воспитания к новым социально-экономическим и социокультурным особенностям развития страны. Стратегия образования и воспитания должна сегодня определяться ориентацией на возрождение духовно-нравственных ценностей, где основное место занимают такие понятия, как свобода и ответственность, чувство собственного достоинства, справедливости и долга, гражданственности и патриотизма, политическая культура. Без этого невозможно превращение подрастающего поколения в полноценных членов социально-политической структуры общества, включение его в социальную практику, активную преобразовательную деятельность.

Важную роль в социализации студенческой молодежи призваны сыграть социально-гуманитарные науки, которые формируют целостное знание о мире и являются фундаментом формирования действительно целостной, творческой и духовно богатой личности как главной цели гуманистического общества, поскольку самосовершенствование индивида во всех отношениях, в том числе и в профессиональном, только и возможно на основе целостного знания, ясного осознания своего места и роли в жизни общества.

В силу ограниченности объема статьи остановимся рассмотрением значения курсов «Основы идеологии белорусского государства» и «Политология» в социализации студенческой молодежи. Существенную роль в этом плане призваны сыграть государственная (объединяющая) идеология, которая должна определять развитие духовной, политической, социальной и других сфер жизни белорусского общества. Сегодня очевидно, что духовность и политическая зрелость общества, особенно молодежи, связана с мировоззрением, формируемым под воздействием государственной идеологии, вырабатывающей совокупность целей, ценностей и ориентиров, к которым могут апеллировать индивиды, и придающие им смысл жизни. Президент Республики Беларусь А.Г. Лукашенко справедливо отметил, что государственная идеология – это не изобретение коммунистов, а атрибут присущий любому государству. Все государства и во все времена опирались и опираются на идеологические принципы, в концентрированном виде, выражающие основные ценности своего общества, цели его развития.

Роль идеологии в формировании личности молодого человека весьма значительна, так как речь идет о месте идей и идеалов, неразрывно связанных с интересами индивида и референтной ему социальной группы. Она детерминирует мировоззрение, убеждения, установки сознания и регулятивы поведения, способна охватывать самые разные области мысли и деятельности индивида.

В определенном аспекте сущность человека является совокупностью освоенных и добытых им знаний, причем структура знаний личности на теоретическом и эмпирическом уровнях складывается из идеологических знаний и ценностей, профессиональных знаний, неидеологических знаний и ценностей. Во внутренней структуре личности идеологические знания и ценности образуют основу профессиональных и неидеологических знаний, влияют на их использование личностью в повседневной деятельности.

В связи с этим любой гражданин должен сознавать основополагающие идеи, ценности и цели жизнедеятельности нашего общества и понимать свою сопричастность к их реализации. Поэтому введение в вузах республики курса «Основы идеологии белорусского государства» представляется весьма своевременным и актуальным. Он способствует освоению студентами основ государственной идеологии, выработке умений анализировать и понимать внутреннюю и внешнюю политику белорусского государства, призван формировать государственное сознание, позволяющее человеку идентифицировать себя со своей страной, ее историей, ее государственными целями и задачами, воспитывать патриотизм и гражданственность, которые всегда являлись основой нравственного здоровья любого общества.

Под термином «гражданственность» в научной и публицистической литературе чаще всего понимается осознание личностью себя как участника государственной жизни, формирование государственного сознания, позитивного отношения к существующей власти. Человек, обладающий государственным сознанием, готов к тому, чтобы принять на себя все обязанности гражданина этого государства и использовать права, предоставленные ему Конституцией. Гражданская позиция и зрелость личности проявляется в знании и соблюдении законов, уважении к государственной символике (гербу, флагу, гимну), гражданском долге, согласии и ответственности, патриотизме и интернационализме, чести и достоинстве, исторической памяти; социальной активности.

Курс «Основы идеологии белорусского государства» позволяет осуществлять гражданское воспитание студенческой молодежи в тесном единстве с формированием патриотических качеств личности. Патриотизм – это нравственный политический принцип, социальное чувство, содержанием которого является любовь к Отечеству, преданности ему, гордость за его прошлое и настоящее, стремление защищать интересы Родины. Подлинный патриотизм – не прекрасная фраза о любви к Родине, а активная жизненная позиция и линия поведения. Поэтому, как отметил Президент Беларуси А.Г. Лукашенко в своем выступлении на республиканском совещании преподавателей гуманитарных наук, - формирование активной патриотической позиции должно стать стержнем всей воспитательной работы с молодежью. Изучение курса также содействует укреплению и развитию национального самосознания у студентов, формированию у них приверженности к национальной культуре, языку, любви к своей стране. Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что изучение идеологии белорусского государства позволяет существенно оптимизировать процесс социализации студенчества, его подготовки к будущей профессии.

В сложных и противоречивых условиях системной трансформации общественных отношений и институтов объективно возрастает общественная значимость таких качеств личности,

как умение мыслить самостоятельно, творчески участвовать в общественно-политической деятельности, умение ориентироваться в неординарной политической ситуации, принимать правильные решения. В связи с этим важной составляющей социализации студенческой молодежи является ее политическая социализация, предполагающая формирование у студентов высокой политической культуры.

Политическая культура является одной из слагаемых духовного потенциала общества, его идеологическим аспектом, составной частью мировоззренческой ориентации личности. Под политической культурой принято понимать уровень усвоения человеком общественно-политических взглядов, знаний, убеждений и умение применять их в общественно-политической деятельности. Следовательно, современные представления о политической культуре исходят из единства двух начал: духовного (идеологического) и практического (деятельного). Поэтому в конечном счете ее можно определить как комплексную характеристику индивида, интегрирующую в себе политическую образованность, убежденность, общественно значимую действенность.

Нужно иметь в виду, что политическая культура студентов и их поведение не носят чисто стереотипный, неизменный характер, они достаточно мобильны. В их основе лежат как объективные (социально-экономические, политические, социокультурные), так и субъективные факторы, связанные с организационно-воспитательной работой, политическим просвещением и т.п.

Преподавание политологии в вузе призвано помочь студентам освоить научное представление о политике, выработать критическое рациональное мышление, усвоить нормы и ценности демократической политической культуры, формировать такие качества, как политическая толерантность, готовность к компромиссу и сотрудничеству, патриотизм, гражданственность.

В современных условиях значительно изменились требования к личности специалиста с высшим образованием. Будущим специалистам необходимо не только получить определенный объем знаний, но и приобрести умения и навыки правильно ориентироваться в стремительно изменяющейся социально-политической обстановке, оперативно адаптироваться к ней, активно и творчески решать поставленные жизнью проблемы. А это, в свою очередь, предъявляет новые требования к формам, методам и средствам изучения политологии, которые призваны активизировать познавательную деятельность обучаемых, развивать у них творческое мышление, более эффективно готовить к жизни в условиях трансформирующегося общества.

В связи с этим преподаватели кафедры политологии и права БГПУ им. М. Танка стремятся делать упор на воспитывающее обучение, на преодоление догм и стереотипов, мифологизации сознания студентов, привитие у них навыков научного анализа современных общественно-политических процессов. В этих целях широко используются активные формы и методы обучения: анализ конкретной ситуации (например, сравнительный анализ политических процессов и хода реформ в странах СНГ, арабские революции в странах Ближнего Востока и Северной Африки и т.д.), деловая игра (например, процесс подготовки и принятия политического решения), групповые формы учебно-познавательной деятельности, дискуссия, беседа за «круглым столом», использование опорного конспекта и состязательности в процессе учебных занятий и др.

Помочь приобрести подобные умения и навыки должно также использование в преподавании политологии практикума – системы самых разных заданий, выполняемых студентами в процессе самостоятельной работы или в учебное время: на лекции, семинаре, коллоквиуме, практическом занятии, зачете, экзамене. Такой практикум разработан преподавателями кафедры и издан в начале 2011 г. Он включает в себя следующие структурные элементы: планы семинарских занятий; тематику рефератов докладов; контрольные и проблемные вопросы; логические задания; тесты; структурно-логические схемы и таблицы; список рекомендуемой литературы; краткий словарь политологических терминов (работа с понятиями, категориями).

Коллектив кафедры в качестве одной из своих приоритетных задач рассматривает привлечение лучших студентов к научно-исследовательской работе по политологии, используя такие формы научной работы студентов, как подготовка докладов и рефератов, проведение факультетских и общеуниверситетских олимпиад, участие в университетских и республиканских конкурсах по проблемам общественных наук (ряд из них награждены дипломами Министерства образования Республики Беларусь), написание курсовых и дипломных работ (исторический факультет). С 2011 учебного года при кафедре начала функционировать студенческая научно-исследовательская лаборатория по проблеме «Внутренняя и внешняя политика Республики Беларусь».

Использование современных педагогических технологий, разнообразных форм и методов работы со студентами по политологии в учебном процессе и во внеучебное время стимулирует их интерес к политике, политической науке, активизирует познавательную деятельность, способствует глубокому усвоению политологических знаний, выработке самостоятельного мнения и аналитических навыков и умений, способствует формированию рациональной политической культуры.

В заключении отметим, что в условиях системной трансформации белорусского общества существенно возрастает значение социально-гуманитарных наук, преподаваемых в вузах страны, в социализации студенческой молодежи, формировании у нее рационального мышления, гражданственности и патриотизма.

Список использованных источников

1. Кара-Мурза, С.Г. Государство переходного периода: исчезновение народа / С.Г. Кара-Мурза // Социально-гуманитарные знания. – 2006. - № 1. – С. 3–27.

ПУТИ УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

А.В Котов

ГУО «Командно-инженерный институт» МЧС РБ (Минск)

Воспитатель, учитель, преподаватель. С людьми этих профессий мы постоянно сталкиваемся в детстве, в подростковом возрасте и будучи уже взрослыми, сформировавшимися личностями.

Наше знакомство с ними начинается с детского сада, когда мы впервые сталкиваемся с воспитателем – человеком, который на протяжении трех – четырех лет обучает нас, а главное – воспитывает, закладывая в нас основы морали, чести, долга.

Эту эстафету у воспитателя перехватывает учитель – человек, с которым мы связываем одиннадцать – двенадцать лет нашего обучения в школе, где мы теперь получаем знания, которые понадобятся в нашей будущей жизни.

Из школы мы выходим уже вполне сформировавшимися личностями и сразу же попадаем в руки преподавателя. Теперь он – наш учитель на ближайшие пять лет. В отличие от воспитателей и учителей, основная функция преподавателя вуза – донести знания до обучаемых, на второй план выносятся воспитательная функция.

Педагог в современном обществе играет огромнейшую воспитательную роль. Педагог, грамотно преподнося свою дисциплину, развивает в учениках не только навыки и умения, но также способствует развитию в них моральных качеств. Огромную роль в процессе обучения играет не только способность преподавателя красиво и правильно излагать материал, но и делать это в интересной для восприятия форме (слайдшоу, тематические видеофильмы) [1, с. 254].

Немаловажную роль играет также и то, как сами обучаемые относятся к преподавателю. Если преподаватель имеет авторитет среди студентов, его предмет будет усваиваться лучше, нежели предмет преподавателя, зарекомендовавшего себя не с самой лучшей стороны. Преподаватель может заслужить уважение среди студентов, например, абсолютным знанием своего предмета, своим поведением, манерой одеваться, общаться со студентами.

В этом и состоит главная цель преподавателя: используя особые методы и средства, заинтересовать обучаемых в получении и качественном усвоении знаний не только в период подготовки к сессии, но также и на протяжении всего семестра.

Деятельность преподавателя, направленная на развитие у студентов мотивации достижения высоких результатов, должна включать в себя следующее:

- развитие у студентов умения и навыков обучения;
 - укрепление веры студентов в их способность справиться с определенной деятельностью;
 - создание на занятиях ненапряженной атмосферы, способствующей лучшему усвоению материала;
 - использование современных средств представления информации;
 - развитие в студентах понимания приобретения знания как основного результата учебной деятельности;
 - поощрение успешного усвоения знаний у одних студентов для стимулирования других;
 - создание на занятиях ситуаций успеха, достижения определенных успехов у студентов;
- Вопреки стараниям преподавателей, большинство студентов не очень любят учиться. Найти контакт с такими учащимися — задача сложная, но вполне решаемая [2, с. 166].

Каким студенты желают видеть хорошего преподавателя? Что он должен выполнять и чего требовать.

Итак, преподаватель должен:

- уважать мнение студента;
- поддерживать интерес студента к учебе;
- говорить четко и писать понятным почерком;
- подавать информацию в полном объеме и своевременно;

Таким образом, современные студенты желают учиться так, чтобы им было не только полезно, но и интересно, так как живые, даже веселые, лекции, в отличие от сухих и скучных, всегда намного лучше запоминаются, что помогает намного эффективнее усваивать материал.

В нашей стране учреждены премии и награды лучшим педагогам. Ежегодно в стране проводится конкурс «Учитель года». Лучшего учителя выбирают среди огромного числа достойных кандидатов по разным критериям.

Командно-инженерный институт МЧС Республики Беларусь – один из самых престижных и материально обеспеченных ВУЗов в нашей стране. И это не случайно, ведь тушение пожаров, ликвидация чрезвычайных ситуаций и спасание людей требуют специальной подготовки. В институте обучается огромное количество курсантов инженерного и слушателей командного факультетов. Такое большое число обучаемых подразумевает под собой наличие соответствующего числа преподавателей и офицеров. Наш институт занимается подготовкой высококвалифицированных специалистов по предупреждению и ликвидации чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера. Для успешной подготовки специалистов с обучаемыми занимаются высококвалифицированные преподаватели, многие из которых имеют ученые степени и звания. Практически все учебные аудитории имеют мультимедийное оборудование, что позволяет в разы увеличить количество и качество усвоения информации.

Практически все, кто преподаёт специальные дисциплины имеют офицерские звания. Подавляющее большинство – офицеры с немалым профессиональным опытом. По окончании института, все выпускники являются высококвалифицированными специалистами в области предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций.

Таким образом, правильно спланированный учебный процесс, вкупе с использованием средств, улучшающих запоминание и понимание излагаемого материала, позволяет получить на выходе из учебного заведения высококвалифицированных специалистов различных специальностей, знания которых подтверждаются не только наличием документа об образовании, но и практическими навыками.

Список использованных источников

1. Бордовская Н.В. Педагогика / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб., 2000. – 304 с.
2. Педагогика высшей школы: учеб. пособие / под ред. Р.С. Пионовой. - Минск, 2005. – 303 с.

РОЛЬ ПЕДАГОГА В ВОСПИТАНИИ ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ У ДЕТЕЙ

О.М. Кравцова
БГПУ (Минск)

В наше непростое время, несмотря на величайшие достижения человечества в науке, технике, технологии, космосе и т.д., в обществе нередко встречаются такие негативные явления как отход от исторического и национального прошлого, разрушение духовно-нравственных ценностей и внутреннего мира личности, усиление алкоголизма и наркомании, суициды детей и молодежи и другие. Поэтому особое значение для развития личности приобретают общечеловеческие ценности, которые описывали во все времена философы, ученые, педагоги, писатели, общественные деятели. Еще мыслители Древней Греции утверждали, что моральные качества воспитанного человека полностью заменяют законы. Это беззаветная преданность идеалам Истины, Добра, Любви, Красоты, способность человека морально выстоять в борьбе со злом, единство мыслей и поступков, честность и самоотверженность, самопожертвование ради спасения другого человека, постоянная духовная работа по совершенствованию себя и других.

Ценность – это понятие, используемое в философии и социологии для обозначения объектов, явлений, их свойств, а также абстрактных идей, воплощающих в себе общественные идеалы и воспитывающих благодаря этому как эталон должного [3, с. 585]. В психологии в качестве ценности в широком понимании могут выступать не только абстрактные привлекательные категории или ситуативные ценности, но и стабильно важные для человека конкретные материальные блага. В более узком значении принято говорить о ценностях как о духовных идеях, заключенных в понятиях, которые имеют высокую степень обобщения [4, с. 869].

В педагогике ценность понимают как субъективную значимость (для личности, группы) свойств и качеств предмета, явления, обстоятельств в конкретной ситуации. Она может быть только положительной и представляет собой социокультурный феномен, возникающий в процессе предметно опосредованных межсубъектных отношений, обладающий положительным смыслом и выступающий в качестве внутреннего регулятива человеческих действий [2, с. 396]. Личностные ценности – это устойчивые «консервированные» отношения с миром, запечатленные в обобщенных и переработанных представлениях, установках [1, с. 38]. Во «Всеобщей декларации прав человека», принятой Генеральной Ассамблеей ООН, утверждаются такие ценности, как

свобода, равенство и братство. М. Рокич в своей классификации ценностей выделил две группы: ценности, являющиеся целью жизни человека и ценности как принципы, способы действия, с помощью которых достигаются значимые цели. Особый интерес представляют ценности-цели: активная деятельная жизнь, мудрость, здоровье, интересная работа, понимание прекрасного в природе и искусстве, любовь, материально обеспеченная жизнь, наличие друзей, уважение окружающих, интеллектуальное развитие, физическое и духовное совершенствование, свобода, счастливая семья, счастье, творчество и т.д. [1, с. 41]. Н.В. Михалкович, К.В. Гавриловец, А.А. Бородич выделяют следующие общечеловеческие ценности: жизнь, здоровье, мир, время, свобода личности, ее честь, личное достоинство, роскошь общения с другими людьми, опыт человечества.

Система ценностей человека является основанием образа жизни, под влиянием которого происходит формирование мировоззрения человека о счастье и смысле жизни. Общечеловеческие ценности регулируют повседневные действия, поведение и деятельность человека. Ценности личности, группы и ориентация на них регулируют поведение человека в разных сферах жизни: преобразовательной, познавательной, художественной, общения и потребления. Они нам подсказывают, как поступать в конкретных ситуациях во взаимоотношениях с другими людьми, дома и на работе, в школе и на улице. Таким образом, общечеловеческие ценности определяют «лицо» человека, имеют всеобъемлющий характер.

Диагностика ценностных ориентаций молодежи сегодня показывает, что такие ценности, как здоровье, семья, дружба, взаимопонимание, уважение человеческого достоинства, внутренне осознаны большинством; такие же ценности, как самосовершенствование, творчество, любовь не входят в структуру ценностного сознания более 50 % опрошенных. Поэтому способствовать осознанию ценностей молодежью – важнейшая задача образовательной системы страны. Важности воспитания общечеловеческих ценностей у молодежи уделено немало внимания в государственных документах Концепции воспитания детей и учащейся молодежи и Кодексе об образовании в Республике Беларусь.

Принципы воспитания ценностей у учащихся, которые необходимо учитывать педагогам в работе, определила К.В. Гавриловец: признание личностных ценностей учащихся важнейшим источником мотивов поведения, владение учителем методами перевода духовных ценностей человечества во внутренние ценности воспитанника и активизация ценностного поиска воспитанников в учебной и внеурочной деятельности [1, с. 38].

Для организации ценностно-ориентированной деятельности учащихся педагогу важно знать и понимать сущность общечеловеческих ценностей. Н.В. Михалкович, К.В. Гавриловец и А.А. Бородич раскрывают следующие стадии процесса формирования ценностей у человека. На первой стадии у личности происходит формирование представлений о себе, т.е. осознание своего «Я», собственных личностных качеств и особенностей, первоначальная самооценка слабых сторон; первичные выводы и оценка других людей дают толчок к самоусовершенствованию. Роль педагога сводится к разъяснению воспитанникам всего спектра положительных и отрицательных личностных качеств, присущих разным людям, ценностного смысла принятых в обществе качеств. Ребенок осмысливает их и сопоставляет с собственными наблюдениями.

На второй стадии происходит попытка понять и оценить окружающий мир, природную и социальную среду, взаимоотношения людей. Ребенок анализирует и оценивает условия, в которых живет. Задача же педагога заключается в том, чтобы помочь разобраться во взаимоотношениях людей в разных ситуациях, социальных ролях, побуждать к их оцениванию, основываясь на нравственных качествах каждого ребенка.

Третья – стадия самосознания ребенком местонахождения в окружающем мире. Педагог помогает раскрыть ребенку смысл самоценности человека, уникальность и неповторимость личности, формирует самоуважение, гуманизм и другие качества. Четвертая стадия включает размышления о цели жизни, осознание своих материальных и духовных потребностей, поиск цели, идеала, т.е. самоопределения, самопроектирования своей жизни. Задача педагога сводится к раскрытию созидательной роли человека в мире, его призвания независимо от профессии, страны проживания и возраста.

Пятая стадия - ориентировочная самооценка о соответствии своего образа жизни принятой цели. Размышления об этом подводят человека к желанию заниматься самовоспитанием, самообразованием. Педагог должен помочь поставить цель, побудить к духовному обогащению. На шестой стадии формирования ценностей человек пытается определить стиль поведения, выбрать образ действий, виды деятельности, соответствующие поставленной цели. Определяющую роль в этом выборе играют нравственные качества личности. На этой стадии самоутверждения и самовыражения педагог подвигает детей к положительной социальной активности, учит тормозить отрицательные действия. Седьмая стадия включает коррекцию и самокоррекцию некоторых ценностей, что связано с их переоценкой, переосмыслением под влиянием разных причин; особенно важна роль педагога, который помогает

выбрать способы самоутверждения в соответствии с индивидуальными особенностями, направить и поддержать ребенка [2, с. 231-234].

Педагоги определили разнообразные методы учебно-воспитательной работы для организации ценностно-ориентированной деятельности учащихся. Так, К.В. Гавриловец предлагает следующие методы: исследование жизненных ценностей исторических деятелей, деятелей культуры, ученых, их трудов; разработка сценариев классных и школьных вечеров на тему жизненных ценностей великих и интересных людей; постановка драматизаций, диспуты, круглые столы, классные часы, часы откровения с обсуждением ценностных приоритетов на встречах с авторитетными людьми; сочинения-размышления, метод анализа жизненных ситуаций; самодиагностика системы личных жизненных ориентаций; экспресс-оценка неординарных ситуаций школы и класса и т.д. [1, с. 39-40].

Таким образом, понимание сущности общечеловеческих ценностей, принципов, путей и методов их воспитания играют особую роль в деле организации педагогом ценностно-ориентированной деятельности учащихся. Важно воспитывать у молодежи, в первую очередь, общечеловеческие ценности, а параллельно и качества личности. Успех возможен при систематизации и интеграции усилий, как педагогов, так и семьи, общества и государства.

Список использованных источников

1. Гавриловец, К.В. Сущность и функции аксиологического (ценностного) подхода в нравственном воспитании / К.В. Гавриловец // Адукацыя і выхаванне. – 2010. - № 11.—С. 37-43.
2. Духовность человека: педагогика развития : учеб. пособие / Н.В. Михалковича и др.; под ред. Н.В. Михалковича.—Минск: Тесей, 2006.—400 с.
3. Психологический словарь (авт.-сост. В.Н. Копорулина, М.Н. Смирнова, Н.О. Гордеева, Л.М. Балабанова; под общ. ред. Ю.Л. Неймера). – Ростов н/Д: Феникс, 2003. - 640 с.
4. Психолого-педагогический словарь / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: «Современ. слово», 2006. – 928 с.

РАБОТА ПЕДАГОГА С СЕМЬЕЙ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ПРАВОНАРУШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ

А.С. Крапивко
БГПУ (Минск)

На развитие человека оказывает влияние множество различных факторов как биологических, так и социальных. Главным социальным фактором, влияющим на становление личности, является семья. В семье ребенок приобретает первые навыки общения, поведения, эмоционального реагирования на внешние раздражители и стрессы, обретает психоадаптивные способности.

Существует множество возможных нарушений нормального функционирования семьи, и все они с неизбежностью отражаются на детях. Нежелание менять себя или взаимоотношения в семье - приводит к дисфункциональности семьи. Дисфункциональность семьи обычно отражается на всех сферах жизни ребенка: школьная успеваемость снижается, уличная компания становится заменой авторитета родителей, в ней ребенок получает признание. Все это, в свою очередь, приводит к нарушению личностной сферы, иногда - к психическим отклонениям. А дальше - естественные следствия: правонарушения, что становится поводом для внимания со стороны государственных структур.

Правонарушение — деяние (действие или бездействие), противоречащее требованиям правовых норм и совершённое дееспособным лицом или лицами. Влечёт за собой ответственность. Только за 7 месяцев этого года на территории Витебской области нашей республики зарегистрировано 11 880 преступлений, в совершении которых принимали участие 113 подростков в возрасте от 14 до 15 лет, 266 несовершеннолетних в возрасте от 16 до 17 лет и 2 396 лиц в возрасте от 18 до 31 года.

Одна из главных особенностей подросткового и раннего юношеского возраста - смена значимых лиц и перестройка взаимоотношений с взрослыми [1]. «Мы и взрослые» - постоянная тема подростковой и юношеской рефлексии. Правда, меняется характер зависимостей. Так, если в прошлом школьная успеваемость ребенка и продолжительность его обучения зависели, главным образом, от материального уровня семьи, то теперь этот фактор менее значим.

Помимо образовательного уровня родителей, большое влияние на судьбу подростков и юношей оказывают состав семьи и характер взаимоотношений между ее членами. Так, весьма важны эмоциональный тон семейных взаимоотношений и преобладающий в семье тип контроля и дисциплины.

Эмоциональный тон отношений между родителями и детьми психологи представляют в виде шкалы, на одном полюсе которой стоят максимально близкие, теплые, доброжелательные отношения (родительская любовь), а на другом - далекие, холодные и враждебные. Отсюда можно сделать вывод, что именно подростки, у которых отношения с родителями складываются не очень

успешно, попадают в группу риска. Именно эти ребята могут впоследствии стать правонарушителями и даже преступниками.

В педагогической науке многие исследователи рассматривали проблему профилактики и предупреждений правонарушений среди подростков в тесной связи с проблемами семьи. Так, среди исследований по данной проблеме можно выделить работу Е.А. Ивановой. В работе этого автора семейное воспитание рассматривается как важное средство предупреждения правонарушений. Однако такой аспект проблемы, как выявление факторов, влияющих на поведение подростка в условиях семьи, рассмотрен не достаточно полно. В связи с этим возникает необходимость в поиске путей средств работы с семьей, направленной на оказание помощи таким подросткам.

Объектом воздействия педагога могут быть ребенок в семье, взрослые члены семьи и сама семья, в целом, как коллектив. Анализ литературы показывает, что деятельность педагога с семьей включает три основных составляющих социально -педагогической помощи: образовательную, психологическую и посредническую [2, с. 177], а также используются соответствующие методы.

Таким образом, школа должна работать с семьей. Работа педагогов с семьей осуществляется в соответствии Декретом Президента Республики Беларусь №18 «О дополнительных мерах по государственной защите детей в неблагополучных семьях». Повышается качество идеологической и воспитательной работы, разрабатываются рекомендации по выявлению детей, находящихся в социально опасном положении и нуждающихся в государственной защите, принято новое положение о Совете учреждения образования по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних. На Детском правовом сайте открыта виртуальная приемная национальной комиссии по правам ребенка, обеспечена подготовка ответов специалистов образования на вопросы детей и их родителей.

Системная работа по предупреждению правонарушающего поведения несовершеннолетних привела к снижению уровня преступности несовершеннолетних. В 2009 г. количество преступлений, совершенных несовершеннолетними, на 10,3 % меньше, чем в 2008 г. Таким образом, осуществление мер по реализации Декрета помогает бороться с нерадивыми родителями и в тоже время оберегает детей.

Список использованных источников

1. Декрет Президента Республики Беларусь от 24 нояб. 2006 г. № 18 «О дополнительных мерах по государственной защите детей в неблагополучных семьях» // Советская Белоруссия. - 2006. - 28 нояб. - С. 4-5.
2. Иванова, Е.А. Семейное воспитание как средство предупреждения правонарушений несовершеннолетних подростков: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Е.А. Иванова // Карачаевский гос. ун-т. - Карачаевск, 2004. - 186 с.
3. Торхова, А.В. Профилактика противоправного поведения школьников / А.В. Торхова, И.А. Царик, А.С. Чернявская. - Минск: БГПУ, 2009. - 120 с.

СТРАТЕГИИ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИЧЕСКИХ ЭТАПОВ ОБЩЕСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ

А.В. Кузнецов, В.В. Кузнецов
БГПУ (Минск)

Как известно, образование в широком смысле этого слова является системой воспроизводства социально-культурной матрицы определенного исторического типа общества. Если культура является своеобразным социокodem поведения и деятельности в обществе, то образование есть ничто иное как воспроизводство этого социокodem в новых поколениях людей. Поэтому определенный тип образования и его стратегии зависят, во-первых, от исторического типа того или иного общества и, во-вторых, от системы социального знания (парадигмы), через которую общество понимает самого себя и ставит определенные задачи перед своим функционированием и развитием.

В современной литературе, посвященной проблемам философии образования, проводится мысль различия понятий «социализация» и «образование» [1, с. 67–68]. Если социализация является стихийным процессом освоения человеком норм, правил и ценностей, господствующих в том или ином историческом типе общества, без которого человек не может стать социальным существом, то образование есть ничто иное как целенаправленная деятельность определенных социальных институтов по формированию уже социализированного человеческого индивида по некоему образу (образцу) каким должен быть человек.

В архаическом обществе (согласно концепции коэволюции природы и общества), где происходит становление как самого общества, так и человека как социального существа, процессы социализации и образования, по сути дела, совпадают. Для того чтобы стать полноправным членом первобытного рода, каждый представитель нового поколения должен пройти не только

достаточно трудную систему физических испытаний (инициацию), но и усвоить мифологию этого рода.

Как известно, в первобытном мифе в нерасчлененном (синкретическом) виде содержались и эмпирические знания о мире, которые первобытный человек приобретал в процессе своего взаимодействия с окружающей природной средой, и этические нормы поведения отдельного индивида в обществе, и определенные верования в сверхъестественные силы, и, наконец, некоторые эстетические ценности (образцы прекрасного). Таким образом, мифологическое сказание выполняло в духовной жизни первобытного общества все те функции, которые выполняет в современном обществе наука, мораль, религия и искусство. Поэтому каждый человек архаического общества, овладевая мифом, тем самым фактически овладевал всей духовной культурой этого общества.

Необходимо также помнить, что миф в первобытном обществе выполнял функцию духовного и социального единства рода, солидарности всех членов этого общества, без которых первобытный человеческий коллектив не смог бы выжить перед лицом вызовов окружающей природной среды. Овладевая мифом своего рода, отдельный человеческий индивид овладевал, таким образом, и идеями архаической солидарности и взаимопомощи.

Формирование аграрно-традиционного общества, связанного с социализацией, превращением энергии биосферы Земли в производительные силы общества (возникновение земледелия и скотоводства), с появлением производящего хозяйства и прибавочного продукта, влечет за собой образование первых цивилизаций, а также появление социального неравенства и сословно-кастовой социальной структуры общества. Именно на этом этапе развития происходит четкое размежевание образования и социализации. Даже в XVII в. Выдающийся философ и реформатор педагогики Дж. Локк считал, что ни монарх, ни низшие слои тогдашнего английского общества не нуждаются в образовании, поскольку уже условиями своей повседневной жизни они получают необходимую квалификацию для личной трудовой деятельности. Но образование жизненно необходимо для джентльменов (представителей среднего класса), которым предстоит в будущем осуществлять многообразные функции по управлению обществом.

Итак, появление социального неравенства, различных форм эксплуатации, распада общества на благородных и худородных, богатых и бедных, управляющих и управляемых приводило к тому, что образование становилось необходимым именно для тех из высших социальных слоев, кто должен был управлять обществом и поддерживать его стабильность при отсутствии солидарности. Поскольку этому обществу ввиду доминирования аграрного производства был присущ циклический характер его функционирования, то в его духовной жизни преобладали традиции – повторяющиеся от поколения к поколению нормы и ценности духовной жизни и социального поведения. Поэтому образование в этом обществе было нацелено на воспроизводство этих норм и ценностей, комментарии к священным текстам, в которых были заложены вечные и неизменные истины.

Известен афоризм Конфуция: хочешь знать будущее, посмотри назад в прошлое. Несмотря на значительные отличия космоцентрической и теоцентрической парадигм социального знания, на которых базировались теории образования аграрно-традиционного общества, общей характеристикой этих парадигм являлось доминирование прошлого над настоящим и будущим.

С формированием и развитием техногенного общества – с XVII в. в Европе, а с XIX в. во всем мире – изменяется и роль образования в социальной жизни, а также форма и содержание образовательного процесса. Техногенное общество характеризуется социализацией, превращением космических сил природы в производительные силы общества (пар, электричество, химические реакции, ядерная энергия и др.). В этом обществе происходит резкое ускорение всех процессов социально-экономического развития. Постоянно возникают и исчезают все новые социально-классовые, социально-этнические и профессиональные группы населения развитых в техногенном плане стран. В мировоззрении этого общества начинает доминировать наука. В социальном знании доминируют естественно-правовая (натуралистическая) и культурно-историческая парадигмы. Человек овладевает вначале теоретически (наука), а затем практически (техника) все новыми космическими силами природы.

Техногенный тип общества характеризуется великими проектами модернизации, к которым можно отнести Реформацию, Просвещение и марксизм. В условиях ускоренного развития общества постоянно трансформируется и система образования. Прежде всего, наряду с демократизацией всего общества происходит и демократизация системы образования. Поскольку развитие техногенного общества требует притока в систему производства все более подготовленных людей для обслуживания постоянно обновляющейся техники, то в развитых странах начальное, среднее и высшее образование (современная Япония) становятся обязательными формами образования для всего подрастающего поколения, формируется как особая социальная группа молодежь со своей специфической субкультурой [2, с. 279]. В содержании образовательного процесса естественнонаучный и технический комплексы дисциплин постепенно вытесняют на периферию социально-гуманитарные дисциплины.

В свою очередь, превращение науки к середине XX в. в главную производительную силу общества, – как предсказывал К. Маркс еще в середине XIX в., – приводит к появлению все новых концепций технологического детерминизма («революция» менеджеров, теории стадий экономического роста, индустриального и постиндустриального общества и др.), рассматривающих развитие техники на основе развития научного знания как основу социального прогресса человечества. Одной из концепций технологического детерминизма, которая наиболее популярна в настоящее время, является концепция «информационного общества». Однако эти концепции технологического детерминизма были еще адекватными в период устойчивого развития техногенного общества, но в условиях кризиса современной техногенной цивилизации они уже не в состоянии обеспечить понимание истоков и причин этого кризиса, а следовательно, не в состоянии найти пути выхода из него. Поэтому и стратегии образования, основанные на этих концепциях, к которым относится и так называемая болонская система, не могут предложить действительно радикальные меры по развитию образования в XXI в.

Список использованных источников

1. Грехнёв, В.С. Образование как социальный феномен и объект исследования / В.С. Грехнёв // Вестник Моск. ун-та. - Сер. 7. - Философия. – 2010. – № 6.
2. Критика буржуазных теорий молодежи. – М., 1982.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ ПАУЛУ ФРЕЙРЕ И ИХ ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ

В.В. Кузнецов
БГПУ (Минск)

Творческая деятельность известного бразильского педагога, философа и сторонника теологии освобождения Паулу Фрейре (1921–1997) является интеллектуальным вкладом в главный социально-политический проект нашего времени: как бороться за социальное преобразование в нашем постсовременном мире в интересах освобождения зависимых групп населения и культур земного шара от структур и идеологий, господствующих над ними. Данное господство является частично традиционным, а частично негативным следствием процесса модернизации, который исключает (отрицает) свободу и физическое здоровье для большей части человечества, т.е. тех принципов человеческого существования, реализация которых являлась целью западного Просвещения как проекта модерна. Принимая глобальный характер, эти негативные тенденции достаточно быстрыми темпами ведут к антропологическому кризису. Согласно леворадикальному теологу И. Эльякурия, «почти непреодолимая тяга к глубокой дегуманизации становится характерной чертой реальной динамики капиталистической системы: оскорбительные и/или поверхностные и отчуждающие способы искать собственную уверенность и счастье посредством частного накопления, потребления и развлечения; подчинение законам потребительского спроса, продвигаемого рекламой в каждом виде деятельности, включая культуру; и явное отсутствие солидарности человека, семьи и государства с другими людьми, семьями и государствами» [1, р. 298]. С точки зрения другого известного теолога освобождения Л. Боффа, «доминирующая сегодня система, которая является капиталистической системой..., разработала свои собственные методы целостного проектирования и построения человеческой субъективности... Капиталистические коммерческие установки преуспели в том, чтобы проникнуть в каждую частицу личного и коллективного человеческого разума. Им удастся управлять образом жизни человека, его эмоциями, способами, при помощи которых человек вступает в отношения со своим соседями или иностранцами, индивидуальной любви или дружбы, т. е. целой гаммой жизни и смерти» [2, р. 33–34].

Становление и развитие педагогических идей Паулу Фрейре было тесно связано с его критической практикой и происходило в конкретном историческом контексте. В 1961 г., когда П. Фрейре был назначен на пост директора Департамента культурного развития в университете Ресифи, у власти в Бразилии находились представители христианской демократии (автономное от церкви политическое движение, выступающее за решение социальных и экономических проблем при соблюдении христианских принципов). Христианские демократы опирались на идеи реформизма (переход к социально справедливому обществу методом реформирования капиталистического) и девелопментализма (теории модернизации, т. е. идеи об экономическом прогрессе в развивающихся странах путем вытеснения устаревших традиционных форм организации труда более прогрессивными и более эффективными новыми формами) с их артикуляцией на социальных проблемах, к которым отказались обратиться традиционные либеральные и консервативные партии. В странах Латинской Америки христианские демократы пытались реализовать новые решения в политической, экономической и религиозной сферах. Однако проекты преобразований в двух первых сферах так и не были реализованы, поскольку христианские демократы оказались не в состоянии выполнить свои предвыборные обещания, в то

время как проект преобразований в религиозной сфере явился одной из предпосылок возникновения теологии освобождения.

Перед Департаментом культурного развития, который возглавлял П. Фрейре, правительством Бразилии была поставлена задача проведения национальной кампании по ликвидации неграмотности. В 1962 г. Фрейре работает с крестьянами на северо-востоке страны. Он научил 300 работников сахарных плантаций читать и писать за 45 дней. После столь впечатляющего результата бразильское правительство одобряет создание тысяч подобных культурных кружков по всей стране. В это же время П. Фрейре продолжает развивать свою теорию грамотности на основе убеждения, что каждый человек способен критически участвовать в диалоге с другими.

После неудавшихся реформ, проводимых христианскими демократами, в латиноамериканских странах начинается процесс политической радикализации. Если в Европе перед лицом социалистической угрозы либеральная демократическая власть легитимировала себя через успешно проведенную социальную реформу, то в Латинской Америке возникновение революционных социалистических движений привело к установлению так называемых «государств национальной безопасности», насаждаемых и поддерживаемых США, целью которых являлась защита интересов иностранного капитала и местной элиты. В течение 1960-х и 1970-х гг. в странах Латинской Америки (Бразилии (1964), Аргентине (1966), Уругвае (1971), Чили (1973) и др.) происходят военные перевороты, которые не позволили демократически избранным левым силам прийти к власти.

В 1964 г. после военного переворота в Бразилии деятельность культурных кружков была запрещена. П. Фрейре был арестован и заключен в тюрьму, поскольку его идеи и практика рассматривались пришедшими к власти военными как угроза установленному режиму. Через семьдесят дней он был освобожден и вынужден был покинуть страну. Вернулся в Бразилию П. Фрейре только в июне 1980 г., после того, как в 1979 г. была объявлена амнистия.

После изгнания и кратковременного пребывания в Боливии, П. Фрейре работает пять лет в Чили, участвуя в программах обучения взрослых ЮНЕСКО и Чилийского института аграрных реформ. В 1967 г. Фрейре публикует свою первую книгу «Образование как практика свободы», а в 1968 г. в Португалии была издана его самая известная книга «Педагогика угнетенных». В этой книге П. Фрейре подвергает жесткой критике так называемую банковскую концепцию образования, а как альтернативную ей рассматривает концепцию постановки проблемы.

Банковское образование, с точки зрения П. Фрейре, мистифицируя действительность, пытается скрыть определенные факты, которые объясняют существование человека в мире; образование постановки проблемы ставит перед собой задачу демифологизации. Концепция банковского образования не приемлет диалог, а согласно концепции постановки проблемы, диалог является необходимым актом познания, который раскрывает действительность. Для банковского образования учащиеся выступают как объекты помощи; образование постановки проблемы помогает учащимся стать критически мыслящими. Банковское образование препятствует творчеству и манипулирует сознанием, изолируя сознание от мира, относится к людям как к приспособляющимся, управляемым существам, отрицая при этом онтологическое и историческое призвание человека стать более гуманным. Образование постановки проблемы основывается на творчестве, способствует развитию рефлексии, с помощью которой учащиеся приобретают знания, а не механически заучивают; оно утверждает человека как существо, которое превосходит себя и движется вперед, для которого взгляд в прошлое является средством более четкого понимания кто он есть, для того, чтобы он мог более мудро строить будущее [3, р. 71–86].

Нужно также отметить, что немаловажную роль педагогические идеи П. Фрейре как сторонника теологии освобождения сыграли в деятельности христианских базовых общин [4], когда в странах Латинской Америки после падения военных режимов шел процесс редемократизации: идеи об осознании (*conscientization*) социальной реальности угнетенными, которые погружены в так называемую «культуру молчания», т.е. о педагогическом процессе развития у человека способности критически смотреть на действительность. С точки зрения П. Фрейре, осознание не останавливается на уровне простого субъективного восприятия ситуации, а через действие подготавливает людей к борьбе против несправедливого социального порядка, который порождает смерть, отчаяние и бедность. В ходе осознания действительности участники базовых общин начинают видеть свои собственные и социальные проблемы не в виде неизбежной судьбы, а как следствия человеческой деятельности, которые могут быть изменены с помощью совместных действий [3, р. 87–105].

В настоящее время влияние педагогических идей П. Фрейре, неразрывно связанных с его критической практикой, простирается далеко за пределы области реализации грамотности и распространяется на философию образования, экономику, социологию, теологию освобождения, междисциплинарные научные исследования и критическую педагогику, одним из зачинателей которой, как отмечает, М.В. Тлостанова, «принято считать бразильского ученого..., имеющего сегодня множество последователей в глобальном масштабе, актуализирующего не только

социально-классовые или деколониальные, но и постмодерные, этно-расовые, феминистские, квір-, экологические и иные аспекты и варианты подлинной педагогической демократии, основанной на отречении от принципа заполнения ученика знаниями в пользу культивации критического мышления и на радикальном и окончательном отказе от властной дихотомии «ученик–учитель» [5, с. 20].

Список использованных источников

1. Ellacuria, I. Utopia and Prophecy in Latin America / Ignacio Ellacuria // *Mysterium Liberationis: Fundamental Concepts of Liberation Theology* / ed. Ignacio Ellacuria and Jon Sobrino. – Maryknoll, NY: Orbis Books, 1993.
2. Boff, L. Ecology and Liberation: A New Paradigm / Leonardo Boff. – New York: Orbis Books, 1995.
3. Freire, P. Pedagogy of the Oppressed / Paulo Freire; translated by Myra Bergman Ramos; introduction by Donaldo Macedo. – New York, London: Continuum International Publishing Group, 2000.
4. Smith, C. The Spirit of Democracy: Base Communities, Protestantism, and Democratization in Latin America // *Religion and Democracy in Latin America*, ed. William Swatos. – New Brunswick: Transaction Publishers, 1995.
5. Тлостанова, М.В. Критическая педагогика XXI века, или как «научиться разучиваться» / М.В. Тлостанова // Вестник РУДН. - Сер. Философия. – 2010. – № 2.

СОЮЗНОЕ ГОСУДАРСТВО НА ПУТИ К ОБЩЕСТВУ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.А. Лобанов
ЛГУ (СПб)

Человечество всегда пыталось заглянуть за пределы настоящего, стремясь увидеть если не контуры будущего общества (достаточно вспомнить классические работы утопистов), то хотя бы разглядеть его отдельные индикаторы. Вопрос, который мы предлагаем для обсуждения, не относится к числу социальных утопий, поскольку непрерывное профессиональное образование – это процесс, получивший развитие во всём мире, это уже свершившийся социальный факт нашей общественной жизни. У непрерывного профессионального образования как формы организации обучения трудоспособного населения, в XXI в. нет альтернативы. Вот почему мы считаем публичное обсуждение этого вопроса вполне своевременным и полезным.

И в России, и в Беларуси уже достаточно давно основные идеи непрерывного образования получили не только теоретическое, но и практическое осуществление. Создание Союзного государства, его дальнейшее строительство а priori выдвигает задачу сближения концептуальных подходов и практических действий систем образования России и Беларуси в области непрерывного образования. В этой связи целесообразно обсудить вопрос о том, чтобы выдвинуть в качестве основного тренда развития и белорусского, и российского образования долговременную системообразующую функцию. И мы полагаем, что этой системообразующей функцией должно стать непрерывное профессиональное образование. Непрерывное образование, являясь частью глобального процесса мировой цивилизации, в то же время само выступает необходимым условием общего процесса глобализации, и уже в силу этой своей роли приобретает черты и свойства мегатренда, определяющего социальный облик современной и будущей цивилизации. Российское и белорусское педагогическое сообщество, и в первую очередь государственные органы управления образованием, должны пересмотреть своё отношение к месту и роли непрерывного профессионального образования в социальном и экономическом развитии своих стран. В документах ЮНЕСКО и Европейского Союза, публикациях последних лет, в т. ч. и белорусских, и российских, непрерывное профессиональное образование рассматривается как одно из важнейших условий экономического роста и национальной безопасности стран, их устойчивого развития.

По мере того, как во всём мире увеличивается число теоретических работ по проблемам непрерывного образования и растёт число людей, включившихся в эту форму образовательного процесса (на международном, национальном и локальном уровнях) расширяется и углубляется представление о непрерывном образовании как социальном феномене мирового развития, о его социальной и экономической роли в развитии современной цивилизации. Представление о масштабе распространения информации о непрерывном образовании и растущем профессиональном интересе к этой форме организации образования (главным образом, со стороны педагогического сообщества) можно наглядно продемонстрировать на примере числа страниц в Интернете (Яндекс), соотнесённых с тем или иным термином из словаря непрерывного образования⁵: информационный массив термина «Непрерывное образование» в январе 2011 г. составлял 6,0 млн. стр., а в августе этого же года – 32,0 млн. стр.; термин «Непрерывное образование в России» в эти же интервалы времени составлял следующие информационные

⁵ Непрерывное образование: Краткий словарь. Изд. 6-е, допол. / Составитель Н. А. Лобанов. Предисловие Н. А. Лобанова. Под ред. Н. А. Лобанова и В. Н. Скворцова. – СПб.: Издательский дом «Петрополис». 2004. – 72 с.

массивы: 3,0 млн. стр. и 18,0 млн. стр. и т. д.⁶ В дискуссиях о том, является наше общество постиндустриальным, информационным или обществом «третьей волны», «обществом потребителей» или «экологических самоубийц», мы не заметили, как одна эпоха в образовании человечества сменилась другой, как одна образовательная цивилизация начала по всему фронту вытеснять другую. И хотя образование, по крайней мере в промышленно развитых странах мира, давно уже рассматривается как важнейшая составляющая государственного и общественного развития, однако темпы его развития не вызывали такой же обеспокоенности, как например, темпы развитие сельского хозяйства, промышленного производства или обеспечение военного потенциала страны. Образование как макроуровневая система в целом поспевала за темпами технического, экономического и социального развития государства и общества, поскольку даже в последней четверти XX в. оно всё ещё обладало воспроизводственным ресурсом (запасом) знаний от 5-8 до 10-15 лет в зависимости от степени «продвинутой» той или иной отрасли. Но именно в этот период процессы ускорения в науке, технике и частично в экономике предъявили «свои требования» к темпам развития образования, поиску новых форм подготовки специалистов и переподготовки работающего населения. Именно в это время заговорили не о том, чьё образование лучше (американское, немецкое, советское или японское), а о конкурентоспособности систем образования на мировых рынках труда и образовательных услуг, о конкурентоспособности специалистов, подготовленных в учебных заведениях Токио, Москвы, Парижа или Нью-Йорка. Образование, как некоторая сумма знаний и умений, стало таким же конкурентным товаром, как автомобили и пылесосы, а потому (или в силу этого) стало рассматриваться в качестве «недолговечного продукта».

Несомненно, что предстоящий переход ко всеобщему непрерывному профессиональному образованию относится к числу радикальных социальных явлений и процессов. Вместе с тем любое радикальное изменение в социальной области только тогда можно назвать радикальным, когда оно связано либо с преобразованиями в содержании традиционных социальных институтов, либо с полной или частичной заменой самих институтов, образующих ту или иную сферу государственной или общественной деятельности. Готово ли в настоящее время Союзное государство и общество к таким переменам? Какова степень готовности каждого из государств, образующих Союзное государство, к такому переходу, а точнее – к началу перехода? Означает ли происходящая модернизация образования радикальный шаг на пути к созданию системы непрерывного профессионального образования? Следует отчётливо понимать, что переход к концепции «Образование через всю жизнь» породит ряд глобальных социальных проблем, с которыми Союзное государство и общество неминуемо столкнутся по мере практического осуществления идеи непрерывного профессионального образования. Объективная потребность создания на государственном уровне системы непрерывного образования, а первоначально – системы непрерывного профессионального образования, вовсе не означает, что государство готово к такому шагу. Не будучи в состоянии эффективно поддерживать традиционную систему образования на нормативном экономическом уровне, оно, государство, тем более не готово даже в ближайшие несколько лет к гигантским инвестициям в «человеческий капитал», связанным с переходом к системе всеобщего непрерывного профессионального образования. Но это не отменяет необходимости перехода ко всеобщему непрерывному профессиональному образованию, актуализации вопроса о последовательной замене традиционной организационной модели образования. Вот почему уже сейчас необходимо провести комплексное исследование этой проблемы. Приходится констатировать, что до сих пор отсутствует такая социальная и экономическая статистическая информация или данные специальных исследований в масштабе региона, в разрезе отраслей экономики и каждой из стран в целом, как: перечень профессий (специальностей), которые в силу производственных условий требуют от работников постоянного (перманентного) поддержания требуемого качества труда, т. е. повышения квалификации через определённые промежутки времени; количественные данные (число специалистов) о ежегодной потребности в повышении квалификации работников в разрезе профессий и отраслей экономики и социальной сферы; нормативные рекомендации о периодичности повышения квалификации, которая различна для различных профессий и специальностей (принятый ранее пятилетний цикл повышения квалификации не может быть принят в качестве универсального); экономические расчеты, связанные со стоимостью профессионального обучения одного специалиста (например одного педагога старших классов или участкового врача) на протяжении трудовой жизни и т. д.

Ещё один вопрос, который следовало бы обсудить в рамках настоящего доклада – это вопрос о готовности населения к обучению на протяжении всей трудовой жизни («Хотите ли Вы учиться на протяжении всей трудовой жизни?», «Готовы ли Вы учиться на протяжении всей трудовой жизни?» и «Требуется ли Ваша профессиональная деятельность постоянного обновления

⁶ Возможно, это первый опыт использования статистической информации Интернет для анализа динамики профессионального интереса к вопросам непрерывного образования в обществе.

знаний в учебных заведениях профессионального образования или специализированных центрах обучения?»). Приходится констатировать, что масштабных исследований в контексте поставленных вопросов не проводилось, отсутствуют и какие-либо представительные данные о социальных и профессиональных группах населения, готовых или неготовых к «пожизненному» обучению. Не менее важен вопрос, который добросовестный исследователь должен задать самому себе: «А надо ли в сложившихся экономических условиях заставлять всех учиться?». Таким образом, проблема «готовности населения к пожизненному профессиональному обучению» в определённой мере корреспондируется с проблемой «необходимости пожизненного профессионального всеобуча». Вместе с тем, очевидно, что для сложившихся социальных и экономических условий российско-белорусской действительности непрерывное профессиональное образование пока не является всеобщей потребностью. Возможно, от 30% до 40% рабочих мест или видов деятельности пока не требуют «принудительного» повышения квалификации, а половина из них – специального профессионального образования (достаточно производственного или курсового обучения). Однако имеется многомиллионная армия специалистов, обеспечивающих стратегические задачи развития общества и государства, для которых перманентное повышение квалификации должно регулироваться в нормативном порядке. Обеспечение необходимого уровня их профессиональных знаний – первоочередная задача государства.

Страна, которая первой или одной из первых осуществит переход ко всеобщему непрерывному профессиональному образованию (а Страна Советов уже однажды показала подобный пример, осуществив первой в мире беспрецедентный переход ко всеобщей грамотности) обеспечит себе мировое лидерство в научно-техническом и социальном развитии, но прежде всего, обеспечит устойчивый рост своей экономики и благосостояния населения, создаст надёжный щит национальной безопасности. Путь этот длителен, и для Союзного государства, по нашему мнению, может составить от 10 до 15 лет. И решать этот вопрос следует не завтра, а сегодня.

Таблица - Количество страниц в Интернете (Яндекс), которые соотносятся с терминами, указанными в таблице, на последние числа месяца 2011 г.

Сферы непрерывного образования (ключевые слова)	Количество страниц							
	Январь	Февраль	Март	Апрель	Май	Июнь	Июль	Август
Непрерывное образование	6 млн.	6 млн.	6 млн.	5 млн.	6 млн.	6млн.	30млн.	32 млн.
Непрерывное образование в России	3 млн.	4 млн.	4 млн.	3 млн.	4 млн.	4 млн.	18 млн.	18 млн.
Непрерывное профессиональное образование	3 млн.	3 млн.	3 млн.	3 млн.	3 млн.	3 млн.	8 млн.	8 млн.
Непрерывное профес. образование в России	2 млн.	2 млн.	2 млн.	2 млн.	3 млн.	3 млн.	7 млн.	6 млн.
Непрерывное обучение	4 млн.	4 млн.	4 млн.	7 млн.	5 млн.	5 млн.	17 млн.	17 млн.
Непрерывное самообразование	248	252	262	249	285	271	725	757 т.о.
Неформальное непрерывное образование	318 тыс.	284 тыс.	310 тыс.	276 тыс.	310 тыс.	309 тыс.	1 млн.	1 млн.
Информальное непрерывное образование	1763 тыс.	1858 тыс.	2085 тыс.	1738 тыс.	2428 тыс.	2475 тыс.	2988 тыс.	3357 тыс.
Непрерывное образование взрослых	2 млн.	1 млн.	1 млн.	1 млн.	1 млн.	1 млн.	6 млн.	6 млн.
Непрерывное педагогическое образование	2 млн.	2 млн.	2 млн.	1 млн.	2 млн.	2 млн.	5 млн.	4 млн.
Непрерывное экономическое образование	3 млн.	3 млн.	3 млн.	3 млн.	4 млн.	4 млн.	9 млн.	9 млн.
Непрерывное медицинское образование	3 млн.	2 млн.	2 млн.	2 млн.	3 млн.	3 млн.	7 млн.	7 млн.
Непрерывное техническое образование	3 млн.	3 млн.	3 млн.	3 млн.	3 млн.	4 млн.	9 млн.	9 млн.

ПРАВОСЛАВНЫЙ СВЯТО-ТИХОНОВСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ: ТРУДЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

А.М. Лотменцев
Православный Свято-Тихоновский
Гуманитарный Университет (Москва)

Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет (с 1992 по 2004 г. университет именовался Богословским институтом) был основан в постперестроечный период, когда возникла возможность инициативы, в том числе в общеобразовательном плане. Большую роль в формировании университета сыграл патриарх Алексий II. Благодаря поддержке Русской Православной Церкви долгое время университет считался светским аналогом Московской Духовной академии. Было решено назвать университет в честь первого послереволюционного Патриарха Московского и всея Руси Тихона, который окормлял Церковь в тяжелейший период ее истории. Бессменным ректором университета с момента его основания является протоиерей Владимир Воробьев.

Сразу же после основания перед вузом встало огромное количество проблем, связанных с организацией обучения студентов, отсутствием общежития, необходимостью получения государственной аккредитации, отсутствием необходимого количества учебных аудиторий. Постепенно вуз преодолевал эти трудности. Он получил государственную аккредитацию, при этом многие студенты, среди которых немало монахов и монахинь, священников и даже епископов, предпочли получить зеленый диплом от РПЦ, а не государственную синюю корочку.

Необычайно сложно дело обстояло с площадками для преподавания: лекции читались в Музыкальной школе имени Ф.Шопена, Традиционной гимназии, домике при храме Николая в Заяицкой слободе (в помещении на чердаке), в некоторых иных храмах, подвале при магазине «Православное слово». После длительной борьбы ПСТГУ стал правообладателем на большое, но малопригодное для чтения лекций историческое здание, где проходил съезд, выбравший Патриарха Тихона главой РПЦ. Сейчас там размещается издательство университета. Другим уголком тихоновцев стал бизнес-центр на юго-западе Москвы. Свое отдельное здание получил факультет церковных художеств рядом с Поклонной горой. Центром ПСТГУ всегда был комплекс строений при храме Николая в Кузнецях. Особенностью вуза стал тот факт, что многие преподаватели являются также священниками, так что клир этого храма весьма внушителен.

В 2011 г. появился новый адрес на улице Иловойского на юго-востоке Москвы. К зданию, перестроенному из общежития бывшей войсковой части, прибавилось новое. Хотя район, в котором сейчас проходят занятия, явно не относится к числу благополучных по целому ряду факторов, плюсом является то, что в едином комплексе здесь располагается общежитие, столовая, библиотека и собственно аудитории. Частично проблемы вуза были решены.

ПСТГУ стал первым в истории России светским вузом, где мирянин может получить полное высшее богословское образование. Во многом ПСТГУ был ориентирован на заочное обучение. Важным направлением работы стало также осуществление процесса обучения на основе интернет-курсов.

В плане обучения ставка была сделана на богословские предметы и отчасти филологические дисциплины, что не могло не создать некоторые сложности с расписанием и общей нагрузкой в академических часах. Как совместить большое количество богословских предметов с общей нагрузкой историка или филолога? Смогут ли студенты нормально работать в библиотеке? К сожалению, для личных занятий иногда просто не оставалось времени. Занятия шли буквально от 9 утра до 6 вечера (если не больше). Не все выдерживали такой ритм.

Показателен такой анекдот, который можно найти в сети: «Про "дневников" с пастырского факультета Свято-Тихоновского института рассказывают, что к последнему курсу их в группе остается пятеро из двадцати пяти человек. Все такие – лысые, очки у них – как бинокли (потеряли зрение в библиотеках), знают по три-четыре языка... Им предлагают: Мы можем снять с вас сочинение... (А сочинение как маленькая диссертация). Но для этого нужно выучить еще арабский».

В истории становления университета особое значение имели филиалы ПСТБИ-ПСТГУ, которые в настоящее время по ряду причин уже не функционируют. Один из филиалов находился в Ростове-на-Дону, на территории Института онкологии. Этот проект был связан напрямую с появлением храма мученика св. Пантелеймона, который принес много утешения пациентам больницы. Руководство решило создать в институте комплекс, который помог бы получить высшее образование священникам, диаконам и мирянам. Практически заочное отделение подразумевало получение богословского (для священников), миссионерского и педагогического образования. Некоторое время был филиал при Валаамском монастыре, но поскольку там обучались исключительно монахи, существование его было недолговечным, так как с определенного момента новый набор было провести невозможно. Многочисленны были филиалы в Уфе и Набережных Челнах. Филиалы действовали также на Сахалине, в Кирове, Архангельске, Петропавловске-Камчатском, Кемерово, Львове, Караганде и других городах. Целью преподавания было дать студентам максимально большой объем знаний в минимальный срок.

В данный момент в ПСТГУ действуют 10 факультетов: богословский, церковных художеств, церковного пения, миссионерский, педагогический, филологический, исторический, дополнительного образования, социальных наук, информатики и прикладной математики. ПСТГУ является университетом в полном смысле слова, давая возможность получить не только

гуманитарное образование. Понятно, что математика преподается та же, что и в МГУ, но при этом присутствует комплекс богословских предметов. Предполагается, что вуз должен дать не только необходимые для профессиональной работы знания, но также способствовать формированию человека с устойчивыми морально-нравственными ориентирами. На 2011 г. здесь учатся 2 116 студентов (1 142 на очном отделении, 266 на вечернем, 708 на заочном), программу профессиональной переподготовки «Теология» осваивает 502 человека.

Всего в Университете работает около 600 преподавателей. Из них 52 доктора наук, 148 кандидатов наук, 4 заслуженных деятеля искусств РФ, 1 заслуженный работник культуры РФ, 2 заслуженных артиста РФ, 1 заслуженный тренер РФ, 2 художника-реставратора высшей категории. Многие преподаватели ПСТГУ работают также в светских вузах Москвы, таких как МГУ, МПГУ, МГК им. П.И. Чайковского, МГИМ им. А.Г. Шнитке, МГХАИ им. Сурикова и других.

Каждый вуз заинтересован, чтобы преподаватели трудились на постоянном месте работы. Добиться этого нелегко, так как значительная часть ученых, пришедших в ПСТБИ после его основания, имела постоянное место трудоустройства и маловероятно, чтобы кто-то покинул Академию наук или МГУ для перехода в негосударственный теологический ВУЗ. Подобные переходы вообще чреваты сложными бюрократическими последствиями. Постепенно создавались собственные кадры, которых на текущий момент достаточно, чтобы закрыть основные бреши, хотя сотрудников МГУ до сих пор предостаточно.

Что же заставляет абитуриентов выбирать такой университет как ПСТГУ? Факторы морально-нравственного порядка имеют здесь не меньшее значение, чем вопросы качества получаемых знаний. Разница между рядовым московским вузом, где можно нередко услышать нецензурную речь, прогуливаясь между аудиториями, и ПСТГУ очень велика. Можно сказать, что университет постоянно ищет и находит своего студента. Говорить об усредненном образе такого студента сложно, но большинство студентов регулярно исповедуются и причащаются, посещают храм и, что коррелирует с предыдущим, являются просто порядочными людьми. Отношения между людьми носят здесь гораздо менее формальный, чем в иных учебных заведениях.

Вуз проводит многопрофильную предметную олимпиаду «АКСИОС» по 11 образовательным направлениям: основам христианства, русскому языку, литературе, английскому языку, истории России, музыке, живописи, рисунку, истории искусств, педагогике, социологии. Олимпиада, организованная в очной и заочной форме, в 2011 г. была включена в Перечень предметных олимпиад школьников по профилю «Русский язык». Это дает победителям и призерам олимпиады преимущества при поступлении в вуз.

В настоящий момент продолжается переход к двухступенчатой системе высшего образования (бакалавриат, магистратура). Профессиональная подготовка ведется по следующим направлениям: «Теология», «Философия», «Религиоведение», «Культурология», «Туризм», «Социальная работа», «Организация работы с молодежью», «Педагогическое образование», «Филология» (отечественная и зарубежная филология, прикладная филология), «История», «Дирижирование», «Экономика», «Социология», «Математическое обеспечение и администрирование информационных систем», «История искусства», «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы»; и специальностям «Живопись» (реставрация, иконопись, монументальное искусство), «Хоровое дирижирование» (специальность среднего профессионального образования).

Большое значение придается получению второго высшего образования и защитам кандидатских и докторских диссертаций. С 1997 года в университете действует Ученый совет по защите кандидатских и докторских диссертаций на соискание ученых степеней по богословию и церковной истории. 28 мая 2010 на базе ПСТГУ открыт объединенный диссертационный совет по защите докторских и кандидатских диссертаций по специальности Отечественная история (исторические науки) и специальности Философия религии и религиоведение (философские науки). Совета по всеобщей истории в ПСТГУ пока нет. Новый диссертационный совет был создан на основании соглашения, подписанного ректорами Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова и Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. В диссертационный совет входят ведущие специалисты, работающие на кафедрах ПСТГУ, историческом и философском факультетах МГУ, а также в других высших учебных заведениях России. Ежегодно университет проводит Международную Богословскую конференцию, которая объединяет достижения светской и церковной науки. Форум охватывает широкий круг проблем, связанных с богословием, в том числе в смежных гуманитарных областях: филологии, истории, философии, искусствоведении, педагогике.

Отдельного рассмотрения требует исторический факультет, который был основан во многом трудами известного востоковеда д.и.н. проф. Д.В. Деопика. Хотя основное поле деятельности этого ученого связано с Юго-Восточной Азией, это не помешало ему, подключившись к проекту ПСТБИ, сформировать заново преподавательский состав и инициировать огромную работу по поддержанию учебного процесса. Необходимо было совместить изучение исторических дисциплин и богословских предметов. Постепенно в работу подключались

молодые ученые, один из которых священник Андрей Постернак позже возглавил факультет. Во многом успехи обучения были связаны с поддержкой МГУ, который предоставил многих своих лучших преподавателей. Долгое время факультет был своего рода филиалом МГУ, а выпускники ПСТГУ часто становятся его аспирантами. Удивительно высоким можно считать процент выпускников, которые смогли затем закончить аспирантуру и защитить кандидатскую диссертацию.

Среди публикаций университета можно отметить фундаментальную серию по истории Русской Православной Церкви XX в. «Материалы по новейшей истории Русской Православной Церкви», в которой впервые опубликованы уникальные документы и воспоминания: «Акты Святейшего Патриарха Тихона», «Следственное дело Патриарха Тихона», справочно-биографическое издание «За Христа пострадавшие», «Все вы в сердце моем. Жизнеописание и духовное наследие священномученика Серафима, епископа Дмитровского», «Молитва всех вас спасет. Материалы к жизнеописанию свт. Афанасия, еп. Ковровского». Университет выпускает ряд периодических изданий: «Богословский сборник», «Вестник ПСТГУ», «Искусство христианского мира» и др. Выходят в свет Материалы ежегодной богословской конференции ПСТГУ. Публикуются наиболее интересные диссертации, защищенные преподавателями университета. Большое место в работу издательства занимает публикация учебников.

Таким образом, университет является мощным культурным, образовательным и научным центром, деятельность которого можно проиллюстрировать словами Д.В. Деопика, сказавшего в интервью, что познавать мир интересно само по себе, но при этом нужно соблюдать определенную этику исследования, которая, конечно, выше у верующего.

Список использованных источников

1. История не учительница... - М., Издательство ПСТГУ, 2008.
2. Катасонов, В.Н. Христианство, наука, культура / В.Н. Катасонов – М.: Издательство ПСТГУ, 2009.
3. Приглашение к истории. – Сб. статей. – М.: Издательство ПСТГУ, 2003.

БУДУЩЕЕ ПРОФЕССИИ УЧИТЕЛЯ

Е.И. Луговцова

БГПУ (Минск)

Н.К. Катович

НИО (Минск)

В последние годы в системе образования произошло множество изменений. Эти изменения коснулись форм и методов работы, целей обучения, а также системы управления образовательными учреждениями. В значительной степени изменения коснулись школ. Эти перемены являются глобальными и влекут за собой постепенную трансформацию самого понятия «школа», а это, в свою очередь, ведет к изменениям в требованиях к деятельности учителя.

Американский профессор Скотт МакЛеод, рассуждая в своем блоге о современной ситуации в образовании, упоминает фразу из некогда популярного фильма «Миссия невыполнима», адресуя ее современным работникам сферы образования: «Ваше задание, если вы за него возьметесь, – это «перевод» образования в XXI век. Сейчас уже недостаточно лишь говорить о том, что мы живем в XXI веке. С точки зрения технологий, это, конечно, так, однако школы еще не перешагнули в XXI век, и наша основная миссия сегодня – это «изобрести» школу заново, чтобы она соответствовала времени, во имя будущего наших детей, учеников, и благосостояния мира. Осуществить такую смену парадигмы нелегко. Когда мы рассуждаем об образовании, то обычно думаем о той школе, какой мы ее помним, какой она была в наше время. Родители, чиновники, политики и многие студенты до сих пор думают о школе с этой точки зрения. Но сегодня стало критически необходимо осуществить смену парадигмы и осознать, что есть образование XXI века» [1].

Чем же отличается образование XXI века? Среди основных характеристик можно отметить смелость, разрушение прежней формы, мобильность, креативность, сложность и комплексность [2]. Содержанием образования становится быстро изменяющийся мир, который наполняется новыми проблемами, а также новыми возможностями. Понятия «Школа», «Учитель», «Ученик» и «Учебная программа» также претерпевают изменения. Школы XXI века строят систему обучения, опираясь, в основном, на междисциплинарную проектную и исследовательскую деятельность, которые помогают вовлечь учеников в решение реально существующих проблем и поиск ответов на вопросы, которые интересуют человечество в целом. В этом состоит существенное отличие от модели старой школы, которую иногда называют «моделью фабрики», главной задачей которой являлась подготовка учеников к сдаче выпускных и вступительных экзаменов. Подготовка к экзаменам все еще остается важным аспектом школьного обучения, но, например, в Венгрии вступительные экзамены являются уже делом прошлого, выпускные экзамены меняют форму, и

концепция обучения учеников тому, как учиться самостоятельно, постепенно становится всё более важным элементом деятельности учителя.

В таблице 1 представлены некоторые из тех характеристик процесса обучения в школе, которые претерпели изменения под влиянием происходящих в обществе изменений. Они наглядно демонстрируют, что школа XXI века – это отказ от учителя как центрального элемента процесса обучения и основного источника знания, отказ от учебников как главной опоры учителя, отказ от записей в тетрадях. Учитель, из роли транслятора информации превращается в помощника трансформации информации в знание, а знания в мудрость. Современным ученикам уже мало просто знать, что изучаемый материал потребуется им для экзаменов, они должны понимать, чем он действительно будет им полезен в дальнейшей жизни. Главная задача учителей – правильно сформулировать цель и создать условия, в которых ученики смогут достичь этой цели. Это требует от учителей мобильности в формах и методах обучения.

Таблица 1 - Сравнение концепции школ XX и XXI века

Школа XX века	Школа XXI века
Акцент на времени обучения	Акцент на результате обучения
Акцент на запоминании дискретных фактов	Акцент на том, что ученики знают и могут делать после того, как детали изученного материала забыты
Процесс обучения строится на нижних уровнях таксономии Блума: знание, понимание, применение	Процесс обучения строится на верхних уровнях таксономии Блума: синтез, анализ и оценка (и включает нижние уровни, поскольку обучение построено, следуя от верхних уровней к нижним)
Главное средство обучения - учебник	Главное средство обучения - исследование
Пассивная роль ученика	Активная роль ученика
Ученики работают изолированно в классной комнате	Ученики работают в сотрудничестве друга друга и другими учениками мира («глобальный класс»)
Центрирование на учителе: он является центром внимания и провайдером информации	Центрирование на ученике. Учитель является лишь фасилитатором \ коучем
У ученика мало свободы выбора	У ученика много свободы выбора
Проблемы дисциплины и мотивации. Учителя не доверяют ученикам и наоборот.	Отсутствие проблем дисциплины, ученики высоко мотивированы. Учителя и ученики доверяют друг другу как со-участники процесса обучения.
Низкие ожидания от учеников	Ожидается, что ученики должны показывать наивысший результат: «Если это не хорошо, это не сделано».
Учитель является судьей. Никто больше не видит работу ученика.	Самооценка работы учеником, оценка одноклассников и других лиц.
Ученики не понимают, почему программа строится именно так.	Программа строится, исходя из интересов учеников, их опыта, способностей
Разнообразие учеников игнорируется. Ориентация на средний уровень способностей.	Учебная программа строится с учетом разнообразия учеников (в широком контексте).
Грамотность включает 3 основных компонента: чтение, письмо, математика.	Введение понятия «множественная грамотность», позволяющая жить в условиях глобализирующегося мира
«Модель фабрики», основанная на потребностях работодателей Индустриальной эры 19 века	Глобальная модель, основанная на потребностях глобализирующегося, высокотехнологичного общества.

Обучение при помощи доски и мела уступило место обучению с помощью информационных технологий в развитых странах мира. Международное общество технологий в образовании (ISTE), которое объединяет лидеров в сфере образования со всего мира, недавно пересмотрело стандарты технологий в образовании для учителей [3]. Эти стандарты включают умения, необходимые в XXI веке, такие как поиск и управление информационными ресурсами, публикации в Интернете, умение налаживать он-лайн коммуникацию со студентами, их родителями, коллегами, локальными и глобальными сообществами и т.д. На рисунке 1, отражена деятельность «сетевого учителя» нового времени. Большинство из представленных на рисунке технических средств обучения достаточно просто овладеть, а также несложно пользоваться,

несмотря на то, что для многих учителей они до сих пор кажутся слишком сложными. Эти информационные средства значительно облегчают процесс обучения, а их использование учениками позволяет увидеть новые интересные способы освоения знаний, коррелирующие с индивидуальным стилем обучения, содействующие совместной деятельности и создающие платформу для обмена информацией.

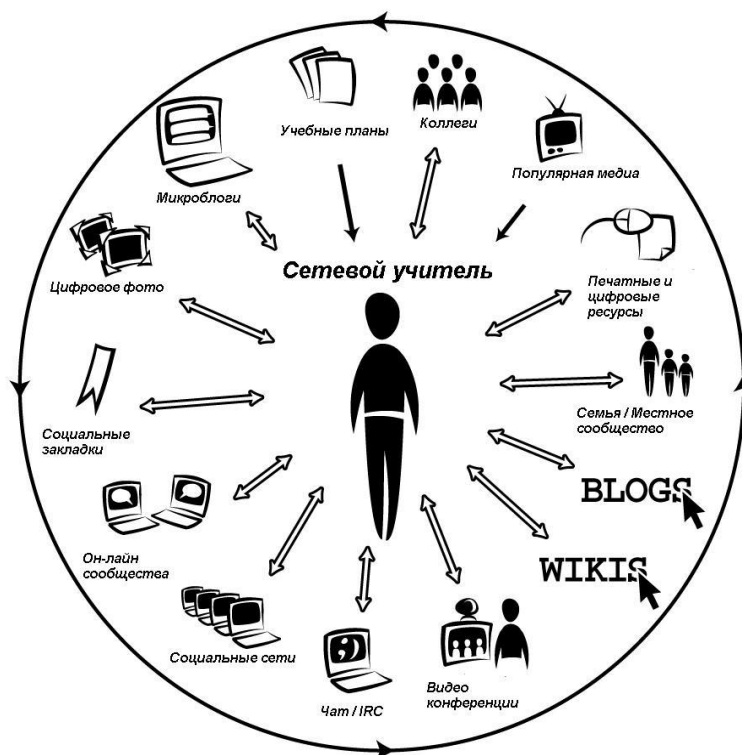


Рисунок 1 - Деятельность «сетевого учителя»

Сложность состоит в том, что учителя, которые столкнулись с новой для себя ситуацией в образовании, понимают необратимость происходящих изменений, но не уверены, смогут ли соответствовать новым требованиям. В связи с этим необходимо уделять повышенное внимание модернизации программ повышения квалификации учителей. Удовлетворение потребности в новом поколении учителей, которые развивают учеников вместо того, чтобы учить их, помогают ученикам стать независимыми (учат тому, как учиться), повышают мотивацию учеников и заинтересованность в обучении через всю жизнь, призывают их становиться автономными в учении, является наиважнейшей целью для образования будущего.

Список использованных источников

1. McLeod, S. We didn't have [x] when I was a kid and I turned out okay / S. McLeod // Dangerously irrelevant. Technology, leadership and a future of schools [Electronic resource]. - Mode of access: <http://dangerouslyirrelevant.org/> - Date of access: 12.08.2011
2. Standards for Global Learning in the Digital Age // International Society for Technology in Education [Electronic resource]. - Mode of access: <http://www.iste.org/standards.aspx>. Date of access: 20.09.2011
3. What is 21st Century Education? // 21st Century Schools [Electronic resource]. - Mode of access: http://www.21stcenturyschools.com/What_is_21st_Century_Education. - Date of access: 12.08.2011

ПРОБЛЕМА СОДЕРЖАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ПЕДАГОГОВ О СВОЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РОЛИ

Е.И. Медведская
БрГУ им. А.С. Пушкина

Сегодня вопросы, посвященные миссии образовательного учреждения, широко обсуждаются на различных уровнях. Ученые, специалисты, общественность и другие заинтересованные лица предлагают различные варианты их решения. Предметом настоящего обсуждения является то представление о своем предназначении, которое в настоящее время определяет направленность и содержание деятельности одного из основных субъектов образования – самого учителя.

Исследование проводилось на базе Брестского областного института развития образования. В исследовании принимали участие 100 педагогов-предметников (учителя физики, химии, биологии, математики, филологи), имеющих различный стаж деятельности и работающих в разных образовательных учреждениях Брестской области. Для изучения содержания представлений был использован метод ассоциаций, а именно: педагогам предлагалось закончить предложение: «Сегодня учитель в школе – это ...». Количество ассоциаций не ограничивалось. Исследование проводилось добровольно и анонимно.

Результаты обработки данных показали следующее.

Во-первых, качественный анализ обнаружил малое содержательное разнообразие ассоциаций.

Во-вторых, в итоге частотного анализа выявлено, что ответы, традиционно характеризующие сущность педагогической деятельности («друг детей», «воспитатель», «просветитель», «наставник», «луч света», «мост между прошлым и будущим» и др.), встречались в исследуемой группе только на уровне индивидуальных вариаций (т.е. не превышающих 5% порог частоты).

В-третьих, контент-анализ наиболее популярных ассоциаций позволил организовать их в четыре группы, представленные в порядке убывания частоты упоминания следующим образом:

1) обслуживающий персонал («прислуга», «слуга», «девочка на побегушках», «постоянный должник» и т.п.);

2) бумагоделатель («писарь», «писатель», «счетчик» и др.);

3) мастер на все руки («массовик-затейник», «слесарь», «уборщик», «специалист широкого профиля» и т.д.);

4) винтик в системе («почти никто», «деталь механизма» и под.).

Выявленное содержание наиболее распространенных среди учителей представлений о своей профессиональной роли вызывает вполне обоснованную тревогу. Как очень емко отмечал еще в первые годы реформы образования академик Э.Д. Днепров, «общество пожинает то, что сеет. “Остаточное” отношение к учительству неизбежно оборачивается утратой, разбазариванием интеллектуальных ресурсов страны, социальной апатией учителя – основного разработчика этих ресурсов» [1, с. 51].

Представления человека о самом себе, его самоотношение – это результат интериоризации тех отношений, которые существуют в социальном пространстве. Поэтому указанные ассоциации отражают реальное изменение представлений о роли учителя в социуме. Воспользовавшись известной классификацией позиций («сверху», «рядом» и «снизу») можно зафиксировать, что та устоявшаяся в командно-бюрократической системе позиция «над» ребенком, которая так часто критиковалась в последние десятилетия, действительно изменилась. При демократизации общества в целом она трансформировалась по закону маятника в такую же непродуктивную противоположную позицию. Непродуктивную, потому что педагог в позиции «снизу» (ребенка, родителя, администрации и др.) не может эффективно выполнять те функции, которые на него возлагаются. Прежде всего, в подобной позиции невозможно выполнять современный социальный заказ на становление активной, творческой, саморазвивающейся личности ребенка. Подобная кардинальная смена позиций может быть обозначена как искажение или однобокость происходящей гуманизации образования.

В связи с этим вполне закономерно возникает проблема – каково должно быть представление учителя о своей профессиональной роли, которое было бы адекватным современным приоритетам образования. Чтобы попытаться предложить научно обоснованный вариант ответа на поставленный вопрос, попытаемся обобщить результаты исследований в области педагогической психологии, проведенных в разные годы и в разных странах.

♦ Начатые К. Левиным исследования стиля руководства показали, что определенный стиль общения учителя способствует становлению у учащихся определенных личностных качеств (А.Н. Леонтьев, А.В. Кан-Калик, Я.Л. Коломинский и др.).

♦ Оценка учителя является одним из источников формирования самооценки школьника. Кроме этого, выставляемые отметки для школьников выступают как бы сигналом, своеобразным знаком, по которому они начинают строить межличностные отношения (Б.Г. Ананьев, Я.Л. Коломинский, С.В. Кондратьева, А.А. Люблинская).

♦ Используемые педагогом способы поощрения и наказания определяют вид учебной мотивации ребенка: либо внешняя – ориентированная на контроль со стороны и на результат деятельности, либо внутренняя – обусловленная интересом к самому процессу и содержанию изучаемой дисциплины и процессу приобретения знаний и умений (Л.И. Божович, А.К. Маркова, М.В. Матюхина).

♦ Творческие способности учителя способствуют проявлению творческого потенциала у учащихся-подростков (А.В. Петровский и др.).

♦ Мнение учителя об ученике влияет на изменение уровня его интеллекта (эффект Пигмалиона, детально описанный Р. Розенталем), даже без изменения содержания и технологий образования.

♦ Дети усваивают тот характер атрибутирования своих успехов и неудач, который отражен в похвале и порицании учителей (К. Двек).

Это список можно еще долго продолжать. Главное, что показывает этот краткий обзор имеющихся в русскоязычной и зарубежной психологии исследований – личность учителя в любой системе образования обладает мощной творческой силой, которая в прямом смысле слова созидает, строит личность ученика. Непосредственная практика общения с педагогами показывает, что они мало осознают ресурсы собственной личности. Для многих из них результаты исследований, аналогичные приведенным выше, являются источником самооткрытия своих возможностей.

Думается, что предлагаемое понимание личности учителя как творца, как производителя личности школьников может выступать той альтернативой, которая поможет преодолеть сложившееся представление педагога о себе как обслуживающем персонале. Начинать формировать подобное представление следует с этапа становления профессионального сознания в процессе вузовского обучения и активно поддерживать его на всех последующих этапах профессионального развития (например, при работе с администрацией школ, на курсах повышения квалификации, методических объединениях и т.п.). Осознание себя как созидателя поможет педагогу по-новому осмыслить ответственность за результаты своего труда, стать истинным субъектом профессиональной деятельности.

Список использованных источников

1. Днепров, Э.Д. Школа и общество / Э.Д. Днепров // Новое педагогическое мышление / под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1989. – С. 36–63.

СОТРУДНИЧЕСТВО ПЕДАГОГА И ПСИХОЛОГА В ПРОЕКТИРОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

А.В. Музыченко
БГПУ (Минск)

В развитии педагогического образования на сегодняшний день актуальной задачей является формирование готовности будущих специалистов к сотрудничеству в проектировании образовательной среды. Образовательная среда является результирующей совокупности задач, которые ставят перед собой субъекты образовательного процесса, обстоятельств реализации этих задач [8, с. 25 - 116].

Образовательная среда формируется из соотношения целей и условий их реализации, причем условий как объективно, так и субъективно представленных. Проблема совершенствования образовательного процесса состоит в необходимости и сложностях его технологизации в условиях полисубъектного взаимодействия. Затруднения возникают в связи с различными критериями оценки преподавания, результатов учения, условий образовательной среды обучающимися, преподавателями, контролирующими учебный процесс лицами. Существует необходимость выстраивания диалога, понимания, создания ориентировочной основы взаимодействия субъектов образовательного процесса. В сотрудничестве педагога и психолога может быть предпринята попытка технологизации диалога в динамической образовательной среде. В процессе образования личность выстраивает собственную иерархию позиций и координирует ее с позициями других.

Модель полисубъектного взаимодействия потенциально переносится в структуру личности. Координация противоречивых позиций требует их переосмысления, согласования по какому-либо основанию. Ю.В. Громыко отмечает следующие мыследеятельностные процессы, которые должна уметь организовывать всякая образованная личность: схематизация (и на ее основе реализация, онтологизация, объективация, предметизация); идеализация; моделирование; анализ ситуаций и позиционный анализ; тематический анализ; категориальный анализ – техники мышления; формирование системы различий; понимание другого участника в полилоге и рефлексия коммуникативных структур, относящиеся к коммуникативным техникам; самоопределение; целеполагание; формирование замысла действия и рефлексия реализации замысла; планирование действия – арсенал техник мыследействия [2, с. 105]. «В результате освоения техник или точнее прохождения через ситуацию освоения техник, имеет место изменение организации сознания» [2, с. 107].

Проблема моделирования и проектирования в образовании актуальна и требует согласования, как управленческих позиций, так и позиций обучающихся. С одной стороны, педагог

– распорядитель образовательного процесса [4; 6]. С другой стороны, специалист-психолог системы образования формирует неадекватные ожидания в восприятии его как идеолога проектирования [5; 7]. Вместе с тем, в личностном росте обучающихся значимыми являются их личные проекты. Личные проекты – то, о чем люди думают, что планируют, стремятся довести до конца. Данное понятие было разработано и введено Литтлом (Little B.R., 1993) как единица взаимодействия, которая связывает индивида с его социальным контекстом. «Концепт личных проектов доказал свою эффективность в исследованиях субъективного благополучия» [9, с. 53], что значимо в контексте рассмотрения психологической безопасности образовательной среды.

В целях согласования позиций субъектов образовательного процесса при планировании развивающих задач, перспектив личностного роста Н.В. Ключева предлагает конструктивную форму взаимодействия психолога и педагога – интервью в карьерном консультировании [5, с. 66 - 68]. В ходе интервью формируется запрос на сотрудничество.

Определяя место в образовательном процессе вуза развитию проективных умений студентов, следует отметить возможности вариативности управляемой самостоятельной работы студентов [3], организации производственной практики и получения обратной связи о затруднениях в реализации совместных и личных проектов.

В целях совершенствования подготовки специалистов-психологов для получения обратной связи по интересующим аспектам была разработана анкета, которая предлагалась 40 студентам-выпускникам специализации «Педагогическая психология». В обращении к студентам были представлены цели кафедры общей и педагогической психологии по разработке учебных программ, эффективных форм сотрудничества со студентами и выпускниками. Вопросы анкеты следующие:

1. В разработке и реализации каких проектов, на Ваш взгляд, была необходимость на базе практики?
2. Какой социальный заказ базы практики Вы выполняли?
3. По каким критериям Вы можете оценить свой проект?
4. Какие трудности при разработке проекта Вы испытывали?
5. Какие проекты были реализованы Вами за период обучения в вузе?
6. Какие умения проектно-исследовательской деятельности у Вас сформированы? При изучении каких дисциплин и посредством каких заданий Вы этому научились?
7. Какие умения проектно-исследовательской деятельности у Вас развиты недостаточно?

Студенты-психологи перечислили свои умения как осознанные действия и последовательность их осуществления при проектировании, возможные критерии оценки проектов, предложили некоторые идеи образовательных проектов. В качестве основных затруднений были отмечены: «сложно соединять теорию с практикой, в проекте нужны концептуальные основания», «задать позицию участников как систему принципов», «по сути, проект – формирующий эксперимент; это уже целое исследование».

На основе обратной связи важно уточнить этапы формирования компетенций студентов-психологов в условиях современной образовательной среды, спланировать систему оценки учебных достижений, создать ориентировочную основу деятельности для разрешения проблемных ситуаций в обучении. Продуктивной основой, на наш взгляд, является идея, воплощенная Б.П. Бархаевым, о различных типах психологического знания, описывающего одну и ту же психологическую реальность. В рамках педагогической психологии выделено четыре типа знания: научно-теоретическое, опытно-экспериментальное, инновационно-проектное, конструктивно-технологическое, – каждое из которых имеет отличительные черты, предполагающие свои особые формы дидактической работы с ним [1]. Проектная деятельность является посреднической, обеспечивает связь теории и практики, делает эту связь «более очевидной» для обучающегося.

Таким образом, в развитии педагогического образования значимыми направлениями являются:

проектно-исследовательская деятельность студентов;

вариативность заданий управляемой самостоятельной работы студентов, пошаговое усложнение заданий, направленных на формирование компетенций, составляющих проектно-исследовательскую деятельность;

приобретение опыта учебного сотрудничества студентов и сотрудничества с преподавателем при разработке мини-проектов в рамках учебных дисциплин, совместного проектирования воспитательных мероприятий для кураторских часов, совместного проектирования программы учебных кружков.

Необходимо целенаправленное развитие навыков координации позиций участников дискуссий, развитие рефлексивных способностей, умений прогнозирования, психологического анализа образовательных ситуаций в условиях учебного моделирования. С целью интеграции и согласования различных аспектов подготовки студентов к проектированию образовательной среды необходимо создание программ и разработка вариативных учебно-методических комплексов в

соответствии со специализацией. Важным моментом в сотрудничестве специалистов системы образования является понимание основ профессионального поля деятельности специалиста-смежника, различение функций и задач каждого, умение формулировать запрос на оказание помощи, согласовывать направления деятельности.

Список использованных источников

1. Бархаев, Б.П. Педагогическая психология / Б.П. Бархаев. – СПб.: Питер, 2007. – 448 с.
2. Громыко, Ю.В. Проектирование и программирование развития образования / Ю.В. Громыко. – М.: Московская академия развития образования, 1996. – 545 с.
3. Жук, О.Л. Педагогические основы самостоятельной работы студентов: Пособие для преподавателей и студентов / О.Л. Жук [и др.]; под общ. ред. О.Л. Жука. – Минск: РИВШ, 2005. – 112 с.
4. Запрудский, Н.И. Моделирование и проектирование авторских дидактических систем: пособие для учителя / Н.И. Запрудский. – Минск: «Сэр-Вит», 2008. – 336 с.
5. Ключева, Н.В. Технологии работы психолога с учителем / Н.В. Ключева. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 192 с.
6. Колеченко, А.К. Психология и технологии воспитания / А.К. Колечко. – СПб.: КАРО, 2006. – 416 с.
7. Овчарова, Р.В. Технологии практического психолога образования: учеб. пособие для студентов вузов и практических работников / Р.В. Овчарова. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 448 с.
8. Педагогическая психология: учеб. пособие / под ред. Л.А. Ретуш, А.В. Орловой. – СПб: Издательство «Питер», 2010. – 416 с.
9. Эммонс, Р. Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности / Р. Эммонс / пер. с англ.; под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004. – 416 с.

СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ДУХОВНАЯ СФЕРА ОБЩЕСТВА

Е.Г. Наумова
БГПУ (Минск)

Противоречивый и кризисный характер развития цивилизации на современном этапе, отличающийся множеством социально-экономических, политических и технологических проблем, актуализирует значение духовной сферы жизни общества. Она посредством культуры не только обеспечивает сохранение, трансляцию и развитие историко-культурного наследия человечества. В духовной сфере общества конституируются иерархии ценностей, целей и смыслов человеческого существования, позволяющие человеку выйти за рамки его эмпирического бытия. Поэтому духовная сфера делает возможным и необходимым морально-этическое освоение человеком универсума, обретение им смысла индивидуального бытия и ценностную самореализацию во всех аспектах жизнедеятельности.

Для человека самовыражение и самоутверждение в разнообразных формах социально значимой деятельности означает не только факт проявления им собственной индивидуальности, а также качества его духовной культуры. Одновременно это означает и раскрытие потенциальных возможностей всего социума, которые аккумулируются, а не растрачиваются с каждым актом социального творчества отдельного человека. Поэтому общество объективно заинтересовано в том, чтобы создать благоприятные социокультурные и институциональные условия для полноценного раскрытия человеком его интеллектуальных, моральных и творческих способностей.

Важнейшее значение в этом деле принадлежит системе образования, которая закладывает ценностные и идеологические ориентации, предоставляет индивиду и обществу научные, духовные, этические и эстетические знания. Она позволяет в современном секулярном обществе, в котором существенно снизилась социализирующая функция семьи и религиозных сообществ, с одной стороны, сохранять и развивать традиционные методы воспитания детей и молодежи (например, в рамках этнопедагогики или в системе дополнительного образования). А, с другой, – вырабатывать новые образовательные инструменты (методики, технологии и т.д.), адекватные как современным вызовам человечеству, так и научным и технологическим достижениям цивилизации. Именно перед системой образования стоит важнейшая задача поддержания духовно-нравственного и интеллектуального становления личности как единого, неразрывно совершающегося в различных сферах жизнедеятельности процесса, в ходе которого у детей и закладываются необходимые духовные и морально-нравственные качества.

Реальная возможность и способность образования эффективно решить эту задачу, в первую очередь в аспекте духовно-нравственного просвещения и становления личности молодого человека, зависит от целого ряда факторов. В данном случае можно отметить два наиболее, с точки зрения автора, весомых.

Во-первых, позитивный потенциал системы образования в аспекте духовно-нравственного становления личности человека определяется качественными характеристиками данного социального института. В настоящее время правомерно выделить следующие процессы, которые определяют качественные параметры развития современного образования:

переход на платформу информационного общества, который сопровождается ускорением темпов социально-экономического и технологического развития человечества, постоянным и

интенсивным процессом обновления технологий. Данная ситуация требует новой организации образования и образовательного процесса, расширения пространства образовательной деятельности, которая должна позволять индивидам на принципах постоянного обучения адаптироваться к динамичным социальным условиям;

глобализацию развития общества, которая привела к значительному расширению масштабов межкультурного взаимодействия и обусловила необходимость формирования у индивида компетенций не только в профессиональном плане, но и в информационно-коммуникационном аспекте. Кроме того, она также обуславливает стремление к формированию единого открытого образовательного пространства с общностью основных подходов и критериев оценки образовательной деятельности как элементом рынка и объект рыночной регуляции;

антропологическим поворотом в современной культуре, что обуславливает трансформацию ценностей образования и, как следствие, необходимость его гуманитаризации и гуманизации, но при обязательном учете духовных оснований национальной культуры. В противном случае постсоветское общество, переориентировав образовательную деятельность на идеалы индивидуализма и самодостаточности, лежащие в основах трудового и профессионального этоса западной цивилизации, рискует утратить способность сохранять свои жизненно важные параметры;

маркетизацию экономической сферы, которая характеризуется динамичностью развития рыночной экономики, особенно в сфере услуг, ростом конкуренции на всех рынках и интенсивной профессиональной мобильностью. Для системы образования, которая неуклонным образом коммерциализируется, динамичные структурные изменения в сфере занятости, характеризующиеся существенным сокращением спроса на неквалифицированный труд, актуализируют необходимость в постоянном повышении профессиональной квалификации и переподготовке работников в целях их адаптации к динамике глобального рынка труда;

демократизацию во всех сферах жизнедеятельности современного общества, что актуализирует как формирование готовности человека к ответственному и осознанному выбору, формирование гражданской ответственности, правового самосознания и межнациональной толерантности, так и возрастание значимости человеческого капитала.

Во-вторых, возможность посредством образования определять процесс духовно-нравственного становления личности человека зависит от состояния нравственности в обществе. Однако реальное состояние нравственности в постсоветском обществе можно обозначить как кризисное, что является следствием трансформационных процессов. Так, Т.И. Заславская отмечает, что трансформация большинства посткоммунистических обществ, по крайней мере на первых этапах, сопровождается разрушением нормативно-ценностных оснований в области духовно-интеллектуальной жизни и культуры [1, с. 92]. Об этом же свидетельствуют ценностные приоритеты и качество социальных связей между отдельными индивидами, группами и сообществами трансформирующегося постсоветского социума. В результате духовно-нравственный кризис привел к изменению в постсоветском обществе взаимных диспозиций образования и духовности, нарушил единство ценностей знания и духовных ценностей. Он обусловил определенную социальную недовостребованность культуры, образованности и таланта, снизил самооценку творческого профессионального труда.

Закономерным итогом доминирования утилитарно-потребительских ценностей, ставших в глобальном обществе основой для социальной интеграции, являются деструктивные изменения как направленности и качества воспитательного процесса, так и ценностных ориентаций и мотиваций деятельности субъектов образовательной деятельности. В итоге социокультурное пространство образования постепенно утрачивает духовное измерение и не только замыкается на узкопрофессиональных целях, но и легитимирует обязательную связь профессионального труда с обогащением и коммерческим успехом. Снижение значимости духовного компонента, являющегося основой педагогической ментальности, объективно приводит к снижению качества образования на всех его уровнях и переводит систему образования в режим имитационного функционирования, когда формализация процессов обучения и воспитания начинает определять качество работы образования в целом.

Таким образом, образование с утратой духовной компоненты, в первую очередь на основе национальной историко-культурной традиции, хотя при этом и сохраняется обязательная декларативная поддержка ценностей духовности и культуры в образовательных программах, перестает постепенно функционировать как институт социокультурного воспроизводства современного общества. Однако, как утверждал Б.С. Гершунский, именно «...образование в состоянии переломить катастрофически нарастающие негативные тенденции в духовной сфере человечества. Только образованию поистине историческая роль... в возрождении и непрерывном обогащении высших нравственных идеалов и жизненных приоритетов человека» [2, с. 15]. Поэтому существует необходимость, исходя из традиций отечественного образования и воспитания, вернуть национальным духовным ценностям статус центрального ориентира образовательного процесса при сохранении значимости профессиональных начал и ценностей.

Список использованных источников

1. Заславская, Т.И. Современное российское общество. Социальный механизм трансформации / Т.И. Заславская. – М., 2004.
2. Гершунский, Б.С. Философия образования / Б.С. Гершунский. – М., 1998.

ФОРМИРОВАНИЕ ЧЕЛОВЕКА ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА И ЗАДАЧИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И.Ю. Никитина
БГПУ (Минск)

За современным обществом достаточно прочно закрепилось определение его как общества переходного типа, трансформирующегося. Иными словами, это общество, которое переживает процесс радикальных изменений всех составляющих его систем, в том числе системы образования. Коренные изменения общественной системы есть потеря ее устойчивости, которая зачастую рассматривается и переживается участниками данной системы как кризис. В ситуации, когда общественная система теряет устойчивость, ее стабильность может обеспечиваться двумя основными способами: силовыми методами или же при помощи обращения к традициям, стремление следовать которым смягчает тяжесть кризисов. Когда же мы говорим о традициях, следует вспомнить о том, что именно образование во все времена выполняло функцию сохранения и поддержания традиций. Таким образом, с одной стороны, образование всегда было достаточно консервативным социальным институтом, а с другой, именно образование и образовательные учреждения часто становились своеобразными центрами для внедрений новаций.

При обсуждении состояния и проблем системы образования невозможно обойти вопрос о целях образования в современном обществе. Этот вопрос, однако, может быть решен, когда будут четко определены общественные цели. В этой связи целесообразно обратиться к понятию гражданского общества. В научной литературе и публикациях в СМИ проблема становления гражданского общества стала темой весьма популярной достаточно давно. Но если для стран Западной Европы и США гражданское общество – повседневная реальность, то для стран постсоветского пространства формирование гражданского общества – одна из первоочередных задач. Поскольку развернутое определение понятия «гражданское общество» не входит в задачи автора, ограничимся определением его как сферы выражения частных интересов граждан по поводу удовлетворения многочисленных потребностей, как материальных, так и духовных. Для реализации таких интересов и потребностей должны создаваться разнообразные общественные организации, но организации подобного рода создаются не «сверху», по инициативе государства, а «снизу», по инициативе граждан. Чтобы возникновение таких организаций стало возможным, необходимо формирование субъекта гражданского общества, т.е. людей, способных и желающих решать общественные проблемы. При постановке цели формирования субъекта гражданского общества, роль образования невозможно переоценить. Образование является одним из главных институтов социализации человека, который в состоянии поддерживать равновесие общества изнутри, формируя у человека уверенность в своих возможностях как личности и как члена гражданского общества. Вряд ли будет преувеличением сказать, что стабильность общества во многом зависит от стабильности системы образования. Именно поэтому возникает вопрос о целях и задачах современного образования. Для эпохи, в которую мы живем, придумано немало названий – постмодернистская, информационная, постколлективистская, постэкономическая и т.д. Все эти концепции общества непременно сказываются на содержании образования в целом, и учебных планов и стандартов, в частности. Сегодняшним студентам в недалеком будущем предстоит занять ключевые позиции в экономике и управлении государством, а выпускникам педагогических вузов – формировать знания у последующих поколений школьников и студентов. Так какие же знания следует формировать? И только ли знания нужны для того, чтобы выпускник мог реализовать себя не только как специалист, но и как член гражданского общества?

Пытаясь ответить на поставленные вопросы, целесообразно заглянуть в прошлое в поиске возможных примеров. В Древней Греции существовало понятие ΠΑΙΔΕΙΑ, олицетворяющее метод, применяемый Сократом, который помогал своим ученикам самостоятельно находить ответы на «мучающие» их вопросы, метод, который может подвести обучаемых к пониманию как теоретических, так и практических проблем, сформировать собственное отношение к этим проблемам, и помочь найти пути их решения. ΠΑΙΔΕΙΑ означала не просто формальное образование, развитие не только интеллектуальных способностей, но и всех заложенных в человеке задатков. Если применить данное понятие к современности и попытаться интерпретировать его значение, то, вероятно, под ним прежде всего следует понимать развитие не

только интеллекта, но и ценностного сознания обучающихся, развитие умения ставит перед собой цели, достигая их, отвечая за собственные действия, то есть уметь брать на себя ответственность. Таким образом, можно заключить, что это одновременно и интеллектуальное и этическое образование, образование, позволяющее, говоря словами Канта, относиться к другому человеку только как к цели, но не как к средству. Отсутствие такого образования стало одной из причин возникновения так называемых глобальных проблем, когда человек видел лишь средство удовлетворения собственных потребностей и в природе, и в окружающих людях. ΠΑΙΔΕΙΑ предполагает правильную оценку ситуаций, событий, реальности, в которой живет современный человек, в целом. Но для такого понимания и оценки явно недостаточно лишь специальных профессиональных знаний, необходим широкий кругозор, научная картина мира, четко сформулированная собственная позиция. Представить себе учителя и выпускника педагогического вуза просто невозможно без такой позиции. В течение более чем двух тысяч лет одним из оснований для выработки картины мира служила философия. В отличие от науки философия всегда представляла собой ценностное знание, предметом которого были смыслы, а не факты. А в настоящее время и наука невозможна без ценностного измерения, так как объектами современной науки являются, прежде всего, человек, общество, экологические системы. Мнение, что педагогика может существовать без философского образования, является заблуждением. По этому поводу в начале прошлого века известный философ и педагог Паульсен высказывался следующим образом: «Невозможно отделять педагогику как науку от философии. Без психологии и этики она сделалась бы беспочвенной. А эти дисциплины не могут быть отделены от метафизики и теории познания» [1, с. 7]. Известный российский педагог В.В. Краевский также пишет об этом весьма определенно: «Попытки игнорировать философско-методологические основания педагогики неизбежно приводят к печальным результатам. Из педагогики исчезает рефлексивный слой, выявляющий методологическую специфику науки об образовании как гуманитарной дисциплины» [2, с.80]. Но, к сожалению, из педагогического образования часто выхолащивается именно его гуманитарная составляющая. Так, совершенно необходимые педагогу такие дисциплины, как этика, логика, эстетика, религиоведение становятся дисциплинами по выбору. А именно эти дисциплины призваны сформировать научную картину мира, помочь построить систему ценностей и ощутить личную независимость и гражданскую свободу.

Список использованных источников

1. Паульсен, Ф. Педагогика / Ф. Паульсен. - М., 1913. - С. 7.
2. Краевский, В.В. Науки об образовании и наука об образовании (методологические проблемы современной педагогики) / В.В. Краевский // Вопросы философии. - 2009. - №3. - С.77-82.

ЕДИНСТВО ОБРАЗОВАНИЯ, ДУХОВНОСТИ И ДИАЛОГА В ШКОЛАХ ЛЮБВИ

Омер Фарук Сёзджу

Университет Фатих (г.Стамбул, Турция)

Зейнеп Сёзджу

Бишкекский гуманитарный университет (г.Бишкек, Кыргызстан)

Введение

«В XX веке человечество с одной стороны стало свидетелем двух крупных мировых войн, ядерной катастрофы, землетрясений, попыток освоить космос, а с другой стороны – столкнулось с проблемой исчезновения религиозных ценностей, которые являются самыми важными составляющими духовного богатства, а также с утратой чувства любви к ближнему, которое защищает нас от гибели. Когда я смотрю на эти школы сегодня, то вижу, как на землях, ставших ареной для двух мировых войн, сеются семена всеобщего мира и спокойствия. Я верю, что эти школы станут противоядием от террора – напасти, которая коснулась всей нашей «глобальной деревни». В этих школах нет дискриминации по религиозной, языковой или расовой принадлежности, обучение в них основывается на любви к человечеству. Для них важны две вещи – образование и духовность. Моим самым большим желанием является то, чтобы количество таких учебных заведений, возводящих мосты мира между народами, росло» (Атеш и Арк; Айтматов, 2005).

В двадцатом столетии международные, межкультурные, межнациональные и межрелигиозные проблемы и разногласия достигли критической точки и толкнули мир в неизвестность. В конце концов, стало абсолютно очевидно, что диалог и толерантность – это не сложные, но очень необходимые понятия, и что за столькими пролитыми слезами и пережитыми бедами стоит ненависть и гнев. Конечно, и в последующем личная выгода и дурные помыслы будут продолжать сталкивать человечество с различными проблемами. Люди, которые ставят

своей целью использовать ситуацию в свою пользу, обязательно будут стремиться воспользоваться любой имеющейся для этого возможностью.

XX век с его трудностями, проблемами и открытиями остался позади. И нашей задачей является сохранить и преумножить то хорошее, что в нем было, а также, сделав работу над ошибками, больше их не повторять. XXI век – это, в свою очередь, век технологий и науки. Но вместе с этим он, конечно же, должен быть веком любви, терпимости, взаимопонимания, толерантности и диалога.

Хорошее общество – хорошее государство

«Государство – это средство существования и достижения благополучия общества. Наличие государств обусловлено потребностями общества. Общество, состоящее из хороших людей, формирует хорошее и сильное государство. Единство этих трех составляющих (человек, общество и государство) рождает крепкую цивилизацию, а в основе всего этого лежит хорошее образование. Несомненно, общество, состоящее из уравновешенных личностей, обладающих самосознанием, развитыми материальными и духовными ценностями, гармонией разума, тела и души, может стать основой для очень крепкого и сильного государства» (Атеш и Арк; Карпат, 2005).

В XXI веке усилилось понимание необходимости получения образования, что привело к распространению школ любви. Они появились по всей Центральной Азии: в Грузии, Азербайджане, Туркменистане, Казахстане, Кыргызстане, Таджикистане. Благодаря людям, преданным этой идее, такого рода учебные заведения достигли Юго-Восточной Азии, Кавказа, Балкан, Северной, Центральной и Южной Африки, Латинской Америки, Австралии и многих других стран.

Для того чтобы мир мог жить в спокойствии и равновесии, он должен основываться на принципе духовности, который предполагает ценность всего живого и возможность сосуществования (Атеш и Арк; Рефиг, 2005). И именно это является сутью школ любви.

Основная цель – хороший человек

Основная цель школ любви – это воспитание хорошего человека. Человечество разнообразно в плане народов, культур, языков, религий, рас и людей разных цветов кожи. Все эти отличия одновременно присутствуют и сосуществуют в обществе, а потому основной потребностью для того, чтобы жить вместе в мире и спокойствии, является взаимное понимание, уважение, любовь, терпимость и толерантность.

Обучающиеся в этих школах дети разговаривают на разных языках, исповедуют разную религию, имеют разную культуру и национальную принадлежность, но, получая воспитание, основанное на любви, обладают такими характеристиками человека XXI века, как хорошее воспитание, хорошие знания, владение иностранными языками, умение пользоваться современными технологиями, любовь к мирозданию, готовность к самопожертвованию и диалогу, терпимость и скромность.

Совсем недавно в Америке мы стали свидетелями радости, вызываемой тем, что обучение в этих школах объединяет людей разных культур. В частности, преподаватель из Incarnate Word University профессор Марта Кирк отметила: «Дети с разной религиозной и культурной принадлежностью учатся в школах любви уважать друг друга и жить вместе». Изучив деятельность этих школ в Северном Ираке, профессор Кирк также заметила: «Я вижу, что, в то время как в прошлом семьи, разговаривающие на курдском, туркменском, арабском и сирийском языках, жили обособленно, сегодня в этих школах их дети подружились, научились уважать друг друга и работать сообща», указав тем самым на огромный вклад этих учебных заведений в появление терпимости, уважения и любви, и выразив в связи с этим свое удовлетворение (газета «Заман», 2011).

Страны, обладающие развитыми технологиями, всегда могли рассчитывать на хорошее будущее. Представитель XXI века должен идти в ногу со временем, изучать языки и уметь пользоваться интернетом. В век информации новые данные появляются, распространяются и используются очень быстро. Детей необходимо готовить к тому, что в течение жизни им, возможно, потребуется несколько раз менять тот или иной вид деятельности и приспосабливаться к новой работе. Воспитание детей как представителей информационного общества является сложным процессом, требующим большого напряжения (Озсой, 2003).

Система образования, которая сможет подготовить человека XXI века, может быть реализована только педагогическими кадрами, которые соответствуют требованиям своего времени. Конечно, для воспитания представителей XXI столетия учителя также должны обладать знаниями иностранных языков, уметь пользоваться современными технологиями, быть открытыми для диалога и готовыми с любовью относиться к своим ученикам. Несомненно, учителя должны быть готовы к самоотверженности и альтруизму, которых от них ждут.

Каждый человек должен получать воспитание, которое сделает его уравновешенной личностью, развитой физически, духовно, морально и эмоционально, привьет ему навыки

независимого мышления, обеспечит широкий кругозор и взгляд на мир, и сделает человеком, который уважает права других, ценит индивидуальность и предприимчивость (Вурал, 2005).

Школы любви отличаются высоким качеством образования, воспитывают людей, которые могут служить примером в современном мире. Конечно, это требует времени и усилий и терпения. В основе деятельности этих учебных заведений, которые за многие годы работы заслужили высокую оценку во всем мире, а также в основе успеха учеников этих школ лежит целеустремленность их педагогов, их искренность и старания. Высокая успеваемость в этих школах была высоко оценена высокими государственными чиновниками разных стран.

Для того чтобы продолжить образование, выпускники этих школ разъехались по разным областям Турции, отправились в Америку и Европу. Сейчас, по истечении достаточно длительного периода времени, мы уже можем видеть, что они продолжают развиваться и неизменно выполняют свой человеческий долг. Кроме этого, молодые люди, которые наряду со своим родным языком хорошо владеют турецким и английским языками, имеют возможность легко найти работу в любой стране. Школы смогут сделать значительный вклад в улучшение международных отношений (Атеш и Арк, Каракаш, 2005).

В этой системе образования присутствует интегрированный взгляд на отношения человек-вселенная-Бог, т.е. есть единство сердца и разума. В основе кризиса современного общества лежит отсутствие единства сердца и разума в образовании и науке. Духовные и культурно-нравственные проблемы, с которыми столкнулись современные общества, могут быть решены только посредством такой системы образования.

Большое значение для учеников имеют также общепринятые нравственно-этические принципы школ любви. Самоотверженное, искреннее отношение, которое демонстрируют учителя, работающие в школах любви, на сегодняшний день с радостью приветствуется во всех странах. Эти учителя возложили на себя такую важную миссию как возведение мостов и соединение людских сердец.

Помимо этого, педагоги не забывают и о своем прошлом, они переняли для себя принципы, которые являют собой образец для подражания. Взяв в пример суфийские взгляды таких духовных лидеров, как Юнус Эмре, Хаджи Бекташ-и Вели и Мевляна Джелаледдин Руми, они ускорили развитие диалога. Хазрети Мевляна, который говорил: «Одна нога всегда должна находиться в центре круга, а другая нога, словно ножка циркуля, должна вращаться вокруг вместе с 72 народами», уже тогда подчеркивал важность диалога, указывая тем самым путь развития для XXI века.

Эта идея, воплощенная теми, кто способствовал открытию школ любви ради установления диалога, еще долгие годы будет играть важную роль в воспитании прекрасных будущих поколений.

Список использованных источников

1. Ateş, T., Karakaş, E., Ortaylı, İ., (2005), "Barış Köprüleri Dünyaya Açılan Türk Okulları", Karpat, K., "Yurt dışındaki Türk Okullarının Değeri", Ufuk Kitap, Da yayıncılık, s. 56.
2. Ateş, T., Karakaş, E., Ortaylı, İ., (2005), "Barış Köprüleri Dünyaya Açılan Türk Okulları", Karakaş, E., "Büyük Devlet Olmak", Ufuk Kitap, Da yayıncılık, s. 76.
3. Ateş, T., Karakaş, E., Ortaylı, İ., (2005), "Barış Köprüleri Dünyaya Açılan Türk Okulları", Refiğ, H., "St. Petersburg Türk Lisesinde Aldığım Ders", Ufuk Kitap, Da yayıncılık, s. 82.
4. Ateş, T., Karakaş, E., Ortaylı, İ., (2005), "Barış Köprüleri Dünyaya Açılan Türk Okulları", Aytmatov Ç., "Küresel Barış Adalı ve Uluslar arası Türk Okulları", Ufuk Kitap, Da yayıncılık, s. 119.
5. Özsoy, O., (2003), Etkin Öğrenci Etkin Öğretmen Etkin Eğitim, Hayat Yayınları, s.24-25.
6. Vural, B., (2005), Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zeka, Hayat Yayınları, s. 20.
7. Zaman Gazetesi, (30 Eylül 2011), Cihan H.A, Houston.

ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Н.Н. Поплавский
БГПУ (Минск)

Профессиональная школа, в том числе педагогическое образование, находится в стадии активного реформирования целей, содержания, форм и методов подготовки специалистов.

В отечественной науке и практике развитие образования видится с точки зрения системного подхода. Б.Б. Коссов приводит следующие положения:

- Проявившаяся система основных целей и соответствующих генеральных направлений развития образования в стране (рисунок 1) является основным критерием оценки развития.
- Такие цели и направления развития являются двухполюсными, и выступают

- одновременно как основные факторы развития образования.
- Система предполагает иерархизированность и взаимосвязанность факторов.
- Каждый из названных выше признаков-целей может быть конкретизирован и детализирован в ряде подцелей, средств и опознавательных признаков.
- Степень выраженности всех целей с учетом оптимальности их проявлений в конкретных условиях позволяет оценить общий уровень развития конкретного учебного заведения или даже системы профессионального образования в целом.

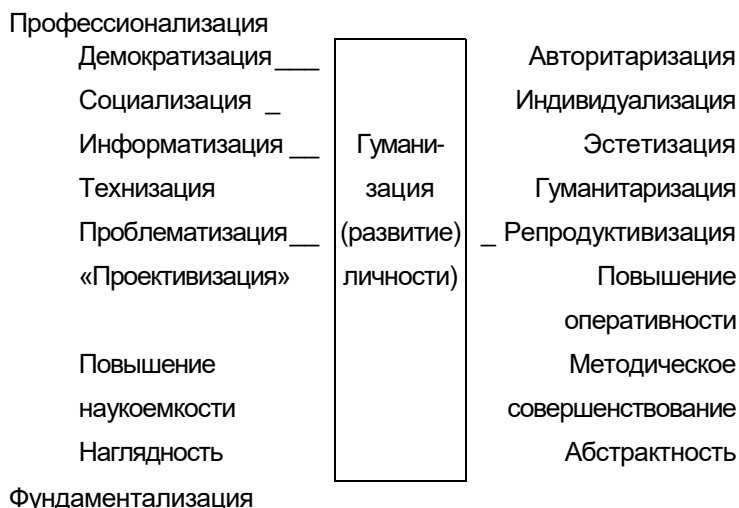


Рисунок 1 - Цели профессионального образования

- Системообразующим фактором является «**гуманизация**» (точнее – «степень гуманизации», поскольку степень достижения каждой цели может быть оценена и количественно). **Главная цель гуманизации – развитие личности.**

Личность и ее свойства опосредствуют все виды и направления жизнедеятельности человека.

Предложенная Б.Б. Косовым модель факторов-целей развития образования применима к задачам реформирования системы профессионального образования в Республике Беларусь. В особенности это касается гуманизации процесса педагогического образования. Поскольку главной целью при таком подходе становится развитие личности, то эту задачу невозможно решить без учета мотивационного компонента в психологической культуре профессионального самоопределения будущих педагогов.

Характеризуя ее как часть общей культуры человека, Е.А. Климов акцентирует внимание на способности использовать психологические знания в обыденной жизни, самообразовании и профессиональной деятельности. Мотивационный компонент культуры профессионального самоопределения предполагает аксиологический самоанализ, интерес к профессии в целом, наличие творческих мотивов в будущей профессиональной деятельности, дифференцированный интерес к учебным дисциплинам, осознание собственных мотивов и смыслов профессиональной деятельности.

Гуманистическая установка при проектировании профессионального образования реализуется через культурологический подход, который предполагает включение в контекст факторов-целей, содержания и форм образования культуру профессионального самоопределения учащихся. Такой подход к концептуализации образования подчеркивают В.Н. Руденко, Н.Б. Крылова, Е.А. Александрова и др.

Рассмотрим подробнее возможности формирования и развития культуры профессионального самоопределения личности обучающихся в контексте таких факторов-целей профессионального образования, как

- 1) фундаментализация/профессионализация;
- 2) технизация/гуманитаризация;
- 3) информатизация/эстетизация;
- 4) наглядность/абстрактность.

1) Фундаментализация/профессионализация предполагает глубокие и прочные базовые знания, и прежде всего – по предметам гуманитарного цикла как профилирующим в педагогических профессиях. Такие знания входят в структуру профессиональной компетенции воспитателей, учителей начальных классов, учителей-предметников, мастеров производственного обучения, учителей-дефектологов, педагогов-психологов, педагогов социальных и других педагогических работников, реализующих в своей деятельности инновационные педтехнологии, и позволяют им

не просто выполнять педагогические задачи на высоком профессиональном уровне, но и обнаруживать и реализовывать личностные смыслы и ценности в профессиональной деятельности.

2) Технизация/гуманитаризация профессионального образования также имеет высокий потенциал для развития культуры профессионального самоопределения учащихся. Так, технизация позволяет операционализировать теоретическое знание, а гуманитаризация – персонифицировать технические достижения.

3) Информатизация/эстетизация. Информатизация как одна из важнейших характеристик современного мира отражается и в сфере образования. Инновационные педагогические технологии, применяемые сегодня в учреждениях образования требуют подготовки педагогов с учётом современных тенденций. С другой стороны, образ жизни, диктуемый профессией, который непременно должен будет принять профессионал отличается своей особой эстетикой и культурой. Такие смысло-жизненные ценности, как гуманизм, толерантность, высокий образовательный и культурный уровень, нравственные качества, экологичность всей жизни являются доминирующими при обосновании выбора педагогической профессии типа и принятия образа жизни, ею определяемого.

4) Содержание профессионального образования в контексте гуманизации, помещающей в центр внимания личность с ее учебно-познавательными, потребностно-мотивационными особенностями также учитывает ценностно-смысловые ориентиры. Выбор педагогической профессии формирует специфические ценности, привычки, навыки, эмоциональные реакции и социально-психологические установки личности. В педагогической профессии наиболее эффективным оказывается человек, обладающий высокой активностью, коммуникабельностью, работоспособностью, лидерскими качествами, организованностью и ответственностью.

Список использованных источников

1. Буюкас, Т.М. Процесс обучения как диалог между профессиональным и личностным становлением / Т.М. Буюкас // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2001. - № 2. - С. 69-78.
2. Емельянова, Т.Г. Социальная активность в профессиональном самоопределении студентов ССУЗа: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т.Г. Емельянова. – Ижевск, 2006. – 19 с.
3. Попков, В.А. Теория и практика высшего профессионального образования: учеб. пособие для системы дополнительного педагогического образования / В.А. Попков, А.В. Коржуев. – Академический Проект, 2004. – 432 с.
4. Прогностическая концепция целей и содержания образования / под ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлёва. - М., 1994. - 102 с.
5. Слободчиков, В.И. Антропологический кризис европейской модели человека / В.И. Слободчиков // Кентавр - № 36, июль 2005.
6. Хон, Р.Л. Педагогическая психология. Принципы обучения / Р.Л. Хон. –М.: Деловая книга, 2002. –736 с.
7. Якиманская, И.С. Технология личностно-ориентированного образования в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000. –176 с.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРИЕМОМ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ (НА ПРИМЕРЕ ПРИЕМА ОБОБЩЕНИЯ)

В.А. Русинович,
ГрГУ им. Я. Купалы (Гродно)

Одной из основных задач перестройки школьного образования является переориентация системы обучения на приоритет развивающей функции обучения.

Исходя из выше изложенного, при обучении, в педагогическом процессе необходимо найти такие условия, которые могли бы в максимальной степени способствовать проявлению самостоятельности и активности мышления учащихся, а также продвижению их в умственном развитии. Другими словами, встает вопрос, каким должно быть обучение, чтобы можно было добиться сдвига как в развитии мыслительной активности школьников, так и в их умственном развитии в целом.

Приемы мышления связаны между собой внутренней логикой, поэтому могут быть сформированы только в определенной последовательности. В нарушении этого принципа кроется причина того, что приемы умственной деятельности оказываются не усвоенными значительным числом школьников не только начальных классов, но и выпускниками общеобразовательной школы.

Мы рассмотрим такой прием умственной деятельности, как обобщение, которое представляет собой мыслительную операцию, один из процессов познания, состоящий в мысленном объединении предметов и явлений на основе сходства их существенных признаков; выявляющей отношения и связи частных и общих свойств усваиваемого материала.

Процесс обобщения может быть управляемым, если выработать у учащихся систему операций, последовательное выполнение которых объективно необходимо для правильного

обобщения. Операции выделяются на основе анализа логической структуры содержания, подлежащего обобщению, и поэтому они различные для разных учебных предметов, а также для отдельных частей внутри одного предмета.

Качественный и количественный анализ учебников и учебных пособий для начальных классов показал, что младшие школьники не получают достаточной логической подготовки. Содержание самих приемов мыслительной деятельности не отрабатывается, так как представленные в учебных пособиях упражнения, в большинстве случаев, требуют уже применения мыслительных приемов. Состав каждого приема в программах не выделен, поэтому в учебниках он не становится предметом специальной отработки.

Во всех рассмотренных программах и пособиях выделены такие приемы мыслительной деятельности: анализ, сравнение, обобщение, классификация.

Формирование у младших школьников основных приемов мыслительной деятельности должно быть одной из главных целей процесса обучения, когда при изучении конкретного материала ученики осознают и формулируют правила осуществления основных способов умственной деятельности.

Психолого-педагогические исследования по проблеме развития приемов мыслительной деятельности, а также положения теории учебной деятельности позволяют сформулировать следующие педагогические условия формирования приема обобщения у младших школьников в процессе обучения.

Первое условие. Приемы мыслительной деятельности необходимо сделать предметом специального усвоения.

Обучение приемам мыслительной деятельности необходимо планировать так же, как обучение содержанию учебного материала - программой, тематическим и рабочим планами урока.

Второе условие. Формировать прием следует последовательно в соответствии с его структурой.

Мы предлагаем следующую:

- выполнение простого вида обобщения - дихотомическое объединение, при котором понятие объединяется в два противоречащих понятия;
- выполнение обобщения по одному основанию;
- выполнение мультипликативного обобщения.

Третье условие. Формировать прием поэтапно. Исходя из анализа психолого-педагогической литературы и практической работы, мы выделили такие этапы формирования приема обобщения: диагностика, мотивация, осмысление сущности приема, применение, перенос.

Указанные этапы опираются на установленную в психологии структуру познавательной деятельности: цель – мотив – объект – образец – операция – результат – коррекция.

Четвертое условие. Цели и задачи на каждом этапе формирования приема определяют используемые на нем педагогические средства.

Существует два пути формирования приемов умственной деятельности:

1. изменение всего содержания учебного материала;
2. создание системы педагогических средств, направленных на развитие приемов мыслительной деятельности в дополнение к действующему учебнику, не противоречащих его содержанию.

В работе мы выбрали второй путь, так как большинство школ проводят обучение по традиционным учебникам.

Пятое условие. Необходимость осуществления контроля за процессом формирования приема, т.е. каждый этап обучения приему следует заканчивать контролем.

Контроль за процессом формирования приемов умственной деятельности учащихся должен включать в себя специальные задания на проверку их усвоения.

Реализация перечисленных условий была экспериментально проверена в ходе формирующего эксперимента.

Планируя формирующий эксперимент, мы поставили задачу проверить эффективность сформулированных выше педагогических условий. Общий смысл программы формирования приемов умственной деятельности состоит в том, чтобы при ее осуществлении повысить уровень развития приема обобщения каждого ученика.

Результаты исследования приведены в таблице.

Уровень развития	Количество учащихся (в %)			
	До проведения эксперимента		После проведения эксперимента	
	экспер. кл.	Контрол. Кл.	экспер. кл.	контрол. кл.
Высокий	0	4,55	57,14	13,64
Средний	13,33	9,09	21,43	18,18
Низкий	86,67	86,36	21,43	68,18

Данные, приведённые в таблице, свидетельствуют о том, что по степени сформированности обобщения учащиеся экспериментального и контрольного классов практически не отличались друг от друга. Большинство из них до проведения формирующего педагогического эксперимента имели низкий (86,67% - экспериментальный класс и 86,36% - контрольный класс) и средний (соответственно 13,33% и 9,09%) уровень развития процедуры обобщения.

После проведения формирующего педагогического эксперимента количество учащихся с высоким уровнем сформированности изучаемого нами умения в экспериментальном классе увеличилась с 0% до 57,14% за счёт уменьшения учащихся с низким уровнем (снизились с 86,67% до 21,43%). А количество учащихся со средним уровнем возросло с 13,33% до 21,43%.

В контрольном классе также произошли некоторые изменения, но не столь значительные, как в экспериментальном. Количество учащихся с высоким уровнем увеличилось на 9,09%, со средним также увеличилось на 9,09%, а с низким уровнем уменьшился с 86,38% до 68,18%.

Таким образом, апробация теоретических положений в педагогической практике приводит к следующим выводам об эффективности выделенных нами условий формирования приема обобщения у младших школьников:

1. Формирование приема обобщения вызвало положительные сдвиги в умственном развитии учащихся экспериментальных классов, что выразилось в самостоятельном переносе школьниками приема на широкий круг задач, в самостоятельном нахождении ими новых способов учебной работы, в переходе от неосознанного использования учениками данного приема к осознанному.

2. Формирование приемов умственной деятельности повысило интеллектуальную активность и самостоятельность учащихся: мыслительная активность проявлялась при переносе приемов.

3. Предоставление учащимся приема "в готовом виде" невозможно: владение приемом вырабатывается в результате выполнения специальных упражнений.

A COMPARISON OF TEACHERS' STATUS IN TURKEY AND BELARUS

Gümüş Serkan

Belarus State University Faculty of International Relations

21st Century has opened new dimensions in every field of our lives. As a result of high technology, nations came closer and affected each other more than it used to be. That resulted in globalization which is considered to be inevitable for all the countries. These events also affected the status of teaching profession. Qualifications of this profession are started to be analysed and questioned by all the members of society. Everybody has something to say about teaching. Importance of teaching profession is well understood by developed countries. They paid a lot of attention to improve their teachers' status and at the end got highest benefits of this policy.

However, it is very hard to say that in Turkey and Belarus teachers have the same standards as their colleagues in Europe or in developed countries. While some causes of this problem are common for both countries, some are specific to the country itself.

Aim of this study is to identify status of teachers in Turkey and Belarus, to compare their similarities and differences, and thereby to determine conditions related to the status of teachers.

In this study, firstly the current status of teachers in Turkey is analysed by using recent data, secondly their status in Belarus is examined. At the end, some suggestions are given in order to improve the status of teachers in both countries.

Status of Teachers in Turkey

Holding at least a four-year-bachelor degree is essential to be a teacher irrespective of the level of education. Teachers for pre-primary and primary education (generalist teachers and specialist teachers) are trained at bachelor's level. Secondary education teachers are trained at master's level (5 years). Some specialist teachers (foreign language, music, painting, physical education and computer) employed at both primary and secondary education levels are trained at bachelor's level. Newly appointed teachers who start the profession with the title of "teacher" (öğretmen) are employed as civil servants at state schools. Most teachers have the position of state officers, and they are generally employed at permanent position. There are 72 teacher training faculties. According to the results of 2010 Address Based Census, the population of Turkey is 72,561,312. Number of students is 16,137,436 and number of teachers is 773,173. Salary of teachers working in the schools is approximately 1000\$-1200\$. Preschool teachers and primary school classroom teachers are obliged to attend 30 hours per week (12 hours of which requires extra payment), branch teachers (primary and secondary education) are obliged to attend 30 hours per week (15 hours of which requires extra payment). The annual vacation is 60 days.

Women can retire in 58 years of age and men can retire in 60 years of age after completing 25 years of working.(European Commission,2010)

Status of Teachers in Belarus

Primary school teachers are trained at specialized secondary institutions (teacher-training schools and teacher-training colleges) where courses last for 3-4 years, and at the faculties of Pedagogy and Methods of Primary Education of pedagogical universities or institutes, where studies last for 4 to 5 years. Secondary school teachers are trained at specialized secondary education institutions and pedagogical universities and institutes. General secondary education or specialized secondary education is the condition of access to universities or institutes. The qualification awarded is teacher of ... (for example, teacher of Mathematics and Physics or teacher of Chemistry). Teachers for vocational secondary schools are trained in pedagogical higher education institutions, universities and in some technical higher education institutions where engineers-teachers are trained. Higher education lecturers are trained in their specialities in institutes or universities and, after graduation, start their activity as assistant lecturers in order to gain practical experience in their areas of expertise. Every five years, they must enrol in up-grading courses to improve their teaching skills as well as their knowledge in the field. Furthermore, there is a system of training of scientific and pedagogical staff at post-graduate level. There are 11 teacher training faculties in the country.

According to the results of 2009 Address Based Census, the population of Belarus is 9,5 million. Statistical Yearbook of the Republic of Belarus 2011 shows that the number of students is 2,1 million and number of teachers is 133 thousand. Salary of teachers working in the schools is approximately 200\$-350\$(before devaluation in 2011). Preschool teachers and primary school classroom teachers are obliged to attend 30 hours per week (12 hours of which requires extra payment), branch teachers (primary and secondary education) are obliged to attend 30 hours per week (15 hours of which requires extra payment). The annual vacation is 60 days. Women can retire in 55 years of age and men can retire in 60 years of age after completing 25 years of working.

Problems and Suggestions

First common problem that teachers have in both countries is financial difficulties. It is obvious that teachers in Turkey and Belarus can not earn as much as their colleagues in Europe and in developed countries. It directly affects the social status and living conditions of teacher. In the society, teaching profession is not considered to be reputable and prestigious. In order to solve this problem, living conditions of teachers must be improved by realizing some financial policies. Second main problem is training of teachers. In both countries it is a really complicated issue. It is difficult to say that teachers are well trained at universities. They are not up to date. Teacher must be a step ahead of their students. Teacher training syllabus at universities must be revised and updated in order to meet the needs, and teachers must be open to new technologies and teaching methods. To develop teachers' professional qualifications, between Belarus and Turkey, teacher exchange projects can be fulfilled. At the moment, Turkey is a member of Bologna process and it has a lot of advantages. Belarus should pay more attention to be a member of this process.

As a result, relations between Turkey and Belarus are developing very fast in different dimensions. However, we can not say that educational cooperation between the countries is highly developed. By teacher exchanging and teacher training projects, both countries can develop their teachers' status. In order to achieve these goals, ministry of education and higher education institutes of the countries should meet and discuss the issues.

REFERENCES

- European Commission, (2010). National Summary Sheets on Education Systems in Europe and Ongoing Reforms.
European Commission, (2010). Organization of Education System in Turkey.
Gökçe, G.(2010). Comparative Analysis of Public Teacher Employment Models Among some OECD countries.
Gündüz, Y. and Yazıcı, Ö.(2010). Gelişmiş Bazı Avrupa Ülkeleri ile Türkiye'de Öğretmenlerin Statü ve Özlük Haklarının Karşılaştırılması.
Gürten, E. and Demirel, Ö.(2010). Avrupa Birliği ve Türkiye'deki Öğretmen Yeterliklerin Karşılaştırmalı İncelenmesi.
Milli Eğitim Bakanlığı,(2011). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2010/2011
National Statistical Committee of the Republic of Belarus, (2011). Statistical Yearbook of the Republic of Belarus.
Seta Analiz, (2010). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları.
Torhova, A., Krasnova, T., and Luhautsova, A.,(2010). Teacher Education In Republic of Belarus: On the Crossroads of International and National Tendencies.
www.belstat.gov.by
www.euroeducation.net
www.meb.gov.tr
www.minedu.unibel.by

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ВНЕДРЕНИЯ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛЫ

О.С. Симченко

МогГУ им. А.А. Кулешова (Могилев)

Последнее десятилетие ознаменовалось для нашей страны целым рядом событий, которые можно охарактеризовать в качестве определяющих и жизненно необходимых преобразований, способствующих активному включению Республики Беларусь в общемировой процесс, получивший название глобализации. Глобализация предполагает объединение усилий всех стран и регионов на планетарном уровне в преодолении негативных политических, социально-экономических, демографических, культурных, природно-экологических и иных предпосылок и тенденций глобального развития и создании прочной основы для согласованного разрешения ключевых проблем на благо устойчивого развития.

Государственная политика, осуществляемая президентом Республики Беларусь, сопряжена с утверждением и реализацией многочисленных государственных программ, направленных на реформирование всех сфер жизни общества и всецело способствует эволюционному прогрессу нашей страны в аспекте преодоления преград на пути к устойчивому развитию и в контексте государственной идеологии, утверждающей приоритет свободы, права и демократии.

В этой связи особый интерес для нас представляет сфера политики, которая имеет свою специфику в силу приобретения ею приоритета в вопросах определения закономерностей, принципов и направлений функционирования отдельных институтов и систем целостного государственного организма, а также координации и регулирования складывающихся отношений на региональном и международном уровнях. Не случайно при оценке ситуации и перспективы развития государства общеупотребимыми являются такие понятия как экономическая политика, образовательная политика, внутренняя и внешняя политика и т. д. Поэтому каждый гражданин государства явно или неявно оказывается вовлеченным в политические процессы, происходящие в стране, выступая полноправным участником сложившейся государственной политической системы.

Справедливо отметить, что сфера политики не должна ограничиваться прерогативой политических знаний, взглядов, ценностных ориентаций и деятельностной активности, присущих политическим лидерам, государственным деятелям, партийным работникам, руководителям и участникам различных политических структур. Политическая грамотность каждого члена белорусского общества должна стать фундаментальной основой формирования политической активности граждан страны, становления активной политической позиции на основе развития твердых политических взглядов и убеждений, умений ориентироваться в сложном и противоречивом мире политических коллизий, совершать осознанный политический выбор на благо процветания и укрепления провозглашаемых государственной идеологией приоритетов правового суверенного демократического государства.

Таким образом, очерченная выше проблематика актуализирует перед обществом и государством вопрос о формировании политической культуры граждан, прежде всего молодого поколения, которому неизбежно предстоит столкнуться с процессом разрешения многочисленных противоречий на пути самоопределения в сфере общественных отношений.

Ведущие позиции в процессе приобщения подрастающего поколения к жизни в правовом демократическом обществе, в формировании политической культуры личности учащегося занимает сфера образования. Как отмечено в Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь, политическая культура – одна из основных форм проявления общественного сознания в виде конкретных мировоззренческих ценностей, оказывающих влияние на социальный выбор личности. Политическая культура зависит от степени понимания личностью процессов, происходящих в обществе и государстве, от осмысления важнейших событий и явлений политической жизни других стран, тенденций и результатов их развития [1].

Политическая культура включает относительно устойчивые политические представления, убеждения, ожидания, ценности, ориентации, модели и нормы политического поведения, проявляющиеся в деятельности субъектов соответствующего процесса, а также формы и образцы активности людей в социальной сфере. Она выражается в атрибутах государственности (герб, флаг, гимн), отношении граждан к государственной политике, поддержке тех или иных политических мероприятий, государственных праздников, характере требований к власти и т. д.

Школа призвана обеспечить должный уровень овладения учащимися системой политических знаний, выработки ими устойчивых политических взглядов, убеждений, усвоения политических ценностей и идеалов белорусского государства и общества, приобретения политического и социального опыта, опыта общественных отношений. Так, согласно нормативному документу «Концептуальные основы идейно-воспитательной работы с детьми, учащейся и студенческой молодежью», в систему идейно-воспитательной работы включается идейно-политическое воспитание. Соответственно данному документу «идейно-политическое воспитание должно ориентироваться на:

- осмысление молодежью проводимой Республикой Беларусь политики устойчивого экономического и социально-политического развития, позволяющего занять достойное место в сообществе других государств;
- учет интересов независимости и безопасности государства;
- ознакомление и аргументированную оценку деятельности партий и движений на внешнем (мировом) и внутреннем (национальном) уровне;

- воспитание молодежи на принципах консолидации, политического плюрализма и гражданского согласия;
- формирование политических взглядов и убеждений, основанных на принципах демократии, социальной справедливости и защиты, заботы государства о каждом человеке [2].

На основании выше изложенного мы считаем, что необходимость разработки модели формирования политической культуры учащихся может быть обусловлена несколькими обстоятельствами.

Во-первых, это осознание важности политической грамотности и адекватного политического поведения граждан в условиях осуществления программ по реформированию в различных государственных сферах, а также постепенного втягивания Республики Беларусь в глобализационные процессы, которые влекут за собой довольно быстрые изменения, преобразования в различных областях функционирования государств и общества. Усвоение сущности различных преобразований, инноваций позволяет безболезненно адаптироваться к новым условиям жизни, быть активным, успешным и независимым субъектом собственной жизни и деятельности. Для этого важно быть всегда в курсе наиболее значимых политических, экономических, культурных событий, происходящих в стране и за рубежом, важно научиться самостоятельно отслеживать эти события, качественно анализировать их и давать им оценку, делать обоснованные выводы и на их основе осуществлять осознанный выбор, выражать в поведении и деятельности свою активную позицию по отношению к различным событиям и преобразованиям в государстве и мире, собственной инициативой и личностным интересом и возможностями поддерживать, вносить свой вклад в развитие, совершенствование политической, социальной, экономической, культурной жизни страны.

Во-вторых, четко организованная работа по формированию политической культуры создаст благоприятные условия для обеспечения понимания и усвоения учащимися общечеловеческих ценностей, которые связаны с выделением приоритетов свободы, демократии, права, социальной справедливости и защищенности, гуманизма и толерантности.

В-третьих, следует отметить как явление негативное довольно слабую работу учреждений образования Республики Беларусь по организации системного идейно-политического воспитания. О нем много говорят. Однако, как справедливо отмечает отечественный педагог, доктор педагогических наук, профессор Н.К. Степаненков «...вопросы внешней и внутренней политики находят отражение в воспитательной работе школ... Но ведется она бессистемно и нецеленаправленно» [3]. Действительно, единичные воспитательные мероприятия, даже если они яркие и эмоционально насыщенные, могут произвести впечатление заметное, но преходящее. Для формирования твердых взглядов и убеждений необходима длительная и системная работа в заданном направлении.

В 2011 – 2013 годах на базе государственных учреждений образования «Тимоновская средняя общеобразовательная школа» (Климовичский район) и «Средняя общеобразовательная школа № 6 г. Могилева» предполагается разработка и реализация инновационного проекта «Внедрение модели формирования политической культуры учащихся в образовательном пространстве школы». В рамках учреждения и внедрения региональной модели формирования политической культуры на базе указанных учреждений образования предполагается создать целую систему формирования политической культуры, которая будет реализована в целостном учебно-воспитательном процессе.

Таким образом, исходя из выше сказанного, мы считаем возможным сформулировать цель и задачи внедрения модели формирования политической культуры учащихся в образовательном пространстве школы.

Цель: разработать и реализовать на практике региональную модель формирования политической культуры учащихся в образовательном пространстве школы.

Задачи: изучить литературу и передовой педагогический опыт работы по формированию политической культуры личности; повысить уровень профессиональной компетентности педагогических кадров в рамках инновационного проекта; определить основные составляющие содержания процесса формирования политической культуры учащихся в воспитательном пространстве школы; разработать диагностический инструментарий и научно-методическое обеспечение воспитательного процесса, направленного на формирование политической культуры учащихся; разработать технологии реализации; провести мониторинг качества воспитательного процесса, направленного на формирование политической культуры учащихся; организовать психолого-педагогическое сопровождение проекта; проанализировать и обобщить результаты внедрения инновационного проекта, разработать рекомендации по инновационному проекту.

Список использованных источников

1. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь / Зборнік нарматывных дакументаў Мін-во. адукацыі Рэсп. Беларусь. – Мінск: Нац. Ін-т адукацыі. – 2007 – № 2 (603). – С. 9- 40.
2. Концептуальные основы идейно-воспитательной работы с детьми, учащейся и студенческой молодежью / Зборнік нарматывных дакументаў Мін-во. адукацыі Рэсп. Беларусь. – 2003. - № 7. – С. 28 - 36.
3. Степаненков, Н.К. Педагогика школы: учеб. пособие / Н.К. Степаненков. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2007. – 496 с.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ И ДИАГНОСТИКИ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В настоящее время одним из требований к организации образовательного процесса не только в вузе, но и в средней школе стало внедрение компетентностного подхода. При этом подчеркивается необходимость в большей практической направленности процесса обучения и его деятельностном характере. Актуальной является и проблема пересмотра содержания образования, а также методов оценки его результатов. Вопрос о диагностике сформированности компетенций (как одного из важнейших результатов обучения) является одним из самых дискуссионных. В мировой образовательной практике существуют процедуры позволяющие проанализировать уровень развития определенных видов ключевых компетенций. Однако, российские ученые (например, А.В. Краснянский) зачастую задают вопрос о валидности диагностических процедур, используемых, например, в рамках исследования PISA. Они отмечают необходимость коррекции ряда заданий и правильных ответов на них, акцентируют внимание на специфике (традициях) образования на постсоветском пространстве и соответствии этим традициям предъявляемых школьникам заданий в процессе исследования PISA. В этой связи важным является готовность учителя адекватно диагностировать уровень развития ключевых компетенций учащихся, а также умение правильно интерпретировать полученные результаты.

Одной из ключевых компетенций, которой должны овладеть учащиеся средней школы, является информационная компетентность. Представим подходы к оценке сформированности ключевых компетенций в средней школе на ее примере.

Информационная компетентность включает уверенное пользование информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ) в сфере профессиональной деятельности, досуга, общения. В рамках белорусских учебных программ данная компетенция формируется в процессе изучения дисциплины «Информатика», однако вклад в ее развитие у учащегося вносят все учебные предметы. Развитая на высоком уровне информационная компетентность может в значительной степени повысить уровень освоения других учебных дисциплин, а также позитивно повлиять на формирование других ключевых компетенций.

Для определения уровня развития компетентности (в том числе и информационной) можно предложить два подхода, которые являются, в определенной степени, взаимосвязанными. Первый подход заключается в том, что исследуется сформированность компетенций по каждой конкретной учебной дисциплине в рамках учебного плана (например, учебной дисциплины «Информатика»). Данный подход более привычен для учителей средней школы и не требует дополнительного времени для проведения оценки. Такая оценка может осуществляться в рамках традиционных контрольно-оценочных мероприятий. Второй подход связан с измерением, так называемых, ключевых компетенций, которые формируются в процессе изучения не одного, а целого ряда предметов, обязательно опираясь на межпредметные связи. В этом случае диагностика сформированности ключевых компетенций будет эффективной, если она проводится по завершении определенного цикла (или периода) обучения.

Одним из важнейших средств, выступающим одновременно основой формирования инструментом диагностики компетенций, является обобщенная задача (для дисциплины «Информатика» это может быть также и комплексная лабораторная работа). Опишем отличительные особенности этого типа задач (заданий).

Для дисциплины «Информатика» нами разработан особый вид обобщенных задач, которые представлены и выполняются в форме комплексных лабораторных работ. Данный тип задач (или заданий) получил такое название, поскольку их выполнение способствует: а) усилению мотивации обучающихся, поскольку цель и результаты работы необычны, привлекательны, в значительной мере изыскны; б) переносу получаемых знаний в новые условия, поскольку решение предполагает освоение обучающимися ключевых идей, моделей, закономерностей; ассоциаций; в) освоению обобщенных умений, т.к. задания предполагают использование внутри- и межпредметных связей, нахождение общего способа решения целого класса задач; г) развитию у обучающихся умений создавать, реализовывать целостный замысел и представлять его результаты, т.к. большинство задач являются проектами.

Из вышесказанного следует, что обобщенная задача может выступать эффективным средством формирования информационной компетентности, требующим задействовать важные умения и личностные качества.

Для измерения уровня сформированности у школьников информационной компетентности предлагается использовать задачи (или задания) нескольких уровней:

1 уровень (репродуктивный). Применение знаний в знакомой ситуации. Задачами этого уровня могут выступать традиционные задачи из учебника, тестовые задания, задачи, решаемые по образцу. Для решения таких задач требуется знание основных правил, алгоритмов, формул.

2 уровень (продуктивный). Задачи этого уровня требуют от учащихся развития следующих умений:

- дать интерпретацию описанному явлению или процессу с разных точек зрения;
- применять знания и умения во внеучебной ситуации (очень часто это умение связано со способностью видеть проблему, формализовать ее, абстрактно мыслить, моделировать);
- производить количественную и качественную оценку параметров (их сравнение «до-после», соотнесение с эталоном, учет скорости изменения).

3 уровень (межпредметный). Предполагает решение учащимися межпредметных обобщенных задач (или выполнения комплексных лабораторных работ-заданий).

Приведем ряд задач для дисциплины «Информатика» разного типа.

Задача для 7 класса (2 уровень)

Прочитайте отрывок из романа Жюль Верна «Дети капитана Гранта».

«Кевендиш говорит, что патагонцы крепкие, рослые люди, -- продолжал Паганель. -- Гаукинс утверждает, будто они великаны, Лемер и Схоутен сообщают, что они одиннадцати футов ростом.

-- Прекрасно! Свидетельство этих людей заслуживает доверия, -- заметил Гленарван.

-- Да, но такого же доверия заслуживают Вуд, Нарборо и Фалькнер, а по их словам, патагонцы – люди среднего роста. Правда, Байрон, Ла Жироде, Бугенвиль, Уэллс и Картерс доказывают, что рост патагонцев в среднем равен шести дюймам, тогда как господин Д'Орбини, ученый, лучше всех знающий эту страну, утверждает, что их средний рост пять футов четыре дюйма.

-- Но где же истина среди этих противоречий? – спросила леди Элен»

Насколько бы интереснее воспринималась бы приведенная выше дискуссия, если бы иметь более четкое представление об упоминающихся в ней значениях роста патагонцев в метрах и сантиметрах.

Давайте напомним программу перевода футов и дюймов в метры и сантиметры. Вместе с такой программой читать приключенческую литературу будет намного интереснее. Воспользуйтесь справочной информацией или Интернетом, чтобы узнать, сколько миллиметров составляет один фут.

Задача для 10 класса (3 уровень)

Представьте себе, что объем продукции Q , выпускаемой фирмой, зависит только от численности персонала L , занятого в производстве. Пусть зависимость задана формулой $Q = 300\sqrt{L} - 4L$. Выберите программный продукт и определите, для каких значений L фирме целесообразно продолжать свою деятельность? Для какого предельного значения L фирме целесообразно наращивать количество персонала? Укажите количество персонала L , при котором объем продукции Q будет наибольшим.

Задача для 10 класса (3 уровень).

В настоящее время возможности компьютерной техники таковы, что она расширяет и изменяет устоявшиеся подходы к различным видам творческих работ. Так, например, школьное сочинение может выглядеть совсем не как обычно. Традиционная текстовая часть сочинения может быть подкреплена графическими образами (картинами, фотографиями, собственными рисунками), аудио или видеофрагментами. Подготовьте такое сочинение на выбранную тему.

Задача для 11 класса (3 уровень)

«Поиск жизни во вселенной». Известно, что для того, чтобы на планете зародилась жизнь, должны выполняться определенные условия (температура, наличие воды и др.) Спроектируйте и создайте базу данных планет, содержащую информацию о составе атмосферы, климатический параметрах и т.п. Выберите из этой базы данных планеты, на которых возможно появление жизни.

РАСПРОСТРАНЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ В.А.СУХОМЛИНСКОГО В КИТАЕ

Сяо Су

ППУ (Пекин, Китай)

Еще осенью 1998 г., на международной конференции, посвященной 80-летней годовщине Василия Александровича Сухомлинского, я рассказала украинским коллегам, что для более 11 миллионов китайских учителей нет никого более известного среди иностранных педагогов, чем В.А. Сухомлинский. Поскольку количество китайских учителей в 10 раз больше украинских, то имя В.А. Сухомлинского соответственно звучит более громко на территории Китая, чем в Украине или России, или даже во всем бывшем СССР. В настоящее время общее количество китайских учителей достигло 15 миллионов 700 тысяч, пожилые ушли на пенсию, на работу пришли более молодые, но уважение, любовь и почитание к В.А. Сухомлинскому не уменьшились. По

статистическим данным за 10 лет (начиная с 1999 г.) в свет вышло около 4767 исследовательских статей об идеях В.А. Сухомлинского, а переведенных трудов и монографий не менее 70. Существует несколько сот тысяч переведенных трудов В.А. Сухомлинского, изданных и переизданных в разных педагогических изданиях. Причина этого заключается не только в усиленной пропаганде идей В.А. Сухомлинского, но в сущности педагогики В.А. Сухомлинского.

Я впервые услышала имя В.А. Сухомлинского когда училась в средней школе. Тогда Культурная революция только закончилась, мой отец, работающий на факультете педагогического института, знакомил на лекциях будущих учителей с педагогами СССР, и среди серии трудно запоминающихся имен я услышала имя В.А. Сухомлинского. В 80-х годах прошлого века постоянно издавались переведенные на китайский язык книги В.А. Сухомлинского, которые многие будущие педагоги жаждали прочитать.

По-настоящему я познакомилась с идеями В.А. Сухомлинского в начале 80-х годов, когда начала работать в Исследовательском институте зарубежного образования при Пекинском педагогическом университете (ныне Исследовательский институт международной и сравнительной педагогики), исследовательские группы которого являлись первыми переводчиками трудов В.А. Сухомлинского в большом масштабе. С 1981 г. этот институт постоянно переводил и издавал книги В.А. Сухомлинского, такие как «Верьте в человека», «Сердце отдаю детям», «Сто советов учителю», «Разговор с молодым директором школы», «Рождение гражданина» и «Павлышская средняя школа». Тогда обнаружила, что его книги являются самыми популярными, общедоступными, привлекательными и трогательными среди всех, что я читала, известных иностранных образовательных книг. Поэтому под руководством моих научных руководителей, которые учились в СССР, я начала принимать активное участие в работе по переводу и распространению книг В.А. Сухомлинского, а также в работе по исследованию его образовательных идей.

Когда я была аспиранткой в Академии педагогических наук СССР в Москве, свободное время использовала для распространения идей В.А. Сухомлинского в Китае, непрерывно передавала известия о новых публикациях в Китае, и одновременно сообщала китайским коллегам об исследовательской работе украинских педагогов и разных научных мероприятиях. В конце 1991 г. педагогическая делегация из трех преподавателей от Исследовательского института международной и сравнительной педагогики Пекинского Педагогического Университета осуществила первый долгожданный визит в Павлыш, а также в Киеве встретила с женой и семьей В.А. Сухомлинского. Тогда мы получили от Анны Ивановны «Хрестоматию по этике» и «Трилогию» в новой редакции от его дочери – академика Академии педагогических наук Украины профессора Сухомлинской. Именно так появились два китайских перевода книг «Как быть человеком» и «Трилогия воспитание человека», переведенных нашим институтом и опубликованным Издательством Народного образования.

Как сказано выше, кроме переводчиков нашей исследовательской группы, в работе по переводу многих произведений также участвовали ученые из разных концов Китая. Согласно исследованиям самый ранний перевод произведений В.А. Сухомлинского – это его две статьи про трудовое воспитание, которые были опубликованы в конце 50-х годов. Затем по мере ухудшения Китайско-российских отношений и начала «культурной революции», которая продолжалась 10 лет, только в 1979 году после начала реформ открытости китайские читатели снова смогли прикоснуться к произведениям советского писателя В.А. Сухомлинского.

Образовательное издательство в Пекине, Шанхае, Тяньцзине, в провинции Хунань, Аньхой, Хэбэй перевело и опубликовало 30 произведений Сухомлинского, но и многие другие произведения также были переведены другими издательствами («Верьте в человека», «Сто советов учителю», «Разговор с молодым директором школы», «Рождение гражданина», «Книга о любви» и т.д.)

Масштабные публикации произведений начинаются с 1981 года, когда Издательство «Педагогическая наука» выпускает первое издание «Сто советов учителю». Эта книга побилла не только рекорды в этом издательстве, но и установила высший рекорд по тиражу среди известных образовательных произведений, переведенных на Китайский язык. Она является книгой, которая занимает первое место по спросу, количеству переизданий и тиражу. Второе издание этой книги печаталось более 20-ти раз. Общее количество составило 280,5 тысяч экземпляров и готовится следующий тираж, потому что образовательно-управленческие учреждения многих районов и много школ включили этот труд в число обязательных для прочтения.

Затем Хунаньское образовательное издательство, начиная с 1983 года, большим тиражом выпустило более десяти томов переведенных произведений В.А. Сухомлинского. Тираж каждого тома превысил 5000 экземпляров, некоторые - 10 тысяч.

Названные выше «Хрестоматия по этике» и «Трилогия», выпущенные издательством «Народное образование», являются подарком от китайских педагогов в честь 80-летней годовщины со дня рождения В.А. Сухомлинского в сентябре 1998 года. Я специально приехала в Киев для участия в международном конгрессе в честь 80-ти летней годовщины со дня рождения

В.А Сухомлинского и подарила школе «Хрестоматию по этике» и «Трилогию», которые были переведены мной и старшим коллегой. Тогда я сказала, что эти две книги выпускаются маленьким тиражом, всего лишь 5000 экземпляров каждая, но украинские коллеги позавидовали даже этому. До сегодняшнего дня эти две книги уже переиздавались 4 раза, а их тираж превысил 30 тысяч экземпляров.

В 2001 году Китайское издательское управление включило «Избранные произведения В.А Сухомлинского в пяти томах» в план издательства пятидесяти государственно важных книг. В 2003 году собрание сочинений было выдвинуто на награду на шестой государственной книжной церемонии, а также получило звание лучшей книги на третьем государственном собрании, посвященном образовательной книге. Сейчас выпущено 47 тысяч экземпляров. Публикации были оформлены специально сделанными иллюстрациями, и стоили 280 юаней (40 долларов) – одна пятая зарплаты рядового китайского рабочего. Один килограмм риса продается по цене 0,4 доллара, так что собрание этих книг далеко не дешёвое. Но Китайские читатели покупают их и хранят в личных библиотеках. Кроме того, многие школы и образовательные учреждения используют эти книги в качестве награды лучшим учителям, что показывает, каким большим уважением и любовью пользуется В.А Сухомлинский среди наших работников образования.

Существует также множество неофициальных изданий («Идём ближе к В.А Сухомлинскому», «Здесь записано не только время», «Иду по умным пальцам», «Не только рассказы были открыты», «Выдержки из произведений В.А Сухомлинского», составленные из цитат и записей В.А Сухомлинского студентами и учителями экспериментальной школы Хуаши в провинции Цзянсу).

С 80-х годов прошлого века после публикаций переводов и массового распространения трудов В.А Сухомлинского началось исследование и внедрение его педагогических идей. Триада - перевод, исследования и практическое применение - является взаимоподдерживающей и взаимообразующей. Чем больше появляется переводов сочинений великого педагога, тем больше читателей и учителей увлекаются его идеями и количество желающих исследовать и применять его идеи на практике растёт с каждым днем, а исследования его педагогических идей и практики становятся все глубже и систематичней.

Первая серия исследовательских трудов, в которых системно представляются педагогические идеи В.А Сухомлинского, вышла в начале 90-х годов («Теория всестороннего развития В.А Сухомлинского» специалистов образования Пекинского педагогического университета Би Шучжи и Ван Игао; «Система теоретической педагогики В.А Сухомлинского» специалиста по истории педагогики профессора Пекинского Педагогического Университета Ван Тяньи; «Исследование направлений в образовании Советского Союза» специалиста в области сравнительной педагогики профессора Хуадунского Педагогического Университета Ду Дянькунь).

В тоже время большинство ведущих преподавателей уже перешли на стадию практического использования идей В.А Сухомлинского и писали об этом статьи в газетах, журналах и в интернете. Все, от простого учителя или директора школы, местного административного работника или члена научно-исследовательской организации, начали практиковать, мыслить и писать под влиянием его идей. По сравнению с отношением к другим зарубежным педагогам, активный интерес к В.А Сухомлинскому не кратковременный, а постоянный; который является далеко не поверхностным, а достаточно основательным; в тоже время это не слепое механическое наследование, а надежда проявить потенциал, который лучше соответствовал бы положению современной педагогики. И в 90-е годы, и сейчас, мною неоднократно были прочитаны выражения о чувствах к педагогике В.А Сухомлинского, разных работников образования. В мире очень много известных педагогов, известных трудов, педагогических направлений, а также очень много известных фундаментальных образовательных теорий; но идеи и труды В.А Сухомлинского считаются самыми доступными для понимания, самыми привлекательными и убедительными.

В начале XXI-го века исследования педагогических идей В.А Сухомлинского дошли до самого плодотворного момента. С одной стороны, издательства успешно выпускают большую пятитомную серию монографии В.А Сухомлинского и некоторые переведенные книги. С другой стороны, исследования педагогических идей В.А Сухомлинского перешли на новый этап, благодаря результатам практических исследований. Нужно сказать о многообразии тем специальных теоретических трудов, написанных по его идеям, например теория об этике, теория об обучении, теория об управлении для директора школы, теория о педагогике для родителей и др. В последние годы также появилось много докторских и магистерских диссертаций на подобные темы (ежегодно примерно одна докторская и 15 магистерских диссертаций; бакалаврских работ еще больше). Также публикуется много статей, в которых идеи Сухомлинского сравниваются с идеями китайского педагога Тао Синчжи, и с идеями иностранных педагогов (Песталоцци, Дистарвега, Дьюи, Д. и др.) Наиболее свежее издание авторитетного переводчика трудов Сухомлинского Цай Тином «Иди ближе к В.А. Сухомлинскому» издано Издательством «Педагогическая наука».

Понимание и внедрение теории В.А. Сухомлинского многими хорошими учителями перешло на высший этап. Сейчас они не только читают, но и поступают как В.А. Сухомлинский, не только пишут о нем, но и пишут как он. Так, большие серии хороших трудов, написанных директорами школ и обычными учителями, поставлены в ряды книг на полках книжных магазинов и учительских библиотек. Читая эти труды, нетрудно почувствовать влияние В.А. Сухомлинского на них. Директор Ли Чжэньси со времени публикации первого труда «Сердце и воспитание - под флагом В.А. Сухомлинского» уже написал 24 педагогические работы, за которые получил много наград, и которые полюбились многим учителям. В китайском городе Шанхае есть один простой директор по имени Чжэн Цзэ, который под влиянием труда «Сто советов учителю», написал книгу, в которой традиции китайского образования сочетаются с проведенными им наблюдениями в его собственной школе: «Сто новых советов учителю», среди которых есть пожелание чаще читать книгу В.А. Сухомлинского. Из этих примеров видно, что китайские учителя не просто переписали педагогические идеи В.А. Сухомлинского, а сумели творчески применить их на практике.

Под знаменем В.А. Сухомлинского собралась большая группа китайских педагогов, под влиянием и внедрением его идей выросли целые поколения ведущих учителей и директоров, а благодаря уважению и любви к В.А. Сухомлинскому количество желающих стать учителем выросло во много раз. Труды В.А. Сухомлинского стали рекомендоваться образовательно-административными организациями как книги для обязательного прочтения. В некоторых местах «Советы учителю» рекомендовались в качестве экзаменационного предмета для учителей-стажеров.

Для наших учителей имя В.А. Сухомлинского является самым известным, и наши ученики тоже хорошо знают о нем из статьи «Письмо дочери», включенной в наши учебные материалы по языку. В школьные учебники и хрестоматии включены его статьи, по которым даже бывают вопросы на экзаменах. В университетах преподаватели часто задают студентам читать труды В.А. Сухомлинского. Большинство из них любят читать «Письма к сыну». Если ввести это как ключевое слово в поисковую систему в интернете, то в результате можно получить 2820 ссылок на данную информацию. В некоторых университетах, как например в Нанцзинском Педагогическом Университете, введен факультативный предмет о педагогических идеях В.А. Сухомлинского. А я, как преподаватель педагогического университета, всегда в своих лекциях выделяю четверть академического времени в одном семестре на семинар о В.А. Сухомлинском.

Я считаю, что главными причинами огромного уважения В.А. Сухомлинского среди китайских ученых является то, что В.А. Сухомлинский писал свои сочинения с душой, как будто в диалоге с учителем, поэтому он является лучшим другом каждого преподавателя. Он посвятил всего себя образованию и детям, поэтому является лучшим другом и примером для детей. Главным мотивом педагога было научить детей быть лучше, сделать образование лучше, воспитать гармоничную личность, поэтому, читая его, у каждого появляются новые силы для следования этим прекрасным целям в своей жизни.

Его теория образования основывается на опыте реальной жизни, на почве плодотворной практики, его язык простой, понятный, искренний, пафосный и захватывающий. Поэтому его легко читать, легко понимать, а многим его нравственным наставлениям легче найти отклик.

В.А. Сухомлинский был наполнен духом критики, однако не стремился создать особую теорию, он был полон духа новаторства, но не стремился к славе.

Все его теоретические труды и практические мероприятия были наполнены сиянием человечности, поэтому его система педагогических идей достойна называться гуманистической и является живой педагогикой.

Воспитательная теория В.А. Сухомлинского о характере личности, которая должна выдержать испытание временем, остается актуальной во все времена. Его педагогическая практика под влиянием коммунистических убеждений и социалистической системы особенно подходит общеполитической обстановке в Китае. Наконец я хочу сказать, что В.А. Сухомлинский является огромной ценностью не только для Украины, но и для Китая, и особенно для образования в целом, он стал ценным сокровищем для всего мира!

ОТНОШЕНИЯ С УЧИТЕЛЕМ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ КАК ВЕДУЩИЙ ФАКТОР ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Л.М. Тарантей
ГрГУ им. Янки Купалы (Гродно)

Восхождение воспитанников к духовным и нравственным идеалам возможно посредством познания ими нравственных смыслов и ценностей в процессе непрерывного переосмысления своего поведения, самого себя как субъекта деятельности и отношений, своих личностных качеств в контексте совершаемых действий и поступков. Одним из ведущих факторов духовно-

нравственного воспитания младших школьников выступают отношения с учителем начальных классов. Формирование этих отношений связано не только с нравственными ценностями и принципами, которыми руководствуется педагог, но и с осознанием учителем собственной значимости в личностном становлении младших школьников.

Новая социально-психологическая ситуация, связанная с поступлением ребенка в школу и сменой вида основной деятельности, влечет за собой смену социального статуса и системы отношений ребенка со взрослыми и сверстниками (В.А. Крутецкий, Д.И. Фельдштейн) [4; 8]. На основе ведущего вида учебной деятельности «...формируется познавательная активность ребенка, а возникшие в результате ее развития новообразования – произвольность психических процессов, рефлексия на собственные действия, собственное поведение – лежат в другой плоскости», а именно, в деятельности по усвоению норм взаимоотношений, так как рефлексия, «поворот» учебной деятельности на себя вызывает потребность в развертывании отношений» [8, с. 79].

Нарушения в отношениях с учителем негативно отражаются на формировании личности младшего школьника и становятся причиной дисгармонии его развития, поскольку в период до 10–11 лет ребенок усваивает типичные для взрослых формы поведения в ситуациях нравственного выбора. Та потребность в подражании, вера в истинность того, чему учат, доверчивое добровольное подчинение учителю, служат важной предпосылкой развития личности не только на данном возрастном этапе, но и являются базой для проявления неадаптивных форм активности, самостоятельного поиска решений в ситуациях нравственного выбора. Если ребенок имеет достаточный положительный опыт взаимодействия с учителем и сверстниками в знакомой для него ситуации, то он использует привычные, устойчивые формы поведения, знакомые способы осуществления деятельности.

Сформированное прошлым опытом доверие к миру и уже имеющийся уровень доверия к себе регулируют механизмы взаимодействия ребенка в незнакомых ситуациях. Возникновение ситуаций, требующих от ребенка самостоятельных решений, выбора того или иного способа поведения, расширяет представление младшего школьника о его возможностях, поскольку ребенок не владеет готовыми формами и способами преодоления таких ситуаций. Анализ процессов развития личности ребенка позволяет установить, что те установки, которые сложились в детстве, ориентируют ребенка на ту или иную тактику поведения. Ориентация ценностных установок связана, в первую очередь, с эмоциональным подкреплением определенной ценностной позиции в процессе становления личности. Ребенок нуждается в постоянном подтверждении учителем социальной и личностной значимости его поступков, что постепенно выведет ребенка на уровень ответственного, самостоятельного принятия решений, проявления субъектной позиции в ситуациях нравственного выбора.

В педагогике под ценностями понимают идеалы, обращенные в нравственные ориентиры воспитания и обучения (истина, добро, личность, свобода, любовь, творчество, доверие и т.п.). Ценности как предпочтения (или отвержения) идеалов обусловлены проявлением чувств и принимаются сознанием. Они являются жизненными и профессиональными ориентирами педагога и во многом определяют способы его поведения [1, с. 34–35]. Принятие педагогом доверия ребенка как высшей ценности педагогического взаимодействия с младшими школьниками базируется на гуманистических идеях, поскольку гуманизм предполагает признание ценностью человека как личности, его прав на свободное развитие и проявление своих способностей, утверждение блага человека как критерия оценки общественных отношений. Посредством доверительных отношений реализуется гуманистическая позиция педагога, основанная на сотрудничестве, эмпатийном взаимодействии, диалогическом подходе, ценностном отношении к ребенку вообще и системе значимых для него отношений в частности.

Признание доверительных отношений с ребенком и его доверия к учителю высшими ценностями для педагога связано с тем, что формирование нравственных чувств начинается именно с доверия. Доверие обеспечивает гармоничное развитие личности, а проявление качественных характеристик человека связано с его умением доверять или не доверять другим, соответствовать доверию других. В доверительных отношениях к учителю происходит процесс нравственного становления личности младшего школьника, где доверие рассматривается как нравственный компонент личностных новообразований ребенка, реализуется способность педагога передавать духовность другим. Нравственное развитие ребенка «...осуществляется на основе освоения им нравственных знаний и нравственного опыта, эмоционального переживания нравственных отношений» [5, с. 128]. В первые годы обучения в школе младший школьник в своих моральных суждениях руководствуется не столько собственным опытом, сколько конкретными указаниями значимых взрослых (родители, учитель), и лишь к концу младшего школьного возраста эти указания воспринимаются более осознанно, и ребенок пытается анализировать опыт других людей [4, с. 74; 3; 9]. Важными положительными чертами личности ребенка младшего школьного возраста являются открытость, отзывчивость, любознательность, непосредственность, доверчивость [2]. Как подчеркивает В.А. Крутецкий, «...податливость и известная внушаемость

школьников, их доверчивость, склонность к подражанию, огромный авторитет, которым пользуется учитель в их глазах...» создают благоприятные условия для освоения детьми опыта нравственного поведения, служат условием оптимизации его отношений с окружающим миром и повышения доверия к себе [4, с. 76].

Ценностное отношение педагога к ребенку и признание доверия важнейшей ценностью педагогического взаимодействия предполагает осознание, ощущение ребенком своей ценности, что лежит в основе педагогической поддержки и помощи каждому воспитаннику в его нравственном становлении и личностном развитии.

Отношения младших школьников и учителя начальных классов должны строиться на позитивной открытости друг и другу, на любви педагога к своим воспитанникам. Любовь к детям это не просто положительное эмоциональное отношение к ним, но и специфическая педагогическая деятельность по усилению личностного начала в каждом ученике. Любовь к детям позволяет педагогу увидеть положительное в ребенке и посредством доверительных отношений с ним усилить личностные проявления, развить способность к нравственному самоопределению и саморазвитию. Результатом действенной любви педагога является «...эмоционально насыщенное положительное переживание совместных позитивных изменений, происходящих в личности воспитателя и в личности ребенка, как особой ценности, преобразующей индивидуальный смысл для каждой взаимодействующей стороны» [6, с. 101].

В сложных для себя ситуациях нравственного выбора ребенок руководствуется тем опытом поведения и отношений, которые сложились у него в результате взаимодействия с учителем начальных классов. Основной личностной характеристикой младших школьников является доверчивость, под которой понимается постоянная готовность ребенка верить слову, обещанию другого человека или группы. Однако это свойство отличается от обычной оптимистической веры в доброту других и надежность окружающего мира. Доверчивость – постоянная черта личности, которая является результатом социального научения [7]. Основной задачей педагога в младшем школьном детстве является поддержка процесса становления активной нравственной позиции младшего школьника посредством гармонизации доверчивости и способности адекватно оценивать себя и свои поступки, открыто выражать свои мысли и чувства, проявлять самостоятельность в ситуациях нравственного выбора, брать ответственность на себя.

Список использованных источников

1. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов н/Д: Учитель, 1999. – 560 с.
2. Головей, Л.А. Развитие личности ребенка от семи до одиннадцати / Л.А. Головей. – Екатеринбург: У-Фактория, 2006. – 640 с.
3. Ксензова, Г.Ю. Психологические основы воспитательной деятельности учителя / Г.Ю. Ксензова. – М.: Педагогический поиск, 2004. – 224 с.
4. Крутецкий, В.А. Психология обучения и воспитания школьников / В.А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1976. – 303 с.
5. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста / под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. – М.: Педагогика, 1988. – 136 с.
6. Ситаров, В.А. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе / В.А. Ситаров, В.Г. Маралов. – М.: Академия, 2000. – 216 с.
7. Скрыбина, Л.С. Педагогические условия формирования доверительных отношений между учителем и учащимися: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л.С. Скрыбина. – Уфа, 2006. – 184 л.
8. Фельдштейн, Д.И. Психология взросления / Д.И. Фельдштейн. – М.: Флинта, 1999. – 672 с.
9. Фомина, Н.А. Особенности представлений младших школьников о добре и зле / Н.А. Фомина // Начальная школа. – 2007. – № 5. – С. 78.

ОБУЧЕНИЕ КАК КУЛЬТУРНО ОБУСЛОВЛЕННЫЙ МЕТОД ВОСПИТАНИЯ ИНДИВИДОВ В СОВРЕМЕННЫХ ОБЩЕСТВАХ

С.В. Хамутовская

ГНУ «Институт социологии НАН Беларуси» (Минск)

В условиях постиндустриального развития большинства современных государств, в том числе Беларуси, экономических и политических трансформаций, изменения социальной структуры, переосмысления мировоззренческих ориентиров актуальным становится вопрос о сохранении и передаче последующим поколениям приоритетных культурных, нравственных и духовных ценностей, складывающихся в социуме на протяжении множества веков. Важным социальным институтом, способным не только воспроизводить ценности существующего общества и его культуры, но и обогащать их в соответствии с новыми потребностями личности и государства является обучение, которое происходит частично как в рамках отдельной семьи, так и в общеобразовательных учреждениях (школах, гимназиях, техникумах, институтах и т.п.). Будучи направленным, в первую очередь, на развитие личности, обучение должно активно осваивать достижения культуры, приобщать человека к конкретным социокультурным и нравственным

нормам, образцам поведения, воздействовать на сознание и восприятие окружающей действительности.

На базе проведенных в течение сорока лет исследований культурно обусловленных методов воспитания индивидов, истоков межпоколенческих конфликтов, предписываемых культурой способов поведения людей, этнокультурных особенностей различных народов известный американский антрополог, профессор Нью-Йоркского, Йельского и Колумбийского университетов М. Мид в своих трудах отмечала, что культура и обучение тесно взаимосвязаны и имеют решающее значение в формировании социальных установок, в дальнейшем воплощаемых индивидами в социальных практиках. В работе «Культура и преемственность. Изучение конфликта поколений» (1970) в зависимости от способа трансляции культурного опыта и характера обучения она выделила три основных типа культуры: постфигуративный, кофигуративный, префигуративный.

В данной работе автор также указывала, что, возникнув примерно в середине XX века, последний тип культуры – префигуративный – становится все более распространенным в современных обществах в результате существенного обострения различий культурных, нравственных и духовных ценностей и образцов. Он предполагает, что старшие поколения могут учиться у младших, взрослые – у детей. Это, прежде всего, связано с тем, что процесс обновления знаний и совершенствования информационных и коммуникативных технологий осуществляется достаточно быстро, в результате чего наиболее «прогрессивной» частью общества становятся молодые люди.

На взгляд М. Мид, при данном типе культуры возможно серьезное обострение конфликта «отцов и детей», формирование контркультур в молодежной среде. Она пишет следующее: «Изобретение компьютера, успешное расщепление атома и изобретение атомной и водородной бомбы, открытия в области биохимии живой клетки, исследование поверхности нашей планеты, крайнее ускорение роста населения Земли и осознание неизбежности катастрофы, если этот рост продолжится, кризис городов, разрушение природной среды, объединение всех частей мира реактивной авиацией и телевидением, подготовка к созданию спутников и первые шаги в космосе, только недавно осознанные возможности неограниченных источников энергии и синтетических материалов и преобразование в наиболее развитых странах вековых проблем производства в проблемы распределения и потребления – все это привело к резкому необратимому разрыву между поколениями» [1, с. 360].

Префигуративная культура направлена на развитие новых связей и механизмов взаимодействия поколений, в которых мировоззрение и образ жизни старших не подавляют идеи, цели, стремления и образ жизни младших поколений. И более того, благодаря развитию электронной коммуникативной сети, у представителей молодого поколения возникает общность особого, специфического опыта, «того опыта, которого никогда не было и не будет у старших» [1, с. 361].

Белорусский исследователь Е.М. Бабосов считает, что в условиях перехода того или иного общества, включая белорусское, в информационную стадию развития «даже самое выдающееся базовое образование не способно обеспечить необходимый уровень знаний людям больше, чем на 5-7 лет. Окружающий нас мир изменяется очень быстро, человек оказывается в стихии глобальной неопределенности и нелинейных, поливероятностных процессов, требующих для своего понимания нетривиального творческого мышления и действия» [2, с. 40-41]. От современных педагогов с каждым годом все больше требуется умение «опережать такие изменения» [2, с. 41] и проходить соответствующую профессиональную переподготовку, искать креативные технологии обучения, связанные, прежде всего, с гуманизацией образования, которая позволяет, сохраняя основные идеи и ценности социальной памяти человечества, накопленные в культуре, развивать у обучаемых способность нестандартно мыслить, воспитывать в них определенные личностно-профессиональные и нравственные качества, а не только наделять их специальными знаниями и навыками.

Таким образом, из всего вышесказанного видно, что темпы научно-технического и социального развития существенно сказываются на обучении молодых людей, а также трансляции культурного и духовного опыта. Если придерживаться типологии культур М. Мид, то наиболее соответствующей требованиям и ритму жизни современных информационных обществ, в которых важное значение отводится инновациям и новым технологиям, представляется префигуративная культура, где в ходе взаимодействия обучаемых и педагогов и одни, и другие выступают как субъекты процесса обучения. При этом, следует помнить о том, что, во-первых, используемые молодыми поколениями новшества всегда в той или иной степени основываются на опыте и достижениях, на культурных традициях предыдущих поколений, а, во-вторых, обновление научно-технических знаний происходит гораздо быстрее, чем ценностных систем, верований, мировоззренческих позиций и т.п., что обязательно должно учитываться в процессе обучения индивидов, в первую очередь, в виде гуманизации образования. В ходе воспроизводства культуры и нравственных ценностей преемственность и связь между поколениями должна сохраняться, ибо,

как писал когда-то один из лидеров Индийского национального конгресса, борец за экономическое и социальное преобразование Индии Д. Неру «прошлое всегда с нами, и все, что мы собой представляем, все, что мы имеем, исходит из прошлого. Мы его творение, и мы живем, погруженные в него. Не понимать этого и не ощущать прошлое, значит не понимать настоящее» [3], а следовательно, и будущее тоже.

Список использованных источников

1. Мид, М. Культура и преемственность. Изучение конфликта поколений / М. Мид // Культура и мир детства. Избранные произведения / М. Мид; пер. с англ. и коммент. Ю.А. Асеева. – М., 1988. – Разд. 6. – С. 322-361.
2. Бабосов, Е.М. Теоретическая модель формирующейся личности в системе непрерывного образования / Е.М. Бабосов // Образование и педагог. наука. - Сер. 4. - Воспитание детей и учащейся молодежи. – 2010. – Вып. 3. Социально-филос. и педагог. аспекты. – С. 34-58.
3. Высказывания, цитаты и афоризмы Джавахарлала Неру [Электронный ресурс]. – 2010. – Режим доступа: <http://www.wisdoms.ru/pavt/p167.html>. Дата доступа: 05.04.2011.

ТУРЕЦКИЕ ШКОЛЫ В ТРЕУГОЛЬНИКЕ «УЧЕНИК-УЧИТЕЛЬ-РОДИТЕЛИ»

Хасан Угур

Университет Фатих (г.Стамбул, Турция)

Несмотря на то, что с момента открытия в разных странах мира турецких школ еще не прошло и четверти столетия, секрет успеха этих учебных заведений и получаемых ими наград и премий продолжает быть одной из наиболее часто обсуждаемых тем в сфере образования. Мы видим, что в Европе, Америке и многих развитых странах мира на эту тему проводятся серьезные исследования, а также организовываются различные конференции. Результаты проведенной работы показывают, что в этих школах создается отличная от других учебных заведений атмосфера, и что в рамках треугольника «ученик-учитель-родители» формируется эффективная взаимосвязь, которая, в свою очередь, приводит к установлению положительного взаимодействия между ними.

Во всем мире турецкие школы применяют учебную программу той страны, в которой они были открыты, а также контролируются министерством образования и соответствующими органами этой страны. Общеизвестной истиной является то, что ни одно государство в мире не доверит свое будущее поколение системе, которую не сможет контролировать. И не следует забывать, что эти правила действуют и в отношении турецких школ. Содержание изучаемых в школе предметов и учебные программы также определяются министерством образования страны, в которой эта школа находится. То, что в данных учебных заведениях работают учителя из разных стран, представляет собой наилучший пример культурного взаимодействия. А факторами, которые обуславливают успех обучающихся здесь учеников, являются не только взаимоотношения между учителями, но и взаимоотношения с учениками и их родителями, которые помогают создать особую атмосферу в школе.

Отношения учитель-ученик

То, что всем тем, кто впервые посещает турецкие школы, сразу же бросается в глаза искренний диалог между учителями и учениками, является показателем того, насколько их отношения действительно искренни. Наигранность и фальшь в отношениях невозможно сохранять в течение долгого времени. И то, что на протяжении долгого периода существования этих школ не произошло ни одного прецедента, который бы говорил о неискренности учителей, еще раз подтверждает нашу теорию.

То, что учителя интересуются проблемами своих учеников так, словно это их собственные дети, участвуют вместе с ними во внеурочных мероприятиях, повышает привязанность учеников к своим наставникам.

Школьные годы – это период, когда формируется характер детей. С целью воспитания личности учеников для них проводятся разного рода программы, организуются конференции и семинары, осуществляются разные мероприятия. Для того чтобы помочь в формировании их личности, ученикам дают разного рода обязанности и поручения, следят за тем, как они исполняются, и помогают в их выполнении. И людьми, которые в этом вопросе оказывают огромную помощь ученикам, направляют их, являются учителя, которые хорошо их знают. Самой главной ролью учителя здесь является то, чтобы он мог сгладить ошибки допущенные учеником, не обвиняя его, и быть снисходительным и терпеливым по отношению к нему. То, что подобное отношение, которое не часто встречается даже в семьях, дети видят со стороны учителей, оказывает на них большое влияние и побуждает их брать с учителей пример.

В школе учителя относятся к своим ученикам очень искренне и радушно. Они стараются быть максимально внимательными к ученикам до и после уроков. Если у учеников возникают трудности с учебной или личной проблемами, учителя делают все возможное, чтобы помочь им в их

разрешении. Они считают своим долгом помочь ребенку справиться с проблемой, а если не могут решить ее, то сделать все от них зависящее в имеющейся ситуации.

В школах есть также люди, которых называют «беллетменами» (*тьютор, наставник, советник, воспитатель, куратор*), которые помогают ученикам и занимаются с ними после уроков. Они являются помощниками учителей, отвечающих за организацию и контроль времяпровождения учеников после уроков. Их обязанностью является быть рядом с учениками не только во время учебного процесса, но и интересоваться их проблемами, помогать им в их решении. Свои обязанности они выполняют со всей серьезностью и ответственностью, а также искренне и от души. Ученики легко устанавливают с ними диалог. Если у ученика возникает сложность с выполнением домашнего задания, их кураторы готовы ответить на возникшие вопросы и повторить с учениками те темы, которые они не поняли. Когда ученики устают от занятий, кураторы организуют для них футбольные матчи, прогулки и пикники, другие общественные мероприятия. Все эти виды деятельности помогают им сблизиться с учениками, увеличивая степень взаимодействия между ними. Кураторы – это поистине живые примеры перед глазами учеников.

С введением в своих учебных заведениях должности куратора турецкие школы начали применять модель, предложенную Хили (Healea, 2005) для студентов университетов. Согласно модели Хили, для воспитания личности студентов в университете среди них выбирают некоторых образцовых студентов, которые своим поведением являются примером для окружающих, и проводят с ними еженедельные собрания-инструктажи, на которых объясняют, каким примером они должны служить для других учеников, и как должны вести себя, побуждая к тому, чтобы они являлись собой примером для окружающих. Таким образом, делается попытка достигнуть того, чтобы, видя и наблюдая за правильными поступками и поведением этих студентов, другие начали подражать им. Как известно, ученикам полезно не только получать теоретические знания, но и видеть рядом с собой взрослых, которые действительно ведут себя разумно и зрело. В наши дни, когда взаимодействие между людьми так глубоко, когда чрезмерно развиты и повсеместно используются современные технологии, когда отчетливо можно видеть влияние социального обмена, в турецких школах для воспитания личности детей предпочитают давать им не большое количество теоретических знаний, а пример людей, которые, обладая этими знаниями, применяют их на практике. Это получает одобрение и со стороны учеников, и со стороны их близкого окружения.

По мнению Газали (Alavi, 2007), воспитание личности ребенка в школьные годы является более эффективным, а университет – это место, где полученные знания и модели поведения применяются на практике. В школьные годы ученики сравнительно больше привязаны к своим семьям, а процесс их обучения идет быстрее. По этой причине именно в этот период необходимо уделять большое внимание воспитанию и формированию личности детей. Университеты в свою очередь являются местом, где студенты могут действовать более свободно и в соответствии со своей «правдой», где они могут выбирать то, что для них лучше. Осознавая это, турецкие школы заранее готовят своих учеников к университетским годам и стремятся помочь им достичь того уровня, когда они смогут принимать действительно правильные для себя решения.

Отношения школа-семья

Другой стороной, имеющей большое значение в системе образования турецких школ, является сотрудничество между школой и семьей, в рамках которого осуществляются так называемые «семейные визиты» в семьи учеников. Эти визиты, в которых принимают участие учителя, кураторы и обычно заместитель директора, осуществляются несколько раз в год. В течение года обязательно организуются визиты в семьи всех зачисленных в школу учеников, что помогает ближе познакомиться с семьями учеников и впоследствии иметь возможность лучше помогать им в любых вопросах.

Во время семейного визита родителям рассказывают об учебе и успеваемости их ребенка, после чего проводится взаимное обсуждение того, что необходимо сделать для достижения учеником максимального успеха. Большое значение придается обмену информацией с родителями, что очень ими ценится и укрепляет их взаимоотношения со школой. У учеников, которые видят, что между школой и их родителями существует тесная взаимосвязь, укрепляется система самоконтроля, они начинают лучше контролировать свое поведение и поступки. Родители, в свою очередь, испытывают удовлетворение оттого, что за успеваемостью их детей внимательно следят, потому что обычно родители хотят, чтобы их дети находились под контролем. В связи с этим, семейные визиты играют важную роль в укреплении взаимного доверия между школой и родителями.

Серьезная система контроля, формируемая благодаря взаимному доверию между учениками, учителями и родителями, является одним из основных факторов успеха турецких школ. Мы благодарим используемую в турецких школах систему образования и надеемся, что, будучи примененной на всех уровнях образования, созданная в них система взаимного доверия сможет стать полезным примером для всех.

Список использованных источников

1. Alavi, H.R. (2007). Al-Ghazali on moral education. *Journal of Moral Education*, 36(3), 309-319.
2. Healea, C.D. (2005). Character Education with Resident Assistants: A Model for Developing Character on College Campuses. *Journal of Education*, 186(1), 65-77.

РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Н.В. Черникова
БГПУ (Минск)

Большую роль в профессиональном становлении будущего специалиста играет система воспитательной работы в вузе, важным направлением которой является эстетическое воспитание студентов.

Педагогический университет обладает большими возможностями в развитии эстетической культуры обучаемых в силу ряда причин: педагогически ориентированная образовательная среда, значительный объем дисциплин общественно-гуманитарного и психолого-педагогического циклов, непрерывный характер педагогической практики, курсовые и научные работы, спецкурсы по педагогической проблематике, значительное количество учебных часов, отводимых на управляемую самостоятельную работу. Специфическая образовательно-воспитательная творческая среда педагогического вуза оказывает влияние не только на формирование базовых, ключевых компетенций, но и на становление личностных свойств будущих педагогов.

Эффективное формирование эстетической культуры студентов в педагогическом университете предполагает грамотное педагогическое управление этим процессом со стороны преподавателей, кураторов, методистов. С какими проблемами сталкиваются преподаватели при формировании эстетической культуры личности в стенах вуза? В ходе опроса 60 преподавателей БГПУ (5 профессоров, 32 доцента, 11 старших преподавателей, 12 преподавателей), имеющих стаж работы в вузе не менее 5-ти лет, было выявлено, что профессорско-преподавательский состав вуза реально оценивает ситуацию, отдает отчет в трудностях, с которыми сталкивается, и идентифицирует их. Преподаватели констатируют, что современные вузы недостаточно ориентированы на процесс эстетического воспитания студентов. Заметим, что подобная точка зрения встречается и в научной литературе [1, с. 4]. Респондентами были отмечены следующие «узкие места» в постановке эстетического воспитания студентов в вузах: отсутствие системы в работе; мероприятиность, непродуманность и непоследовательность действий; недостаточная эстетизация вузовской среды, акцент на традиционные формы работы, слабое использование возможностей учебных дисциплин в эстетическом воспитании будущего специалиста, отсутствие спецкурсов по художественно-эстетическому циклу. Отмечалась диспропорция в профессиональной и культурной подготовке студентов в вузе, которая выражается в ориентации учебно-воспитательного процесса на производство только учителя-предметника.

Характерно, что кадровая неготовность вузов к разработке и реализации системного подхода в области воспитания, в том числе эстетического, отмечается специалистами на постсоветском пространстве повсеместно. Так, российские педагоги указывают, что психолого-педагогическая неграмотность в этом направлении компенсируется за счет личного ресурса отдельных преподавателей, сотрудников или администраторов. Это приводит к тому, что согласно отчетности плановые показатели выполнены, а ожидаемый от них воспитательный эффект незначителен. Пути выхода из создавшегося положения видятся в поиске новых подходов к эстетическому воспитанию в вузе [2, с.104].

На вопрос «Каким образом вуз может формировать эстетическую культуру студентов?» наибольшее число выборов преподавателей получили следующие варианты ответов: эстетизация вузовской среды (1-е место), введение спецкурсов культурологической направленности (2-е место), привлечение специалистов (3-е место), пособия, руководства и методические разработки (4-е место). В ходе анкетирования преподавателям был задан вопрос относительно степени их личного участия в эстетическом развитии студентов. При ответе на него подавляющее большинство (75 %) высказалось утвердительно, пояснив, что проводят беседы, дискуссии, круглые столы по данной проблеме, в рамках изучаемых тем акцентируют внимание на эстетических моментах. Многие преподаватели обращают большое внимание на эстетическую сторону подачи учебного материала, предъявляют требования к эстетическому оформлению рефератов, курсовых и дипломных работ, пытаются влиять на формирование эстетических вкусов и оценок студентов через вовлечение их в культурную жизнь вуза. При организации управляемой самостоятельной работы студентов отдельные преподаватели делают ставку на выполнение студентами творческих заданий, требующих кругозора, эрудиции, знания мировой художественной культуры. Одна пятая часть респондентов отметила, что используют любую возможность в целях

развития культурных запросов молодых людей: пропагандируют специализированные выставки, экспозиции, премьеры в столичных театрах, специально оповещая студентов о времени и месте их проведения, делятся своими впечатлениями о событиях в культурной жизни столицы.

Многолетние наблюдения вузовской практики показывают, что в вопросах воспитания преподаватели вуза занимают разные, нередко полярные позиции. Одни считают своим прямым долгом оказывать педагогическую поддержку младших курсов в разнообразных учебных и жизненных ситуациях. Другие прибегают к воспитательным воздействиям в экстренных случаях в виде призывов к участию в культурных мероприятиях (концертах, акциях, смотрах факультетской самостоятельности и т.д.), третьи дистанцируются от воспитательной работы, ограничиваясь констатацией элементов эстетического просвещения в ходе преподавания своей дисциплины. Вместе с тем, полученные данные свидетельствуют, что специфика педагогического вуза накладывает определенный отпечаток на работающих в его стенах преподавателей. В ходе опроса нами не было получено ни одного ответа преподавателя, который бы отрицал свое воспитательное воздействие на студентов в формировании эстетического отношения к окружающей действительности, эстетических оценок и чувств.

Преподавателю вуза в работе по эстетическому воспитанию студентов важно учитывать алгоритм процесса формирования эстетической культуры: эстетическое просвещение – идентификация и развитие эстетической позиции – стимулирование эстетической активности и творческого потенциала личности.

Опыт показывает, что работа по эстетическому просвещению студентов должна вестись систематически, начиная с первых дней обучения в вузе. Задача расширения и обогащения эстетических знаний студентов, усвоения и закрепления базовых понятий решается как через преподавание педагогических дисциплин, так и через внеучебную деятельность. Педагогические дисциплины обладают значительным эстетическим потенциалом, который не всегда полностью задействуется преподавателями. В ходе преподавания педагогических дисциплин важно обеспечивать развитие общекультурного и педагогического кругозора студентов, их знакомство с теоретическими и практическими вопросами эстетического воспитания, особенностями его организации в современной школе.

Немаловажное значение имеет формирование ценностных ориентаций студентов в художественно-эстетической сфере, идентификация их эстетической позиции и стимулирование ее развития. Акцент в учебно-воспитательной работе вуза на освоение студентами культурного наследия, нравственно-эстетических ценностей создает предпосылки для раскрытия собственного культурного потенциала, формирования эстетической позиции.

Педагогический вуз представляет большие возможности для развития творческого потенциала, эстетической активности студентов, под которой мы понимаем осознанную внутреннюю потребность молодого человека в художественно-эстетической деятельности, реализуемую в творчестве (художественном или самостоятельном) и в потреблении произведений искусства. Активное участие студенческой молодежи в художественно-творческой деятельности является существенным признаком степени развития их субъектности.

Наш педагогический опыт, результаты экспериментальной работы свидетельствуют о том, что в педагогическом вузе возможно построение такой системы воспитательной работы, которая способствовала бы оптимальному развитию эстетических и художественно-творческих способностей каждого студента. Основная задача преподавателя вуза (куратора, методиста) заключается в построении образовательной и воспитательной траектории его развития, ориентированной на личностный культурный рост.

К педагогическим условиям эффективного осуществления педагогической деятельности по развитию эстетической культуры молодежи в педагогическом вузе мы относим: учет индивидуальных и личностных особенностей студентов; поэтапное формирование эстетической активности молодежи на основе сочетания различных форм аудиторной и внеаудиторной работы; нацеленность учебно-воспитательного процесса в вузе на развитие культурного и творческого потенциалов студентов; создание в вузе эстетической среды, включающей интегративное освоение студентами совокупности ценностей общечеловеческой и профессиональной педагогической культуры; педагогически целесообразное сочетание эстетического просвещения с расширением опыта художественно-эстетической деятельности студентов; научно-методическое обеспечение процесса формирования эстетической культуры студенческой молодежи в вузе; наличие подготовленных специалистов (преподавателей, методистов, руководителей творческих объединений), способных развивать художественно-эстетические взгляды, умения и навыки активного участия студентов в художественно-эстетической деятельности, включения их в различные виды социально-культурной деятельности.

Список использованных источников

1. Берулава, М.Н. Нация в опасности / М.Н. Берулава // Педагогика. – 2009. – № 5. – С.3-6.
2. Гафурова, Н.В. Воспитательный процесс в вузе как система / Н.В. Гафурова, Т.П. Бугаева // Высшее образование в России. – 2009. – № 6. – С. 102-106.

ЛИЧНОСТЬ УЧИТЕЛЯ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ УЧЕНЫХ-ПЕДАГОГОВ ПЕРВОГО ДЕСЯТИЛЕТИЯ XXI ВЕКА

В.В. Чечет
ИПКиПК БГПУ (Минск)

В современной школе Республики Беларусь компетентный морально подготовленный учитель является главной фигурой в обучении и воспитании подрастающего поколения. В Кодексе Республики Беларусь об образовании законодательно закреплено положение о том, что педагогические работники обязаны «повышать свой профессиональный уровень..., соблюдать правовые, нравственные и этические нормы, уважать честь и достоинство обучающихся и других участников образовательного процесса, воспитанников» [2, с.9].

Анализ исследований отечественных ученых-педагогов в первые 10 лет XXI века свидетельствует о том, что личность учителя (будущего учителя) рассматривается многоаспектно.

При исследовании одной из важнейших проблем педагогического образования Беларуси в условиях трансформационных процессов (А.И. Андарало, Е.Н. Артеменок, О.Л. Жук, Е.Б. Карпович, П.Д. Кухарчик, Ю.И. Миксюк, А.В. Торхова, И.И. Цыркун) выявляются условия повышения престижа личности учителя в педагогической профессии: 1) развитие педагогического образования должно быть обусловлено выбором адекватной аксиологической основы; 2) подготовка компетентного успешного педагога; 3) учет в подготовке будущего учителя творческого характера педагогической профессии, актуализация в качестве субъектного идеала педагогического образования образ педагога-инноватора, кооперирующего позиции дидакта, воспитателя, лектора, исследователя, аксиолога, методолога, проектировщика, конструктора, управленца, экспериментатора, писателя, фасилитатора, консультанта и др. [3, с. 178-180]. Авторы предлагают комплекс мероприятий по повышению социального статуса и профессионализма учителя: ориентация и отбор молодежи на педагогические профессии; ориентация учебных занятий и стажировки студентов непосредственно в учреждениях образования или научных центрах; развитие у студентов практических педагогических умений и навыков; развитие системы дополнительного образования педагогических работников; подготовка документов нового поколения (образовательные стандарты, учебно-планирующая документация, учебно-методические комплексы, электронные учебники и пособия); социальная поддержка молодых специалистов; увеличение заработной платы педагогических работников и др.

Одним из направлений является исследование проблемы профессионального становления учителя непрерывного педагогического образования (О.Л. Жук, В.П. Тарантей).

Непрерывное педагогическое образование определяется как система жизнедеятельности человека в сфере образования, когда личность, субъект деятельности и общения, реализует индивидуализированную по содержанию, времени, темпам и направленности программу получения образования [4, с. 11]. Непрерывное педагогическое образование является необходимостью в учительской профессии, так как учитель перманентно на протяжении своей жизни приобретает знания, умения и опыт, осваивает новые методики и технологии, формирует педагогические способности.

В.П. Тарантей раскрывает субъективные и объективные факторы, влияющие на эффективность профессионального становления учителя: готовность учителя к непрерывному образованию; сформированность основных компонентов профессиональной культуры; наличие у учителей и руководителей школы психологической культуры; свободная форма сотрудничества, взаимопомощь в работе опытных и молодых учителей; наличие развитого педагогического коллектива; действенная учебно-воспитательная система учреждения образования; система помощи молодому учителю; сочетание организационно-педагогических форм, методов и приемов организованного обучения и самообразования на разных уровнях организации непрерывного педагогического образования; географическое расположение школы; бытовые условия учителя; окружающая школу локальная социально-экономическая среда [4, с. 7-8].

Система вариативной педагогической подготовки в классическом университете исследована с позиций управления качеством высшего образования и компетентностного подхода (О.Л. Жук). Сформированность у будущих педагогов психолого-педагогической компетентности способствует эффективному решению более широкого круга социальных проблем и задач профессиональной деятельности. Психолого-педагогические компетенции рассмотрены на трех уровнях. На первом уровне – это компетенции в области философских и правовых основ образования, определяющих его функции и целевые установки, условия и механизмы его функционирования и развития; компетенции межличностного взаимодействия и коммуникации специалиста как субъекта социальной, гражданской, профессиональной сфер; компетенции решения социально-воспитательных задач в коллективе; компетенции в области повышения

квалификации и переподготовки персонала; компетенции управления коллективом; компетенции непрерывного самообразования и профессионального самосовершенствования; компетенции в области семейной жизни, воспитания и развития детей. На втором уровне выделяются компетенции педагогической деятельности, на третьем – компетенции, обеспечивающие организацию образовательного процесса вуза и проведение научных исследований в области педагогики и образования [1, с. 7-8].

Феномен индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя исследован А.В. Торховой. Автор рассматривает различные аспекты и подходы в познании индивидуального стиля учителя: антропологический, феноменолого-герменевтический, культурологический, акмеологический; созданы концепция развития индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя и модель его профессиональной подготовки.

Индивидуальный стиль профессиональной деятельности педагога определяется как «лично значимая, субъективно удобная и результативная модель активности, которая складывается у субъекта в ходе поиска эффективного согласования наиболее выраженных личностных свойств с требованиями педагогической деятельности, и в педагогическом процессе характеризуется как состояние, функционирование, развитие, цель, критерий, фактор и условие» [5, с. 206].

А.В. Торховой на основе теоретико-методологического знания и практического десятилетнего опыта работы создана авторская методика общепедагогической подготовки, в которой определены приоритетные задачи, содержание, формы, методы, технологии, показатели и условия результативности педагогического процесса на всех этапах профессионализации студентов педагогического университета. Методика включает методы и формы, которые актуализируют у будущих учителей внутриличностные механизмы становления индивидуального стиля профессиональной деятельности: ретроспективный анализ опыта ученичества, тренинг самопознания индивидуальной образовательной траектории, тренинг обогащения представлений о себе, алгоритмы самопрограммирования учебно-профессиональной деятельности. Результативному развитию индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя содействует научно обоснованный и апробированный на практике диагностико-обучающий комплекс, включающий диагностический инструментарий, методические разработки, учебные и учебно-методические пособия [5, с.208].

Рассматривая профессиональное становление педагога, Т.А. Шингирей в комплексе рассматривает уровни (допрофессионализм, профессионализм, непрофессионализм, суперпрофессионализм, постпрофессионализм) и этапы становления профессионализма педагога: адаптация к педагогической профессии, самоактуализация педагога в профессии, свободное владение профессией в форме мастерства, свободное владение профессией в форме творчества [6, с. 52-59].

Значимы в исследовании личности будущего учителя раскрытие процесса формирования его коммуникативной направленности (Н.В. Савченко); методической грамотности при изучении иностранных языков (Н.А. Егорова); интеграции иноязычно-речевой и педагогической подготовки (Т.Е. Титовец), диагностической компетентности в процессе общепедагогической подготовки (Е.Н. Артеменок); формирование понятийного аппарата педагогической науки в процессе организации самостоятельной работы студентов педагогического университета (В.Н. Пунчик) и др.

Список использованных источников

1. Жук, О.Л. Теоретико-методические основы педагогической подготовки студентов в классическом университете: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / О.Л. Жук; Белорус. гос. пед. ун-т. – Минск, 2009. – 48 с.
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании // Настаўніцкая газ. – 2011. – 10 сак.
3. Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов: учеб.-метод. пособие / П.Д. Кухарчик [и др.]. – Минск: БГПУ, 2008. – 195 с.
4. Тарантей, В.П. Профессиональное становление учителя в условиях непрерывного педагогического образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / В.П. Тарантей; Белорус. гос. ун-т. – Минск, 2002. – 44с.
5. Торхова, А.В. Теоретико-методические основы развития индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя: монография / А.В. Торхова. – М.: МГОПУ, 2005. – 265с.
6. Шингирей, Т.А. Основы педагогической профессии: пособие / Т.А. Шингирей, Ж.Е. Завадская. – Минск: БГПУ, 2011. – 120с.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИДЕОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МОЛОДЕЖИ

И.В. Шарай

Оршанский городской Совет депутатов

По прогнозам специалистов ООН, в середине XXI века каждый второй житель планеты

Земля будет молодым человеком в возрасте до 30 лет. И хотя в Беларуси, как и во всех европейских странах, демографическая ситуация не совсем благоприятна в плане воспроизводства населения, нынешняя возрастная структура позволяет сделать вывод, что в ближайшие десятилетия именно молодые люди, те, которым сегодня от 15 до 30 лет, будут определять будущее страны. Этим во многом объясняется внимание, которое уделяется в нашем обществе молодежным проблемам и интерес социологов к молодежной проблематике.

Республика Беларусь находится сегодня в непростых политических и экономических условиях. Трансформация коснулась не только политической, экономической, социальной и других сфер нашего общества, она также связана с необходимостью психологической перестройки населения республики, привела к серьёзным изменениям в ценностной структуре современного белорусского общества. Особого внимания заслуживает молодёжная среда.

Глава Администрации Президента Республики Беларусь в.в. Макей в своём выступлении на республиканском семинаре идеологических работников в 2010 г. отмечал, что анализ социологических опросов, проведенных среди представителей молодёжи, свидетельствует о весьма тревожных тенденциях в эволюции её ценностных ориентиров. Всё большее значение приобретают материалистические, прагматические установки. Всё в меньшей степени действует нематериальная мотивация. Многие молодые люди не проявляют интереса даже к профессиональному росту, не говоря уже о высоких идеалах служения своему Отечеству [3, с. 273].

Ценностные ориентации молодых людей приобретают сегодня ярко выраженный индивидуально-личностный характер, трансформирующий в определенном ракурсе социально значимые ценности (семья, здоровье, образование, благосостояние - это и социально и личностно значимые ценности).

Труд не воспринимается как главная смысложизненная ценность: даже восприятие работы как инструментальной ценности уходит в прошлое; работа воспринимается как средство самореализации, а то, что она должна быть хорошо оплачиваемой, воспринимается не как условие ее выбора, а как само собой разумеющееся условие существования этого вида трудовой деятельности; молодые люди не хотят даже рассуждать о не престижных низкооплачиваемых работах.

Политические ценности также не являются приоритетными, а политическая активность в незначительной степени возрастает лишь в периоды избирательных кампаний, стимулируясь преимущественно внешними факторами [3, с. 178].

Необходимо обратить внимание и на то, что в условиях глобализации формирование у молодых людей общественного идеала (базовой основы ценностных ориентаций) зачастую происходит стихийно в виде выбора из ряда возможных вариантов; в этом случае непосредственное социальное окружение - микросреда (семья, учебный коллектив, друзья-товарищи, трудовой коллектив и т. п.) - может оказать определяющее влияние на мировоззрение и поведение молодого человека.

Учтём неутраченное массированное воздействие со стороны зарубежных средств массовой информации, других структур, направленное, в первую очередь, на молодёжь, и на выходе мы получаем чрезвычайно пеструю и сложную картину, в том числе и в плане ценностных установок.

Краеугольным камнем государственного строительства, его поступательного динамического развития, одним из гарантов стабильности и мира является государственная идеология.

В обозначенном контексте особое значение приобретает деятельность учреждений образования, которые являются одним из наиболее важных, если не самым важным, элементом идеологического механизма каждого современного государства [1, с. 407].

Идеологическую и идейно-воспитательную работу современного образовательного учреждения следует воспринимать не как одно из направлений деятельности, а как основную функцию на уровне государственной политики в области образования. Национальная идеология является идейным фундаментом образовательной системы, целостного учебно-воспитательного процесса, воспитательного пространства. Сущность, принципы, содержание национальной идеологии должны гармонично пронизывать все формы, виды, способы познавательной, творческой, социально-практической деятельности учащихся и студентов.

Приоритетом государственной политики в современной системе образования выступает стратегия развития и обогащения интеллектуального потенциала нации в условиях формирования единого идеологически ценностного пространства как образовательных учреждений, так и всего белорусского общества в целом. В связи с этим актуальной педагогической задачей является дальнейшая разработка эффективной, целостной, научно обоснованной системы идеологической и идейно-воспитательной работы, обеспечивающей параметры культуры: среды, отношений, деятельности. Современное белорусское общество - это не просто конкуренция знаний, профессионализма, эрудиции, а прежде всего культура, отношения, традиции, социальные нормы. В силу этого задачи идеологического воспитания в современной социокультурной ситуации

усложняются [4, с. 23].

Особая роль в их достижении отводится высшим учебным заведениям. Как неоднократно отмечал Президент Республики Беларусь А.Г. Лукашенко, именно вузы должны подготовить не только выпускника-профессионала, а прежде всего гражданина своей страны, который разбирается в сложнейших вопросах современности и станет проводником государственной идеологии и политики в тех коллективах, где будет работать. И, что вполне реально, сразу же в качестве руководителя. Без соответствующей подготовки молодого человека, без соответствующей закалки его характера, обретения необходимых навыков этого сделать нельзя. Во всем мире система образования формирует не только специалиста, но и гражданина с определенными моральными устоями.

Современная реальность предъявляет образовательному учреждению настоятельную необходимость укреплять идейный педагогический базис как фактор качества обучения и воспитания подрастающего поколения. В обозначенном аспекте оправданно вести речь о педагогической идеологии и непрерывном идеологическом сопровождении воспитательного процесса.

Педагогическая идеология - это целостная консолидирующая система идей и ценностей, отражающая жизненные интересы воспитанников, педагогов, родителей, партнеров, единомышленников и обеспечивающая единство стратегий, приоритетов развития личности, коллектива, общества, государства. Как форма сознания единой образовательной общности, проявляющаяся в уникальном образе жизни, неповторимой психологической атмосфере, она выступает интегративным показателем мотивационного уровня развития учреждения образования, реализующего единство целей, приоритетов, ценностей. Это важнейшая и неотъемлемая составляющая современного образовательного процесса. Как совокупность актуальных педагогических ценностей, педагогическая идеология охватывает цели, содержание, способы обучения, воспитания и развития человека в контексте социальной проблематики, отражая всеобщие законы природы, бытия, духовности [4; 5].

Педагогическая идеология служит теоретико-методологической основой организации идеологического сопровождения воспитательного процесса, понимаемого как интегративный, динамический способ организации, управления и контроля качества воспитания и обучения, - это выбор оптимальных форм, способов, средств воздействия на воспитанников с целью формирования основ национального самосознания, ответственного поведения, социально значимых отношений в системе жизнедеятельности учреждения образования [4, с. 8].

Основная цель системы идеологического сопровождения воспитательного процесса - создание оптимальных социально-педагогических условий для этносоциокультурной самоидентификации личности как носителя белорусского этноса, языка, культуры, истории, традиций, обычаев.

В настоящее время угроз национальной безопасности Республики Беларусь, в том числе угроз единству нации и целостности страны, не стало меньше. Ответ на эти угрозы может быть только один: отстаивать всеми возможными средствами - идеологическими, психологическими, политическими, экономическими и, если понадобится, военными - свой национальный суверенитет и территориальную целостность своей страны [1, с. 408].

Учебные заведения всех видов должны являться не только частью белорусского общества, но и представлять собой его своеобразную ячейку, в которой вся организация жизнедеятельности их коллективов основывается на тех же идеалах, ценностях и принципах, что и само общество [1, с. 407].

Список использованных источников

1. Мельник, В.А. Основы идеологии белорусского государства: пособие / В.А. Мельник. - Минск: Выш. шк., 2009. - 419 с.
2. Национальная безопасность: интересы личности, общества, государства: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, май 2011 г. / М-во внутр. дел. Респ. Беларусь, УО «Акад. М-ва внутр. дел Респ. Беларусь». - Минск: Акад. МВД, 2011. - 391 с.
3. Система идеологической работы в Республике Беларусь: современное состояние и перспективы развития: сб. материалов в 2 ч. - Ч. 2. - Минск: РУП «Издательство «Белорусский дом печати», 2010. - 283 с.
4. Храмцова, Ф.И. Педагогическая идеология: ценности, приоритеты: учеб.-методич. пособие / Ф.И. Храмцова. - Минск: Зорны верасень, 2006. - 152 с.

ВІДЫ РАБОТ ПА ПАЛЯПШЭННІ ЗРОКУ Ў МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ

В.П. Щербинина
ГрГУ им. Я. Купалы (Гродно)

Ёсць каштоўнасці, якія прызнаюцца ўсімі без выключэння. Сярод іх адна з галоўных - здароўе чалавека, асабліва маленькага. Статыстыка ж сведчыць, што стан здароўя беларускіх

дзяцей з кожным годам пагаршаецца. Вынікі масавых абследаванняў вучняў пачатковых класаў, аналіз іх захворанняў дазволілі вызначыць найбольш распаўсюджаныя ў гэтым узросце хваробы. Па даных акадэміка Г.Н. Сердзюковай, 6-10-гадовыя дзеці часцей за ўсе пакутуюць ад хвароб органаў дыхання, якія выклікаюцца шматлікімі разнавіднасцямі вострых рэспіраторных захворанняў. У прыватнасці да 20% вучняў пачатковых класаў маюць хронічныя танзіліты. На другім месцы - інфекцыйныя захворванні (грып), на трэцім - хваробы органаў стрававання. Характэрна і такое захворванне, як карыес зубоў.

У апошнія гады ўзрастае колькасць алергічных захворванняў; многія дзеці маюць лішнюю вагу, парушэнні і змяненні апорна-рухальнага апарату. Часта адзначаюцца функцыянальныя растройствы сардэчна-сасудзістай сістэмы, неўратычныя рэакцыі і іншыя парушэнні стану здароўя. У медыцыне нават пачалі ўжо з'яўляцца тэрміны, якія адлюстроўваюць педагагічную прыроду ўзнікнення паталогій у школьнікаў. У якасці прыкладу можна прывесці дыдактанеўроз, які ўзнікае па віне настаўніка ў працэсе навучання. І гэта даўна не поўная карціна хвароб, прыдбanych нашымі дзецьмі ў сценах школы.

Здароўе школьніка - праблема комплексная. У яе вырашэнні павінны быць зацікаўлены і медыкі і педагогі. В.А. Сухамлінскі сцвярджаў, што ў 85% непаспяваючых вучняў галоўнай прычынай адставання ў вучобе з'яўляецца дрэнны стан здароўя. Сёння медыкі ўносяць папраўку ў назіранні знакамітага педагога: ужо не 85, а 95% дзяцей не паспяваюць з прычыны тых ці іншых хвароб. Між тым нашы настаўнікі не толькі дрэнна арыентаваны на ахову здароўя вучняў, але і не навучаны берагчы свае. А той, хто не ўмее берагчы здароўе ўласнае, не можа захаваць яго і ў іншых.

Возьмем, напрыклад, такую распаўсюджаную паталогію, як «школьная блізарукасць». У мінулым стагоддзі факты росту блізарукасці сярод вучняў навялі на думку, што яна з'яўляецца вынікам неспрыяльных санітарна-гігіенічных умоў, характэрных для таго часу. Таму асноўная ўвага па прафілактыцы блізарукасці у многіх пакаленняў школьнікаў з'яўлялася перш-наперш на паляпшэнне асветленасці рабочых месцаў. Аднак з цягам часу стала відавочным тое, што ні паляпшэнне санітарна-гігіенічных умоў рабочых месцаў, ні нават павышэнне ўзроўню жыцця народа не змаглі спыніць рост блізарукасці.

Паназірайце за дзецьмі, калі яны выконваюць пісьмовыя работы. У першыя хвіліны спінкі іх роўныя, але чым больш часу вучні працуюць, тым ніжэй схіляюцца да парты. Гэта іх актыўная поза, якая характэрна амаль для ўсіх дзяцей. Вынікі такія - пераціснуты шыйныя сасуды (а яны забяспечваюць галаўны мозг крывёю), парушаны рытм сэрца, падціснута легкае, не працуе дыяфрагма, краем стала заціснута печань.

Маторнае заняволенне вядзе і да прыгнечання актыўнасці дзяцей. А разняволенне прыходзіць праз актыўнасць - адвольную і неадвольную. У вырашэнні гэтай праблемы заслугоўвае ўвагу сістэма доктара В.Ф. Базарнага. Яе сутнасць у тым, каб вярнуць у класны пакой шматгранны каляровы свет у руху. Замест традыцыйнай згорбленай позы - рэжым змены поз. На працягу ўрока можна працаваць стоячы (за канторкай) і седзячы (за партай). Замест «блізарукага» навучання, калі позірк прыкаваны да стала, пошук неабходнай інфармацыі на вялікай адлегласці.

Чалавека фарміруюць фізічныя намаганні, актыўнасць пачуццяў. Яны ўмацоўваюць яго здароўе - фізічнае і маральнае. Гэты вельмі важны кампанент упушчаны нашай сістэмай адукацыі. Дзіця расце нармальна, калі яно на нагах, а мы пасадзілі яго за парту. Вочы малага будуць зоркімі толькі ва ўмовах пастаяннага зрокавага пошуку ў прасторы. У школе ж яму далі «блізарукае» жыццё. Трэба вярнуць дзецям увесь дыяпазон гукаў, колераў, пахаў, а філасофію аб цэласным чалавеку, аб адзінстве яго з прыродай пакласці ў аснову ўсяго школьнага навучання, як гэта было яшчэ ў старажытныя часы.

Безумоўна, навучанне, асабліва ў пачатковай школе, павінна будавацца на прынцыпах аховы здароўя дзяцей. Сённяшнія ж праграмы прадугледжваюць правядзенне значнай колькасці заняткаў у рэжыме блізкага зроку (чытанне, пісьмо, матэматыка, маляванне і інш.), што прыводзіць да агульнай і зрокавай стомленасці вучняў. А папярэдзіць іх могуць практыкаванні, заснаваныя на спалучэнні рухаў вачыма і галавой па зафіксаваных траекторыях. На гэтай падставе і былі распрацаваны не вельмі складаныя практыкаванні, якія дзеці выконваюць у працэсе напружанай зрокавай дзейнасці.

На столі класнага пакоя ў розных месцах (напрыклад, у чатырох кутах) развешваюцца або прымацоўваюцца зрокавыя меткі. Імі могуць служыць яркія цацкі, малюнкi. Яны падбіраюцца так, каб атрымаўся сюжэт па вядомай казцы, прачытаным апавяданні і г.д. Раз у тыдзень сюжэт мяняецца. Практыкаванне выконваецца толькі стоячы. Па камандзе настаўніка (1- 2- 3- 4) дзеці хутка, па чарзе фіксуюць погляд на зрокавых метках, спалучаючы пры гэтым рухі галавой, вачыма і тулавам.

Папярэдзіць стомленасць вучняў дапаможа і методыка дынамічных поз. Планаваць урок трэба такім чынам, каб дзеці некалькі разоў арганізавана ўставалі з месцаў. Колькасць пад'ёмаў і працягласць часу, які вучні стаяць, залежаць ад характару вывучаемага матэрыялу. Вопыт паказвае, што дзяцей (без шкоды для навучання) на працягу ўрока можна ўзнімаць усіх разам да 3

разоў (кожны раз яны могуць стаяць ад 3 да 5-7 хвілін). Стоячы вучні слухаюць тлумачэнні педагога або адказы сяброў.

Практычнаму ажыццяўленню заняткаў у рэжыме дынамічных поз дапамагае спецыяльная мэбля. На стандартны школьны стол устанаўліваецца прыстасаванне з нахіленай рабочай паверхняй (16-18 градусаў). Памеры прыстасавання адпавядаюць палове шырыні стала. Яно ўстанаўліваецца такім чынам, каб адзін з вучняў працаваў на ўроку стоячы за ім, а другі - сядзячы за свабоднай часткай стала. Па камандзе настаўніка дзеці праз 15-20 хвілін мяняюцца месцамі.

Вопыт працы ў школе прывеў да глыбокага пераканання: адзін з асноўных вытокаў школьнага нездароўя - гэта хранічная стомленасць дзяцей з-за склаўшыхся спосабаў канструявання вучэбнага працэса і перадачы інфармацыі, прыводзячых да перагрузак. Прапануемая метадыка - адзін з інавацыйных пуцеў выхаду ў склаўшыхся ўмовах.

Агульную зрокавую стомленасць школьнікаў пад час урока метадыкі рэкамендуюць здымаць пры дапамозе зрокава-рухальных траекторый.

На схеме стрэлкамі паказаны асноўныя напрамкі, па якіх павінен рухацца позірк вучня ў працэсе працы: уверх – уніз, улева – управа, па і супраць гадзіннікавай стрэлкі, па «васьмерцы». Кожная траекторыя мае свой колер, што робіць схему яркай, маляўнічай і прыцягвае ўвагу школьнікаў.

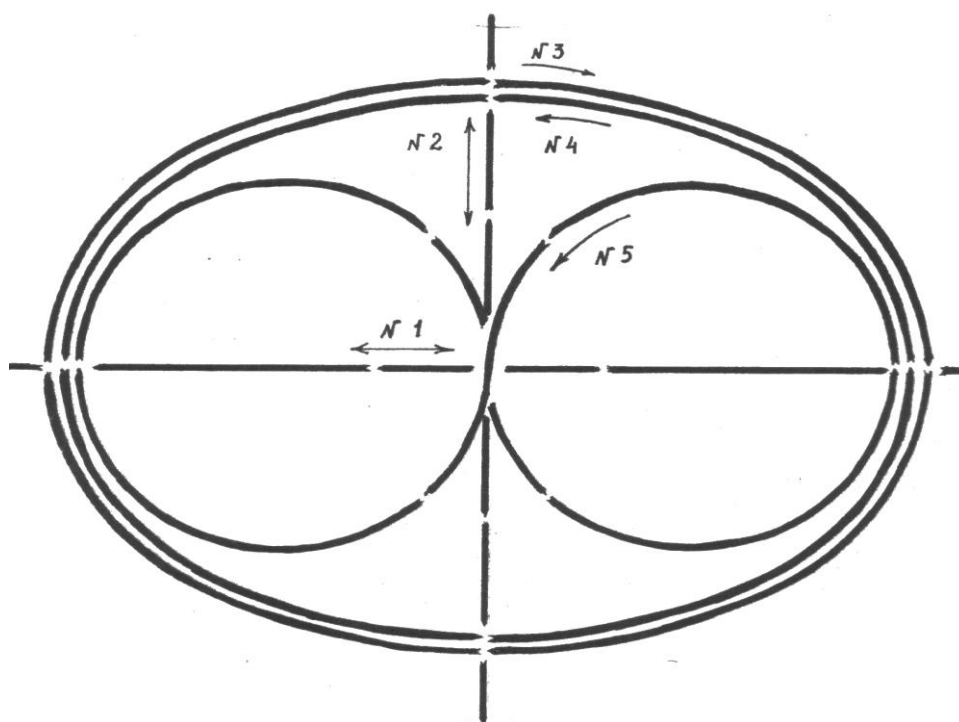


Схема малюецца на палатне, якое мае памер класнай дошкі і замацоўваецца над ей. Пры неабходнасці палатно апускаецца і закрывае дошку. Зрокавыя практыкаванні выконваюцца па 10-15 разоў кожнае па парадку нумароў. Улічваючы важнасць такіх практыкаванняў для захавання зроку ў школьнікаў і выкарыстоўваючы прапанаваную медыкамі схему зрокава-рухальных траекторый, мы распрацавалі прыкладныя віды работ на ўроках чытання, пісьма і матэматыкі, якія спалучаюць у сабе навучальную дзейнасць і зрокавы трэнаж.

УРОКІ ЧЫТАННЯ

1. На схеме замацоўваюцца апорныя словы для пераказу або складання тэксту: па гарызантальнай траекторыі 1, па вялікіх і маленькім авалах (траекторыі 3,4). Вучні, выконваючы заданні настаўніка, чытаюць размешчаныя на схеме словы, позірк іх рухаецца па вышэйназваных траекторыях.

2. План пераказу тэксту настаўнік размяшчае на траекторыях 1, 2, 3, 4, 5. Рыхтуючыся да пераказу, школьнікі знаходзяць на схеме загалоўкі, чытаюць іх і вызначаюць паслядоўнасць у час выканання задання паміж вучнямі адбываецца актыўны абмен інфармацыяй, які актывізуе мысліцельныя і эмацыянальныя працэсы. Адначасова з навучальнай дзейнасцю школьнікі выконваюць зрокавы трэнаж: рух позірку па дадзеных траекторыях уключае ў работу разнастайныя мышцы вачэй.

3. На пачатковым этапе навучання чытання схема ўжываецца як табліца складоў (на траекторыях замацоўваюцца склады), затым як наборнае палатно для састаўлення складоў, слоў,

сказаў. Выкарыстоўваць можна ўсе траекторыі. Напрыклад, склады размяшчаюцца па траекторыях 2, 3, 4, 5. Дзеці складваюць словы са складаў і замацоўваюць іх на траекторыі 1. Навучальная задача пры выкананні гэтага задання ўскладняецца. Па-першае, вучні чытаюць усе склады, размешчаныя на схеме, прычым адбываецца мімавольны трэнаж вачэй. Па-другое, яны адбіраюць склады, патрэбныя толькі для састаўлення вызначанага настаўнікам слова. Зрокавая актыўнасць пры гэтым спалучаецца з актыўнасцю мысліцельных працэсаў. Па-трэцяе, названае заданне прадугледжвае супрацоўніцтва настаўніка і вучня толькі на пачатковым этапе, а потым вучні працуюць самастойна. Карэкцыя рашэнняў тут адбываецца шляхам супастаўлення розных прыёмаў састаўлення слоў з зададзеных складаў, выканання пастаўленай задачы, ацэнкі вынікаў і іх аналізу.

4. На ўроках тыпу KB3, спаборніцтваў і інш. на схеме фіксуецца змест заданняў, вынікі дзеянняў і г.д.

5. Пры чытанні тэксту, правядзенні фізкультурных хвілінак позірк вучняў па вызначаных траекторыях спалучаецца з рухамі галавы, рук, ног, тулава, у выніку чаго ўзрастае агульны тонус стану арганізма школьніка.

УРОКІ МОВЫ

1. На схеме размяшчаецца група слоў з прапушчанымі арфаграмамі (напрыклад, ненаціскнымі галоснымі, падоўжанымі зычнымі і да т.п.). Дзеці па заданню настаўніка спісваюць словы, устаўляюць прапушчаныя літары. Выкананне задання па схеме папярэджвае наступленне ў дзяцей зрокавай стомленасці, звязанай з працяглым уздзеяннем на зрок шэрага (чорна-белага) кніжнага тэксту (калі вучні спісваюць яго з падручніка) і напружаным статычным становішчам галавы, рук.

2. Пры замацаванні правіл правапісу настаўнік можа размясціць на схеме змест гэтых правіл, разнастайныя памяткі. Выконваючы розныя заданні, вучні карэкціруюць сваю дзейнасць, супастаўляючы і звяраючы яе з узорам на схеме, а гэта значыць, што адбываецца пераключэнне зроку блізкага (праца ў сшытках) на далекі (позірк на схему, якая размешчана на пэўнай адлегласці).

3. У цэнтры траекторыі 5 можна размясціць тэксты зрокавых дыктантаў для пісьма па памяці. Дзеці чытаюць тэкст, стараюцца яго запомніць. дадзены від дзейнасці спрыяе спалучэнню мышачнай і псіхічнай напружнасці, а паводле сцвярджэння І.М. Сечанава фарміраванне вышэйшых псіхічных працэсаў грунтуецца на матэрыяльнай аснове - элементарным зрокава-рухальным акце. Такім чынам, можна меркаваць, што арганізацыя навукальнай дзейнасці школьнікаў па схеме садзейнічае найбольш эфектыўнаму сінтэзу зрокава-рухальных і валявых намаганняў, з'яўляецца магутным фактарам актывізацыі іх навукальнай дзейнасці.

Падобным чынам можна размясціць на схеме апорныя словы для напісання сачынення і іншых відаў работ па развіццю мовы, практыкаванні займальнага характару (крыжаванкі, рэбусы, шарады).

УРОКІ МАТЭМАТЫКІ

1. Для арганізацыі і правядзення вуснага лічэння ўвесь дыдыктычны і лічыльны матэрыял размяшчаецца на схеме. Настаўнік указкай накіроўвае позірк вучняў на патрэбныя траекторыі.

2. Пры рашэнні задач на рух (напрыклад, цягніка, пешахода) схема можа служыць нагляднай інтэрпрэтацыяй умовы. На ёй размяшчаюцца лікі (даныя задачы), стрэлкі (паказальнікі руху), выявы прадметаў. Пад час аналізу умовы задачы, пошуку шляхоў яе рашэння позірк школьнікаў пастаянна рухаецца па траекторыях схемы.

3. Пры азнаямленні з геаметрычным матэрыялам (прамой і крывой лініямі, адрэзкам прамой, кругам, акружнасцю і інш.) і далейшай працы з ім схема выконвае ролю нагляднага матэрыялу. Не навязваючы вучням выканання практыкаванняў трэнажу для вачэй, настаўнік уводзіць неабходныя для вывучэння геаметрычныя паняцці з адначасовым паказам іх на схеме.

Прыведзеныя віды работ па схеме зрокава-рухальных траекторый прадугледжваюць выканаўчую дзейнасць вучняў на ўроку. Для дзяцей з больш высокім узроўнем развіцця намі распрацаваны і прапанаваны практыкаванні і заданні, якія дазваляюць перайсці ад выканаўчай дзейнасці да актыўнага пошуку. У нашай працы ўсе яны прыводзяцца схематычна, выконваюцца хутка, у звычайных жа ўмовах гэты працэс займае даволі доўгі час. Настаўніку неабходна ўбачыць і прадугледзець агульную тэндэнцыю руху і развіцця дзейнасці вучняў у навукальным працэсе.

Вучыць школьнікаў трэба не толькі арыфметычным, але і лагічным аперацыям. У сувязі з тым што самы прывабны для дзяцей від дзейнасці - гульня, карысна прымяняць гульні для падрыхтоўкі школьнікаў да засваення важных матэматычных паняццяў.

Прапануем віды гульневых заняткаў з выкарыстаннем схемы зрокава-рухальных траекторый. Схема для гульні робіцца або вялікіх памераў (каб закрывала дошку), або ў выглядзе індывідуальнага плаката для кожнага вучня.

1. Гульня на фарміраванне ў дзяцей паняцця «адмаўленне». Гуляюць дзеці ў парах. Адзін з іх кладзе ў круг траекторыі 5 фігуры, напрыклад, чырвоныя, а па-за авалам, за траекторыяй 3, -

усе астатнія. Другі павінен адным словам назваць фігуры, якія размешчаны па-за авалам. (Фігуры не чырвонага колеру.)

2. Гульня на выпрацоўку ўменняў хутка разбіваць мноства на класы па трох уласцівасцях.

3. З набору фігур вучні выбіраюць, напрыклад, чырвоныя, трохвугольныя, вялікія. Трэба размясціць у крузе 5 чырвоных, у другім - трохвугольных, па-за кругам, за траекторыяй 3, - вялікія. Працаваць можна ў парах, групамі ці калектыўна, выкарыстоўваючы агульную схему.

4. На агульнай схеме размяшчаюцца казачныя героі. Дзеці з цікавасцю назіраюць за іх перамяшчэнняў па зададзеных траекторыях пры выкананні розных заданняў, выпраўляюць дапушчаныя імі памылкі пры перамяшчэнні ці назве геаметрычных фігур. Гульня развівае ўвагу, садзейнічае добраму запамінанню геаметрычных фігур.

Развіццё пазнавальных здольнасцей, інтэлекту школьнікаў (як і сама арганізацыя іх навучання) пабудавана на зрокавым успрыманні імі матэрыялу. Таму мы ўпэўнены ў станоўчым уздзеянні прапануемай намі зрокавай гімнастыкі на ўзбагачэнне і пашырэнне зрокавага ўспрымання. Безумоўна, такая форма работы павінна падпарадкоўвацца логіцы ўрока і зместу навучальнага матэрыялу.

Зразумела, гэтым не вычэрпваецца работа па прафілактыцы школьных форм паталогіі, аднак хачу падкрэсліць, што тыя дзеці, якія займаюцца ў рэжыме дынамічных поз, вызначаюцца разневоленасцю і свабодай меркаванняў. Яны больш спакойныя, упэўненыя ў сабе. Аб гэтым сведчаць матэрыялы навуковых даследаванняў, праведзеных на базе рада школ г. Гродна.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Базарный, В.Ф. Нервно-психическое утомление учащихся в традиционной школьной среде / В.Ф. Базарный. - Сергиев Посад, 1995. - С. 21-23.
2. Базарный, В.Ф. Организация здоровьесберегающего процесса обучения / В.Ф. Базарный. - Пачатковае навучанне. – 2009. – № 2. – С. 16-19.
3. Базарный, В.Ф. Россия «по кончине тысячелетия» / В.Ф. Базарный. - М.: Знание - Власть! - 2008. - С. 70-80.

Секция 2. ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ, ПЕРЕПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МУЗЫКОТЕРАПИЯ КАК ПЕРСПЕКТИВНАЯ ОБЛАСТЬ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

Л.О. Апельнская
МГМК (Минск)

В настоящее время возрастает роль исследований, интегрирующих педагогику и психологию, педагогику и медицину, педагогику и психотерапию. Лебедева Л.Д. пишет: «По мнению многих известных ученых, возникла необходимость не только усилить психологическую подготовку учителей, но и включить в образовательный процесс элементарные психолого-терапевтические сведения. Все чаще стали появляться публикации, в которых обозначена актуальность разработки нового – терапевтического – направления в теории и практике образования» [1, с.3]. И далее – о спорной терминологии: термин «терапия» не противоречит, а, наоборот, «соответствует главной идее гуманистической педагогики: развитию творческого потенциала личности и ее силы» [1, с.3]. Это же утверждают такие ученые, как Бондаревская Е.В., Кульневич С.В.

Лебедева Л.Д. пишет и о проблемах поиска адекватного педагогической модели термина: неклинические обозначения (эмоциональное воспитание, социальное научение, методика творческого самовыражения) оказались неуспешными. Термин «терапия» считается принадлежностью медицинской области, однако, как отмечает Лебедева Л.Д. и другие авторы (...), значение понятия (греческое *therapeia* означает «забота», «уход», «лечение») оправдывает его введение в понятийный аппарат педагогики, т.к. «приоритетным становится забота о человеке» [1, с.21]. Такая терапия «понимается как «социально-психологическое врачевание», изменение стереотипов поведения и повышение адаптационных способностей личности средствами художественной деятельности» [1, с.21].

Автор в своем исследовании рассматривает педагогические основы арт-терапии, и само явление называет «педагогической арт-терапией» (вводит термин-словосочетание). Педагогические основы исследователь определяет как исходные, главные положения, соответствующие требованиям педагогики. «Словосочетание «арт-терапия» в педагогической интерпретации понимается как забота об эмоциональном самочувствии и психологическом здоровье личности, группы, коллектива средствами художественной деятельности» (1, С.15) Мы считаем логичным применить этот подход по отношению к термину «музыкальная терапия» в образовательном процессе, и обозначить его условно как «педагогическая музыкальная терапия» (однако мы полагаем, что данный термин требует доработки).

Подобно педагогической арт-терапии, музыкальная терапия в образовании призвана не выявлять психические отклонения, недостатки, но прежде всего она обращена к сильным сторонам личности, т.к. «обладает удивительным свойством внутренней поддержки и восстановления целостности человека» [1, с.4]. «Музыкотерапией, - пишет А. Менегетти, - занимаются не для укрепления тех или иных органов: в самом деле, она не ставит целью лишь излечение, а стремится усилить тот естественный процесс, посредством которого счастливое бытие формирует человека. Исцеление же является неизбежным следствием этого» [2, с.18].

Клюев А.С., в свою очередь отмечает увеличение в учебно-образовательных учреждениях «количества учащихся, имеющих проблемы со здоровьем, в педагогической работе приходится дополнительно использовать различные методы *лечебного, оздоровительного* характера. Эти методы в рамках педагогического процесса оказываются одновременно и *педагогическими*. Одним из таких методов может стать *музыкотерапия*».

Клюев А. С. отмечает возрастающий интерес к музыкотерапии в России, в том числе у педагогов, что послужило толчком к организации курса повышения квалификации по программе «Психологические основы музыкотерапии» на базе РГПУ им. И.А. Герцена (г. Санкт-Петербург). Программа включает в себя ознакомление с музыкотерапией как методом психотерапии, освоение современных музыкально-терапевтических методик, показ конкретных способов использования музыки в психотерапевтической работе. При этом в рамках программы осуществляются: диагностика личности посредством впервые разработанной системы музыкального тестирования; коррекция психологической карты личности через звук; индивидуальная работа по гармонизации личности на основе «погружения» в музыку (слушание музыки различных эпох и стилей, пение, игра на музыкальных инструментах, музыкально-драматические импровизаций и др.). Безусловно, применение подобных методов в образовании требует от педагогов серьезной специальной психологической и психотерапевтической подготовки. Наша идея состоит в том, чтобы обеспечить будущих и состоявшихся педагогов-музыкантов знаниями и базовым, элементарным опытом в области методов музыкальной терапии и возможностях их применения в педагогической практике.

Побережная Г. смотрит на подготовку музыкантов в области музыкальной терапии следующим образом. Автор в своей статье указывает на критические показатели психического развития современного человечества («кожна сімнадцята дитина народжувалася психічно неповноцінною», (3, с.9) и убеждена, что в условиях технократической культуры необходимо формировать психокультуру, что является областью образования. И помочь в этом процессе, по мнению Побережной Г., может арттерапия, музыкотерапия. Эти направления работы доказали свою эффективность во многих сферах человеческого развития и воспитания, а следовательно, их достижения должны стать достоянием педагогической общественности, стать содержанием педагогической подготовки специалиста. Побережная Г. приводит слова Резера Т.М. из его статьи «Медицина и педагогика на пути интеграции», о том, что решение проблем современной гуманистически ориентированной педагогики возможно «только при взаимном глубоком проникновении одной области в другую.... Медико-педагогические исследования дадут наибольший успех.... Интеграция медицинских и педагогических наук на современном этапе развития общества может быть признана приоритетной и должна быть ориентирована на обеспечение самоопределения личности и ее самореализации».

Заметим, что термин «медицинская педагогика» ввел еще В.М. Бехтерев, который намеревался создать Институт музыкальной терапии.

Показательно, что в постсоветских странах интерес в музыкальной терапии имеет как медицинский, так и специфически педагогический вектор (большинство российских музыкотерапевтических центров основали педагоги-музыканты в прошлом). Основной целью музыкотерапевтической практики в России является профилактика эмоционально-стрессовых состояний и неврозов, нормализация душевного состояния человека с помощью музыки. Эта же тенденция наблюдается и в Украине: новаторский подход осуществляется в процессе подготовки будущих педагогов-музыкантов, обучающихся в Национальной музыкальной академии Украины имени П.И. Чайковского, где читается курс музыкальной терапии.

Подводя итоги вышесказанному, мы можем сделать следующие выводы. 1). Воздействие музыки на образовательный процесс и личность учащихся является актуальной областью исследования ряда наук: психологии, педагогики, психотерапии, медицины. 2). Многие авторы в своем стремлении доказать актуальность применения музыкально-терапевтических приемов и методов в образовательном процессе ссылаются на а) данные о неудовлетворительном психическом развитии школьников; б) данные о благотворном, гармонизирующем влиянии музыки на человека в различных областях его жизни. 3). Действительно существует необходимость вооружения педагогов знаниями о возможностях музыкальной терапии и навыками их применения в своей практике, причем процесс этот должен осуществляться в рамках психолого-педагогической подготовки.

Список использованных источников

1. Лебедева, Л.Д. Педагогические основы арт-терапии в образовании учителя: автореферат дис. ...доктора педагогических наук: 13.00.01 / Л.Д. Лебедева. – СПб. – 2001.
2. Менегетти, А. Музыка души. Введение в онтопсихологическую музыкотерапию / А. Менегетти. – СПб., 1992.
3. Побережна, Г. Педагогічний потенціал музикотерапії / Г. Побережна // Мистецтво та освіта. - Київ: «Педагогічна думка». – 2008.

НЕКОТОРЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОНТРОЛЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ

О.А. Баркович
БГПУ (Минск)

Рациональное управление учебным процессом невозможно без четкой системы контроля за ходом формирования навыков и умений студентов. В ходе контроля не только преподаватель получает представление об уровне обученности студентов, но и каждый студент имеет возможность сознательно корректировать собственный уровень усвоения материала. Речь идет о проблеме самоконтроля и самокоррекции знания.

Научная организация контроля является важнейшим условием эффективного управления процессом обучения студентов дисциплине. Контроль дает необходимую для организации обучения обратную связь, которая позволяет оценить динамику усвоения учебного материала, действительный уровень овладения системой знаний, умений и навыков и на основе их анализа вносить соответствующие коррективы в организацию учебного процесса.

Рассмотрим некоторые психологические аспекты контроля учебных достижений студентов.

1. Чрезвычайно важно, чтобы оценочная деятельность преподавателя осуществлялась им в интересах социально-психологического развития студента. Для этого она должна быть адекватной, справедливой и объективной.

Уже не раз высказывались критические замечания в адрес использования в качестве компонента контроля только отметки. Отметка, по образному выражению Сухомлинского В.А., превращается в “идола”, которого одни студенты стараются удовлетворить, другие – обмануть. В результате возникает привычка учиться ради отметки [1].

Очень часто отметки ухудшают отношения между обучаемыми и обучающими, отделяют преподавателя от студента и создают почву для столкновений, вызываемых обоюдным недоверием. У некоторых преподавателей существует определенная предвзятость, которая проявляется в тенденции оценивать положительно тех студентов, к которым они симпатизируют.

Встречаются и такие преподаватели, которые не могут после, например, 4 баллов, сразу выставить отличную отметку, 9 или 10 баллов, независимо от ответа студента, и, наоборот, при неудовлетворительном ответе “отличника” преподаватель склонен пересмотреть свою отметку в сторону завышения, находя определенное оправдание данному студенту.

Недопустимой ошибкой оценивания является так называемая “снисходительность”, проявляющаяся в выставлении преподавателем завышенных оценок. Завышение оценок создает определенную опасность: студент экономит свои силы, привыкает порой не работать, что-то не сделать вовремя.

Следует отметить, что безделье, несамостоятельность порождаются не только плохим контролем. Иногда студенты привыкают к тому, что их решение задачи или доказательство теоремы у доски исправляется и корректируется преподавателем и снимают с себя ответственность за реализацию собственных идей в решении математической задачи или доказательстве теорем.

Постоянное опасение получить плохую отметку способствует появлению неуверенности в себе, формирует ощущение неспособности справиться с трудностями и нежелание действовать, подавляют стремление к самосовершенствованию.

2. Очень важно, с психологической точки зрения, чтобы у студентов отсутствовали отрицательные эмоции с самого начала изучения учебной дисциплины, чтобы трудности (а их немало), связанные с овладением дисциплины, не вызывали у студентов негативных чувств. Ибо, если что-то не сформировано в начале учебной деятельности, то в последующем ни прилежание, ни добросовестность не смогут стать источником радостного и эффективного обучения.

Отметка, призванная сугубо условно выражать уровень знаний, умений и навыков студента, фактически превращается в характеристику студента, влияя тем самым на все сферы его жизни, регулируя его отношения с однокурсниками и преподавателями.

Думается, что *оценка ответов у доски в баллах* совсем *не обязательна*, особенно на начальном этапе овладения студентами дисциплиной, где всему процессу, связанному с изучением совершенно нового предмета, должна сопутствовать *радость* успеха, которая послужит незаменимым стимулирующим фактором, так называемой ближайшей мотивацией. Радость успеха тем более важна на начальном этапе изучения дисциплины, поскольку активный мотив учебной деятельности по новому предмету еще не появился.

У студента, только начинающего изучать дисциплину, еще нет опыта в решении даже типовых задач, не сформированы необходимые навыки и умения. Он еще не в состоянии проверить и оценить себя и, естественно, затрудняется судить, почему ему выставили ту или иную отметку.

Поэтому целесообразно для студентов, начинающих изучать новую для себя дисциплину, не использовать в качестве оценки отметку, а усилить содержательную сторону словесно выраженной оценки, качественно охарактеризовав ответ студента. При этом следует обязательно указывать на сильные стороны, отмечать, чего уже достиг студент, что он уже умеет. Следует также, тактично обратить внимание студента на негативную сторону его ответа, объяснив при этом, что он, к примеру, недостаточно овладел определенными понятиями и недостаточно знает или усвоил те или иные теоремы, поэтому не может правильно выразить свою мысль и решить задачу по определенной теме, но подчеркнуть, что он этому обязательно научится.

3. На пути усвоения студентами программного материала значительное место принадлежит проблеме преодоления трудностей. Овладение дисциплиной, в частности, решение системы проблемно-ориентированных задач, для студента является весьма отдаленной конечной целью, поэтому в процессе обучения дисциплине устанавливается некоторое количество промежуточных целей. При этом для каждой цели ставится конкретная промежуточная задача. Полагая, что задача определяется целью и условиями учебной деятельности, следует подчеркнуть, что на пути ее решения функционирует сложный механизм: “задача — выполнение — самоконтроль — самокоррекция”. Овладение дисциплиной было бы принципиально невозможно, если бы в процессе деятельности не функционировало такое явление, как самоконтроль. Контроль в обучении является некой фазой, необходимой для того, чтобы перевести студентов на режим самоконтроля.

Между самоконтролем (обратной связью на себя) и контролем действий студентов со стороны преподавателя существует тесная взаимосвязь: обе формы обратной связи

совершенствуют и поддерживают друг друга. Рационально построенное обучение предусматривает постоянное взаимодействие контроля и самоконтроля. Самоконтроль формируется на основе систематически организованного преподавателем контроля во всех видах учебной деятельности.

4. Согласно новым стандартам и типовым учебным планам алгебра изучается студентами младших курсов педагогического университета на протяжении 4 семестров. При изучении этой дисциплины основное внимание традиционно уделяется теоретическим вопросам для того, чтобы обеспечить, в первую очередь, классическую математическую подготовку студентов. Вместе с тем, бурное развитие современных информационных технологий, в частности, систем компьютерной математики [2], актуализирует необходимость разработки компьютерного обеспечения учебных дисциплин, преподаваемых в педагогическом университете.

Одно из перспективных направлений модернизации учебного процесса – использование системы компьютерной математики Maple в самостоятельной работе студентов-математиков, на которую отводится до 20 % от общего количества часов по изучаемой дисциплине.

При применении системы компьютерной математики Maple студенты получают возможность провести значительную часть вычислений, которые ранее традиционно делались на бумаге, на компьютере, освободив таким образом время для анализа полученных результатов, более глубокого изучения дисциплины.

Кроме того, система Maple позволяет получить не только мгновенный ответ при решении стандартных задач, но и в некоторых случаях графически представить полученные результаты.

Затраты учебного времени на приобретение навыков работы в системе Maple весьма незначительны. А появляющийся при этом элемент исследовательской деятельности существенно повышает интерес студентов-математиков к изучаемым дисциплинам.

Учебно-методическое пособие [3] автора – это не только введение в курс алгебры, но и, параллельно, введение в систему компьютерной математики Maple. В этом пособии приводится решение типовых задач алгебры с помощью Maple. Примеры решения типовых алгебраических задач и правильные ответы на индивидуальные домашние задания, которые можно получить с помощью системы компьютерной математики Maple, являются своего рода образцами-эталоном для студентов.

Список использованных источников

1. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – Киев, 1969.
2. Дьяконов, В.П. Maple 9 в математике, физике и образовании / В.П. Дьяконов. – М.: СОЛОН-Пресс, 2004.
3. Баркович, О.А. Алгебра: задания для практических занятий и самостоятельной работы: учеб.-метод. пособие: в 2 ч. - Ч. 1. Введение в алгебру / О.А. Баркович. – Минск: БГПУ, 2005.

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК ОСНОВА СОВРЕМЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ К КАЧЕСТВУ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Г.Ф. Бедулина

Академия управления при Президенте Республики Беларусь

Изменения в системе социальных отношений активно воздействуют на различные социальные институты, требуют от них мобильности и адекватного решения проблем. Образование как один из важнейших социальных институтов отражает тенденции развития современного общества. Согласованность процессов модернизации общества и модернизации системы образования в настоящее время становится насущно необходимой.

Сфера образования представляет собой одну из наиболее инновационных отраслей. Инновационный процесс для каждого учителя начинается с выявления необходимости изменений в каких-то участках образовательного процесса. Осознание этой необходимости является результатом аналитической работы учителя. Когда выявлены проблемы, новый способ деятельности может или разрабатываться учителем, или выбираться из уже существующих инноваций, использование которых позволит повысить эффективность образовательной деятельности [1, с. 6].

Как показывает практика, в современном обществе работники системы образования находятся в состоянии постоянного конфликта, порожденного действием двух сил, имеющих различные направления. С одной стороны, стремятся использовать в процессе обучения все самое лучшее, накопленное если не человечеством, то самим лично, и тогда происходит тяготение к стабильности, к консерватизму (в лучшем смысле этого слова). С другой стороны, постоянно меняющийся мир предлагает учителю в лице каждого поколения учеников (вне зависимости от их возраста) новые образовательные задачи, меняет акценты и расставляет новые приоритеты. Что делать в этой ситуации? Есть два экстремальных пути. Придерживаться канонов, бороться с «нерадивыми учениками», «безответственными родителями», авторами учебников, администраторами и коллегами, идеи которых нарушают нашу стабильную жизнь – это первый вариант. Второй – исполнять прихоти все тех же «нерадивых учеников, безответственных родителей, неугомонных

и амбициозных коллег, администраторов и авторов учебников и программ». Оба пути требуют значительных эмоциональных затрат, напряжения душевных сил, сложных отношений с окружающими.

Размышляя о ситуации, в которой находится учитель, можно сравнить ее с положением человека, стремящегося сплавиться на лодке по быстрой горной реке. Можно попытаться сделать лодку крепче и потяжелее, а в результате получить неповоротливость и сохранение риска того, что если лодка и не будет перевернута волнами, то обязательно засядет на каких-нибудь камнях. Можно наращивать силы (свои собственные или подчиняя себе экипаж) для того, чтобы бороться с волнами и течением, но в результате все равно река окажется сильнее или экипаж взбунтуется. Но есть и другой путь: учиться «читать воду», понимать куда направлены ее силы, и использовать силу воды для того, чтобы она пронесла лодку мимо опасного камня. Выбирая это путь, надо перейти от убеждения в том, что человек должен подчинить себе силы природы, к убеждению в том, что река наш союзник, а не враг. Это новое убеждение потребует новых знаний, новых умений, нового поведения [2, с. 7].

Какой же вывод может сделать учитель из этой метафоры. Правильно: надо менять себя, свои знания, убеждения и тем самым влиять на изменение окружающего мира. Начиная применять новые технологии, развивающие критическое мышление, мы приобретаем новые знания (не только о внешнем мире, но и о самих себе), новые умения, новые убеждения и формируем новые отношения.

В современном мире ускоряются темпы модернизации. То, что вчера казалось новым, креативным, сегодня представляется вполне обычным, традиционным. Технология развития критического мышления, широко изучаемая в последнее время теоретиками и практиками, все активнее применяется на разных ступенях образовательной системы. Растет число примеров успешного использования технологии в педагогической деятельности. Думается, что её растущая популярность связана не только с набором эффективных приемов и стратегий, повышающих мотивацию и активность учащихся на занятиях, но и с тем, какую философию она несет. Критическое мышление – наиболее важный способ, ориентирующий процесс образования на личность обучаемого, на развитие его личностных качеств, на его самообразование и самоутверждение.

По мнению экспертов в области изменений, развитие критического мышления включает в себя три тесно связанных элемента: новая информация; новое поведение; новые убеждения [3, с. 35].

Те, кто активно применяет новые образовательные технологии, в частности технологии, способствующие развитию критического мышления, знают, что в их основе лежат следующие моменты: сотрудничество; взаимная ответственность; отказ от обладания истиной; активное общение; рефлексия.

Именно эти элементы позволяют если не управлять, то в значительной степени стимулировать процессы изменений. Инновации в образовании должны одновременно проходить в трех сферах: в структуре организации, в использовании времени и в организационной культуре [3, с.36]. Изменения в первых двух сферах можно попробовать провести директивными методами и достаточно быстро увидеть формальный результат. Наиболее сложными и, одновременно решающими для конечного успеха являются изменения, происходящие в области организационной культуры учебного заведения. Поэтому мы должны задуматься над тем, какое влияние на организационную культуру будет оказывать применение новых технологий. Ценности и убеждения, лежащие в основе технологии критического мышления, развивающиеся при их постоянном использовании, непременно способствуют изменениям в личностных качествах педагога и учащихся.

Любое изменение - процесс длительный и чрезвычайно сложный. Мы не должны пройти мимо вопросов, которые рано или поздно возникают у педагогов, убедившихся в собственной преданности технологиям критического мышления: Должны ли все стремиться к изменениям? Каким должно быть соотношение традиций и инноваций? С какой скоростью должны происходить изменения? Насколько очевидны для педагогов, учащихся и администрации преимущества от использования новых технологий? Как новые технологии формируют культуру организации учебного коллектива?

Благодаря использованию технологии критического мышления в образовательном процессе решается целый ряд надпредметных задач, направленных на развитие личности, повышение её конкурентоспособности в различных сферах жизни, в том числе: умение находить варианты решения проблем; умение определять суть проблемы, выявлять противоречия и формулировать вопросы; умение строить развернутую аргументацию, участвовать в дискуссиях; умение работать в команде, вести диалог, проявляя терпимость к чужому мнению; умение находить новую информацию; умение работать с большими потоками информации.

Решение этих задач в учебном процессе требует существенного переосмысления целей и методов работы педагога. Среди таких значимых целей можно отметить следующие: работать не с «поток», а с личностями, отдавая себе отчет в том, что восприятие и мышление каждого человека индивидуально, поэтому учащимся требуется неодинаковое время на осмысление материала; проявлять готовность к равноправному диалогу, отказываясь от «навязывания» своей точки зрения, развивать собственную коммуникативность, без которой невозможно создание настоящего образовательного сообщества

педагогов и учащихся; развивать способность быть не только источником и передатчиком информации, но и в первую очередь организатором учебного процесса; переходить от традиционной системы оценки теоретических знаний к оценке эффективности применения этих знаний и навыков их практической реализации.

Таким образом, эффективность педагогической деятельности обусловлена социально-культурной составляющей, которая должна реализовываться специалистами с инновационным мышлением. Использование метода развития критического мышления должно быть положено в основу современных требований к деятельности каждого педагога, так как это позволяет уйти от традиционного репродуктивного подхода, повышает мотивацию учащихся, их заинтересованность в самостоятельной работе, а самое главное – активнее использовать творческий потенциал обучаемых для оптимизации современной социокультурной ситуации, личностного развития и формирования потребностно-мотивационной сферы. Это требует особого подхода к личности педагога, основанного на обладании знаниями специфики инновационной деятельности, ориентации на способности и стремлении к личностному и профессиональному развитию в течение всей жизни, создании мотивации и развитии интереса к освоению профессиональной культуры.

Список использованных источников:

1.Агейчик, Н.Н. Инновационная деятельность учителя – одно из условий повышения его компетентности /Н.Н. Агейчик // Последипломное образование: достижения и актуальные направления развития: тез. докл. II Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 27-28 нояб. 2008 г. В 2 ч. - Ч.2 / ГУО «Акад. последиплом. образования». - Минск: АПО, 2008. - С.6-8.

2.Кивлюк, Л.А. Инновационные процессы в системе повышения квалификации педагогов и руководителей образования / Л.А. Кивлюк // Роль региональных институтов повышения квалификации и переподготовки в системе непрерывного образования: сб. матер. конф., посвящ. 60-летию УО "Гомельский ГОИПК и ПРР и СО", Гомель, 2004. - С.34-36.

3.Кивлюк, Л.А. Повышение профессионального мастерства педагога как важное условие развития личности ребенка / Л.А. Кивлюк // Выхаванне як мэтанакіраваны працэс развіцця асобы дзіцяці: матэр. абл. навук.-практ. канф., Гродна, 10. крас. 2003 г. / пад рэд. В.В. Шведа. – Гродна: УА» Гродзенскі АІПКіПКРiСА", 2003. - С.27-30.

СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В КИИ МЧС РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ: ИДЕОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ

А.Б. Богданович, А.М. Дубовик, Я.В. Шикаревский Я.В.
ГУО «Командно-инженерный институт» МЧС РБ (Минск)

В соответствии со статьей 1 Кодекса Республики Беларусь об образовании качество образования можно определить как соответствие квалификации выпускников вуза требованиям образовательного стандарта [1, с. 3]. Выпускник должен обладать соответствующим объемом профессиональных знаний, умений, навыков, наличие которых удостоверяет диплом. Командно-инженерный институт МЧС Республики Беларусь совместно с Белорусским государственным институтом стандартизации и сертификации провели ряд обучающих семинаров по теме «Требования к системе менеджмента качества в соответствии с СТБ ISO 9001-2009». Для методического сопровождения комплекса работ в институте действует Координационный совет по качеству высшего образования. Его решениями были утверждены; Миссия института, Политика и Цели в области качества. На факультетах и кафедрах назначены и эффективно работают уполномоченные по качеству.

Воспитание предполагает формирование и развитие целого комплекса положительных, реально проявляемых качеств курсанта. Стержнем этого развития являются дисциплинарно-правовой [2, с. 249] и духовно-нравственный компоненты.

Так, в вузах МЧС Республики Беларусь важным звеном в воспитательной работе являются ежедневные общеинститутские церемонии поднятия Государственного флага Республики Беларусь и исполнение Государственного гимна, на котором присутствует весь личный состав. Данный ритуал проходит в торжественной обстановке, с участием духового оркестра. Лауреат специальной премии Председателя Минского городского исполнительного комитета по поддержке талантливых студентов, выпускник нашего вуза, ныне сотрудник отдела идеологической работы и кадрового обеспечения В.И. Сидорук считает, что церемония поднятия Государственного флага вызывает чувство гордости, большой ответственности перед товарищами и командно-преподавательским составом. И именно в тот момент, когда ты перед всем строем поднимаешь флаг, в полной мере осознаешь причастность к большой и дружной курсантской семье, и стремишься оправдать в учебе и служебной деятельности оказанное тебе доверие. Безусловно, красота торжественных ритуалов заключается прежде всего в их идейно-эмоциональном содержании. Они несут в себе военно-патриотические идеалы, воплощая соответствующую морально-нравственную мотивацию курсантов.

Одним из важнейших ритуалов, который оказывает эффективное влияние на формирование у личного состава инженерного факультета моральных качеств, воспитывает высокие, благородные чувства, является торжественное приведение к Присяге курсантов первого курса.

Успешно сочетать учебную, научную, общественную работу позволяет эффективное использование воспитательной роли коллектива. Именно коллектив (отделение, взвод, курс, факультет, общественные организации) позитивно воздействуют на курсанта. Активную позицию в идеологической работе занимает Белорусский республиканский Союз молодежи. Одним из направлений деятельности БРСМ являются воспитание у молодого поколения гражданственности, проведение историко-патриотической работы. Так, на городском конкурсе ораторского мастерства среди студентов, магистрантов и аспирантов г. Минска «Цицероний – 2011», который был организован Минским горкомом БРСМ и состоялся в апреле этого года на базе Минского государственного педагогического университета имени М. Танка, слушатель 4 курса командного факультета Е.А. Ярчинский занял 1 место, выступив с докладом на тему: «Памяти пожарных-спасателей».

Вся система идеологического воспитания, в т.ч. в рамках учебного процесса акцентирована на работу по формированию у курсантов навыков и принципов гражданина и патриота, глубоко осознающего не только политическую линию государства, но и свое место в ее поддержке и реализации. Введение в высших учебных заведениях Республики Беларусь начиная с 2003-2004 учебного года, учебной дисциплины «Основы идеологии белорусского государства» не только оказывает влияние на характер, структуру и идейное наполнение учебной работы, но и стало фактором, который выводит на новый уровень идеологическую и воспитательную работу. Необходимость разработки и введения в учебных заведениях учебной дисциплины была высказана Президентом Республики Беларусь 27 марта 2003 г. на постоянно действующем семинаре руководящих работников республиканских и местных государственных органов и активно поддержана участниками семинара и белорусской общественностью. В соответствии с Протоколом поручений Президента Республики Беларусь № 15 от 14 апреля 2003 г. специалисты социально-гуманитарного профиля провели широкое обсуждение вопросов связанных с подготовкой и преподаванием данного курса [3, с. 184].

Таким образом, изучение дисциплины «Основы идеологии белорусского государства» уже сейчас является настоящим теоретическим фундаментом идеологической деятельности в вузах. При этом совершенствование идеологической работы на современном этапе развития белорусского общества имеет первостепенное значение [4, с. 7]. Очевиден положительный идеологический эффект введенного в 2004-2005 учебном году курса «История Великой Отечественной войны советского народа (в контексте Второй мировой войны)». Белорусский народ в годы войны боролся не только за общую победу, но и за суверенитет своей страны. Уместной является точка зрения на четыре года Великой Отечественной войны как на предельную концентрацию грандиозных исторических событий, количества которых хватило бы на несколько столетий размеренного исторического процесса. В той войне, являвшейся не только столкновением армий, но и столкновением идей, наш народ победил во многом благодаря высокому моральному духу, своим духовно-нравственным качествам, что заслуживает более внимательного изучения новым поколением белорусских граждан.

Непосредственно раскрывает вопросы идеологии и дисциплина «Права человека». В нем не только рассматриваются неотъемлемые, атрибутивные свойства личности, присущие любому человеку, их универсальность, всесторонность и целостность, но и специфика системы защиты прав человека в Республике Беларусь. При этом представляется важным сделать акцент на конституционных гарантиях защиты прав человека в Республике Беларусь. Совершенно очевидно, что построение современного развитого государства невозможно без успешной деятельности в сфере предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций. Президент Республики Беларусь А.Г. Лукашенко в своих выступлениях подчеркивает: «Наша консолидирующая нацию идея, а также главная цель государственной власти - построить сильную и процветающую страну» [5, с. 22.]. Стихийные бедствия и техногенные катастрофы создают реальную угрозу построению развитого современного государства, устойчивому прогрессу общества. Очевидно, что в данном контексте органы и подразделения МЧС Республики Беларусь выполняют не только функции предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций, но также играют важную роль в реализации идеологии белорусского государства.

Идеологическую нагрузку несет также и политология, поскольку идеология возникает, существует и развивается во взаимосвязи с другими социально-политическими феноменами, имеющими свое обозначение в виде научных понятий, прежде всего, терминов политической науки. К таким терминам и понятиям следует отнести «политическое сознание», «политическую культуру», «политическую систему». Политика, политические отношения являются частью общественного бытия, а, соответственно, и частью идеологических процессов.

В нашем вузе проведен комплекс работ по созданию эффективной системы менеджмента качества образовательной, воспитательной и научно-инновационной деятельности учреждения образования, по итогам которого получены сертификаты соответствия требованиям СТБ ISO 9001-2009 и DIN EN ISO 9001:2008.

Безусловно, вся система учебной и идеологической работы воспитывает у курсантов и слушателей любовь к своему Отечеству, готовность в любую минуту прийти на защиту жизни его граждан.

Список использованных источников

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск, РИВШ, 2011. – 352 с.
2. Сборник нормативных правовых актов в области деятельности органов и подразделения по чрезвычайным ситуациям Республики Беларусь. – Минск: Белорусский Дом печати, 2007. – 432 с.
3. О состоянии идеологической работы и мерах по ее совершенствованию: Материалы постоянно действующего семинара руководящих работников республиканских и местных государственных органов. – Минск: Акад. управления при Президенте Республики Беларусь, 2003.
4. Система идеологической работы в Республике Беларусь: современное состояние и перспективы развития. - Сб. матер. в 2 ч. – Ч. 2. – / Информационно-аналитический центр при Администрации Президента Республики Беларусь. – Минск: Белорусский Дом печати, 2010. – 284 с.
4. Вступительное слово и концептуальные замечания Президента Республики Беларусь А.Г. Лукашенко на постоянно действующем семинаре руководящих работников республиканских и местных государственных органов, посвященном кадрам управления 20 нояб. 2003 г. // Информационный бюллетень Администрации Президента Респ. Беларусь. - 2003. -- № 12.

СТУДЕНЧЕСКОЕ НАУЧНОЕ ОБЩЕСТВО В СИСТЕМЕ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Т.А. Бонина, В.В. Устин, М.А. Цыганкова
БГПУ (Минск)

Одним из важнейших факторов повышения качества профессиональной подготовки будущего учителя на современном этапе развития педагогического образования является исследовательская деятельность студентов. Значимую роль в системе организации научно-исследовательской работы студентов (НИРС) играют студенческие научные общества (СНО). История создания таких объединений начинается со стихийного движения организации самоуправления среди студентов первых университетов Европы. В СССР научные общества студентов были отмечены с 1934 года, когда вузы получили статус высших учебных и научных учреждений. В этот период и начали создаваться первые студенческие объединения, координирующие научно-исследовательскую деятельность. Во многих высших учебных заведениях участие студентов в научной работе во внеучебное время рассматривалось как условие оценки профессиональной подготовки [1]. Основной формой организации НИРС на факультетах на первых этапах становились студенческие научные кружки [2]. В последние годы студенческие научные общества стали необходимыми структурными элементами в системе самоуправления организации научно-исследовательской работы студентов [3].

Целью данной статьи является оценка и анализ эффективности деятельности СНО факультета естествознания БГПУ по основным показателям на основании регулярного мониторинга и анкетирования студентов за период 2007-2011 г.г. В исследовании были использованы методы анкетирования, собеседования, сравнительного количественного анализа.

Согласно результатам первого анкетирования в 2007 году только 33% студентов выражали активное желание заниматься наукой и участвовать в различных формах научно-исследовательской деятельности. Среди причин незаинтересованности в НИРС студенты указали такие как нехватка свободного времени (в среднем 54% по факультету), отсутствие интереса и желания к такому виду деятельности (17%), что, вероятнее всего, было вызвано низким уровнем мотивации и недостатком информации о различных формах НИРС. Как было выявлено в результате собеседования и опроса студентов младших курсов, большая часть из них сомневались в своих творческих возможностях и умениях и недостаточно ориентировались в информационном пространстве факультета. В связи с этим не включались в активную научно-исследовательскую работу, ограничиваясь выполнением НИР в рамках учебного плана. Именно эти причины являлись сдерживающим фактором для участия в НИРС на старших курсах.

С целью повышения эффективности организации научно-исследовательской работы студентов и популяризации науки на факультете было принято решение о реорганизации студенческого научного общества. Перед новым формированием были поставлены следующие задачи: содействие развитию студенческой науки, создание условий для занятий научной деятельностью студентами, привлечение заинтересованных и талантливых студентов к работе в научных лабораториях кафедр факультета, привлечение студентов к участию в научных конференциях, конкурсах научных студенческих работ, расширение межвузовских студенческих

связей. Для достижения поставленных задач в структуру СНО были введены новые подразделения: Школа молодого учёного и координационный центр.

Школа молодого учёного (ШМУ) была создана на факультете естествознания с целью привлечения к научной работе студентов младших курсов, их самоопределения и адаптации в научно-информационном пространстве на первом этапе профориентации. Перед ШМУ были поставлены следующие задачи: объединение студентов, магистрантов и аспирантов для инициативной исследовательской работы, содействие установлению более тесных связей между студентами и преподавателями факультета для обеспечения преемственности в научной деятельности, оказание помощи студентам в выборе научных тем исследовательских работ, помощь в подготовке к участию в научно-практических конференциях и семинарах и др. Основными формами занятий в рамках ШМУ были выбраны мастер-классы, семинары, тренинги и другие интерактивные формы. Школа стала базой, где преподаватели получили возможность познакомить студентов с направлением своей научно-исследовательской деятельности и, таким образом, привлечь их к участию в научной работе.

Координационный центр как структурное подразделение СНО был сформирован для организации и проведения факультетских конференций, семинаров, информирования студентов о научных конференциях, рекламно-пропагандистской работы среди студентов факультета естествознания

С целью анализа эффективности деятельности студенческого научного общества и выявления динамики изменения мотивации участия в НИРС за четыре года работы реорганизованного СНО на факультете естествознания в 2011 году было проведено итоговое анкетирование, в котором принимали участие студенты I и IV курсов. Результаты опроса 1 курса выявили ещё не сформированную мотивацию участия в НИРС: 31% анкетированных студентов указали, что наука является интересной и помогает открывать что-то новое. В то время как более 50% студентов IV курса продемонстрировали осознанную заинтересованность в научной деятельности. В том числе, 31% опрошиваемых подтвердили, что НИРС помогает при написании и защите дипломных работ, и 31% студентов указали, что НИРС даёт возможность совершенствовать свои знания и профессиональные навыки. По результатам опроса также была выявлена положительная динамика количественных показателей числа студентов, желающих заниматься наукой. Таким образом, наблюдается формирование личной мотивации в повышении профессионализма и обучении исследовательским умениям. Необходимо отметить, что большинство студентов, участвующих в НИРС в настоящее время, уже на первом курсе принимали участие в различных занятиях и мероприятиях ШМУ и СНО.

Важнейшим фактором активизации студенческой науки является информированность студентов о научных мероприятиях и их популяризация. В ходе исследования была проанализирована роль координационного центра в структуре СНО как источника информации о научных мероприятиях. В 2007 году при проведении пилотажного (предэкспериментального) среза на факультете естествознания было выявлено, что 81,5% опрошенных студентов младших курсов не владели достаточной информацией о НИРС в вузе, поскольку основные сведения получали в результате стихийного общения со старшекурсниками и в рамках учебного процесса. Аналогичный опрос студентов младших курсов в последующие годы в условиях активной работы ШМУ и координационного центра показал, что около 80% опрошенных достаточно информированы или, по крайней мере, знают, где получить необходимую информацию.

Согласно анкетированию (рис.1) сведения о возможности участия в различных формах НИРС 35% студентов получают от СНО, 30% – от профессорско-преподавательского состава (ППС), 16% - ШМУ, 11% от друзей и 8% - другие источники. Результаты свидетельствуют о повышении роли СНО в информировании о различных формах НИРС.

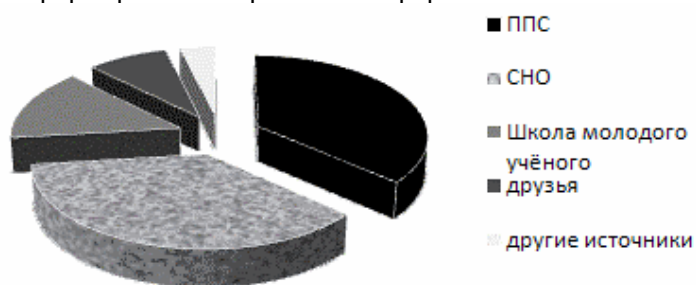


Рисунок 1- Основные источники информации о НИРС

Сравнительный анализ показал, что количественные показатели участия в НИРС студентов IV курса (с I курса участвовали в различных занятиях и мероприятиях ШМУ) в 1,5-2 раза выше тех же показателей у студентов V курса (не принимавших участие в ШМУ). Полученные данные свидетельствуют о положительной динамике и активизации исследовательской работы студентов. целесообразности включения Школы молодого ученого в систему НИРС как

необходимый структурный элемент адаптационного этапа формирования исследовательских умений, определяющий дальнейший переход от различных форм исследовательской работы студентов к непосредственному участию в научной работе. У студентов повысился интерес к научным исследованиям теоретического и прикладного характера, что повлекло за собой увеличение количества участников НИРС на факультете. Многие начинающие исследователи, занимавшиеся в ШМУ, стали активными участниками научных студенческих исследовательских групп и студенческих лабораторий факультета.

Результаты данной работы могут быть использованы в развитии и совершенствовании организации СНО. Проблема поиска новых путей и подходов в развитии научных обществ как структур самоуправления в организации системы НИРС остаётся актуальной и требует дальнейшего развития.

Список использованных источников

1. Миронов, В.А. Социальные аспекты активизации научно-исследовательской деятельности студентов вузов: монография / В.А. Миронов, Э.Ю. Майкова. - Тверь: Изд-во ТГТУ, 2004. - 99 с.
2. Сысоева, М.Е. Организация научно-исследовательской работы студентов: программно-метод. пособие / М.Е. Сысоева. - М.: ДАЕ, 2000. - 120 с.
3. Торгашина, Т.И. Научно-исследовательская работа студентов педагогического вуза как средство развития их творческого потенциала: автореф. дисс...канд. пед. наук / Т.И. Торгашина. - Волгоград, 1999.

РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ КАК ФАКТОР ИХ ЛИЧНОСТНО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ

О.А. Велько
БГУ (Минск)

Приоритетом инновационного общества является творческий и интеллектуальный потенциал его граждан, поэтому развитие этих качеств у будущих специалистов является одной из важнейших задач обучения в вузе.

В Белорусском государственном университете студенты социально-гуманитарной направленности, обучающиеся по специальности социология, психология, философия и др. получают также и педагогическое образование. Неотъемлемой частью их профессиональной подготовки является так же изучение математических дисциплин.

Высокая динамика научно-технического прогресса, возникновение новых научных направлений повышают требования к результатам высшего образования, которые должны соответствовать современному состоянию науки, культуры, производства, общества. В последние десятилетия почти во всех отраслях науки используются количественные методы, основанные на использовании математического аппарата. Не составляют исключения социология и психология. Теперь уже не обсуждается вопрос, стоит ли преподавать математику гуманитариям, она давно преподаётся. Вопрос в том, как ее им преподавать. Математическое образование социологов и психологов должно помогать созданию отвечающего современным требованиям профессионального образования. Задача современного образования состоит не только в получении базовых знаний и необходимых навыков и умений, но и в самостоятельном восприятии и усвоении личностью новых знаний, эстетических и культурных ценностей, новых форм и видов деятельности. Целью образования является всестороннее развитие человека, его талантов, умственных и физических способностей, воспитание высоких моральных качеств, обогащение на этой основе интеллектуального, творческого, культурного потенциала, повышение его образовательного уровня, обеспечение общества квалифицированными специалистами.

Совершенствование математической подготовки студентов социально – гуманитарной направленности происходит посредством различных методических путей, дидактических средств и др. К важнейшим аспектам общеобразовательной значимости математики для социологов и психологов следует отнести:

мировоззренческий – связан с формированием системного мышления; системного подхода к анализу социально-экономических и психологических процессов и явлений;

логический – связан с формированием и развитием логического мышления; систематизацией знаний об окружающем мире;

«пользовательский» - связан с приобретением и использованием навыков математической постановки и решения классических оптимизационных задач, моделирования и прогнозирования;

творческий - связан с развитием и формированием творческого мышления, самореализацией личности.

Роль математики в гуманитаризации образования освещалась в работах А.Г. Мордковича, А.Х. Назиева, Г.И. Саранцева и др. Так Н.Я. Вшискин акцентировал внимание на применении математики в гуманитарных науках, В.М. Тихомиров пропагандирует углубленное изучение

геометрии и развитие геометрического мышления, Г.В. Дорофеев видит решение этой проблемы в формировании и развитии абстрактного мышления, в том числе эвристического и алгоритмического.

Математика, как никакая другая дисциплина способствует развитию творческих способностей у студентов-гуманитариев, в том числе социологов и психологов. Студенты приобретают навыки, которые пригодятся им в течение всей жизни, в каких бы отраслях народного хозяйства они не работали: самостоятельность суждений, умение концентрироваться, постоянно обогащать собственный запас знаний, обладать многосторонним взглядом на возникающие проблемы, уметь целенаправленно и вдумчиво работать. Ни один другой учебный предмет не оказывает такого влияния на развитие умственных и творческих способностей личности, формирование логического мышления человека.

Традиционно обучение математике в основном было направлено на её изучение, а не на математическое образование. В рамках традиционных гуманитарных направлений математика сейчас считается «чуждым» элементом.

Задача преподавателя высшей математики – убедить студентов в том, что изучение математики, а также применения современных математических методов в социологии и психологии, способствует повышению уровня образования будущего специалиста, служит основой для успешного овладения специальными знаниями, дает возможность расширить кругозор, повысить уровень мышления и общую культуру.

Решить эту задачу можно, например, с помощью усиления профессиональной направленности обучения математики, установления междисциплинарных связей, осуществления преемственности в изучении математических понятий, развития критического и прогностического мышлений и с помощью других методов.

В основе решения многих прикладных социологических задач лежат методы математического моделирования. Умения корректно сформулировать вопрос на языке узких специалистов, адекватно интерпретировать полученные результаты с точки зрения социальных наук, уточнить и скорректировать выстроенную математическую модель являются важнейшими в методологическом арсенале будущего социолога. Поэтому социологам в отличие от психологов рекомендуется включить тему «Основы математического моделирования в социологии», которая включает в себя 1. Основы теории графов в исследованиях малых групп, 2. Элементы теории игр в социологии, 3. Математические модели социальных процессов.

В работе психолога в отличие от социолога основой является статистическая обработка данных психологического эксперимента. Специалист-психолог должен уметь оценить полученные психологические данные, выбрать адекватный математический метод для их обработки, правильно применить его и проинтерпретировать полученные результаты. В связи с этим особое внимание уделяется теме «Элементы теории вероятностей в статистической обработке данных психологического эксперимента».

На занятиях по математике студенты социологи и психологи учатся самостоятельно создавать задачи. Начиная с первых занятий студенты, даже самые слабые и неподготовленные, могут сами придумать задачи, связанные с их будущей профессией, которые будут аналогичны тем, которые решались на занятии. Это помогает выявить степень глубины знания изученной темы. Например, в теме «Элементы теории множеств и их применение к социальным группам и анализу ответов на вопросы социологических анкет» студенты изучают бинарные отношения. На занятии изучаются такие бинарные отношения, как «быть ровесником», «быть родственником», «сидеть рядом». Студентам предлагается самостоятельно смоделировать бинарное отношение «быть другом». Это отношение не только весьма расплывчато, но и не имеет строгого определения, что, к сожалению, в социологии и психологии встречается довольно часто. Студенты пытаются выделить некоторые объективные признаки для построения этого бинарного отношения. Некоторые студенты предлагают таким критерием выбрать совместное времяпровождение какой-то части свободного времени.

Изучая тему «Элементы линейной алгебры в социально-экономической сфере» студенты строят модели социальных явлений и процессов в виде системы линейных алгебраических уравнений.

Например, при повторении функций можно проанализировать следующие явления. Психофизический закон Вебера-Фехнера: $S = a \lg Y + b$, где S – интенсивность ощущения, Y – интенсивность раздражителя, a и b – константы, зависящие от условий и вида раздражителей.

Можно также исследовать кривую предложения $p = ax + b$ и кривую спроса $q = cx + d$, которые представляют большой интерес для микроэкономики, занимающейся анализом деятельности различных хозяйственных подразделений.

Для студентов социально-экономических специальностей рекомендуется предлагать задачи, в содержании которых присутствуют экономические термины, например, такие, как производительность труда, рентабельность, прибыль, издержки, количество продукции,

эффективность, процентная ставка, кредит и т.д. Систематическое решение таких задач не только повысит экономическую грамотность студентов, но и повысит интерес к изучаемой теме и математике вообще.

Такой подход к развитию творческих способностей у студентов, как самостоятельное составление задач на пройденные темы, а затем их решение изученными методами является эффективным для усвоения материала. У студентов появляется возможность проявить себя и свои интересы, повысить свою самооценку, закрепить полученные знания. Студенты с удовольствием участвуют в такой работе. Общество получает грамотного специалиста, который сможет эффективно решать задачи, поставленные перед ним.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

А.И. Гаурилюс
БГПУ (Минск)

В последние годы педагогика приобрела динамичный характер, методология педагогики стала ориентироваться на индивидуализированные образовательные подходы и проблемы развития образования стали рассматриваться в контексте культуры. Это привело к возрождению принципа культуросообразности, согласно которому в образовании необходимо учитывать условия места и времени, в котором родился и живет человек и всю современную ему мировую культуру и культуру конкретной страны. Характеризуя личность педагога и педагогического психолога, а также способы педагогической деятельности и ведущие ценности, невозможно рассматривать педагогическую культуру исходя лишь из педагогического подхода. В рамках педагогической культуры обычно рассматривают способы педагогической деятельности. В этом случае обращают внимание на методологическую культуру, которая проявляется в выборе подходов к образованию, методик, воспитательной системы. В то же время в отношении ценностей следует обратить внимание на нравственность, религиозность, знание национальной психологии, языка, традиций. Принимая во внимание, что педагогическая культура кроме педагогического знания, включающего в себя теоретические знания и практический опыт, соответствующие специализации профессиональные знания, включает в себя такие компоненты, как отношения с родителями, с коллегами, отношения взрослых и детей, способы передачи жизненного опыта и ценностей культуры, становится очевидным, что при таком масштабе решаемых задач, педагогическая культура предполагает определенный уровень сформированности психологической культуры личности. Психологическая культура личности предполагает сформированность определенного уровня личностного развития, качеств, позиций, умение общаться, говорить, контролировать свое поведение и эмоции, логично выстраивать свои мысли.

Учитывая, что психолого-педагогическая культура понятие многогранное, а также и тот факт, что педагог-психолог и социальный педагог включены в решение ряда социальных проблем, рассмотрим коммуникативный аспект культуры. Под коммуникативной культурой принято понимать определенный уровень знаний о ценностях и нормах коммуникации, включая знания о процессе и моделях коммуникации, об определенных речевых нормах и особенностях невербальной коммуникации, а также умения выражать свое отношение к предмету обсуждения и определять субъективное состояние другого человека в процессе коммуникативного взаимодействия.

Способность определять субъективное состояние другого человека в процессе коммуникативного взаимодействия связана с восприятием и интерпретацией эмоций собеседника. Проблема восприятия и интерпретации эмоций состоит в том, что эмоции хотя и чувственны по своей природе, но не наглядны и выражают не свойства объекта, а состояния субъекта и его отношения к окружающему. Успешность эмоционального развития ребенка дошкольного возраста зависит от качества общения с близким окружением, прежде всего, родителями и от включенности ребенка в игровую деятельность, в процессе которой у него формируются основы социальных чувств. В школьные годы развитие эмоциональной сферы проходит в общении со взрослыми и сверстниками, в учении и коллективной деятельности. Большую роль играет искусство (музыка, изобразительное искусство, художественная литература). В последние годы эти факторы и условия вытесняются компьютерными играми и СМИ, что приводит к искажению эмоционального развития. Все это определенным образом проявляется и у современных студентов. Так, например, обследование будущих социальных педагогов и практических психологов показало, что эмоциональная осведомленность у них находится на низком уровне - 56% (высокий уровень только у 8% студентов, средний – у 36%); способность распознавать эмоции у половины (52%) студентов находится на среднем уровне, у 36% - на низком уровне. Способность к эмпатии у 48% студентов находится на среднем уровне, у 44% - на низком.

Как указывалось выше и психологическая культура, и коммуникативная культура предполагают определенный уровень сформированности саморегуляции. Саморегуляция может осуществляться на нескольких уровнях. Психическая саморегуляция поведения реализуется посредством неосознаваемых в данной ситуации установок, навыков, привычек, опыта и сознательного изменения своего состояния, регулирование своих действий в соответствии с целью и обстановкой. Сознательная саморегуляция предполагает формулирование цели своей активности, анализ условий, в которых будет разворачиваться поведение, создание программы поведения, наличие критериев оценки успешности поведенческого акта и сопоставление достигнутого результата с ними, способность скорректировать свое поведение. Психическая саморегуляция отражает способность человека к рефлексии и предполагает единство и взаимодействие сознания, подсознания, слова, чувства, мышления и воображения. Произвольная саморегуляция поведения опирается на способность контролировать ситуацию и свое состояние. Самоконтроль предполагает наличие эталона поведенческих действий и психических состояний и возможности получения сведений о них во время развертывания собственной программы поведения. Выбирая тактику поведения, необходимо увидеть объективные основания для того, чтобы совершить определенный поступок или действие, изменить свое внутреннее состояние. При принятии и исполнении принятого решения приходится сталкиваться с внешними и внутренними препятствиями. Самоконтроль позволяет высшим мотивам преобладать над низшими, общим принципам – над сиюминутными желаниями. В этот период особую значимость приобретает соотношение между аффектом и интеллектом. Привычка поступать согласно заданным правилам позволяет неосознанно регулировать свое поведение. Осознание заданных внешних правил поведения позволяет формироваться мировоззрению, где внешние правила становятся убеждениями. Упорядоченность учебной работы, ее четкая организация являются существенным условием самоконтроля и саморегуляции как основных компонентов воли. Таким образом, самоконтроль и саморегуляция являются проявлением волевых качеств человека, а, следовательно, формируются в процессе воспитания.

Анализ данных, позволяющих оценить уровень сформированности саморегуляции у студентов, указывает на наличие серьезных проблем в этой сфере. У 54% студентов преобладает низкий уровень самоуправления, у 30% - средний (высокий уровень только у 16%). Способность совладать с эмоциями на высоком уровне только у 6% (низкий уровень отмечен у 58%, а средний - у 36% студентов).

Таким образом, в контексте данной проблемы следует обратить внимание на следующие моменты. У студентов вуза отмечаются определенные проблемы понимания субъективных и, в частности, эмоциональных состояний другого человека в процессе коммуникации. Игнорирование в последние десятилетия такого важного направления воспитания, как воспитание воли и формирование волевых качеств, умения подчинять свои желания требованиям родителей и педагогов привело к заметным проблемам формирования саморегуляции и самоконтроля.

В формировании коммуникативной культуры немаловажную роль играет содержание образования. При этом дисциплины гуманитарного цикла в большей степени обладают потенциалом для раскрытия ценностей и норм коммуникации. В то же время следует отметить, что предполагаемый перечень педагогических приемов предусматривает в большей степени выполнение таких работ, как написание рефератов, отзывов, подготовка выступлений. Таким образом, основные приемы работы не предоставляют возможности для проявления коммуникативной активности самих обучаемых. Данные исследований последних лет указывают на то, что современные молодые люди не всегда умеют вступать в коммуникацию и поддерживать общение. Осознание этой проблемы в последнее время привело к активным попыткам внедрить так называемые активные и интерактивные методы обучения: работа в группах, «круглые столы», дискуссии, диспуты, игры, направленные на воссоздание и усвоение общественного опыта в результате исполнения различных социальных ролей. Активное включение студентов в диалогическое общение поможет компенсировать те или иные пробелы и будет способствовать формированию их коммуникативной культуры. Предлагая и демонстрируя в диалогическом общении нормы и ценности позитивной коммуникации, педагог получает уникальную возможность влиять на ценностные ориентации обучаемого. В этом контексте очень важно придать особую значимость личностному аспекту учебного процесса и не переоценивать роль технических средств обучения. Выявление определенных проблем в сфере саморегуляции современной молодежи приводит к необходимости пересмотреть требования к организации самостоятельной работы студентов. Прежде всего, она должна строиться на основе первичной диагностики уровня способности управлять своим поведением. Деление студентов на соответствующие подгруппы позволит дифференцированно подойти к роли и мере участия преподавателя в самостоятельной работе студентов.

Таким образом, включение студентов педагогического вуза в новую практику – обучение в вузе, можно рассматривать как возможность в той или иной мере исправить негативный предшествующий опыт и сформировать определенный уровень (скорее всего, следует иметь в

виду психологическую компетентность) коммуникативной культуры, необходимой в их профессиональной деятельности.

Список использованных источников

1. Дьяченко, М.И. Психологический словарь-справочник / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Харвест, 2007. – 576 с.
2. Коломинский, Я.Л. Социальная психология школьного класса: Научно-методическое пособие для педагогов и психологов / Я.Л. Коломинский. – Минск: ООО «ФУ Аинформ», 2003. – 312 с.

ИЗУЧЕНИЕ НАРОДНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ДУХОВНОСТИ И НРАВСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

А.Н. Глушкова, С.И. Линник-Ботова

ГОУ ДПО «Белгородский региональный институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов»

В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России обращается внимание на то, что ключевой задачей современной государственной политики Российской Федерации является обеспечение духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Это объясняется еще и тем, что в обществе наблюдается моральный и эстетический «разрыв» между поколениями. Дети и взрослые существуют каждый в своем микромире, к сожалению, практически никак не дополняя друг друга. А ведь именно взаимовлияние и взаимодействие разных возрастных категорий людей и является ненавязчивой системой духовно-нравственного воспитания, содержание которого базируется на народных традициях. На протяжении длительного времени наши предки вводили подрастающее поколение в единую систему целостного мира семейно-обрядовой и календарно-праздничной культуры. Благодаря этой культуре формировались такие качества личности, как милосердие, доброта, чувство меры, справедливость, терпимость, коммуникативность, трудолюбие, отзывчивость и др.

Целью неписаной народной педагогики было овладение правилами обыденного и обрядового поведения, приоритетным считалось знание традиционной культуры своего края, общины, семьи. Эта система готовила одновременно и к созданию семьи, и к воспитанию полноценных членов социума.

Актуальность проблемы духовно-нравственного воспитания дошкольников на материале народной художественной культуры с учетом регионального компонента обусловлена тем, что гуманизация образования, преодоление сциентической направленности в нем привели, с одной стороны, к возросшей значимости художественно-эстетического воспитания, включения в него изучения и освоения народной художественной культуры России и национально-регионального компонента, с другой, позволили выявить отсутствие механизма его обновления в условиях реформирования современной системы образования, организации образовательной развивающей среды на материале народной художественной культуры, обеспечивающих развитие духовно-нравственных личностных качеств дошкольников.

Народная художественная культура, народное искусство как ее часть, близки детям своей эмоциональностью, условностью образов, оптимистичностью, глубокой связью с природой, игровым характером (Т.И. Бакланова, З.А. Богатеева, А.А. Грибовская, Т.С. Комарова, Ю.В. Максимов и др.). Народное искусство как проявление художественного творчества народа по своей природе близко творчеству ребенка (простота, завершенность формы, обобщенность образа).

Исследователи народного искусства В.Н. Василенко, В.С. Воронов, Т.С. Комарова, М.А. Некрасова, Н.П. Сакулина, Е.А. Флерица, Т.Я. Шпикалова и др. отмечают его ярко выраженные характерные черты: традиционность, коммуникативность, коллективный характер творчества, высокое совершенство языка, человечность, гуманность, связь с окружающей жизнью.

Вместе с тем, все чаще в научно-методической литературе отмечается ограниченность организации воспитательно-образовательной развивающей среды на материале народной художественной культуры, как части народного искусства с выделением только внешних признаков: формы, цвета, орнамента и т.д. (Т.Я. Шпикалова, Н.А. Александрова).

Проведенный нами анализ различных источников не позволяет сказать, что сегодня уровень разработанности проблемы является достаточным и тем более исчерпывающим. Несмотря на значительное количество публикаций в дошкольной педагогике в контексте рассматриваемой темы, остаются еще мало изученными возможности погружения детей в мир традиционной народной художественной культуры, использования музейной педагогики в воспитательно-образовательном процессе, проблемы обеспечения интегративности в содержании образования, формы и методы духовно-нравственного развития личностных качеств дошкольников, вопросы особенностей формирования и проявления творчества в процессе изучения и освоения традиций народной художественной культуры как России, так и своего края.

В настоящее время воспитательные, образовательные и социально-эстетические функции народной художественной культуры, как части народного искусства, могут быть реализованы при условии научной разработки системы художественно-эстетического образования и духовно-нравственного воспитания средствами народного художественного творчества с учетом комплекса факторов социального, эстетического, психолого-педагогического, дидактического и методического характера

Народная художественная культура, включая все ее виды и жанры, обладает большими воспитательными возможностями, т.к. несет в себе огромный духовный заряд, эстетический и нравственный идеал, веру в торжество прекрасного, в победу добра и справедливости. В процессе знакомства с художественным языком народного художественного творчества обогащается собственное творчество детей, становится ярче и образнее речь за счет усвоения сравнений, эпитетов, синонимов, диалектов, имеющих место в русской речи. Все это способствует постижению духовных, морально-этических норм (воспитывающая функция народного художественного творчества в целом, народной художественной культуры).

Что же касается народной художественной культуры и как части ее – народного и декоративно-прикладного творчества, как Российского уровня, так и регионального, то в них Природа являлась всегда выразителем Красоты, Добра, Гармонии; источником нравственных идеалов, мудрости.

Народная художественная культура решает три вопроса бытия (по М.Ю. Новицкой):

1. Человек и природа (экологический аспект). Сегодня экологическое воспитание следует рассматривать, как один из составляющих компонентов формирования и развития целостной личности. Его механизмы способны сегодня при творческом к нему подходе помочь учителю восстановить те добрые нравственные отношения между человеком и природой, которые берегли наши предки и передавали из поколения в поколение.

Отношения природы и человека можно рассматривать как отношение двух культур, которые по-своему «социальны», «общезнательны», обладают своеобразными правилами поведения. Культура Природы может существовать без человеческой культуры, а человеческая культура без первого существовать не может, т.к. создавая художественный образ, форму изделия, вещи-образы, мастер руководствуется ритмами, конфигурациями природных объектов, цветовой гармонией, удивительным чувством меры, свойственным этому волшебному творческому источнику – Природе с ее культурно выстроенной жизненной структурой.

2. Человек и семья. Какую бы сторону духовной жизни крестьян мы ни стали бы рассматривать, организующим началом в ней была семья и община. Семья не только вела совместное хозяйство, воспитывала детей, но и была носителем глубоких традиций, хранительницей социального коллективного опыта. С точки зрения православных понятий семья как бы представляла «малую церковь», она была призвана блюсти основы христианской жизни каждого своего члена.

Семья с малых лет ребенку прививала основы духовности и нравственности, а община воздействовала на взрослого человека посредством общественного мнения. Эти параметры касались и художественного творчества. С детства приобщали и к разным жанрам фольклора, а когда дети становились старше (в отрочестве) – вне семьи, они самостоятельно могли решать жизненно-важные проблемы, обучать художественному ремеслу своих детей. Семья растила не просто ребенка, она воспитывала будущих мать и отца. Не только в хозяйственных делах и художественном творчестве проявлялись яркие черты личности, но и в период праздника. Каждый праздник мыслился как единение рода по вере, по духовной культуре.

3. Человек и история. В спектр предметной направленности народной философии истории входят: былины, народные песни, сказания, легенды, топонимика и др. Сюда же относятся художественные ремесла и промыслы.

Знакомясь с былинами, легендами, танцами, песнями, ремеслами дети, молодежь видели образцы героизма, духовности, нравственности, житейской мудрости, справедливости, патриотизма, смекалки, которыми были наделены герои, творцы. Среди них были любимые персонажи, реально существующие люди, на которых хотелось быть похожими.

Каждый предмет, изделие, вещь-образ народного и декоративно-прикладного искусства, а также орнамент, украшающий их поверхность, являются своеобразным источником нравственных и духовных исканий человека-творца. И по сей день они требуют пристального внимания к анализу и синтезу содержащейся в них информации, умения выявлять отношение и уровень проникновения создателя в реалии того или иного временного пространства (эпохи). Мир народной художественной культуры носит комплексный, междисциплинарный, интегративный характер.

Вхождению в мир народной художественной культуры способствует этнопедагогика, представляющая собой отрасль знаний на стыке этнографии, социологии и педагогики. Как научная область она направлена на сравнительное изучение традиционной народной педагогики, методологии воспитания детей путем непосредственного вхождения в мир детства.

Этнопедагогика выступает как «живое знание народа», является средством передачи культуры одного поколения другому.

Рассматривая этнопедагогику как своеобразную систему знаний, следует обратить внимание на этнокультурные традиции, являющиеся системообразующим звеном в народной педагогической культуре. Народная педагогика представляет собой совокупность знаний и навыков воспитания, сохранившихся в этнических традициях, народном поэтическом и художественном творчестве, в устойчивых формах взаимодействия детей с друг другом и со взрослыми.

Смысл воспитания в народной педагогике заключается в укреплении преемственности поколений для вековых гуманистических традиций народа, обеспечивающих осознание принадлежности к своим корням.

В народной педагогике содержание, методы и средства воспитания складываются на основе православных традиций, являющихся неотъемлемой частью духовной жизни славян.

Одним из определяющих компонентов воспитания в народной педагогике выступает, как мы уже говорили, передача традиций в процессе взаимодействия поколений, прежде всего в семье. Особенно плодотворное применение идеи и опыт народной педагогики находят в дошкольном воспитании, как в общественном, так и в семейном. Это четко прослеживается в трех главных принципах этнопедагогики.

Культ матери (начало рода). Первым и главным лицом в традиционном воспитании первоначально была мать. На протяжении длительного времени старшие братья и сестры имели важнейшее значение в воспитании, роль отца как воспитателя утвердилась только после возникновения института семьи.

Культ ребенка (продолжение рода). Традиционные представления о ребенке как объекте и субъекте воспитания реализуются в народной педагогике в особом внимании и заботливом отношении к детям, в том числе сироте, приемышу, падчерице, пасынку, товарищам по играм, соседским детям и т.д.

Культ предков (продолжение традиций). У каждого человека независимо от культурной традиции, которую он впитал, есть потребность ощущать себя представителем определенного сообщества, чьи знаки отличия он будет носить с тщеславием и с убежденностью защищать. Речь идет о принадлежности к конкретным родовым традициям, об осознании себя не просто наследником конкретных людей, но потомком и продолжателем дел огромного числа поколений (О.И. Давыдова, 2006).

Вся содержательная часть народной педагогики была направлена на овладение правилами повседневного, в том числе и обрядового поведения. Значимым для каждого члена сообщества считалось знание традиций, обычаев своего края, семьи. Этнопедагогическая система готовила не только будущих хозяина и хозяйку (родителей), но и воспитывала полноправных членов социума.

В настоящее время наметились новые подходы к изучению народного художественного творчества и в целом – народной художественной культуры. Актуализировалась деятельность учреждений образования и культуры по изучению стилистических особенностей, содержательных аспектов видов и жанров народной художественной культуры с учетом национально-регионального (этнокультурного) компонента. Стали шире и глубже рассматриваться проблемы, связанные с сохранением народной художественной культуры, как на уровне России, так и своего края. Все чаще появляются в информационном пространстве литературные источники, учебно-методические комплекты, в которых рассматриваются вопросы, связанные с изучением и освоением народного художественного творчества. Мы думаем, что приобщение детей к истокам своей культуры, гарантирующей духовно-нравственное их развитие, необходимо начинать с раннего возраста. Важная роль в этом направлении принадлежит дошкольному образовательному учреждению.

Важно, чтобы при восприятии и освоении основ народной художественной культуры, в том числе и своего края, дети задумывались над вопросами: почему именно такие обычаи, праздники, обряды, связанные с ними; именно такие формы, цвет, элементы орнамента, их значение в жизни человека? О чем может рассказать орнамент, другие виды народного художественного творчества? Так, например, слушая произведения устного народного творчества, знакомясь с народной музыкой, народным танцем, традиционными народными праздниками, рассматривая изделия народных мастеров, дети приобретают новые знания о жизни, о труде людей, о том, что ценит народ в человеке, а что порицает, как понимает красоту, о чем мечтает.

В процессе знакомства с художественным языком народного художественного творчества обогащается собственное творчество ребенка, становится ярче и образнее речь за счет усвоения сравнений, эпитетов, синонимов, например: «добрый молодец», «красна девица», «малые детушки» и др. Все это способствует постижению морально-этических норм (воспитывающая функция народного художественного творчества).

На основе знакомства с народным художественным творчеством дети учатся понимать прекрасное, усваивают эталоны красоты, чувство меры (словесные, музыкальные, изобразительные и др.). Интегрирование разного содержания в воспитательно-образовательной работе с детьми на материале народной художественной культуры соответствует характеру мышления детей дошкольного возраста: она является наглядно-действенной и наглядно-образной, вместе с тем и восприятие, лежащее в основе детского творчества, и мышление синкретичны, что также соответствует сущности народного художественного творчества.

Историко-культурологический, художественно-эстетический и комплексный подходы к процессу погружения дошкольников в мир народной художественной культуры, а через нее прикосновение к основам православной культуры, позволяют решать задачи не только художественного обучения и эстетического воспитания, связанные с развитием восприятия народного искусства, его видов и жанров, умений детей создавать изображения, характерные для того или иного промысла с учетом регионального компонента, но и задачи духовно-нравственного воспитания: формировать ценностное отношение к окружающему миру, основы национального самосознания, терпимость, трудолюбие, аккуратность, послушание, чувство коллективизма и др., дать ребенку почувствовать себя членом большой национальной семьи и многонационального мира в целом, исходя из того, что ребенок живет в конкретных природных и социальных условиях. Рассматривая возможности использования в работе с детьми народной художественной культуры, как одной из составляющих ее - основ православной культуры, мы исходим из положения о том, что природа, окружающая ребенка, быт и занятия людей родного края находят отражение прежде всего в различных видах народной художественной культуры, являющейся частью национальной отечественной культуры и диалога культур народов мира.

Мы думаем, что для решения выше указанных проблем необходимо создать такую воспитательно-образовательную развивающую среду на материале народной художественной культуры, которая бы гарантировала духовно-нравственное воспитание дошкольников. Мы также полагаем, что народная художественная культура должна стать системообразующим компонентом в содержательном аспекте деятельности детей и взрослых.

Что касается современного воспитательно-образовательного процесса, то здесь ведущая роль в приобщении детей к истокам народной художественной культуры, ее духовному миру принадлежит педагогу. По словам Т.Я. Шпикаловой, от того, насколько он проникнется пониманием, как много общего в творческом труде Учителя и народного Мастера, зависит, сможет ли он ввести сотни тысяч маленьких граждан России в мир целостности народного искусства.... И сегодня когда стало возможным свободное погружение в «Большое время культуры» своего Отечества и мировой культуры, со всей очевидностью обозначается значение в этом процессе народного Мастера и Учителя. И если народный мастер переосмысливает образы традиционных культур, ищет в них ответ на вечные вопросы бытия, то Учитель является проводником новых смысловых и духовных ценностей, принадлежащих «Большому времени культуры», доносит нравственную основу образов с такой силой и глубиной духовного звучания, о которой не могли и предполагать творцы народного искусства, жившие в отдаленные века. ... Такой творческий труд Учителя обуславливается определенной совокупностью личностных качеств Учителя, важнейшими из которых являются: высокий уровень развития эстетической воспитанности, художественно-творческой деятельности, методичско-творческого мышления, стимулируемые освоением народного искусства как части культуры (Т.Я. Шпикалова, 2000).

Понятно, что для успешного проведения учебно-воспитательного процесса, связанного с изучением и освоением народного художественного творчества России и своего края, педагогу необходимо обладать хорошей теоретической, практической и методической подготовкой.

Этнопедагогическая готовность современного педагога должна включать теоретическую и прикладную подготовку, а также развитие рефлексии на собственные действия и профессионально значимые качества. Содержание этнопедагогической компетенции является основой готовности педагога к работе также в полиэтнической образовательной среде.

В целом этнопедагогическую компетентность педагога можно понимать как определенную квалификацию и совокупность знаний, необходимых для осуществления профессиональной деятельности в условиях полиэтнической образовательной среды, включающих педагогическую зрелость и этносоциальную мобильность в решении образовательных задач (Бережнова Л.Н., Набок И.Л., Щеглов В.И., 2007).

Задача педагога — отобрать из массы впечатлений, получаемых ребёнком, наиболее доступные ему: природа и мир животных дома (детского сада, родного края); труд людей, семейные традиции, использование предметов декоративно — прикладного искусства, праздники и развлечения по народному календарю, православному календарю, общественные события и т. д.. Причём эпизоды, к которым привлекается внимание детей, должны быть яркими, образными, конкретными, вызывающими интерес. Поэтому, начиная работу по воспитанию любви к истории и культуре большой и малой Родины, педагог должен хорошо владеть необходимыми знаниями и умениями.

Современный педагог должен уметь направлять деятельность дошкольников и по художественному краеведению. В образовательном процессе он использует краеведческие материалы, устанавливая в изучаемой теме взаимосвязи с различными явлениями и объектами местной художественной культуры; формирует у детей устойчивые интересы к приобретению знаний о художественной культуре родного края; воспитывает волевые качества, познавательный интерес к восприятию специфики памятников истории и культуры, а также произведений народного художественного творчества.

Большое место в приобщении детей к народной культуре должны занимать народные праздники и традиции. В них фиксируются накопленные веками тончайшие наблюдения за характерными особенностями времен года, погодными изменениями, поведением животных, птиц, насекомых, растений. Эти наблюдения непосредственно связаны с трудом и различными сторонами общественной жизни человека во всей их целостности и многообразии.

Очень важно ознакомить детей с народной рукотворной деятельностью. Все ее виды несут в себе духовность, нравственность, чувство меры, гармонию и красоту, способны увлечь ребят и пробудить интерес к народному искусству, в целом – к народной художественной культуре.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что духовно-нравственное воспитание дошкольников на материале народной художественной культуры с учетом регионального компонента может быть эффективным, если:

- духовно-нравственное воспитание детей дошкольного возраста будет рассматриваться как целостная система, в которой системообразующим компонентом будет выступать народная художественная культура, как часть ее – народное художественное творчество с учетом регионального компонента;
- воспитательно-образовательная развивающая среда будет выстраиваться на интегративной основе (на основе полихудожественного подхода) с учетом историко-культурологического, художественно-эстетического, комплексного к ней подходов;
- цели и задачи духовно-нравственного воспитания будут рассматриваться на национальной основе и материале краеведческого характера;
- педагог будет весьма компетентным в вопросах изучения и освоения народного художественного творчества, в целом народной художественной культуры, в вопросах этнопедагогики, в новационных педагогических технологиях, в том числе знать основы музейной педагогики;
- будут учитываться возрастные и индивидуальные особенности дошкольников;
- взаимодействие дошкольного образовательного учреждения, педагога и семьи будет развиваться с учетом традиций, родовой и исторической памяти своего народа;
- будут сохраняться естественные формы взаимодействия с детьми и их родителями в воспитательно-образовательном процессе;
- если будет осуществляться взаимодействие учреждений образования и культуры, других социальных институтов, заинтересованных в духовно-нравственном воспитании дошкольников.

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАЗВИТИЮ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е.В. Горбатова
БГПУ (Минск)

Одной из актуальных проблем современной педагогической науки является обновление сложившейся системы дошкольного образования с позиции личностно ориентированного подхода к развитию творчества детей в различных видах деятельности, в том числе и художественной. Исследование данного направления способствует новому осмыслению теоретических положений и практики деятельности дошкольных образовательных учреждений, направленных на художественное развитие ребёнка, его творческих способностей, его особого отношения к жизни, к обществу, к ценностям искусства и культуры. Особую значимость приобретает подготовка будущих педагогов к развитию изобразительного творчества детей указанной возрастной категории.

Инновационные процессы в образовании привели к появлению наряду с традиционными формами работы с детьми по развитию их творчества на специально организованных занятиях изобразительной деятельностью новых, воплощенных в работе художественных студий, кружков, позволяющих в большей степени удовлетворять индивидуальные интересы и потребности детей, делать педагогический процесс более дифференцированным и гибким с учетом склонностей и предпочтений каждого ребёнка.

Совершенствование подготовки будущего специалиста в области дошкольного образования к организации творческой деятельности дошкольников предполагает понимание значимости художественного образования детей в современных социальных условиях, его сущности и

специфики инновационных процессов в нем. Теоретические и прикладные аспекты обсуждаемой проблемы студенты осваивают на лекционных и семинарских занятиях дисциплины «Теория и методика руководства изобразительной деятельностью детей дошкольного возраста».

При проведении лекционных занятий особое внимание студентов мы обращаем на педагогические функции художественного образования: обучающую (непосредственно процесс обучения); развивающую (развитие интереса к познанию, творческого потенциала личности); креативную (развитие способностей к творчеству, к решению проблем); воспитательную (воспитание трудолюбия, самостоятельности, инициативы, умение работать в коллективе); аксиологическую (формирование мировоззрения, нравственных и эстетических ценностей); адаптивную (адаптация к социальной сфере).

К особенностям художественного образования как личностно ориентированной педагогической системы относятся: целенаправленность, приоритет индивидуальности и самоценности творческого опыта детей; открытость, полисубъектность; вариативность и опережающий характер содержания; практико-ориентированной направленности форм и методов; создание многофункциональной творческой среды.

Интеграция трех ресурсов: творческой среды, педагогического процесса и самого ребенка как субъекта обеспечивает достижение позитивного результата развития творческого потенциала личности в условиях художественного образования.

Проблема развития изобразительного творчества дошкольников в системе художественного образования является одной из важнейших в современной педагогике, и ее решение справедливо рассматривается в качестве первостепенной задачи в процессе формирования личности ребенка. [1, 2]

Как показывает практика, к вопросу развития изобразительного творчества дошкольников комплексно, с учетом взаимосвязи когнитивной и эмоциональной сфер жизнедеятельности ребенка, подходит лишь небольшое количество образовательных учреждений. Для наиболее полного раскрытия творческого потенциала ребенка в дошкольных учреждениях целесообразна организация студии художественного творчества, усовершенствование системы развития изобразительного творчества дошкольников в условиях студийной работы. С этой целью студентами разрабатываются образовательные программы студии.

Студентами определяется содержание деятельности студии в соответствии с конкретным видом искусства, художественного творчества (изобразительного). Среди разрабатываемых педагогических задач — создание условий для становления и развития художественного творчества детей.

Студенты понимают многофункциональность занятий в таких студиях: как средство общего развития ребёнка, средство развития его индивидуально-психологических способностей, способ знакомства с различными отраслями человеческого знания, амплифицирующими содержание детства ребёнка, средство формирования первичных навыков учебной деятельности, базовой культуры познания, развития чувств.

На основе вышеизложенных положений студия художественного творчества в дошкольном учреждении рассматривается как образовательное пространство саморазвития личности и раскрытия её творческих возможностей. Она представляет собой социокультурную среду, создающую оптимальные условия для развития детского творчества. В ней возможен процесс культурной идентификации личности, эпицентром которой является ребенок как свободный субъект, способный к свободному житнетворчеству.[3] Студия названа «художественной», а не «изобразительной», так как в ней протекают различные виды художественной деятельности детей: изобразительная, музыкальная, речевая, игровая и т.д.

Анализ современных исследований по проблеме художественного образования и развития изобразительного творчества детей дошкольного возраста, проводимый студентами, позволяет им понять необходимость определения научных подходов к сущности, задачам и содержанию художественного образования детей в условиях художественной студии в учреждении дошкольного образования.

Студия художественного творчества может являться составной частью художественно-творческого комплекса дошкольного учреждения, выступающего как пространство жизнедеятельности детей, в котором осуществляется художественно-эстетическое их развитие как приоритетное.

Художественная студия является средой развития творчества детей при следующих педагогических условиях: создании эстетически развивающей среды, обеспечивающей эмоционально-эстетическое поле проявления свободы творчества ребёнка; создании специальной программы студии, интегрирующей различные виды художественно-творческой деятельности детей; использовании технологий, направленных на развитие воображения детей, познавательных действий и эмоционального освоения мира; обеспечении целостного педагогического процесса развития творчества детей.

Образовательный процесс в студии художественного творчества включает в себя несколько взаимосвязанных между собой направлений: приобщение к культурным ценностям, накопление социального опыта, поисковая познавательная деятельность, художественная деятельность, коммуникативная деятельность детей в процессе коллективных форм организации. [4]

Содержания деятельности художественной студии в дошкольном учреждении создает оптимальные условия для развития творчества, социального и художественного становления личности ребёнка. Художественная студия представляет собой социокультурную среду для творческого поиска детей и взрослых, усвоения определенной системы ценностей, приобщения к культурным нормам и правилам бытия. Её деятельность строится на основе программы, позволяющей осуществить художественно-эстетическое образование за рамками действующей в дошкольном учреждении учебной программы.

Самостоятельно определяя условия существования педагогического пространства студии художественного творчества, студенты убеждаются, что основным для ее функционирования является взаимодействие ряда дидактических, воспитательных, социально-педагогических компонентов, соотносимых с процессом художественного образования: обучение – как освоение разнообразных видов художественной деятельности; обучение – как развитие художественно-творческого потенциала ребенка, приобретения им опыта творческой деятельности; обучение – как развитие эмоциональной сферы, формирование эмоционально-ценностного отношения ребенка к многообразному миру искусства; обучение – как воспитательное взаимодействие, общение, которое может быть рассмотрено в образовательном процессе онтологически и культурологически.

Такой подход позволяет будущим специалистам понять особенность содержания образования в студии художественного творчества как смыслодеятельностного, смыслотворческого. В содержании доминирующим является свободное развитие, жизнедеятельность детей, вмещающих в себя игру, труд, творчество, общение; динамичность образовательного процесса, стимулирующего познание и творчество; социокультурный контекст, обеспечивающий каждого ребенка средствами его индивидуального развития. Апробация разработанных студентами программ, основанных на опыте творческой детской самореализации, проводится в период производственной и преддипломной практик.

Таким образом, понимание будущими педагогами дошкольных учреждений значимости работы в области художественного образования детей создаст необходимые условия и предпосылки для дальнейшего развития творческого потенциала ребенка на более старших ступенях образования, ознакомления его с основами изобразительного искусства, изобразительной деятельностью.

Список использованных источников

1. Казакова, Т.Г. Детское изобразительное творчество / Т.Г. Казакова. – М., 2006.
2. Комарова, Т.С. Изобразительное творчество в детском саду / Т.С. Комарова. – М., 1984.
3. Кудрявцев, В.Т. Личностный рост ребенка в дошкольном образовании / В.Т. Кудрявцев, Г.К. Уразалиева, И.Л. Кириллов. – М., 2005.
4. Савенкова, Л.Г. Человек в пространстве мира и культуры: интегрированный полихудожественный подход к освоению изобразительного искусства / Л.Г. Савенкова. – М., 2000.

О НЕКОТОРЫХ ПУТЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

И.Н. Гуло, Т.В. Гуляева, Э.В. Шалик
БГПУ (Минск)

В новых экономических условиях, связанных с глобальными изменениями во всех сферах общественной жизни и переходом к рыночным отношениям, объективно необходимо повышать качество профессионального образования, уровень квалификации специалиста. Именно высокая профессиональная подготовка сможет социально защитить молодого специалиста, обеспечит его конкурентоспособность на рынке труда.

Ключевой проблемой образования является его качество. Можно определить пять групп ключевых компетенций, овладение которыми и выступает основным критерием качества образования. Под компетенцией понимаются общая способность и готовность личности к деятельности, основанные на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря обучению, ориентированные на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе, а также направленные на ее успешное включение в трудовую деятельность.

Перечислим эти группы

1. Политические и социальные компетенции. Эти компетенции связаны со способностью брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты ненасильственным путем, участвовать в функционировании и в улучшении демократических институтов.

2. Компетенции, касающиеся жизни в многокультурном обществе. Для того чтобы препятствовать возникновению расизма или ксенофобии, распространению климата нетерпимости, образование должно «вооружать» молодежь такими межкультурными компетенциями, как понимание различий, уважение друг друга, способность жить с людьми других культур, языков, религий.

3. Компетенции, определяющие владение устным и письменным общением, важным в работе и общественной жизни до такой степени, что тем, кто ими не обладает, грозит изоляция от общества. К такой группе общения относится владение несколькими языками, принимающее всевозрастающее значение.

4. Компетенции, связанные с возникновением общества информации. Владение новыми технологиями, понимание их применения, их силы и слабости.

5. Компетенции, реализующие способность и желание учиться всю жизнь, как основа непрерывной подготовки в профессиональном плане.

Таким образом, компетентностный подход в образовании предполагает обновление содержания и поиск наиболее эффективных технологий образования, ориентированных на самоактуализацию личности обучаемого и развитие его индивидуальности. При этом основной акцент переносится на формирование профессиональных компетенций будущего специалиста.

Чтобы содействовать развитию компетенций, в обучении должны применяться самые разнообразные методики, причем внимание следует уделять межпредметным связям, знаниям, выходящим за рамки одного данного предмета, опираясь на уже имеющиеся знания и опыт, самостоятельную работу и личную заинтересованность обучаемого.

Ведущая роль в воспитании будущих граждан принадлежит учителю. Сформированные у педагога профессиональная направленность и готовность, владение им предметными компетенциями, личностная самодостаточность обуславливают максимальное развитие творческого потенциала обучающегося, его индивидуальных склонностей и способностей.

Основная цель педагогического образования – подготовка квалифицированного учителя соответствующего уровня и профиля, компетентного, ответственного, способного к эффективной работе по специальности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Решение задач улучшения системы педагогического образования имеет определяющее значение для будущего страны. Актуальной задачей вузовского образования в современных условиях является подготовка специалиста, ориентированного на выполнение социального заказа общества. Общество нуждается в людях, технически грамотных, владеющих прорывными технологиями, даже если в их специализацию не входят математические знания.

Профессиональное образование призвано оперативно реагировать на требования рынка труда, осуществлять поиск педагогических моделей подготовки специалистов, адекватных новым целям образования.

Выпускники вузов, обучение в которых было ориентировано на передачу знаний, оказываются не готовыми к самостоятельной работе в конкретных ситуациях. Традиционные формы обучения не позволяют молодым людям раскрыть свой творческий потенциал, реализовать свои способности и возможности.

В связи с этим в настоящее время основной акцент в преподавании переносится с активности преподавателя, выбирающего методы и приемы обучения, формы контроля и оценки знаний и умений обучаемых, на учебно-познавательную деятельность студентов, основанную на их активности и самостоятельности, на деятельностное включение обучаемого в учебный процесс, что вносит значительные коррективы в дидактическую стратегию подготовки специалиста, формирования его индивидуальной траектории профессионально-личностного развития и саморазвития.

Один из путей оптимизации процесса преподавания в вузе, ориентированный на развитие профессиональных компетенций будущего учителя как составляющей его методической культуры, мы видим в осуществлении комплекса мер по изменению академических и организационных форм обучения, в обновлении методов обучения, во внедрении новых дидактических систем, технологий обучения и воспитания, учебно-методических комплексов. Весьма результативным является модульное обучение с применением компьютера как для демонстрации информации, так и для организации текущего контроля. Сущность метода состоит в том, что обучающийся самостоятельно или под контролем педагога может работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, включающей в себя целевой план занятий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей. Функции педагога варьируются от информационно-контролирующих до консультативно-координирующих.

Технология модульного обучения создает надежную основу для индивидуальной и групповой самостоятельной работы обучающихся и позволяет сэкономить учебное время без ущерба для полноты и глубины изучаемого материала, развивает творческое и критическое мышление студентов.

В этом контексте считаем целесообразным уделять особое внимание организации научно-исследовательской познавательной деятельности студентов.

Научно-исследовательская работа студентов и слушателей переподготовки педагогических кадров является одной из составляющих учебного процесса. Начало такой работы может быть положено в самом начале учебы в форме некоторых элементов научных исследований при выполнении лабораторных работ, научного поиска - при выполнении индивидуальных практических заданий, контрольных работ, участии в научных конференциях. Исследовательская работа связана с определенной дисциплиной и в дальнейшем находит свое выражение в курсовом и дипломном проектировании, что способствует формированию и укреплению предметных компетенций учителя математики.

Обучающимся предлагаются темы курсовых работ, способствующих расширению кругозора и научной эрудиции будущего учителя математики. Во время работы над курсовыми проектами обучающиеся приобретают навыки самостоятельной работы с научной литературой, закрепляют и углубляют ранее полученные знания, развивают аккуратность, точность в работе и научную объективность. Работа над дипломным проектом развивает у студентов творческое мышление, закрепляет полученные каждым студентом навыки исследования, способствует поиску оптимального подхода к решению практических задач.

Слушателям переподготовки педагогических кадров ИПК и ПК БГПУ по специальности «Математика» во время обучения предлагается, например, написание рефератов по Истории математики, курсовых и дипломных работ по Методике преподавания математики. Исследовательская работа слушателя проводится под руководством преподавателя, но предполагает самостоятельную работу по изучению определенной проблемы и поиск оптимальных путей ее решения. Преподаватель рекомендует определенные этапы работы над рефератом: тема исследования, изучение источников по обозначенной проблеме, составление библиографии, систематизация полученной из источников информации, написание реферата по составленному плану.

В результате такой работы у слушателей есть возможность закрепить учебные знания, высокую требовательность к себе, аккуратность, точность в работе и научную объективность, приобрести или усовершенствовать навыки самостоятельной исследовательской работы, развить умение работать с литературными источниками, анализировать и систематизировать полученную информацию. Окончательный этап в работе над рефератом предполагает, как правило, выступление перед аудиторией, что дает возможность учиться представлять результаты исследования, аргументировать полученные выводы, ясно и грамотно выражать свои мысли, отвечать на возникшие вопросы, позволяет не только мыслить системно, но и расширяет кругозор и эрудицию.

Для формирования необходимых исследовательских навыков при защите работы обучающийся должен самостоятельно обосновать актуальность исследуемой проблемы, четко знать основные определения и утверждения, используемые в данной работе, формулировать выводы, участвовать в дискуссии.

Самостоятельная научно-исследовательская работа является эффективным способом овладения навыками научного исследования и написания научных работ, что в дальнейшем может быть использовано для умножения своих знаний и формирования предметных компетенций.

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Д.Н. Дубинина
БГПУ (Минск)

Проблема инноваций как основного пути и инструмента обновления всех сфер современного общества в настоящее время приобретает все большую актуальность. В педагогической науке инновационная деятельность понимается как целенаправленная педагогическая деятельность, основанная на осмыслении (рефлексии) своего собственного практического педагогического опыта при помощи сравнения и изучения, изменения и развития учебно-воспитательного процесса с целью достижения более высоких результатов, получения нового знания, качественно иной педагогической практики.

В системе современного дошкольного образования в качестве разнообразных форм вовлечения педагогов в инновационную деятельность выступают: творческая работа педагогов в

педагогических советах и методических объединениях, включающая «круглые столы», деловые, ролевые игры по генерированию новых педагогических идей; участие в научно-практических конференциях, грантах; творческие отчеты педагогов по обобщению как собственного опыта, так и опыта передовых педагогов; заочное обучение в магистратуре, аспирантуре; самостоятельная исследовательская, творческая работа над темой, проблемой в рамках получения категории; участие в коллективной экспериментально-исследовательской работе в рамках общей проблемы, по которой работают педагоги (центр развития, филиал кафедры).

Становление педагога дошкольного образования как субъекта инновационной деятельности требует качественного обеспечения процесса его профессионального развития и саморазвития. При этом готовность педагогов к инновационной деятельности рассматривается как необходимое универсальное качество педагога-профессионала.

Основная профессионально-образовательная программа подготовки педагога учреждения дошкольного образования к инновационной деятельности реализуется в процессе его обучения в высшем педагогическом учебном заведении. Она осуществляется в соответствии с требованиями системности, комплексности, целостности, научности, управляемости, прогнозируемости, эффективности.

Реализация этих требований в профессиональной подготовке педагога на факультете дошкольного образования осуществляется путем перехода к адаптивной (гуманистической) педагогике – внедрение новых педагогических технологий, основным признаком которых можно считать степень адаптивности всех элементов педагогической системы.

В большей степени формирование готовности педагога к инновационной деятельности осуществляется в рамках блока психолого-педагогических дисциплин, среди которых наибольшей практикоориентированностью выделяются методики дошкольного образования (частные дидактики), исследующие закономерности обучения детей в определенной образовательной области. Методики дошкольного образования разрабатывают принципы отбора содержания обучения в определенной образовательной области и систему форм, методов и средств, обеспечивающих его успешное освоение детьми дошкольного возраста. Предметом каждой конкретной методики дошкольного образования является процесс формирования у детей элементарных представлений, практических умений и навыков в той или иной области знаний. В процессе изучения методик дошкольного образования студенты овладевают широко распространенными современными технологиями обучения, новейшими достижениями науки и передового педагогического опыта.

Формирование у студентов готовности к инновационной деятельности осуществляется, в первую очередь, в процессе личностно ориентированных технологий обучения, которые непосредственно обеспечивают индивидуальную траекторию обучения и его перевод на субъектную основу с установкой на саморазвитие личности. При этом под инновационной образовательной технологией понимается комплекс из трех взаимосвязанных составляющих: содержание, методы обучения, инфраструктура. Понимание инноваций исключительно как более активное использование информационных и коммуникационных технологий — интернета, мультимедиа, вебинаров, телеконференций и т.п. не дает возможности в полной мере повысить качество образования.

Под современным содержанием, которое передается обучающимся, предполагается не столько освоение предметных знаний, сколько развитие компетенций, адекватных современному образованию. Современное содержание обучения хорошо структурировано и представлено в виде мультимедийных учебных материалов, которые передаются с помощью современных средств коммуникации.

Среди современных методов обучения в процессе преподавания методик дошкольного образования основополагающее место занимают активные методы формирования компетенций. Наибольшее распространение в практике преподавания получили такие методы, как метод разбора конкретных ситуаций, или метод кейс-стади (case study method); метод имитаций (ролевые игры (role play), настольные игры (board games), деловые игры, а также компьютерные имитации); метод обучения через проекты (project-based method).

Особую роль в формировании готовности педагога к инновационной деятельности в процессе преподавания методик дошкольного образования выполняют ролевые, позиционные, имитационные игры, игры-драматизации. Они воспроизводят педагогическую действительность в условном моделированном виде и, будучи наглядной опорой для представления, служат способом абстрагирования, обобщения индивидуального опыта будущего педагога и выхода его на понятийный уровень профессионального мышления. Психологические механизмы игровой деятельности опираются на фундаментальные потребности личности в самовыражении, самоутверждении, самоопределении, саморегуляции, самореализации. При этом игровые упражнения содержат в себе проработку ситуации затруднения, совместного обсуждения успешного опыта, проекцию своего собственного образа с получением обратной связи от других.

Одной из наиболее часто используемых в преподавании активных форм групповой работы, направленной на формирование готовности будущего педагога к инновационной деятельности, является семинар-тренинг, который позволяет сформировать поведенческий компонент инновационной компетентности посредством апробации и индивидуального принятия эффективных приемов и инновационных технологий взаимодействия, построенных на знании инновационных и традиционных методов деятельности, различий, закономерностей. В современном профессиональном образовании тренинг определяется как система воздействий, упражнений, направленных на формирование, развитие и коррекцию метапрофессиональных характеристик специалиста, в том числе и готовности к инновационной деятельности

По определению Г. Бардиер и А. Никольского, семинар-тренинг – это «форма, позволяющая участникам за относительно короткий промежуток времени поработать со своими знаниями, поведенческими навыками и чувствами в воображаемом, идеальном и условно заданном проблемном коммуникативном пространстве» [1,23].. Такой вид занятий представляет собой синтез двух способов передачи и усвоения новых знаний: в плане эмоциональной поддержки и в плане информационного обучения.

Наиболее эффективной для включения будущих педагогов в инновационную деятельность мы считаем технологию проектной деятельности. Исходные теоретические позиции проектного обучения были сформулированы еще в начале XX века В. Килпатриком, Д. Дьюи, В. Лаем. Обозначим лишь некоторые из них, наиболее значимые для введения педагога в ситуацию инновационной деятельности. В центре внимания проектной технологии — педагог, содействие развитию его творческих способностей; образовательный процесс строится не в логике учебного предмета, а в логике деятельности, имеющей личностный смысл для педагога, что повышает его мотивацию в процессе овладения инновациями; индивидуальный темп работы над проектом обеспечивает выход каждого на свой уровень развития; глубокое, осознанное усвоение знаний о педагогических инновациях обеспечивается за счет универсального их использования в разных ситуациях. Цель проектного обучения состоит в том, чтобы создать условия, при которых студенты самостоятельно и охотно приобретают недостающие знания из разных источников; учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач; приобретают коммуникативные умения, работая в различных группах; развивают у себя исследовательские умения (умения выявления проблем, сбора информации, наблюдения, проведения эксперимента, анализа, построения гипотез, обобщения); развивают системное педагогическое мышление.

Таким образом, наиболее позитивную роль в формировании готовности будущих педагогов к инновационной деятельности оказывают активные методы обучения, предполагающие взаимодействие обучающихся и их активное вовлечение в учебный процесс.

Список использованных источников

1. Бардиер, Г.Л. Социально-психологический тренинг / Г.Л. Бардиер, А.А. Никольский // Новые знания. - 2002. - № 3.
2. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998.
3. Загвязинский, В.И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука / В.И. Загвязинский // Инновационные процессы в образовании. - Тюмень, 1990.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РАЗВИТИЯ УЧЕБНО-ЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ

Ю.Н. Егорова
БГПУ (Минск)

В период обучения в вузе студент постоянно сталкивается с необходимостью решения самых разных учебных задач: проанализировать текст, сравнить понятия (явления), описать их сходства и различия, сделать обзор проблемы, проиллюстрировать тезис, обобщить высказывания, прокомментировать ответ сокурсника, сделать резюме лекции, написать эссе или аннотацию статьи и т.д. Выполнение данных заданий зачастую вызывает определенные трудности у студентов, а полученный результат - недовольство преподавателей. Обычно причины такой ситуации обусловлены не столько специфической сложностью изучаемого предмета, сколько недостаточной сформированностью у студентов общеучебных умений (в целом) и учебно-логических умений (в частности).

Учебно-логические умения (анализировать, сравнивать, классифицировать, обобщать, абстрагировать, конкретизировать, систематизировать и т.д.) являются важнейшей группой общеучебных умений, отвечают за результативность мышления, позволяют студенту эффективно выполнять как частные учебные задачи, так и комплексные исследовательские работы. Также учебно-логические умения лежат в основе действий по получению, переработке и применению информации в образовательной деятельности.

Однако само по себе содержание образования не может автоматически развивать учебно-логические умения студентов. В процессе обучения необходимо специально работать над их формированием. А поскольку подавляющее большинство студентов испытывают потребность в помощи при выполнении различных учебных задач, существенно возрастает роль педагогической поддержки студентов в ситуациях академической неуспешности.

Первый шаг педагогической поддержки развития учебно-логических умений студентов – *идентификация проблемы*. На этом этапе важно помочь студенту четко обозначить и сформулировать свое затруднение (над чем ему придется работать?). Крайне редко студенты в состоянии сделать это самостоятельно. Чаще сложившаяся ситуация описывается через ряд «жалоб»: «у меня не получается...», «я не знаю, как выполнить...», «преподаватель придирается...», «преподаватель возвращает выполненное задание на доработку», «я хочу научиться делать анализ...», «хочу получать более высокие отметки за работу» и др. В этом случае можно предложить описать свою проблему через конкретные проявления, «симптомы». Результатом этой работы может стать эссе (устное или письменное).

Следующий шаг после формулировки проблемы - *определение причин* ее возникновения. В качестве инструмента можно использовать построение «дерева проблем», которое позволит установить причинно-следственные связи: определить причины первого, второго и т.д. уровня, осмыслить связи между причинами, проанализировать последствия причин, проследить их взаимосвязь. «Дерево проблем» состоит из ствола (ключевая проблема), корней (причины проблемы) и кроны (следствия проблемы). На рисунке 1 представлен вариант «дерева» проблемы «Студенты не могут качественно решать предлагаемые учебные задачи».

Осуществление детального анализа ситуации важно с той точки зрения, что на следующем этапе придется работать именно с причинами возникшей проблемы: если устранить причину (обрубить корни) – проблема исчезнет (дерево умрет). Так, при решении обозначенной проблемы студенту, скорее всего, придется работать над развитием своих учебно-логических умений.

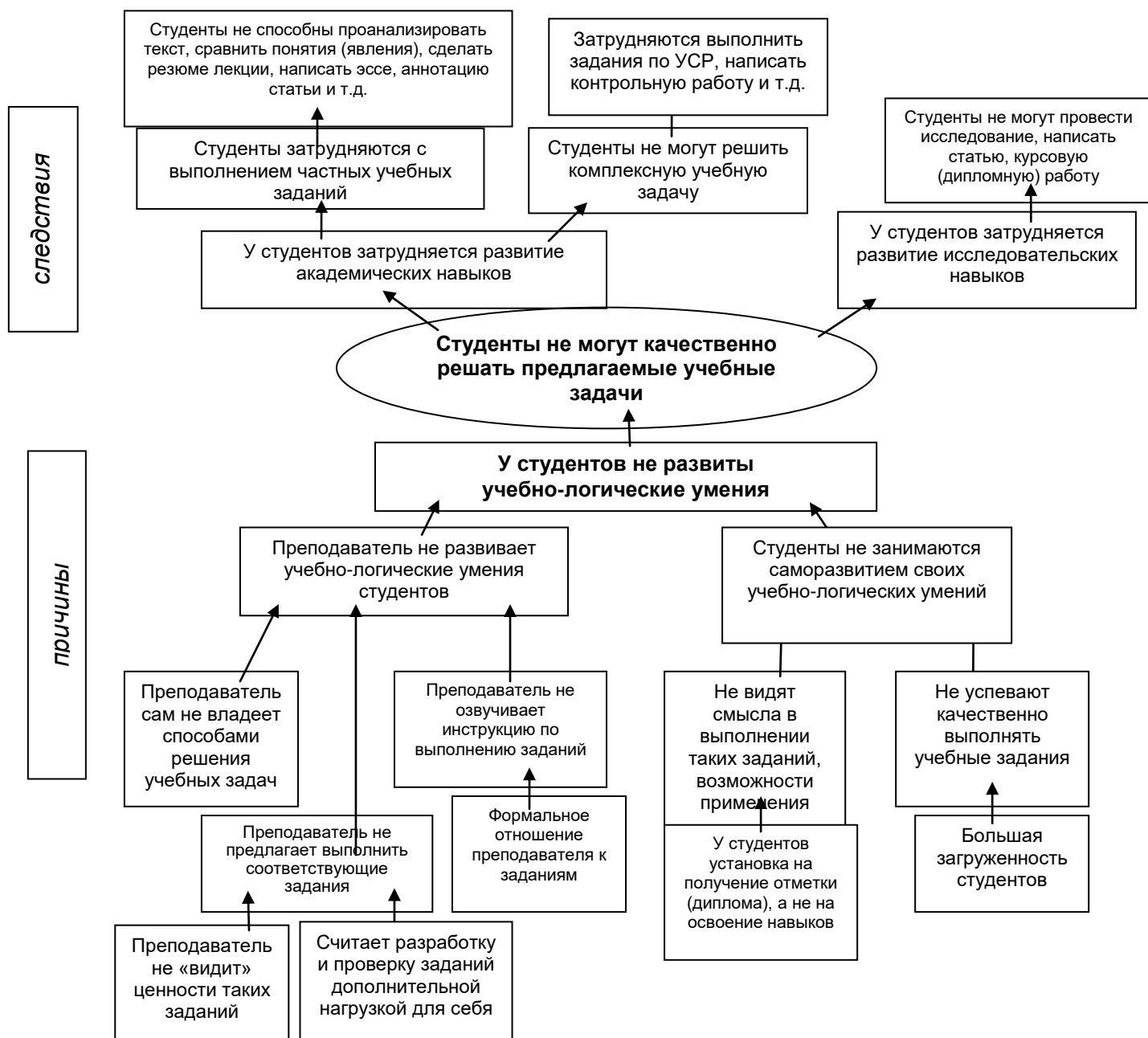


Рисунок 1 – Дерево проблем

Третий шаг. На основании результатов, полученных на этапе идентификации проблемы и ее причин, студенту может быть предложена *программа действий* по решению проблемы: от помощи в поиске и отборе различного рода информации или предоставления доступа к готовой информационной базе до индивидуальных консультаций и участия в различных образовательных мероприятиях.

Ниже представлено краткое описание программы образовательного семинара «Как научиться эффективно решать учебные задачи, или Зачем и как студенту развивать учебно-логические умения?», разработанного под решение проблемы формирования учебно-логических умений студентов.

Цель семинара: развитие учебно-логических умений, необходимых студентам для решения учебных задач.

Задачи: актуализировать имеющийся у студентов опыт решения учебных задач; осмыслить причины проблемы отсутствия у студентов умений качественно выполнять учебные задания; познакомить студентов с содержанием учебно-логических умений; овладеть алгоритмом выполнения различных мыслительных операций; проанализировать готовые продукты решения учебных задач; содействовать осознанию студентами необходимости саморазвития учебно-логических умений.

Основные результаты семинара. Предполагается, что по завершении семинара участники будут: знать сущность учебно-логических умений, специфику различных мыслительных операций; осмысливать процедуру осуществления мыследеятельности; уметь понимать задания в различных формулировках и контекстах; уметь анализировать различные виды текстов; уметь сравнивать (или систематизировать) предложенную и/или самостоятельно подобранную информацию по заданным признакам; уметь вычленять главное в информационном сообщении; уметь находить ошибки в получаемой информации и вносить предложения по их исправлению; оценивать возможности применения учебно-логических умений в процессе обучения; смогут попрактиковаться в выполнении учебных заданий (проанализировать текст, сделать резюме занятия, написать аннотацию статьи, эссе и др.).

Модель семинара: двухдневный, ориентационно-демонстрационный. Логика движения в образовательной программе выстроена по модели обучения Дэвида Колба, включающей 4 фазы: непосредственный опыт, наблюдение и рефлексия, абстрактная концептуализация, активное экспериментирование. Прохождение полного цикла ведет к новому конкретному опыту, который студенты смогут использовать самостоятельно.

Содержание семинара. В рамках данного семинара участники будут иметь возможность обсудить следующие вопросы: Что такое учебно-логические умения? Каково их место в структуре общеучебных умений студента? Какие учебные задачи помогают решать учебно-логические умения? Почему преподаватели недовольны уровнем выполнения учебных заданий студентами? Какие приемы используют студенты для получения, переработки и применения информации? Что значит проанализировать, сравнить, классифицировать, обобщить, конкретизировать, систематизировать и т.д.? Что является результатом, и каков алгоритм выполнения каждой мыслительной операции? Может ли студент самостоятельно развивать мыслительные операции? Каковы этапы формирования учебно-логических умений студентов? Что является критерием сформированности учебно-логических умений студентов?

Предложенная программа действий по педагогической поддержке развития учебно-логических умений студентов направлена на преодоление уже имеющихся у студентов затруднений в выполнении различных видов учебных заданий. Обсуждая тему педагогической поддержки, целесообразно также рассматривать вопрос о педагогическом сопровождении как непрерывной деятельности преподавателя, направленной на предотвращение академических затруднений у студентов с первых курсов обучения.

ПРОБЛЕМЫ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

А.А. Емец
ХНПУ (Харьков, Украина)

Среди исследований, которые проводит Лаборатория методического обеспечения непрерывного системного образования школа-вуз Харьковского национального педагогического университета имени Г.С. Сковороды на протяжении более десяти лет, особое место занимает изучение проблем, связанных с чтением и книгой, читательскими интересами студентов факультета начального обучения и дошкольного воспитания.

Формирование читающего человека начинается с раннего возраста и связано, прежде всего, с семьей. По мнению ряда ученых, формирование читателя начинается уже тогда, когда ребенок еще не появился на свет, когда он составляет единое целое со своей матерью. Женщина, которая читает своему будущему ребенку, создает лучшие условия для формирования положительного отношения к чтению и книге. В дальнейшем, в случае создания позитивного читательского окружения в семье, школе, можно надеяться на появление нового читателя.

По данным современных исследований, традиции семейного чтения, в основном, ушли в прошлое. Это вызвано целым рядом обстоятельств: с одной стороны, экономической нестабильностью общества, что приводит к колоссальному сокращению свободного времени взрослого человека и ограничению семейных средств на приобретение книг; с другой стороны, изменением функций художественной литературы, которая, перестав быть «социальным рупором», взяла на себя компенсаторную (направленную на отдых, легкий досуг) или прагматическую функцию (связанную с поиском информации). Поэтому особое место в формировании ребенка-читателя занимают учебные заведения: детский сад и, особенно, начальная школа.

Изменения в дошкольном образовании в области чтения вызывают серьезную обеспокоенность украинских педагогов. Так, в современных программах для дошкольных учебных заведений сокращено количество занятий, посвященных чтению художественной литературы – до 1 занятия в 1-2 недели или же сделали их частью интегрированных занятий, где роль и значение чтения существенно меньше.

Печальная тенденция была замечена в отношении дошкольников к обучению и, в частности, к чтению. Если несколько лет назад была часть детей, которая не желала читать и проявляла нейтрально-равнодушное отношение к обучению, то сейчас зафиксированы случаи, когда ребенок, который еще не умеет читать, уже ненавидит чтение. Среди причин этого явления, на наш взгляд, с одной стороны, разрушение традиций семейного чтения, с другой, поспешность амбициозных родителей в раннем обучении чтению, ошибочные методические подходы, которые не отвечают возрастным особенностям дошкольников, а иногда и отсутствие методики.

Изучение отношения к чтению младших школьников показали, что за последнее десятилетие постепенно увеличивается количество детей, которые вырастают, так и не взяв в руки книжки для самостоятельного чтения. На вопрос: «Обращаешься ли ты за книгой в библиотеку?» больше половины учащихся (65%) ответили отрицательно. Мы в целом согласны с австрийскими учеными, утверждающими, что, если до 12 лет ребенок не начал регулярно самостоятельно читать, читателем он уже не станет.

На современном этапе именно воспитатели и учителя начальных классов имеют наибольшие возможности воздействовать на чтение ребенка, задействуя родителей, семью в целом.

На уровне вуза сегодня наибольшей проблемой является то, что студенты, которые через несколько лет придут в школу и детский сад и должны будут руководить детским чтением, часто сами не являются настоящими читателями. Изучение литературной осведомленности студентов факультета начального обучения и дошкольного воспитания, которое традиционно проводится в начале преподавания дисциплины «Детская литература», показало, что больше половины опрошенных не могут правильно соотнести заголовок и фамилию автора общеизвестных произведений, допускают ошибки в различении авторов XIX и XX века, не могут назвать фамилии современных писателей. В опросах студенты все чаще признаются, что не любят читать.

Во время обучения в педагогическом университете студенты должны восполнить пробелы в собственном литературном образовании. При этом нужно учитывать тот факт, что у студентов названных факультетов выбор специальности не связан с четко сформированным интересом к литературе, он обусловлен преимущественно психологическими мотивами («нравится работать с детьми»). Кстати, эта тенденция наблюдается не только в вузах Украины. По данным российских ученых, лишь 8% студентов сознательно избирают педагогическую специальность. В целом, нужно отметить, что анализ российских источников показал принципиальное совпадение с существующими в Украине проблемами в чтении детей и студентов.

Проведенные нами исследования показали, что, если раньше в студенческой группе наличие «слабых читателей» было единичными случаями, то сейчас наблюдается печальная тенденция постоянного роста этой категории молодежи. Под «слабым читателем» понимают «пассивного» читателя, человека, у которого чтение не превратилось в постоянную привычку. У них нет потребности, желания посещать библиотеку и книжный магазин, которые предлагают слишком большой выбор литературы и вызывают чувство боязливости (В.П. Чудинова). Болонская система предполагает значительное увеличение самостоятельной работы в обучении студента.

Для слабого читателя выполнения самостоятельных заданий – тяжелый, подчас непосильный труд.

Особенностью нашего региона является русско-украинское двуязычие, которое имеет положительное и отрицательное влияние на процесс обучения. С одной стороны, благодаря двуязычию развивается языковое чутье (когда человек может выбрать языковые средства для выражения мысли на интуитивном уровне) и широкий читательский кругозор, с другой стороны, в двуязычии, особенно близкородственном, существует явление интерференции, которая на разных уровнях затрудняет речевую деятельность.

В Харькове, по данным городского управления образования, количество школ с украинским языком обучения примерно равно количеству школ с русским языком обучения, поэтому для качественной подготовки специалистов в курсе детской литературы в нашем вузе параллельно с украинской изучается и русская литература. Было замечено, что студенты, которые хорошо и с интересом читают на одном из языков, то есть имеют сформированную читательскую деятельность, достаточно легко переходят на чтение литературы на втором языке. Студенты, которые мало читают на родном языке, резко отрицательно относятся к чтению на втором языке.

Круг учебного чтения, зафиксированный в учебниках для начальной школы, помогает сориентировать студентов в материале для первоочередного изучения. Анализ современных учебников по чтению показал, что учащиеся начальных классов школ с украинским языком обучения знакомятся с произведениями 135 авторов, а учащиеся школ с русским языком обучения – 319 (165 писателей в книгах для русского чтения 154 писателя в книгах для украинского чтения). При этом, по нашим данным, читательский кругозор учащихся довольно ограничен (3-6 фамилий писателей). Младшие школьники традиционно называют писателей XIX века (Т.Г. Шевченко, Леся Украинка, И.Я. Франко, А.С. Пушкин), что не может не волновать, поскольку свидетельствует о том, что писатели XX-XXI столетия не зафиксировались в читательском кругозоре. 54% учащихся не могут вспомнить ни одного названия произведения писателей, которые входят в основной круг чтения, 65% не могут определить тему их произведений.

Для того чтобы учащиеся начальной школы имели широкий читательский кругозор, учителю необходимо приложить дополнительные усилия. Без специальных упражнений, без обращения учителя к этому вопросу даже оптимально подобранный круг учебного детского чтения не произведет качественных изменений в читательском кругозоре учеников. Эффективным вариантом решения этой проблемы являются уроки внеклассного чтения. Однако сегодня чаще всего эти уроки проводятся по одному определенному сборнику и отличаются от уроков “классного” чтения только книжкой. Тогда как основной задачей внеклассного чтения является формирование умений ориентироваться в большом разнообразии существующей детской литературы, уметь выбрать книгу, которая отвечает собственным читательским интересам. Конечно, это требует от учителя дополнительных усилий: нужно самому искать книги, обучать учащихся такому поиску, по-другому готовиться к уроку, регулярно посещать библиотеку вместе с детьми, подключать к такой работе родителей и т.п. Учащийся, который неоднократно ходил в библиотеку, не боится ее. Иначе, даже став студентом, он будет ощущать неудобство, неуверенность, и, если возможно, будет избегать ее посещения. Естественно, что наилучших результатов достигают учителя, которые сами являются увлеченными читателями, имеют четко сформированные читательские интересы.

В вузе мы получаем студентов, которые уже сформировались, многие из которых создают семьи во время обучения. Если у них не происходит позитивных изменений, то дальше «снежным комом» преумножается количество потерянных читателей.

Что можно сделать для изменения ситуации и что делается в настоящее время? Основными факторами, формирующими позитивное отношение к чтению у студента, как и ребенка, является достаточная книжная среда, наличие руководителей чтения, обучение «читательской грамотности» и литературное развитие.

В настоящее время в ХНПУ имени Г.С. Сковороды создана система взаимосвязанных курсов и спецкурсов, осваивая которые студент имеет возможность пополнить свой читательский багаж. Так, дисциплина «Детская литература с основами литературоведения» (длительность - два семестра) дополнен спецкурсом «Формирование читательской культуры младших школьников» (длительность - один семестр). Очень важно продлить воздействие художественной литературы как можно дольше, в идеале, на протяжении четырех курсов обучения.

Кроме того, при факультете начального обучения работает лаборатория, которая изучает проблемы филологической подготовки студентов и школьников, в том числе и чтения, создан научно-консультативный центр детского чтения и книги. Ведется разноплановая работа как с практикующими педагогами, так и родителями, в том числе и будущими. Каждый год выполняется до 20 интересных студенческих научных работ, которые позволяют сосредоточивать внимание будущих учителей начальных классов на наиболее актуальных проблемах детского чтения. Проводятся встречи с детскими писателями, конкурсы читательских отзывов на произведения детской литературы, конкурсы чтецов и читательские конференции.

Таким образом, учитывая изменяющиеся условия, программа литературного образования студентов требует постоянной корректировки и привлечения всего комплекса разнообразных методов воздействия на читателя.

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА С ПОЗИЦИЙ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ПОДХОДОВ

Ю.Л. Загуменнов
МГИРО (Минск)

Повышение качества образования рассматривается сегодня в мире, как основное средство создания конкурентоспособной экономики, хорошо-функционирующего общества и обеспечения успешной жизни в нем каждого. Так еще в 2000 году главами государств Европейского Союза была поставлена задача – сделать экономику ЕС самой конкурентной в мире, а в качестве основного средства достижения этой цели выбрано развитие образования.

В ЕС заговорили об «экономике знаний», о ключевых компетенциях, которыми должен обладать каждый выпускник школы, таких, как, математическая, естественнонаучная, технологическая компетенции, способность эффективно общаться на родном и иностранных языках, использовать ИКТ, конструктивно мыслить, брать на себя ответственность, взаимодействовать, сотрудничать, работать в команде, непрерывно учиться, позитивно относиться к себе и окружающему миру.

Однако системы школьного образования очень инертны, и в школах педагоги, как правило, делают только то, к чему привыкли и то что от них требуют. Для того, чтобы началось движение в нужном направлении, нужен был катализатор. Таким катализатором стала международная система оценки качества образования, сфокусированная на ключевых компетенциях, а именно, PISA – оценка достижений 15-летних школьников (именно в этом возрасте в большинстве стран заканчивается получение базового школьного образования), PEARLS – оценка достижений учащихся начальной школы, TIMSS – оценка качества математического образования, как ключевой компетенции и др.

PISA разработана Организацией по экономическому сотрудничеству и развитию (ОЭСР), в которую входят 20 самых развитых стран мира. Исследование проводится раз в три года и включает 2 основных параметра качества:

Это, прежде всего, функциональная грамотность учащихся и владение ключевыми компетенциями. При оценке качества образования оценивается способность учащихся к адаптации в современном обществе, способность использовать приобретаемые в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений. Поэтому в международных тестах учащимся предлагаются не типичные учебные задачи по физике, химии, математике или другим школьным предметам, характерные для белорусской и до недавнего времени российской школы, а близкие к реальным проблемные ситуации, связанные с разнообразными аспектами окружающей жизни и требующие для своего решения не только знания основных учебных предметов, но и сформированности общеучебных и интеллектуальных умений.

Вторым важным параметром качества деятельности педагога и школы является реализация принципа инклюзивности, т.е. обеспечения равенства возможностей, в том числе, отсутствие разрыва между достижениями сильных и слабых школьников. Речь идет о качестве образования всех детей, на основе их включения в полноценный образовательный процесс, независимо от половой, этнической и религиозной принадлежности, прежних учебных достижений, способностей, состояния здоровья, уровня развития, социально-экономического статуса родителей и других различий

Таким образом, в современном мире владение учащимися академическими знаниями не является показателем качества работы учителя и системы школьного образования в целом. Не являются всеобъемлющим показателем качества работы учителя и победы одаренных учащихся в международных предметных олимпиадах, т.к. в данном случае речь идет об успехах только 1-2% учащихся получающих школьное образование.

Результаты проведенной ОЭСР оценки качества школьного образования с позиций компетентностного и инклюзивного подходов повергли многие европейские страны в шок, так называемый PISA-шок, и заставили политиков этих стран серьезно заняться изменениями в сфере образования.

Среди стран, испытавших PISA-шок была и Россия, чья система школьного образования до недавнего времени копировалась в Беларуси. По результатам четырех исследований PISA (2000, 2003, 2006 и 2009) Россия оказалась внизу рейтинговой таблицы, что потребовало от политического руководства страны принятия неотложных мер по изменению стратегического курса

развития школьного образования и приведения его в соответствие с общеевропейским и мировым. Так в 2006 году по результатам исследования PISA в области естественнонаучного образования российские школьники уступили своим сверстникам из многих стран мира в способности осваивать и использовать естественнонаучные знания для приобретения новых знаний, для объяснения естественнонаучных явлений и формулирования выводов в связи с естественнонаучной проблематикой; понимать основные особенности естественнонаучных исследований; демонстрировать осведомленность в том, что естественные науки и технология оказывают влияние на материальную, интеллектуальную и культурную сферы жизни общества; проявлять активную гражданскую позицию при рассмотрении проблем, связанных с естествознанием.

Испытав четыре раза подряд PISA-шок Россия, наконец, приступила к изменениям в сфере школьного образования, прежде всего, к основательной разгрузке содержания образования от излишней информации энциклопедического характера и внедрению компетентностного подхода.

Что касается Республики Беларусь, то наша страна пока не участвует ни одном из европейских сравнительных исследований, оценивающих качество работы педагогов и системы школьного образования в целом.

Однако очевидно, что, поставив задачу создать конкурентоспособную экономику и обеспечить высокий уровень жизни граждан, Беларусь не может далее находиться в стороне от процессов, позволяющих странам сравнивать результаты образовательной деятельности педагогов с общеевропейскими и мировыми и соответствующим образом оперативно реагировать и корректировать курс по изменениям национальных систем образования.

Очень важно, чтобы подготовка белорусских школьников к участию в европейских программах оценки качества образования началась как можно скорее. А для того, чтобы наша страна по результатам исследований PISA, TIMSS, PEARLS и др. не оказалась внизу рейтинговой таблицы, необходимо провести скрупулезный анализ национальной системы школьного образования с позиций европейских и международных стандартов качества, в том числе, анализ содержания образования, научного, учебного и методического обеспечения, системы подготовки и повышения квалификации педагогических и управленческих кадров, системы управления образованием, и на основе анализа осуществить необходимые изменения.

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

С.Н. Зеленева
БГПУ (Минск)

Процесс развития общества и каждого человека в нем возможен лишь в ходе воспитания, в процессе которого личностью воспринимается и принимается опыт предшествующих поколений, обогащается и передается последующим. Способность к развитию является одним из важных свойств личности на протяжении всей ее жизни. Физическое, социальное, психологическое развитие человека осуществляется под влиянием различных факторов: внешних и внутренних, социальных и природных, управляемых и неуправляемых. Личностное развитие происходит в процессе усвоения общественных ценностей, норм, установок, характерных для данной исторической эпохи. В условиях развития современного общества отмечаются некоторые противоречия, затрудняющие воспитание духовной культуры личности. Например, возникает противоречие между тенденцией технологизации в обществе, оказывающей влияние на образовательный процесс и необходимостью сохранения культурологической направленности последнего, между недостаточным вниманием к формированию и развитию национального самосознания при организации педагогического процесса в отменившуюся эпоху глобализации и необходимостью сохранения этнокультуры, также между знаниевоориентированной направленностью в осуществлении профессиональной подготовки будущего педагога и потребностью в большем акцентировании внимания педагогов на формировании и развитии духовной культуры личности. Большое значение в этом процессе принадлежит эстетическому воспитанию, целью которого выступает формирование и развитие эстетической культуры личности как части ее общей духовной культуры. Раскрытие и использование эстетического потенциала культуры в технический век имеет особо важное значение в реализации профессионально-педагогической подготовки студентов, не исключаяющей их духовное совершенствование.

Эстетическое воспитание осуществляется на всех этапах возрастного развития личности. Чем раньше она попадает в сферу целенаправленного эстетического воздействия, тем больше оснований надеяться на его результативность. С самого раннего возраста через игровую деятельность ребенок приобщается к познанию окружающего мира, через подражание овладевает элементами культуры поведения и общения с людьми. Получаемый через общение и деятельность опыт формирует у детей дошкольного возраста элементарное эстетическое

отношение к действительности и к искусству. Основы эстетической культуры будущей личности в самые ранние этапы ее становления закладываются именно в семье. Сформированные в начальный период воспитания навыки, знания, эмоциональные отношения к произведениям искусства, окружающей действительности, оставаясь исходной составляющей, получают в последующем свое углубление и обогащение, перерастая в систему эстетической культуры личности. В школьные годы этот процесс находит выражение в овладении приемами восприятия, постижения художественных и эстетических явлений. Со временем накапливаются знания об этих явлениях, личность школьника овладевает ценностными ориентирами, развиваются личностные мотивы общения с эстетическими и высокохудожественными произведениями искусства, формируются эмоционально-психологические установки, вкусовые предпочтения, их оценка, осваиваются различные способы образного мышления в художественно-эстетической области. Эстетическое воспитание учащихся в школе осуществляется в процессе изучения дисциплин художественно-эстетической направленности, определенных учебным планом. К таким предметам относят музыку, изобразительное искусство, ритмику, мировую художественную культуру. Их преподавание в настоящее время в связи с последними образовательными реформами школы сведено к минимуму (уменьшение количества часов, предмет МХК изучается как факультативный курс), что несколько ограничивает возможность учащихся общаться с эстетическим и приводит к недостаточному использованию воспитательного потенциала данных дисциплин. Немаловажное значение в формировании эстетической воспитанности личности учащегося принадлежит организации и проведению внеучебной деятельности. В последующие возрастные этапы духовное и практическое освоение культурных ценностей продолжается и должно становиться более совершенным. Однако, как показывает анализ существующей ситуации в педагогических вузах, художественно-эстетическое воспитание студентов осуществляется не систематически. В большинстве случаев с такими предметами как культурология, эстетика, мировая и художественная культура, художественная культура Беларуси и другие соприкасаются лишь студенты соответствующих специальностей. В тоже время, воспитательный потенциал в подготовке будущих педагогов – специалистов в области мировой и отечественной культуры учитывается и используется недостаточно. На наш взгляд, больше внимания с целью формирования и развития эстетической культуры как части общей культуры будущих педагогов в организованном педагогическом процессе необходимо уделить воспитательным возможностям пластических видов искусств (архитектуры, скульптуры, живописи, графики). Согласно утверждению исследователя в области эстетического воспитания, А.Е. Ларина, «искусство, творчески отражая действительность, дает обобщенную художественную оценку явлениям общественной жизни, духовно обогащает человека, воспитывает у него эстетическое отношение к миру, формирует определенный строй чувств и мыслей, учит жить по законам красоты, является одной из форм познания мира»[1, с. 155]. Степень эстетического воздействия зависит от специфических особенностей и возможностей отдельных видов искусства, которые необходимо учитывать в организации педагогического процесса. Имея специфическое содержание, предмет, язык, форму, каждый вид искусства по-разному воздействует на формирование и развитие эстетического сознания и деятельности личности. Архитектура, например, представляет собой материально организованную среду жизнедеятельности человека. В тоже время является одним из видов искусства, выступая специфическим способом познания. Она формирует пространство, в котором протекает жизнь личности, организуя это пространство в соответствии с эстетическими потребностями людей. Выражая идеи и вкусы общества соответствующей эпохи, архитектурные образы оказывают сильное идейно-эстетическое воздействие на человека. В рассуждениях об эстетическом воспитании подтверждает эту мысль И. Маца. На его взгляд, архитектура, как и иные виды искусства, отражает в своих произведениях свою эпоху, бытие и быт людей, их эстетические вкусы и уровень технического развития [2, с. 26]. Зодчество, являя собой среду обитания, как ни один другой вид искусства влияет на эмоциональную сферу человека и на развитие его мыслительных процессов. Это влияние архитектуры усиливается в синтезе с другими пространственными искусствами – скульптурой, живописью, графикой, декоративно-прикладным искусством. В этом смысле архитектура, как и монументальное искусство, представленное мозаиками, настенными росписями, витражами, мемориалами, скульптурными монументами и памятниками, пластическими элементами декора зданий, владеет колоссальным эстетическим потенциалом, является средством визуальной информации. Вне всякого сомнения остается и тот факт, что архитектура и монументальные формы искусства являются наиболее массовыми и открытыми для восприятия человеком, владеют неограниченными возможностями формирования ценностного отношения к предметам искусства. Тем не менее, для эстетического восприятия, возникновения эстетического переживания, осмысления личностью произведения искусства помимо жизненного и эмоционального опыта последней необходимы специальная подготовка, образование, определенный уровень развития общей и эстетической культуры, в ином случае, воспитательный потенциал отмеченных пластических видов искусства не имеет столь

эффективного воздействия на формирование и развитие эстетического сознания и деятельности личности.

Эстетические качества архитектуры раскрываются посредством анализа средств художественной выразительности: объема, пропорций, композиции, масштаба, ритма, тектоники, цвета, света, фактуры. Видам изобразительного искусства – живописи, графике, скульптуре – также свойственны специфические эстетические качества, во многом определяемые художественно-выразительными средствами. Наибольшее значение в эстетическом воспитании посредством изучения живописных произведений имеют композиционное построение, особенности рисунка и колорит. Художественная выразительность живописи определяется также характером мазка, фактурой, передачей объема и пространства посредством линейной и воздушной перспективы, светотеневой моделировкой, использованием принципов контраста и нюанса. К специфическим средствам выразительности графических произведений искусства, несущим эстетический потенциал, необходимо отнести контурную линию, характер штриха, фон. Эстетика скульптуры выявляется посредством анализа построения объемной формы, пластической моделировки, фактуры и художественных свойств материала. Большое значение с точки зрения эстетики художественных произведений имеют сюжетная линия и техника их исполнения.

Таким образом, организация в педагогическом процессе диалога будущих педагогов с произведениями пространственных видов искусства способствует формированию и развитию их эстетического восприятия, эстетической потребности, эстетического чувства, эстетического вкуса и эстетического идеала, определяющих соответствующий уровень эстетической культуры будущих специалистов, а также имеет важное значение в выработке эмоционально-ценностного, эстетического отношения к национальному художественному наследию, что, в свою очередь, способствует формированию и развитию национального самосознания.

Список использованных источников

1. Ларин, А.Е. Эстетическое воспитание: учеб. пособие / А.Е. Ларин. – 2-е изд. перераб. и доп. – Минск: Вышэйшая школа, 1992. – 256 с.
2. Маца, И.Л. Художественное наследие и эстетическое воспитание / И.Л. Маца. – М.: Искусство, 1959. – 84 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ И ВЗАИМОВЛИЯНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

И.Я. Звоник, Ю.В. Меленец
БГУ (Минск)

Под общением понимается психический контакт, возникающий между индивидами и реализующийся в процессе их взаимного восприятия друг друга, обмен информацией посредством вербального и невербального общения, взаимодействие, взаимовлияние друг на друга. Иначе говоря, общение - это сложный и многогранный процесс, который может выступать одновременно и как процесс взаимодействия индивидов, и как отношение людей друг к другу, и как процесс их взаимовлияния друг на друга, и как процесс их сопереживания и взаимного понимания.

Общение в педагогической деятельности - это различные виды и формы взаимосвязи и взаимовлияния преподавателя и студента, определяющие успешность обучения. Именно педагогическое общение создает условия для развития творческого характера учебной деятельности, создания внутренней мотивации в изучении каждого предмета, преодоления равнодушия, неуверенности в себе. Особое значение приобретает при этом формирование мотивов учебной деятельности, постоянное внимание к эмоциональной стороне учебного процесса, снятие напряженности и отрицательных эмоций. Доверительный, неформальный характер взаимоотношений преподавателя и студента создает во время занятий максимальные условия для воздействия на психические процессы, психологическую установку на восприятие, активизирует познавательную деятельность, позволяет использовать произвольное и непроизвольное внимание. При этом важное значение имеет нравственный аспект взаимодействия, представляющий собой трансляцию системы личностных позиций преподавателя. Причем активной стороной контакта является не преподаватель, а студент, который ищет неизвестный ему ранее «предмет подражания»: личность в рамках профессии и в системе социальных отношений.

Уже на первых занятиях студенты выделяют и воспринимают в облике своих преподавателей то, что имеет отношение к их педагогической деятельности, и что обеспечивает им успех в ней. 37,5% опрошенных первокурсников воспринимают преподавателя по внешним данным (манера держать себя, представился студентам или нет, как вошел в аудиторию, есть ли торопливость в действиях, выражение лица, костюм). 34% студентов судят о преподавателе по первой лекции (речь, эмоциональность, увлеченность, убежденность, умение излагать материал, сразу ли переходит преподаватель к делу и стремится убедить в значимости предмета и необходимости посещения своих лекций). С точки зрения восприятия студентов, различные

компоненты невербального поведения преподавателя имеют однозначную коммуникативную ценность. Так, например, наличие зрительного контакта умеренной интенсивности со всей аудиторией, конвенциональные мимические комплексы одобрения и внимания, периодические пространственные перемещения вперед-назад (то есть приближение к студентам), приводят студентов в состояние сопереживания, способствуя установлению психологического контакта. Мимические паттерны, соответствующие определенным интонационным моделям и содержанию речи, необходимы для создания эмоциональной выразительности сообщения.

Студенты выделили также те элементы невербального поведения преподавателей, которые создают помехи в восприятии сообщения. В частности, интенсивный и продолжительный зрительный контакт с несколькими студентами, по их мнению, может вызвать чувство дискомфорта, «невключенности» в учебный процесс. Дискомфорт и эмоциональную напряженность вызывает сильное сокращение преподавателем дистанции со студентами. Отвлекает внимание студентов и интенсивная жестикуляция преподавателя, особенно использование специфических жестов.

Высокую оценку студенты дают тем преподавателям, которые часто демонстрируют экспрессии положительных или нейтральных эмоциональных состояний, допускают выражение тревоги, волнения, огорчения. Это свидетельствует о том, что студенты видят в преподавателе, прежде всего личность, а не просто транслятора информации. Поэтому персонификация сообщения за счет невербальных средств, как отмечает Е.В. Кузнецова, создает необходимые предпосылки установления эмоционально-психологического контакта с аудиторией и формирования «привлекательного» образа преподавателя. Специфика невербального поведения во многом определяет содержание образа преподавателя, формирующегося у студентов. Зная, какие именно компоненты коммуникативных отношений связаны с теми или иными особенностями образа, преподаватель может целенаправленно строить свое поведение в зависимости от конкретных целей и условий взаимодействия со студентами, в зависимости от того, какое представление о себе желает сформировать у аудитории.

Студенты отличаются характером и интеллектом, поэтому преподавателю необходимо распознавать эти свойства и в учебном процессе соотноситься с ними. Преподаватель должен быть внимателен к личности студента, его учебным успехам и трудностям, учитывать тип саморегуляции произвольного внимания. В данном аспекте представляет интерес классификация студентов на группы, по-разному организующие свое произвольное внимание на занятиях. В первую группу входят студенты, концентрация внимания которых не зависит от посторонних внешних раздражителей. Для них характерна регуляция внимания при помощи разнообразных внутренних приемов. Этот тип регуляции внимания в психологии условно назван интератипом. Вторую группу составляют студенты, которые управляют своим произвольным вниманием, используя какие-либо внешние раздражители. Этот тип регуляции произвольного внимания исследователи называли экстератипом.

Среди студентов первой группы (интератип) наблюдаются существенные различия. Одним требуется совершенно ясное понимание цели работы и ее значимости для них, другие мобилизуют свое внимание при помощи привычного, не относящегося к содержанию работы внутреннего приема, третьи могут работать с более глубоким концентрированным вниманием, если находят в изучаемом материале что-либо для себя интересное.

Во второй группе (экстератип) большая часть студентов считает необходимым для работы с более концентрированным вниманием наличие определенного комплекса обычных внешних незначительных по силе дополнительных раздражителей (разнообразный набор зрительных, слуховых, осязательных, двигательных, обонятельных, вкусовых и прочих раздражителей).

Зная эти типы саморегуляции внимания, преподаватель при изложении учебного материала должен подчеркивать его значимость для студентов, возбуждать интерес, вызывать чувство увлеченности своим предметом. Однако в реализации данного аспекта имеются трудности. Слабая подготовка в области психологии и педагогики ведет к тому, что молодые преподаватели сталкиваются с трудностями организационного и социально психологического характера. Так, на вопрос «с какого характера трудностями Вы встречаетесь в процессе работы?», 67% молодых преподавателей назвали трудности социально-психологического характера.

Учет всего многообразия и сложности форм педагогического взаимодействия, содержания и методов учебной деятельности является необходимой предпосылкой реализации личностного подхода в обучении. Личностный подход к студенту предусматривает создание для каждого обучающегося оптимальных условий изучения и овладения учебными дисциплинами и развитие личности студента, его интеллекта. На этой основе происходит формирование специалиста. Личностный подход требует всестороннего знания обучающегося, тщательного изучения каждого из них. Изучение литературных источников и проведенное нами исследование доказывает, что при изучении одних и тех же предметов и при одинаковой цели обучения, результаты у студентов различны в зависимости от целого ряда факторов (подготовка по данному предмету, общая культура, мотивы обучения в данном вузе, интерес к предмету, отношения

между преподавателями и студентами в учебное и внеучебное время, микроклимат в группе). Важную роль играет также научное управление процессом обучения и воспитания на основе общепедагогических, методических, общепсихологических и индивидуально-психологических факторов. Знание личностных качеств студента может послужить основой для разработки эффективных мер дальнейшего педагогического воздействия. При этом необходимо не только учитывать бесконечное многообразие и неповторимость человеческой индивидуальности, характера, но и видеть черты, доминанту каждой личности.

Чтобы сделать более управляемым педагогическое воздействие на студентов, мы поставили перед собой цель экспериментально изучить влияние преподавателей на межличностные отношения в учебных группах, а также определить педагогические условия оптимального влияния на формирование профессионального общения студентов. В процессе исследования были установлены различные типы отношений преподавателя к студентам. При этом каждый из них имеет качественную характеристику как по линии субъективного, психологического состояния, так и по линии поведения преподавателя, внутренней психологической установки по отношению к студенту, его личности, манерам. Одновременно было установлено, что в неформальные студенческие группы включаются не все преподаватели. Между тем роль неформальных групп очень важна. Именно в них контакты между студентами накладывают существенный отпечаток на процессы мотивационной сферы, формируют отношение ко многим общественным явлениям жизни, к будущей специальности. Здесь наиболее полно раскрывается личность студента и, следовательно, появляется возможность ее коррекции при возникновении негативных форм поведения.

Вхождение преподавателей в неформальные студенческие группы, привлечение студентов к научно-исследовательской работе открывают широкие возможности для их личных контактов с преподавателями.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПО АКТИВИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ

В.Г. Игнатович
БГПУ (Минск)

Радикальные изменения в системе современного высшего образования, расширение сферы высшего образования, изменения в целях и содержании учебно-воспитательного процесса в высших учебных заведениях, который ориентирован на создание условий для формирования социально адаптированной личности, готовой к созидательной творческой деятельности, требуют изменения позиции педагога для активизации творческого потенциала студентов.

Однако налицо противоречие между потребностями общества и реальной практикой современных вузов, т.к. чаще всего ориентация идет на формирование у студентов профессиональных знаний, умений и навыков в освоении какой-либо области и недостаточно уделяется внимание развитию творческого потенциала будущих специалистов. Иногда данная проблема в педагогической практике сводится к развитию самостоятельности.

Решить данную проблему в значительной степени позволит выявление организационно-педагогических условий по активизации творческого потенциала студентов в образовательном процессе и особенностей педагогической деятельности преподавателя вуза.

Наиболее часто понятие «творческий потенциал» используется метафорически как синоним слов «ресурсы» и «возможности».

Новейший энциклопедический словарь определяет «потенциал» в широком смысле как «средства, запасы, источники, возможности, которые имеются в наличии и могут быть использованы для достижения определенной цели, осуществления плана, решения какой-либо задачи...» [3, с. 1015].

Что касается понятия «творческий потенциал личности», то как предмет научного исследования оно относительно недавно привлекло внимание ученых и практиков. На данном этапе развития научного знания не выработан единый подход к его определению. В ряде случаев понятие «творческий потенциал» используется как синоним понятий «творческие способности», «творческая личность», «креативность», «одаренность» и пр. Однако данный подход нельзя назвать правильным.

Теоретические и практические вопросы развития творческого потенциала личности в той или иной мере рассматривали такие ученые, как В.И. Андреев, Е.И. Бараева, Д.Б. Богоявленская, Т.Г. Браже, Е.А. Глуховская, О.В. Голубов, Ю.Н. Кулюткин, М.В. Колосова, Н.В. Кухарев, А.М. Матюшкин, Л.Н. Москвичева, В.Н. Наумчик, В.Ф. Овчинников, В.П. Пархоменко, Л.Г. Пихтовников, В.С. Решетько, И.И. Цыркун и др.

Развитие творческого потенциала студентов способствует формированию нравственных, эстетических, интеллектуальных чувств, развитию восприятия, интереса, активности, инициативы,

стремления к преобразовательным действиям и происходит в процессе включения студентов в творческую деятельность. Следовательно, правильно организованная творческая деятельность студентов позволяет решить ряд задач образования и воспитания.

В вузах большое внимание уделяется передаче студентам необходимых знаний и умений из выбранной им профессиональной области. Излишний дидактизм в подаче материала, автоматизм в приобретении умений и навыков, а также ограниченность, связанная с освоением только одного профиля, не только не ведут к активизации, но часто способствуют торможению развития творческого потенциала студентов. Преподаватели не всегда поощряют студентов к тому, чтобы задавать вопросы по содержанию лекции и практического занятия, опасаясь показаться не достаточно владеющими изучаемым материалом, не желают проводить практические занятия в форме пресс-конференций, диалогов и полилогов, интерактивных игр. При этом правильно организованные занятия обладают большими возможностями для приобщения студентов к творчеству.

При правильной организации творческой деятельности активизация творческого потенциала студентов значительно возрастает. Для этого должен быть создан ряд психолого-педагогических условий: восприятие учебного материала через многообразие форм и методов работы (использование игровых и проблемных ситуаций, частично-поисковых методов; проведение микроисследований; разработка инновационных проектов; участие в круглых столах, научных семинарах и т. д.); учет психологических особенностей, индивидуальных предпочтений, интересов и склонностей студентов; создание условий для возникновения желания у всех студентов заниматься творческой деятельностью; интеграция опыта, знаний, умений и предпочтений; поддержка импровизации и новизны в подаваемых идеях на различные темы, сознательного поиска и модификации альтернатив; раннее включение в непрерывную резонансную инновационную практику; поощрение стремления активно участвовать в ходе занятия; организация занятий с применением электронных средств обучения; наличие и проявление преподавателем высокого уровня развития и реализации творческого педагогического потенциала.

Для создания атмосферы самовыражения через имеющийся опыт и знания, способствующей эмоциональному и интеллектуальному раскрепощению личности студента, преподавателю следует расширить область применения методов и форм обучения, позволяющих раскрыться творческим, интеллектуальным и духовным способностям обучаемых. В связи с вышеуказанным необходимым является применение инновационных и активных приемов обучения; наличие активной позиции студентов при проведении лекционных, практических и семинарских занятий; проведение коллоквиумов; прослушивание лекций и консультирование у специалистов в данной области; моделирование целостных фрагментов профессиональной деятельности; создание инновационных проектов и проведение дискуссий; оформление и создание портфолио; проведение мониторингов и самомониторингов.

Хорошо продуманное содержание и форма занятий, как, например, пресс-конференция, когда на вопросы группы студентов (возможно, имевших по данному предмету средний и низкий балл) отвечает другая группа студентов (возможно, имевших по предмету высокий балл), проходят с элементами соревнования (возможно, с элементами доказательства уровня своих знаний) и вызывают у студентов желание включаться в творческую деятельность. Это ведет к созданию ситуаций творческого самовыражения и присвоения необходимых профессиональных умений. Ответов, в которых проявлены не только знания, умения, опыт, но и фантазия и творчество, педагогу следует выслушать как можно больше, ориентируя студентов на видение целесообразности в каждом творческом решении.

Применение активных и инновационных методов обучения способствует объединению знаний студентов в единую систему, применению их в практической деятельности, позволяет воспринимать мир как единое целое, добиваться не только оптимального творческого, но и интеллектуального развития. При выборе методов и форм работы следует обеспечить их единство. Индивидуальные и групповые формы и методы обучения должны подвести студента к глубокому осознанию целей своей деятельности, способов взаимодействия с партнерами, путей преодоления сложностей, которые могут возникнуть в будущей профессиональной деятельности.

Для активизации творческого потенциала студентов необходимо использование деловых игр на занятии. Они закладывают основу для самостоятельности, позволяют развивать творческую активность, интеллектуальную и коммуникативную сферы, способность понимать эмоциональное состояние собеседника и корректировать свое поведение.

В организации занятий со студентами необходимо делать акцент на самореализацию воспитанника, развитие его творческих и интеллектуальных способностей, удовлетворение потребности студента в познании окружающего мира.

Список использованных источников

1. Михайлов, А.Ю. Развитие творческого потенциала будущего педагога в образовательном процессе вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А.Ю. Михайлов, Волгоградский гос. пед. ун-т. – Волгоград, 2006. – 170 с.

2. Новейший энциклопедический словарь. - М: ООО «Издатель-Н72ство АСТ»: ООО «Издательство Артель»: ООО «Транзиткнига», 2004. - 1424 с.
3. Яковенко, И.М. Педагогическое сопровождение развития творческого потенциала будущего педагога: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / И.М. Яковенко, Камчатский гос. ун-т. – Петропавловск-Камчатский, 2006. – 251 с.
4. Osborn, A.F. Applied imagination: Principles and procedures of creative thinking / A.F. Osborn. – New York: Scribner, 1953. – 317 p.

ОБУЧЕНИЕ В «ЗОНЕ БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ» КАК РЕЗЕРВ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Т.Е. Карпович
МГЛУ (Минск)

Анализ результатов вступительных кампаний на педагогические специальности в белорусские вузы показывает устойчивую тенденцию к снижению проходных баллов и уменьшению конкурса. Сказанное является тревожным сигналом, который свидетельствует о падении престижа педагогической профессии и разрушении позитивного имиджа белорусского учителя, что не замедлит сказаться на качестве образования в стране на всех его уровнях.

Пока политики, государственные деятели, экономисты просчитывают возможности социальной поддержки педагогов, преподаватели высшей школы сталкиваются с проблемой профессионального обучения студентов с невысоким уровнем обученности по общеобразовательным предметам и слабо выраженной направленностью на педагогическую профессию. К примеру, с учетом уровня обученности по иностранному языку, который абитуриенты продемонстрировали на централизованном тестировании в 2011 г., на 1 курсе факультета английского языка МГЛУ из 43 учебных групп укомплектовано 14 групп (33%) с низким уровнем обученности по предмету (low) и только 5 групп (12%) с повышенным уровнем обученности (advanced).

Для диагностики направленности студентов на педагогическую профессию мы использовали методику Т.Д. Дубовицкой [1]. В исследовании участвовали студенты 2 курса факультета английского языка МГЛУ, которые на 1 курсе прослушали курс истории педагогики и только что приступили к изучению базового курса педагогики. Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Уровни направленности студентов МГЛУ на педагогическую профессию

Учебный год	Кол-во студентов	Уровень направленности на педагогическую профессию (%)		
		Высокий	Средний	низкий
2010/2011	107	27%	47%	26%
2011/2012	106	35%	48%	17%

Как видим, количество студентов с высоким уровнем профессионально-педагогической направленности возросло в нынешнем учебном году по сравнению с предыдущим, но не превышает одной трети от общего числа студентов. В то же время, по сведениям деканата, общий уровень успеваемости по итогам первого года обучения в университете несколько ниже у нынешних второкурсников, чем в прошлом учебном году.

В целом, признавая справедливость утверждения, что для общества значительно лучше, чтобы молодежь сидела на студенческих скамьях, чем на скамейках во дворах и городских парках, считаем целесообразным поставить вопрос, как пребывание каждого студента в университете сделать максимально продуктивным для его личностного и профессионального развития. Ведь не секрет, что абитуриенты, ориентированные на формальные цели получения образования и предоставившие в приемные комиссии вузов результаты учебных достижений в пределах 100 баллов из 400, часто не обладают необходимыми когнитивными способностями и искренне не понимают, зачем им вся та «теория», которой их пытаются «нагрузить» преподаватели в университете.

Сразу оговоримся, что мы не являемся сторонниками снижения фундаментальности и общекультурной направленности высшего образования за счет сокращения сроков обучения и объемов социально-гуманитарной подготовки в университете. Подготовка ремесленников – задача системы среднего специального и профессионально-технического образования. В то же время с учетом массовости высшего образования особую проблему составляет поиск возможностей сделать его доступным для студентов не только с материальной, но и с интеллектуальной точки зрения без существенных потерь качества подготовки специалистов.

В связи со сказанным важно вспомнить слова Л.С. Выготского [2] о том, что тесты школьных достижений никогда не отражают реального хода детского развития, а лишь указывают на его актуальный уровень, отражающий способность ученика действовать самостоятельно в

определенных учебных ситуациях. Значительно более важной для педагога является способность обучающегося адекватно реагировать на показ образцов, наводящие вопросы и другие виды помощи в совместной деятельности, что впоследствии позволит ему выполнить пока еще недоступные действия самостоятельно. Такие способности Л.С. Выготский назвал «зоной ближайшего развития» (ЗБР), которая характеризует умственное развитие ребенка «на завтрашний день». «Существенным для школы является не столько то, чему ребенок уже научился, сколько то, чему он способен научиться, а зона ближайшего развития и определяет ближайшим образом, каковы возможности ребенка в смысле овладения тем, чем он еще не владеет, под руководством, с помощью, по указанию, в сотрудничестве... Обучение должно непременно предъявлять более высокие требования, должно опираться не на созревшие функции, а созревающие», – указывал Л.С. Выготский [2, с. 45, 48]. По мнению ученого, понятие ЗБР предлагает педагогам «лучшее средство для решения вопроса относительно комплектования классов» [2, с. 49].

В дальнейшем положения Л.С. Выготского о ЗБР дорабатывались и конкретизировались российскими и зарубежными учеными в следующих направлениях:

1. Определение места ЗБР в общей динамической структуре психического развития ребенка.
2. Выявление структуры ЗБР.
3. Уточнение психологического содержания ЗБР.
4. Формулировка общего подхода к обучению в ЗБР.

В русле первых трех направлений работали российские исследователи А.Г. Асмолов, Н.Л. Белопольская, Г.А. Варданян, П.Я. Гальперин, А.З. Гильбух, М.Р. Гинзбург, А.З. Зак, А.Я. Иванова, И.А. Корепанова, Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова, М.И. Лисина, Л.Ф. Обухова, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин и др.. Последнее направление представлено в исследованиях зарубежных ученых (Bruner J., Daniels H., Gallimore R., Morris C., Robbins D., Sharp R.G. , etc.), которые разработали метод скаффолдинга (scaffolding – буквально с англ. – «воздвижение лесов») по оказанию обучающимся своевременной дозированной помощи, необходимой для успешного выполнения задания в ЗБР.

В названных исследованиях был сделан вывод о том, что ЗБР занимает промежуточное положение между зонами актуального и потенциального развития личности, т.е. между действиями, которые ребенок уже умеет выполнять самостоятельно, и действиями, которые ребенок пока не может выполнить даже с помощью взрослого. В содержании ЗБР были выделены мотивационный и операционный компоненты, а также два пространства, одно из которых формируется в сотрудничестве со взрослым, другое – со сверстниками. В настоящее время в структуре ЗБР выделяют зону вариативного развития, зону активного (актуального) обучения и зону творческой самостоятельности. С целью практического измерения ЗБР исследователи выделяют в ней такие показатели, как обучаемость, способность к сокращению действия, уровень выполнения действия, минимальная интеллектуальная компетенция.

Поскольку ЗБР возникает при обучении совместно с другими и у других, она является потенциальной характеристикой всех участников деятельности, а не только менее опытных и знающих. Этот вывод привел зарубежных ученых к заключению, что обучаться в ЗБР могут не только дети. Обучение продолжается на протяжении всей жизни и может в любом возрасте и на любой стадии осуществляться с помощью других людей, включая молодых и менее опытных. Руководство и помощь при обучении в ЗБР могут исходить не только от людей, физически присутствующих при осуществлении деятельности. Роль значимых «других» при обучении в ЗБР могут играть и отсутствующие участники деятельности, чьи вклады в нее восстанавливаются другими участниками из памяти или заключены в семиотических артефактах, таких как книги, карты, диаграммы, произведения искусства и т.п. Обучение в ЗБР затрагивает действия, мысли и чувства обучающегося; оно изменяет не только индивидуальные возможности его участия в деятельности, но и саму личность обучающегося.

Как видим, понятие ЗБР имеет огромный эвристический потенциал для организации развивающего обучения не только в средней, но и в высшей школе, особенно с учетом низкого актуального уровня подготовленности абитуриентов. Наибольшую ценность, на наш взгляд, такое обучение имеет в рамках профессионального образования педагогов, которые не только смогут сами продвинуться в личностном развитии, но и усвоят образцы организации обучения в ЗБР как часть своей профессиональной компетенции. Вместе с тем внедрение обучения в ЗБР в образовательную практику предполагает его предварительную технологическую проработку в плане диагностики и осуществления. Первые шаги в этом направлении были сделаны в дипломном исследовании В.М. Рабинович, выполненном под нашим руководством [3].

Список использованных источников

1. Дубовицкая, Т.Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов / Т.Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. – 2004. – №2. – С. 82–86.

2. Выготский, Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения / Л.С. Выготский. – М. – Л.: Гос. уч.-пед. изд-во, 1935. – 136 с.

3. Рабинович, В.М. Экспериментальное обучение студентов-первокурсников иностранному языку в зоне их ближайшего развития / В.М. Рабинович // материалы ежегодной науч. конф. студентов и магистрантов ун-та, 21-22 апр. 2005 г.: В 4 ч. – Ч.1. – Минск: МГЛУ, 2005. – С. 52–55.

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЗАНЯТИЙ В ВУЗЕ

А.В. Касович, О.С. Куницкая
БГПУ (Минск)

Совершенствование учебно-воспитательного процесса в вузе и повышение эффективности занятий являются главными задачами в сложной и многогранной работе преподавателя. Обычно многие проблемы преподаватели связывают с усложненностью программ и нехваткой учебников. И в этом есть доля истины. Вместе с тем перегрузка студентов в основном определяется низкой эффективностью занятий. Отсюда вытекает важнейшая педагогическая задача - учить работать на занятии и вне его.

Обязательными компонентами повышения эффективности занятий являются: интерес к учению, самостоятельная работа на занятиях, умелое использование средств обучения, сотрудничество студентов, преподавателя и студентов на занятиях, ежедневный контроль знаний, умений, навыков, устранение формализма в подходе к изучению новой темы.

Одним из постоянно сильнодействующих мотивов человеческой деятельности является интерес, что часто, к сожалению, не всегда можно наблюдать на занятиях. Занятие только тогда эффективно, когда преподаватель всесторонне изучил студента, в чем может помочь и внеаудиторная работа. Но зачастую, преподаватели уделяют недостаточно времени проведению воспитательных мероприятий. Кроме того, эффективность занятий зависит от интереса студентов к самому предмету и изучаемой теме. Общей закономерностью является зависимость интересов обучаемых от уровня и качества их знаний, сформированности способов умственной деятельности. Не менее общей и важной закономерностью выступает зависимость интересов студентов от их отношения к преподавателю. С интересом учатся у тех преподавателей, которых любят и уважают [1].

С первых шагов учебы в вузе студенты учатся выражать свои мысли в письменной, в устной форме; анализируют и рецензируют ответы студентов, вступают в дискуссию с преподавателем. Если у студента нет своего взгляда на ту или иную проблему, не развита самостоятельность суждений, отсутствует творческий подход к изучаемым фактам, у него вряд ли возникнет глубокий интерес к какой-либо области знаний. Для развития самостоятельности мышления целесообразно ввести занимательные задания для развития мышления. Это своего рода игры, они длятся около 5-8 минут. Некоторые педагоги-новаторы используют такой способ на своих занятиях. Выполняя такие задания, студенты овладевают приемами анализа и синтеза, сравнения и обобщения, связей и отношений между предметами, явлениями и событиями окружающего мира.

На эффективность занятий влияет слабая мотивация студентов к учению, не заинтересованность в успехах, неумение преодолевать трудности, нежелание учиться. В процессе обучения в вузе наблюдается постепенное нарастание мотивации к учению от неустойчивой до глубоко осознанной, а поэтому особенно действенной. Наивысший уровень характеризуется устойчивостью мотивов, умением ставить перспективные цели, предвидеть последствия своей учебной деятельности и поведения, преодолевать препятствия на пути достижения цели. В учебной деятельности осуществляется поиск нестандартных способов решения учебных задач, появляются гибкость и мобильность способов действий, переход к творческой деятельности.

Важным показателем эффективности занятий является умение активизировать обучаемых, развивать их способности, самостоятельность, пытливость. Отношение студентов к учению преподаватели выявляют через активность на занятиях. Активность определяет степень «соприкосновения» обучаемого с предметом его деятельности. В структуре активности выделяются следующие компоненты:

- готовность выполнять учебные задания;
- стремление к самостоятельной деятельности;
- сознательность выполнения заданий;
- систематичность обучения;
- стремление повысить свой личный уровень.

В своей работе опытный преподаватель для достижения эффективности занятий должен учитывать некоторые правила, такие как [2]:

- опираться на желания студентов;
- использовать идентификацию;

учитывать интересы и склонности;
использовать намерения обучаемых;
поощрять желания добиться признания;
признавать достоинства;
одобрять успехи.

Наибольший активизирующий эффект на занятиях дают ситуации, в которых студенты должны отстаивать своё мнение; принимать участие в дискуссиях и обсуждениях; ставить вопросы своим сокурсникам и преподавателям; рецензировать ответы других студентов; оказывать помощь отстающим; находить несколько вариантов возможного решения познавательной задачи, проблемы.

Среди многообразия путей и средств, выбранных практикой для формирования устойчивых познавательных интересов, Е.В. Бутылина выделяет следующие: увлеченное преподавание; новизну учебного материала; историзм; показ практического применения знаний в связи с жизненными планами студентов; использование новых и нетрадиционных форм обучения; чередование форм и методов обучения; проблемное обучение; обучение с компьютерной поддержкой; применение мультимедийных технологий; взаимообучение (в парах, микрогруппах); тестирование знаний, умений; показ достижений обучаемых; создание ситуаций успеха; педагогический такт и мастерство педагога; отношение педагога к своему предмету [2].

Для повышения эффективности занятия очень важна забота о студентах, понимание значения умелой организации их учебного труда, сотрудничество студентов. Сотрудничество со студентами возможно только при большом уважении друг к другу, когда идет свободный обмен мнениями по интересующим вопросам. Это возможно только при демократическом стиле общения. Важно и сотрудничество студентов между собой в процессе обучения на занятии. Часто преподаватели бывают строги, когда запрещают студенту в процессе работы над учебным материалом посоветоваться, попросить его помощи или оказать ему помощь.

Если на занятии «рабочая» обстановка (спор, диспут, дискуссия и т.д.), то это нужно только приветствовать. Совместные действия студентов налаживаются не сразу, нужно специально их формировать, время от времени пересаживать их, чтобы у них накапливался опыт общения, умение вести себя в коллективе [3].

На занятиях необходимо отводить время для ежедневных письменных работ и обязательно их оценивать. Только ежедневный контроль помогает выявить тех студентов, которые что-то не доработали, и помочь им. Нужно выработать привычку смотреть на учебный материал глазами студента, мысленно поставить себя на его место, эмпатия, взглянуть на материал с его точки зрения и увидеть психологические барьеры, которые могут ожидать студентов в процессе обучения.

Список использованных источников

1. Андреев, В.И. Педагогическая инноватика, педагогический мониторинг и педагогическая прогностика / В.И. Андреев - Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – С. 431 – 588
2. Бутылина, Е.В. Факторы, влияющие на качество образования / Е.В. Бутылина // Завуч. – 2005, №7. – С.6.
3. Третьяков, П.И. Управление качеством образования – основное направление в развитии системы: сущность, подходы, проблемы / П.И. Третьяков. - Завуч. – 2002. - №7. – С.67.

ИНТЕГРАЦИОННАЯ ЛЕКЦИЯ ПРОБЛЕМНОГО ХАРАКТЕРА ПО МАТЕМАТИКЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

И.В. Кирюшин

БГПУ им. Максима Танка (Минск)

Раздельное изучение физических и математических дисциплин при подготовке учителей физики формирует соответствующие знания, умения и навыки, так же существующие отдельно друг от друга. Они позволяют решать лишь относительно простые практические задачи, а решение сложных задач требует интеграции частных знаний и умений в сложные психологические образования – компетенции; предметное структурирование содержания образовательных программ противоречит деятельностному определению их целей [1, с. 7].

Перспективы разрешения данного противоречия, на наш взгляд, открываются на пути развития межпредметной интеграции математики и физики в курсах математических дисциплин, через проблемное обучение. Анализ работ по вопросам формирования интеграционных (межпредметных) связей математики и физики в обучении математике студентов физических специальностей вузов (В.Р. Беломестнова, В.А. Далингер, О. Г. Князева, С.Х. Мухаметдинова и др.) показал, что интеграцией охвачен, в основном, уровень практики математики (решение прикладных задач). Интеграция на уровне математической теории выражена слабо, хотя именно

теоретический курс обеспечивает формирование теоретического мышления, приобретение математических знаний и является основой для практики.

В свою очередь, проблемное обучение (С.Л. Рубинштейн, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин и др.) повышает познавательную активность и развивает творческое мышление, в которых так остро нуждается современный специалист. В вузе проблемная лекция относится к системе активного обучения, приближающего результаты учебы к потребностям профессиональной практики [2, с. 103]. Эффективность проблемного обучения доказана, однако до сих пор нет серьезных работ по методике проблемного обучения математической теории в вузе. Цель статьи - осветить разработанные нами основы интеграционной проблемной лекции по математике для подготовки специалистов физической специальности в педвузе.

На лекциях проблемного характера процесс познания студентов близок к исследовательской деятельности по решению поставленных учебных заданий [2]. При этом "основная задача лектора состоит не столько в передаче информации, сколько в приобщении студентов к объективным противоречиям развития научного знания и способам их разрешения. Это формирует мышление студентов, порождает их познавательную активность" [2, с. 104]. С помощью проблемных лекций обеспечивается: 1) усвоение теоретических знаний; 2) развитие теоретического мышления; 3) формирование познавательного интереса к содержанию учебного предмета и профессиональной мотивации [2, с. 104]. Лекции проблемного характера активизируют учебно-познавательную деятельность студентов, их самостоятельную аудиторную и внеаудиторную работу [2, с. 110].

Нами сформулирован алгоритм решения проблемных задач интеграционного содержания, позволяющий вводить математические понятия в курсе теории, который базируется на идеях содержательного обобщения (В.В. Давыдов [3, с. 427]) и методике проблемной лекции (А.А. Вербицкий [2, с. 103]):

1) описание физического явления (структуры) на языке физики и постановка физической задачи, решение которой требует нового математического понятия (при этом, вообще, надо использовать несколько физических задач);

2) выполнение преобразования материала, которое позволило бы затем перейти к отношению, играющему роль всеобщей основы решения задачи данного вида;

3) переход к проблемной ситуации, обычно связанной с противоречием между: а) усвоенными знаниями и новыми требованиями или фактами, б) теоретически возможным способом решения задачи и его практической нецелесообразностью или в) усвоенными знаниями и новыми условиями их использования;

4) задание студентам информационных и проблемных вопросов, дискуссия, выдвижение гипотез, совместный с ними поиск путей решения проблемы;

5) переход к отношению, играющему роль всеобщей основы решения любой задачи данного вида;

6) фиксация выделенного отношения в знаковой модели, позволяющей рассматривать его особенности в явном виде;

7) вскрытие таких свойств данного отношения, благодаря которым находятся условия и способ решения исходной задачи.

Основные, на наш взгляд, дидактические требования к содержанию интеграционной проблемной лекции по математике: а) проблемные задачи должны соответствовать цели формирования у студентов системы математических понятий; б) быть физическими по содержанию; в) быть доступными для понимания и построения математической модели; г) включать (актуализируемое преподавателем) противоречие, неразрешимое известными студентам средствами; д) для разрешения этого противоречия должен использоваться разработанный нами алгоритм. Рассмотрим как пример введение понятия несобственного интеграла I рода на лекции по математическому анализу, разбитое по этапам данного алгоритма.

1) Задача. Найдите потенциал $U(x_0)$ точечного отрицательного заряда величины Q ($Q > 0$) на расстоянии $x = x_0$ ($x_0 \neq 0$) от него. Потенциал равен работе A сил электрического поля по перемещению единичного положительного заряда из данной точки x_0 на бесконечность: $U(x_0) = A$.

2) Считаем, что единичный положительный заряд перемещается вдоль прямой, проходящей через заряд Q и точку x_0 . Найдем *формально* работу A силы кулоновского притяжения $F(x)$, направленной против вектора приращения расстояния dx :

$$dA = -F(x)dx, \quad A = - \int_{x_0}^{+\infty} F(x)dx = -kQ \int_{x_0}^{+\infty} \frac{dx}{x^2} \quad (k - \text{постоянная}).$$

3) Возникла проблемная ситуация: верхний предел в интеграле – бесконечность, однако определенный интеграл может по определению существовать только на конечном промежутке.

4) *Проблемные вопросы*: как устранить это противоречие? Можно ли для оценки заменить бесконечный верхний предел конечным, но достаточно большим? Если сделать так, а затем постепенно увеличивать это значение, как будет изменяться величина работы? Если в качестве верхнего предела брать элементы с возрастающими номерами какой-либо монотонно возрастающей и неограниченной (бесконечно большой) последовательности, которые превосходят x_0 ? *Информационные вопросы*: как изменяется сила $F(x)$ с ростом x ? Насколько “резко” это происходит? Что представляют собой бесконечно большие последовательности и функция?

5) Чтобы снять противоречие, запишем искомый интеграл, используя понятие предела, в виде:

$$A = -\lim_{B \rightarrow +\infty} \int_{x_0}^B F(x) dx = -kQ \lim_{B \rightarrow +\infty} \int_{x_0}^B \frac{dx}{x^2}.$$

Исходя из физического смысла задачи, можно утверждать, что этот (конечный) предел существует. Таким способом, через предел мы перешли к *определенному* интегралу (по конечному промежутку).

6) Обозначим последнее выражение с пределом как (несобственный) интеграл с бесконечным верхним пределом, чтобы использовать его уже на *законных* основаниях:

$$\lim_{B \rightarrow +\infty} \int_{x_0}^B \frac{dx}{x^2} = \int_{x_0}^{+\infty} \frac{dx}{x^2}.$$

7) Найдем предельное значение *определенного* интеграла:

$$\lim_{B \rightarrow +\infty} \int_{x_0}^B \frac{dx}{x^2} = -\lim_{B \rightarrow +\infty} \frac{1}{x} \Big|_{x_0}^B = \frac{1}{x_0}.$$

Эта запись может быть короче:

$$\int_{x_0}^{+\infty} \frac{dx}{x^2} = \frac{1}{x} \Big|_{x_0}^{+\infty} = \frac{1}{x_0}.$$

Таким образом, мы можем формально использовать формулу Ньютона-Лейбница и для интегралов с бесконечным пределом интегрирования. Окончательно получим выражение для потенциала в точке x_0 : $U(x_0) = A = -kQ/x_0$.

Аналогичным образом решаем задачу о вычислении гравитационного потенциала массы M на удалении $x = x_0$ ($x_0 > 0$) от нее – через работу сил $F(x)$ гравитационного поля по перемещению единичной массы из данной точки на бесконечность. Здесь $F(x) = \gamma M/x_0^2$ (γ – гравитационная постоянная). Обобщая эти физические задачи, вводим понятие несобственного интеграла I рода и говорим о его физическом смысле в связи с рассмотренными задачами: несобственный интеграл I рода есть электрический (гравитационный) потенциал заряда (массы) в данной точке.

Разработаны методические основания интеграционной лекции проблемного характера по высшей математике, в частности, алгоритм введения математических понятий через решение физических задач. Создаются условия для творческого усвоения будущими учителями физики теоретических знаний, развития теоретического мышления, усиления интереса к содержанию математики и роста профессиональной мотивации, а также для приобретения умений и навыков математического моделирования, необходимых специалистам.

Список использованных источников

1. Методические рекомендации по разработке и реализации на основе деятельностно-компетентностного подхода образовательных программ ВПО, ориентированных на ФГОС третьего поколения / Т.П. Афанасьева [и др.]. – М.: Изд-во МГУ, 2007. – 96 с.
2. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
3. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов / В.В. Давыдов. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 480 с.

Задачи воспитания студентов на современном этапе реализуются в сложной, внутренне противоречивой ситуации. Преобразование воспитательной системы высшего образования является одним из важнейших условий позитивных перемен, и в то же время, качественный скачок в образовательно-воспитательной сфере возможен только при условии соответствующих изменений общественного бытия. Такие изменения связаны с процессом развития государства и формирования гражданского общества в Беларуси. Сегодня обществу нужны специалисты, обладающие, самостоятельностью, ответственностью, гражданским мужеством, социальной активностью. Его гражданин должен быть готов к защите не только собственных но и государственных интересов

В настоящее время в нашем обществе активно обсуждаются вопросы, связанные с ценностями общественного развития. Университеты должны предоставлять будущим поколениям такое образование и воспитание которое способствовало бы бережному отношению к великой гармонии окружающей среды и самой жизни. [1, с. 61]

Интересным в этой связи представляется формирование у учащихся социально-нравственных качеств личности и активной гражданской позиции. За счет проявления гражданской позиции происходит определение степени самостоятельности личности, свободы форм и видов его активности по отношению к основным политическим ценностям. В зависимости от степени развитости этой позиции общество обретает форму гражданского. Между активной жизненной позицией населения страны, его нравственной, политической, гражданской и иной позицией и формой государственности существует непосредственная взаимосвязь и взаимообусловленность.

Осознанная гражданская позиция, т.е. понимание личностью своего отношения к обществу, предполагает развитие следующих качеств: во-первых, осознание своих прав и обязанностей перед обществом, государством, коллективом, окружающими людьми; во-вторых, готовность к реализации этих прав и исполнению обязанностей; в-третьих, умение реализовать эти права и обязанности на практике. «Чем выше уровень развития этих качеств, тем выше уровень осознания гражданской позиции - стержневой основы гражданственности как одного из ведущих качеств личности» [2, 125].

Под гуманизацией образования понимается процесс создания условий для самореализации, самоопределения личности студента в пространстве современной культуры, создания в вузе гуманитарной сферы, способствующей раскрытию творческого потенциала личности, формированию ноосферного мышления, ценностных ориентации и нравственных качеств с последующей их актуализацией в профессиональной и общественной деятельности.

В качестве гуманитаризации образования можно выделить следующие критерии:

- овладение общечеловеческими ценностями и способами деятельности, содержащимися в гуманитарном знании и культуре;

- обязательное наличие углубленной языковой подготовки, при этом лингвистический модуль становится составной частью всего комплекса гуманитаризации;

- устранение междисциплинарных разрывов.

углубление интеграции содержания гуманитарных дисциплин для получения системного знания.

Гуманитаризация образования предполагает усиление внимания к расширению номенклатуры учебных дисциплин гуманитарного цикла и одновременно обогащение естественнонаучных и технических дисциплин материалом, раскрывающим борьбу научных идей, человеческие судьбы ученых-первооткрывателей, зависимость социально-экономического и научно-технического прогресса от личностных, нравственных качеств человека, его творческих способностей. Углубление интеграции содержания дисциплин для получения системного знания.

Говоря о гуманизации и гуманитаризации высшего технического образования, мы должны иметь в виду, что инженерное образование в XXI в. обязательно должно учитывать новые отношения инженерной деятельности с окружающей средой, обществом, человеком, т.е. деятельность инженера должна быть гуманистичной. В силу этого в технических вузах и университетах особое внимание должно быть уделено философии технологии, поскольку она значительно отличается от философии науки. В то время как философия науки в конечном итоге исследует проблемы оценки научной истинности и ее смысла, то философия технологии изучает вопросы природы артефакта.

Список использованной литературы

1. Болонский процесс: документы / Укладачі: З.І. Тимошенко, А.М. Грехов, Ю.А. Гапон, Ю.І. Палюха. – Київ.: Вид-во Европ. ун-ту, 2006. – 196с.
2. Белкин, А.С. Основы возрастной педагогики / А.С. Белкин. - М., 2000. 186 с.

КОНСАЛТИНГОВАЯ ПОДДЕРЖКА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ В СИТУАЦИЯХ АКАДЕМИЧЕСКОЙ НЕУСПЕШНОСТИ

Т.И. Краснова
БГПУ (Минск)

Одним из основных направлений деятельности открытой консалтинговой службы педагогического вуза является сопровождение и поддержка студентов в ситуациях академической неуспешности, которая не сводима к учебной неуспеваемости, а предполагает проблему развития академических компетенций. Консалтинговая поддержка и сопровождение студентов в этом контексте предусматривает:

- *пролонгированность*, дающую студенту возможность многократного обращения за помощью к консультантам на разных этапах вхождения в академическую культуру вуза, в разных ситуациях академического успеха и неуспеха;
- *вариативность направлений и форм*, позволяющих студенту выбрать способ достижения поставленных им образовательных целей и помощь в их достижении (сопровождение процесса от постановки проблемы до разработки и внедрения решений и оценки их эффективности);
- *целостность* пакета консультационных услуг, полностью обеспечивающих образовательный запрос студента.

Общая схема консалтинга реализуется в формате обучающего, консультационного и информационного направлений деятельности службы.

В рамках указанных направлений открытая консалтинговая служба предоставляет следующие *виды образовательных услуг для студентов*:

- обучение навыкам академической учебы – проведение обучающих семинаров, направленных на развитие навыков академического чтения и письма, критического мышления, конспектирования лекций, подготовки презентаций, поиска и обработки информации, подготовки к экзаменам, приемов и техник самостоятельного обучения и т.п.;
- консультирование (экспертное, процессуальное) по вопросам выработки стратегии преодоления трудностей в учебе и достижения академических успехов;
- информационно-ресурсное обеспечение учебной деятельности студентов – предоставление методических рекомендаций по написанию дипломов, курсовых, эссе, рефератов, подготовке презентаций, докладов и т.п.

Открытая консалтинговая служба предлагает несколько моделей предоставления образовательных услуг студентам:

➤ *Линейная модель* поддержки предполагает последовательное прохождение студентом разных типов обучающих семинаров, мастерских, направленных на развитие основных академических компетенций (включающих умение учиться, исследовательские умения, навыки участия в проектах, навыки академического чтения и письма, навыки работы с тестами, навыки коллаборативного и кооперативного обучения, навыки поиска в Интернете, навыки работы на лекции и т.п.), а также посещение индивидуальных консультаций. Все темы обучающих образовательных событий структурированы в виде модулей, которые будут представлены ниже.

➤ *Циклическая модель* поддержки обучения предполагает возможность не последовательного, а многократного обращения студента к некоторой теме (освоения конкретной академической компетенцией) с перерывами, во время которого происходит освоение еще одной темы (развития академических умений). Эта возможность обеспечивается за счет того, что для основных академических компетенций разработаны разные образовательные программы, отличающиеся по критерию уровня развития академического умения (для начального и для продвинутого уровня обучения), а также по критериям затраты времени и специфики образовательного процесса, реализуемого в программе.

➤ *Многовекторная (незапрограммированная) модель* предполагает выбор самим студентом траектории развития персональной академической культуры: логики, очередности и форм предлагаемых видов консалтинговых услуг.

Студент, обращающийся в открытую консалтинговую службу имеет право и возможность выбрать любую соответствующую его образовательным запросам модель ее удовлетворения.

Тематика всех видов консалтингового сопровождения и поддержки студентов сфокусирована на развитии академических компетенций и может быть дифференцирована на следующие модули:

I. Профессиональная карьера. Постановка целей. Тайм-менеджмент. Проектирование персональной карьерной траектории.

II. Учебный самоменеджмент. Учебные стратегии. Стили учения.

III. Академический инвентарь.

Поиск и отбор информации в Интернете. Академическое чтение. Академическое письмо. Экономичное конспектирование. Подготовка и сдача экзамена. Сдача тестов. Критическое мышление.

IV. Кооперативное обучение. Продуктивная дискуссия. Использование обратной связи...

V. Организация и проведение исследования.

VI. Разработка проекта

В технологическом описании процесса оказания образовательных услуг субъектам педагогического образования предусмотрены следующие основные этапы работы:

1) Предварительная работа с клиентами.

2) Основной этап оказания разных видов консалтинговых услуг: обучения, консультирования, информирования, исследования.

3) Оценка эффективности оказания образовательной услуги.

Специфика предварительной работы со студентами.

Данный этап работы является очень значимым, поскольку подразумевает перевод жалобы клиента в образовательный запрос, что предполагает:

а) диагностику образовательных дефицитов (жалоб) студентов, которые могут быть осознаваемыми полностью, частично или неосознаваемыми;

б) определение студентом собственного подлинного образовательного интереса и целей (идентификация проблемы, перевод жалобы в проблему);

в) анализ препятствий, мешающих студенту самостоятельно достичь желаемых результатов в академической учебе (идентификация причин проблемы);

г) информирование о возможных способах решения проблемы (перевод проблемы в запрос).

На этапе конкретизации образовательного запроса возможно несколько ситуаций:

1. Студент сам обращается за помощью в консультативную службу и формулирует затруднение, при этом:

а) аутодиагностика проблемы проведена точно, причины затруднения выявлены, сфокусирован конкретный запрос на ее решение, однако у студента отсутствуют средства решения проблемы;

б) аутодиагностика проблемы проведена, но неточно:

- студент достаточно расплывчато формулирует проблему, и испытывает затруднения в фиксации ее причин;

- студент достаточно внятно формулирует проблему, но неточно диагностирует ее причины.

2. Студент сам не формулирует запрос в консультативную службу, не видит затруднений в своей академической учебе. Студента отправляет в консалтинговую службу преподаватель. Указание на возможные проблемы происходит в процессе диагностики «извне»: от преподавателей, деканата, куратора, сокурсников). В результате студент не сам идет за помощью, а его «посылают» решать академические затруднения. Сам студент может интерпретировать академическую проблему как предвзятое отношение преподавателя к себе. В данной ситуации процесс консалтингового сопровождения может осложняться тем, что консультанту придется работать еще и с сопротивлением клиента.

Определение типа диагностической ситуации в каждом конкретном случае является первым шагом необходимым для эффективной организации консалтингового сопровождения. Необходимо иметь в виду, что при обращении в консалтинговую службу заказчик не всегда готов сразу четко сформулировать запрос, поскольку для него задача может быть новой, сложной и представлять собой клубок взаимосвязанных проблем. Поэтому во время получения заказа принципиально важным является, во-первых, дифференцировать жалобу, которая может выражаться в разных вербальных словоформах (например, «Выслушайте и пожалейте меня»; «Выслушайте меня и подтвердите, что я все делаю правильно»; «Скажите преподавателю, чтобы он прекратил ко мне так плохо относиться» и др.). Во-вторых, консультант должен обязательно определить, нужно ли решает именно ту задачу, которую ему ставит клиент, либо необходимо ее переформулировать. В-третьих, он должен выделить персональные зоны сопротивления клиента, которые могут помешать в решении его учебной проблемы.

Основной этап оказания разных видов консалтинговых услуг.

От правильной оценки консультантом первичной ситуации и интерпретации запроса студента зависит как содержание программы деятельности, так и выбор средств решения академической проблемы.

Определяя стратегию оказания консалтинговой поддержки, консультант выбирает: дать ли клиенту готовую модель решения его проблемы, изменить существующую у него модель или вырастить его собственную модель.

На основном этапе консультант помогает студенту в выработке плана решения проблемы, а также в его реализации в процессе обучения, консультирования, информирования.

Более подробно опишем обучение посредством образовательных тренингов-семинаров развития академических компетенций как вид предоставляемой студентам образовательной услуги.

Можно выделить несколько оснований конструирования моделей таких образовательных тренингов-семинаров:

✓ По времени затратности можно провести их дифференциацию на: ланч-семинар (3-х часовые), однодневный и трехдневный.

✓ По базовому образовательному процессу они делятся на ориентационно-информационный, ориентационно-демонстрационный, навыко-центрированный, разработческий, самоопределенческий и др.

✓ По «степени» свободы участников, определяемой возможностью участников образовательного события определять его цели, содержание, конечный результат, логику и способы движения – «инструктивный» и «свободный». «Инструктивный» вид семинара-тренинга предполагает изначальную заданность ведущим темы, целей, видов заданий и возможных результатов. Семинары-тренинги, целью которых является освоение и отработка определенных общеучебных или исследовательских навыков (например, умения формулировать запрос на поиск информации в интернете; формулировать объект и предмет исследования); а также неких определенных содержаний (например, освоение норм подготовки статьи в академический рецензируемый журнал) относятся к инструктивному виду. «Свободный» вид семинара-тренинга позволяет участникам самостоятельно выстраивать дизайн образовательного события под свой запрос: определять проблему для совместной разработки и способы движения в ней. Тренер выполняет чисто фасилитаторские функции, помогая организовать группе продуктивный процесс коммуникации.

✓ По критерию доминирующего процесса преобразования содержания: семинар-тренинг, ориентированный на «активное делание» и на «активное осознание». Для первой модели семинара специфичной деятельностью является процесс разработки персонального интеллектуального продукта, например, системы индивидуального тайм-менеджмента. Для второй модели характерно доминирование процесса осознания персональных особенностей учения, например, своего учебного стиля, его преимуществ и недостатков.

✓ По критерию способа введения тренером культурных средств в образовательный опыт субъектов – «выращивающий» или «осредствляющий». Для «выращивающей» модели семинара доминирующим образовательным процессом является постепенная проблематизация субъектов личной учебной стратегии и поиск средств ее оптимизации. Для «осредствляющей» — прямая передача интеллектуальных средств (например, обучение использованию приемами преодоления тревоги при выполнении письменных тестов).

✓ По критерию степени внедрения результатов семинара – «проектировочный» и «разработческий». В данном случае речь идет о степени приближенности-удаленности получаемых в семинаре-тренинге результатов от практики. Для первой модели «проектирование» характерен процесс разработки какого-либо интеллектуального средства, а для второй «экспериментирование» на самом образовательном событии с помощью некоего средства.

✓ По критерию типа связи содержаний внутри предметного материала: «холистические», предполагающие работу с некоторым содержанием как с целостностью или «атомистические», предполагающие обсуждение некоторых локальных проблем (например, отдельных умений, определяющих учебные или исследовательские компетентности или целостность компетентности).

Результат любого направления оказания консалтинговой поддержки – обучения, консультирования, информирования -- для студента должен быть прагматичен, практикоориентирован, оказывать соответствующее влияние на его ценностно-смысловую и мотивационную позицию, а также иметь психотерапевтический (эмоционально поддерживающий эффект).

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К РЕАЛИЗАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ

О. Я. Кривцова
СумГПУ (Сумы, Украина)

Научные исследования за последние пять лет подтверждают информацию о том, что снижение уровня здоровья подрастающего поколения носит глобальный характер. Современные образовательные технологии совместно с экоцидными факторами цивилизации привели к существенному ухудшению показателей здоровья, возрастанию гиподинамии, гипокинезии, гипоксемии. Это в свою очередь снижает адаптационные механизмы, приводит к развитию морфофункциональных нарушений и ухудшает психоэмоциональное состояние растущего организма.

О тенденции снижения показателей здоровья говорят такие факты: за время учебы в средней общеобразовательной школе (с 1-го по 11-й класс) количество детей с нарушениями

зрения edtkbxbkјcm в 3 раза, с нарушением осанки – в 4,6 раз, со сколиозами соответственно в 15 раз, с болезнями органов пищеварения – в 2,5 раза, с нарушениями слуха – в 1,3 раза, с нарушениями работы эндокринной системы – в 2,5 раза, с болезнями нервной системы – в 2 раза. В целом, по данным МОЗ Украины 89 % детей имеют те или иные нарушения здоровья. Поэтому, только 11 % выпускников школ можно считать «условно здоровыми».

Если учесть тот факт, что большую часть времени дети проводят в школе, то основную функцию по сохранению их здоровья должно на себя взять образовательное учреждение.

Любое образовательное учреждение – это прежде всего развивающая среда, в которой здоровье личности считается наиболее значимой жизненной ценностью и стратегическим ресурсом для дальнейшего жизненного развития и успеха, это пространство грамотной заботы о здоровье.

Поэтому молодые учителя, которые приходят в школу к «современным» детям должны быть не только профессионально подготовленными специалистами, но и владеть всеми методиками индивидуальных систем оздоровления, а также, что наиболее важно, уметь осуществлять здоровьесберегающую деятельность.

Одной из самых перспективных образовательных систем XXI века можно назвать здоровьесберегающую педагогику, технологической основой которой являются здоровьесберегающие образовательные технологии, которые представляют собой совокупность приемов, форм и методов организации обучения и воспитания без ущерба для здоровья.

Понятие «здоровьесберегающие образовательные технологии» (ЗОТ) интегрирует все направления работы учреждения по сохранению, формированию и укреплению здоровья подрастающего поколения. Здоровьесберегающие образовательные технологии можно определить как науку, искусство и обязанность так обучать и воспитывать молодое поколение, чтобы оно смогло потом вырастить здоровыми и счастливыми своих детей, будучи им достойным примером.

Здоровьесберегающие технологии предполагают совокупность педагогических, психологических и медицинских воздействий, направленных на защиту и обеспечение здоровья, формирование ценностного отношения к своему здоровью и здоровью окружающих людей, на комплексное оздоровление.

Прежде всего, оздоровление должно опираться на индивидуальный подход к удовлетворению потребностей личности на основе сформированных индивидуально значимых психофизиологического и психосоматического факторов. Мотив и побуждение к реализации индивидуально поставленной оздоровительной цели говорят о значительной роли эмоциональной составляющей психической сферы в оздоровлении человека. Система «оценки» физического развития организма со среднестатистическими показателями функционирования организма, отражаемыми в метрах, секундах и т.п. не может рассматриваться в качестве системообразующего фактора оздоровления. Исходя из этого, разрабатывая различные проекты и схемы оздоровительных систем, за точку отсчета алгоритма действий необходимо брать психо-эмоциональную сферу жизнедеятельности человека, поскольку она является «зеркалом» здоровья человека [2; 3].

Отношение к здоровью находится в прямой зависимости от уровня культуры личности. Чем выше уровень общей культуры и образованности человека, тем больше у нее возможностей создать себе оптимальные условия жизни [1]. Дольше живут, как правило, те люди, которые получили высшее образование, хорошо зарабатывают и достигли заметного положения в обществе. Влияние социальных факторов на продолжительность жизни человека сейчас существенно возросло. Образованность считается одной из важных предпосылок для достижения глубокой старости. Каждый дополнительный год обучения, считают ученые, продлевает жизнь, как минимум, на несколько лет.

Далеко не каждый способен преодолеть присущий человеку «мощный рефлекс лени» (Н.М. Амосов) и найти в себе силу воли для постоянной и упорной работы на пути оздоровления. Лениность может маскироваться и приобретать самые разнообразные формы. Всегда можно найти веские аргументы, чтобы, например, не заниматься физическими упражнениями. Впрочем тот, кто действительно хочет чего-то добиться, ищет возможность, а кто не хочет, обязательно найдет причину [1].

В настоящее время формируется современная концептуальная основа для универсальной образовательной программы по формированию здоровья и разрабатывается комплексный методический подход в понимании и построении системы оздоровления. Это затрудняет решение актуальных вопросов образовательного характера – подбор и расширение соответствующих учебных предметов и дисциплин в вузовских учебных программах [3].

С 2011 года в Сумском государственном педагогическом университете им. А.С. Макаренко для формирования общей и психолого-педагогической компетентности, профессиональной культуры будущих педагогов, их готовности к внедрению новых здоровьесберегающих технологий в учебные программы включены следующие дисциплины: «Основы рационального и

оздоровительного питания», «Оздоровительные виды физической культуры» «Оздоровительные виды туризма», «Специальные средства оздоровления в физической реабилитации», «Основы индивидуального здоровья человека», «Профессиональная ориентация самосохранения», «Новейшие здоровьесберегающие образовательные технологии», «Основы здорового способа жизни», «Оздоровительные занятия на воде», «Оздоровительные ходьба, бег, лыжи», «Оздоровительный реабилитационный туризм», «Технологии рекреационной оздоровительной деятельности», «Психология здоровья», «Оздоровительный фитнес» и др.

Поскольку школьное образование должно носить не только оздоровительную, но и корректирующую функции, целесообразно на всех педагогических специальностях ввести хотя бы одну из наиболее важных дисциплин из коррекционной педагогики – «Основы логопедии».

Таким образом, здоровьесберегающие образовательные технологии в современном их понимании [4] должны характеризоваться как система ценностных компетенций, высоким уровнем соответствия материально-технической базы учебного заведения современным требованиям к деятельности, направленной на сохранение и укрепление здоровья подрастающего поколения, а также санитарно-гигиеническим правилам и нормам. Учебно-воспитательный процесс необходимо организовывать по комбинированной (смешанной) модели обучения; воспитательные внеучебные мероприятия стоит направлять на формирование ценностного отношения к здоровью и проводить для всего учебного заведения не реже одного раза в месяц. Среди методов обучения и воспитания важным является преобладание активных и интерактивных методов. Взаимоотношения в коллективе должны, отличаться гуманностью и демократичностью. В таком коллективе более 70% преподавателей будут поддерживать здоровьесформирующую деятельность учебного заведения и проявлять инициативу по ее организации, обладая необходимыми знаниями и современными методами формирования ценностного отношения к здоровью (в частности, интерактивными методами обучения и воспитания). Показатели здорового образа жизни включаются в рейтинг учебных групп. Педагоги и воспитанники не нарушают установленные правила и внутренний распорядок учреждения. Работают различные факультативы и спортивные секции, систематически проводятся разнообразные мероприятия во внеучебное время. Активно работает самоуправление, которое часто выступает инициатором и организатором как теоретических, так и практических оздоровительных мероприятий. Традиции и правила внутреннего распорядка учебного заведения постоянно поддерживаются, зарождаются новые традиции в соответствии с требованиями времени, открываются перспективы для дальнейшего развития процесса формирования ценностного отношения к здоровью в условиях учебного заведения.

Список использованных источников

1. Амосов, Н. М. Энциклопедия Амосова. Алгоритм здоровья / Н. М. Амосов. – М.: АСТ, 2002. – 590 с.
2. Здоровьесберегающие технологии в общеобразовательной школе: методология анализа, формы, методы, опыт применения: Методические рекомендации / под ред. М. М. Безруких, В. Д. Сонькина. – М.: Трида-фарм, 2002. – 114 с.
3. Никифоров, Г. С. Психология здоровья: учебное пособие / Г. С. Никифоров – СПб.: Речь, 2002. – 256 с.
4. Ежова, О. О. Методики оцінювання рівня сформованості ціннісного ставлення до здоров'я учнів та педагогічних факторів і умов здоров'яспрямованої діяльності навчального закладу / О. О. Ежова – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. – 41 с.
- 5.

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Н.Н. Крупенченко
МогГУ (Могилев)

В Образовательном стандарте Республики Беларусь по изучению цикла социально-гуманитарных дисциплин на первой ступени высшего образования отмечается, что «основными целями социально-гуманитарной подготовки студентов в вузе выступают формирование и развитие социально-личностных компетенций, основанных на гуманитарных знаниях, эмоционально-ценностном и социально-творческом опыте и обеспечивающих решение и исполнение гражданских, социально-профессиональных, личностных задач и функций» [1]. В соответствии с приведенным нормативно-правовым документом выпускник высшего учебного заведения при подготовке по образовательной программе первой ступени должен приобрести следующие *социально-личностные компетенции*: компетенции культурно-ценностной и личностной ориентации; компетенции гражданственности и патриотизма; компетенции социального взаимодействия; компетенции коммуникации; компетенции здоровьесбережения; компетенции самосовершенствования [1].

Формирование и развитие социально-личностных компетенций во многом зависит от организации учебного процесса. К продуктивным методам работы со студентами можно отнести,

например, профессионально-ориентированную учебно-исследовательскую работу, конкурсы, соревнования, метод проектов, деловые, интерактивные и ролевые игры, метод «кейсов», «мозговой штурм» и другие.

Одним из эффективных методов профессиональной подготовки будущих специалистов является *социально-педагогический тренинг*, ориентированный на формирование умений и навыков построения продуктивных межличностных отношений, анализ педагогических ситуаций с точки зрения обучающего и с позиции обучаемых, развитие способностей познания и понимания себя и других, рефлексии и т.д. Содержательной основой социально-педагогического тренинга выступают игра, дискуссия, упражнение, выстроенные в логической последовательности, обеспечивающие обратную связь, что дает возможность выявить наиболее эффективные стороны тренинга. При этом социально-педагогический тренинг позволяет преподавателю в работе со студентами добиться качественного самоанализа; перехода на более высокий уровень сформированности умений и навыков; интенсивной мобилизации возможностей в поэтапном переходе к собственной идеальной модели личности; реализации личностного подхода с созданием ситуации успеха для каждого участника тренинга [2, с.18].

Для активизации познавательной деятельности студентов в процессе лекционных занятий целесообразно использовать различные рефлексивные задания. Например, можно предложить студентам в конце лекции выполнить небольшое (на 5-7 минут) задание по пройденному материалу. Это позволяет не только зафиксировать фамилии слушателей, но и выяснить, в какой степени они овладели новым материалом. Постепенно формируется «банк» подобных кратких, но эффективно контролирующих знания студентов заданий и вопросов. Предложив задание, преподаватель обязательно демонстрирует и, если необходимо, комментирует его решение на последующей лекции. Такое взаимодействие является эффективным инструментом обратной связи со студенческой аудиторией. Практика эпизодического предложения студентам задач на лекциях постепенно преобразуется в рейтинговую систему аттестации. На протяжении каждого семестра суммируются баллы, проставляемые студентам за небольшие лекционные задания (3-4), за предлагаемые преподавателем домашние задания (1-2). Короткие лекционные задания могут быть предложены в любой момент без предупреждения. В течение семестра промежуточный рейтинг систематически обнародуется, поэтому студенты всегда в курсе своих текущих достижений. Определенное количество баллов студент может еще получить от преподавателя за работу на семинарах. В этой оценке учитываются результаты контрольных работ на семинарах, выполнение домашних заданий и работа на самих семинарах. В конце учебного семестра (года) подводятся окончательные итоги, и все студенты курса ранжируются по полученным баллам. В целом, существует много различных способов организации обратной связи на лекциях с помощью опроса: построение структурно-логической схемы изученного материала, составление тезисного плана, составление серии контрольных вопросов к изученному материалу и др. [3, с. 54].

Развитие социально-личностных компетенций может осуществляться не только в учебном процессе. Научно-исследовательская деятельность студентов, сочетаясь с учебно-воспитательным процессом в целом, обуславливают реализацию компетентностного подхода к организации теоретической и практической подготовки будущих специалистов на репродуктивном и творческом уровнях.

Научно-исследовательская деятельность студентов позволяет создать в вузе такую среду, когда становятся возможными актуализация учащимися полученных знаний, опыта поведенческих отношений в конкретных ситуациях при решении сложных задач практики; формирование мотивации психологической и практической готовности к достижению качественных результатов в профессиональной деятельности; осознание в ходе исследовательской деятельности междисциплинарных связей; мобилизация усилий на саморазвитие и самосовершенствование; прохождение индивидуальной траектории обучения. Организационные формы научно-исследовательской деятельности (научные студенческие общества, научные лаборатории, кружки, студенческие научные центры и др.) позволяют студенту найти единомышленников, самоутвердиться, адаптироваться к коллективному творчеству, проявить свои организаторские и лидерские способности, научиться быть терпимым, регулировать степень критического отношения к себе и окружающим и др. В ходе научного поиска применяются методы прогнозирования, моделирования и конструирования, проектирования, что способствует формированию творческой личности будущего специалиста.

Исследовательскую работу студентов в вузе можно подразделить на два типа: включаемую в учебный процесс (ее называют учебно-исследовательской деятельностью) и выполняемую во внеучебное время.

Учебно-исследовательская деятельность осуществляется параллельно с изучением дисциплин, предусмотренных учебным планом, под руководством преподавателя. В отличие от традиционных занятий при организации учебно-исследовательской работы студент играет роль не пассивного объекта внешнего педагогического воздействия, а становится активным субъектом познавательного процесса. Основная задача учебно-исследовательской деятельности, - отработка

студентом навыков самостоятельной работы, овладение методологией и методами научных исследований.

Внеучебная исследовательская деятельность может осуществляться через структурированную, четко организованную работу научно-исследовательского общества студентов и преподавателей. Структурными подразделениями этого общества являются разнообразные научно-исследовательские лаборатории, кружки, клубы, творческие объединения, которые действуют в поле научных интересов ученых факультета, аспирантов, студентов. Часть этих объединений может работать в рамках проектов, грантов.

Большие возможности для развития социально-личностных компетенций создает и такое направление в профессиональной подготовке, как добровольческая деятельность студентов, которая является важным способом получения новых знаний, развития навыков социальной деятельности, формирования нравственных ценностей, стремлением к постоянному профессиональному самосовершенствованию. Такая форма деятельности позволяет последовательно и в определенной системе соединить теоретическую подготовку студента с практической работой.

Для развития добровольческого движения необходимо создать единую структурированную волонтерскую организацию на базе факультета, что позволит: координировать действия добровольческих отрядов; создать единую информационную базу; наладить партнерские отношения с социальными учреждениями для дальнейшего сотрудничества; участвовать в реализации проектов различного уровня.

Таким образом, развитию социально-личностных компетенций будущих специалистов способствуют разнообразные виды деятельности студентов (учебная, научно-исследовательская, добровольческая), которые, наш взгляд, отвечают требованиям современности и возможностям вузовского образования.

Список использованной литературы

1. РД РБ 02100.5.227-2006 Высшее образование. Первая ступень. Цикл социально-гуманитарных дисциплин.
2. Салманова, Д.А. Социально-педагогический тренинг как средство формирования педагогической культуры / Д.А. Салманова // Стандарт и мониторинг в образовании. – 2008. - №2. – С. 16-19.
3. Снопкова, Е.И. Педагогические системы и технологии: учеб. пособие / Е.И. Снопкова. – Могилев: УО «МГУ им. А.А. Кулешова», 2010. – 416 с.

СУЩНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИЙ

З.С. Курбыко
БГПУ (Минск)

Одним из критериев успешности современного образования является формирование здоровой, социально устойчивой, мобильной, личности, способной вырабатывать собственную стратегию в меняющихся обстоятельствах жизни и реализовать свои возможности. Особое значение придаётся принципу саморазвития, определяющему способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет педагогического преобразования (Л.М. Митина, А.В. Торхова и др.). Развитие этой способности происходит в воспитательном пространстве, актуализирующем субъективно-творческие возможности взрослеющей личности. Создание такого пространства побуждает педагогов к освоению и внедрению в воспитательный процесс инноваций, адекватных личностно ориентированному подходу.

Инновационная направленность педагогической деятельности проявляется во включенности педагога в процесс создания, освоения и использования педагогических нововведений в практику обучения и воспитания, создание в школе определённой инновационной среды.

Методологическими инвариантами инновационно-педагогической деятельности в сфере воспитания выступают: учёт специфики новой воспитательной парадигмы, целей, закономерностей, принципов, содержания и технологий личностно ориентированного педагогического процесса.

Функции инноваций в воспитательном процессе связаны с реализацией гуманистической парадигмы, что предполагает развитие созидательных способностей учащихся, их Я-концепции, мировоззрения; переход от педагогики памяти к педагогике мышления, от педагогики исполнительности к педагогике инициативности, от педагогики принуждения к педагогике сотрудничества, от педагогики мероприятий к событийному характеру воспитательного процесса.

Прогрессивные инновации в современных воспитательных системах осуществляются в логике: цель, принципы, содержание, механизм воспитания, критерии и показатели воспитательного процесса. Большинство ученых и практиков считают целесообразным

реализовывать идею вариативных целей содержания и способов организации воспитательной деятельности.

Адекватными личностно ориентированному воспитанию выступают такие критерии и показатели воспитанности, как уровень ценностно-смыслового развития и самоорганизации личности, способность к нравственной саморегуляции поведения, мера педагогической помощи в самостроительстве собственной личности.

Успешное внедрение педагогических инноваций в области воспитательной работы требует моделирования и внедрения новых идей и технологий. На этапе создания педагогических инноваций предполагается: определение нового в системе воспитательной работы; описание, объяснение сущности нового воспитательного явления; определение совокупности объективных и субъективных условий для реализации новой технологии; соотнесение нового с принятыми критериями воспитательной деятельности; локальное использование воспитательного новшества и экспертная оценка.

На этапе освоения педагогической инновации необходимо, чтобы новшества были осмыслены в категориях воспитательного пространства, использованы самим воспитателем и другими коллегами. Этап освоения предполагает: воспитательный мониторинг основных идей, концепций, технологий; обработку материала; разработку программы освоения новшества на индивидуально-творческом уровне; систематизацию ранее накопленных фактов из собственного опыта и опыта использования новшества другими педагогами; практическое применение новшества в воспитательной практике; анализ и обобщение полученных результатов использования педагогического новшества; сравнение и оценка с опытом предшествующей воспитательной деятельности; соотнесение целей и результатов использования новшества в воспитательной работе с критериями воспитательных инноваций.

На этапе внедрения педагогических инноваций воспитатель использует нестандартные подходы, формы и методы работы, обеспечивающие эффективность воспитательного пространства для реализации педагогических целей и целей воспитанников.

Инновационную направленность деятельности педагога задают следующие компетенции: проектировать воспитательный процесс на основе сотрудничества, совместной творческой деятельности всех его участников;

самостоятельно конструировать творческие формы воспитательной работы;

быть убежденным в социальной значимости творческой деятельности;

предвидеть индивидуальный путь развития обучающегося и организовать его жизнь в плане совершенствования;

устанавливать гуманные отношения между участниками воспитательного процесса;

владеть эффективными способами коммуникаций с воспитанниками, родителями, представителями общественных организаций; организовывать коллективную деятельность учащихся;

разрабатывать и использовать технологии рефлексивной деятельности учащихся в совместной воспитательной деятельности;

использовать инновационные методы, средства и формы воспитательной работы, перспективные приемы руководства деятельностью детей;

педагогически целесообразно и грамотно отбирать воспитательные дела и формы их осуществления и т.д.

Эти компетенции составляют стратегическую компетентность будущего педагога-инноватора, способного осуществлять воспитательную работу.

Список использованных источников

1. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах и системах воспитания / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов н/Д, 1999.

2. Степанов, Е.Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е.Н.Степанов, Л.М.Лузина. – М.: ТЦ Сфера, 2003.

3. Цыркун, И.И. Инновационная подготовка специалистов гуманитарной сферы / И.И. Цыркун. – Минск, 2000.

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ К УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.В. Литвина
БГПУ (Минск)

В настоящее время в Республике Беларусь осуществляется совершенствование системы образования, что вызвано потребностями современного общества. Определены концептуальные основы дошкольного образования как первого уровня основного образования, которые предполагают новое осмысление сущности управленческой деятельности. Происходит

обновление нормативной правовой базы образования, что способствует повышению качества образовательного процесса в учреждениях дошкольного образования и реализации новых принципов управления.

Наше время требует сильной, масштабной, творческой личности педагога-организатора, менеджера, который владеет новыми теоретическими знаниями, педагогическими технологиями, культурой общения. Все больше возрастает значение таких деловых качеств, как компетентность, инициативность, целеустремленность, способность рационально и экономично вести хозяйственную деятельность, желание эффективно работать [2].

Открытие учреждений дошкольного образования разных видов и типов, рост уровня профессиональной подготовки воспитателей — все это предъявляет высокие требования к компетентности выпускников факультетов дошкольного образования педагогических вузов, способных выполнять обязанности педагогов-управленцев: заведующих учреждениями дошкольного образования, заместителей заведующих по основной деятельности, специалистов отделов (управлений) дошкольного образования.

В системе профессиональной подготовки организаторов дошкольного образования важное место занимает учебная дисциплина «Управление дошкольным образованием», изучение которой опирается на предшествующий опыт студентов, их знания и умения, которые они получили в процессе изучения различных социально-гуманитарных и психолого-педагогических дисциплин.

Целью изучения дисциплины «Управление дошкольным образованием» является обеспечение теоретической и практической подготовки студентов к выполнению управленческой деятельности в дошкольном учреждении, в районном (городском) отделе (управлении) образования, повышение интереса к профессионально-организаторской деятельности.

В ходе теоретической подготовки будущие специалисты знакомятся с историей становления и развития общественного дошкольного воспитания; изучают научные основы управления дошкольным образованием; знакомятся с его обобщенным опытом на современном этапе и перспективами развития; овладевают современными методами и приемами управленческой деятельности; знакомятся с вопросами трудового права; у них развивается умение осуществлять мониторинг образовательной работы в учреждении дошкольного образования.

Требования к уровню освоения содержанием дисциплины «Управление дошкольным образованием» определены образовательным стандартом высшего образования, которые разработаны с учетом требований компетентностного подхода.

Если рассматривать формирование компетентности будущего управленца системы дошкольного образования в условиях вуза, то можно говорить о готовности специалиста к последующей профессиональной деятельности. Достижение такой готовности возможно, по мнению В.Н. Введенского, при формировании следующих компонентов: 1) мотивационно-ценностного отношения к педагогической действительности; цель — формирование психологической готовности будущего специалиста к управленческой деятельности; 2) теоретической готовности как совокупности знаний об особенностях научного управления современным учреждением дошкольного образования; цель — формирование подготовленности специалиста к освоению практических способов управленческой деятельности; 3) технологической готовности — совокупности умений, репрезентирующих опыт реализации известных способов и творческого осуществления управленческой деятельности; цель — формирование готовности специалиста к реализации функций управления; 4) результативной готовности — способности определять результативность и эффективность профессиональной деятельности; цель — формирование целостного образа профессиональной компетентности в области управления [1].

В результате изучения дисциплины студенты овладевают широким спектром знаний в области управления дошкольным образованием: об основах научного управления (понятия, принципы, методы); организационной структуре системы дошкольного образования в Республике Беларусь; организационно-правовой базе учреждения дошкольного образования; содержании и формах методической работы.

Будущие управленцы в сфере дошкольного образования должны уметь планировать и проектировать образовательную работу в учреждении дошкольного образования, выполнять управленческие функции, принимать управленческие решения, организовывать делопроизводство, использовать систему контроля и анализа в управленческой деятельности, осуществлять методическую работу.

Основными технологиями обучения, адекватно отвечающими целям изучения данной дисциплины, являются: проблемное обучение (проблемное изложение, частично-поисковый и исследовательский методы); технология обучения как учебного исследования; коммуникативные технологии, основанные на активных формах и методах обучения (мозговой штурм, дискуссия, пресс-конференция, спор-диалог, учебные дебаты, круглый стол и др.); игровые технологии (деловые, ролевые, имитационные игры); моделирование отдельных сторон жизни учреждения дошкольного образования, типичных ситуаций, возникающих в процессе взаимодействия

воспитателя, детей, руководителя и других сотрудников; постановка и решение стандартных, критических и экстремальных ситуаций, связанных с содержанием будущей профессиональной деятельности.

Большое значение в процессе изучения этой дисциплины имеет организация самостоятельной работы студентов. В ходе самостоятельной работы студентам предлагается: работа с нормативными правовыми документами; работа с литературой (первоисточниками, научной литературой); конспектирование (составление развернутого, опорного, тезисного конспектов), реферирование, составление аннотации, рекламы, резюме, анализ и сравнение материалов различных источников, составление терминологического словаря; анализ программ различных учреждений дошкольного образования, годовых, перспективных планов; анализ педагогических ситуаций, решение ситуационных задач; написание сочинений, эссе, составление кроссвордов; подготовка дискуссий по проблемным вопросам изучаемых тем; изготовление дидактических материалов; разработка диагностических методик для исследования деятельности дошкольного учреждения и их практическая апробация с последующим анализом и выработкой рекомендаций по организации образовательного процесса; составление конспектов методических мероприятий и их обсуждение; разработка примерных планов разных видов контроля, диагностики.

В процессе подготовки будущих специалистов особое внимание обращается на формирование способности и готовности успешно адаптироваться к изменяющимся условиям и активно преобразовывать собственную профессиональную деятельность. У студентов воспитывается активность, способность к рефлексии, свобода выбора и ответственности за него, осознание собственной уникальности, способность к саморазвитию.

Студентов подводят к пониманию того, что руководитель учреждения дошкольного образования в системе профессиональной деятельности является носителем субъектных качеств, так как осознает смысл и цели управленческой деятельности, имеет собственную субъектную позицию, умеет организовать процесс качественных изменений в своем учреждении, способен к личностному творческому росту, рефлексивной деятельности.

В процессе подготовки студентов к управленческой деятельности возрастает роль технологий, содействующих развитию коммуникативных способностей, умения принимать решения, понимать, анализировать и оценивать собственные действия на основе новой информации. Применение интерактивных технологий направлено на познание, расширение, присвоение, преобразование, интерпретацию педагогических ценностей в профессиональной деятельности управленцев в сфере дошкольного образования. Ценность таких технологий в том, что они обеспечивают обратную связь, открытый обмен мнениями, формируют положительные отношения между сотрудниками; их стержнем являются коллективные обсуждения, рассуждения, аргументация выводов, соревнования умов и талантов.

Особое внимание студентов обращается на необходимость изучения и активного использования в дальнейшей профессиональной деятельности информационных технологий, так как именно они открывают широкие возможности для повышения качества образовательного процесса, а информатизация управления учреждением дошкольного образования рассматривается как процесс информационного обеспечения управленческой деятельности в качестве управленческого ресурса.

Итогом изучения дисциплины является убеждение выпускников в том, что современное учреждение дошкольного образования требует высокопрофессионального руководителя. Труд руководителя характеризуется высокой ответственностью за правильность принимаемых решений и их последствий, большими интеллектуальными нагрузками, необходимостью прогнозирования событий, обеспечением действенности управления.

Список использованных источников

1. Введенский, В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В.Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51-55.
2. Езопова, С.А. Менеджмент в дошкольном образовании / С.А. Езопова. – М.: Академия, 2003. – С. 3.

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

И.Н. Логинова
АПО (Минск)
П.В. Горонин
БГЭУ (Минск)

В настоящее время произошли значительные изменения как в теории обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития, так и в образовательной практике.

В целом изменения сводятся к следующему.

1. Современный этап развития коррекционной педагогики и специальной психологии характеризуется активным пересмотром понятийного аппарата, переосмыслением достижений прошлых лет, изменением характера взаимосвязи со смежными областями знаний, пересмотром исследовательских приоритетов и методологии научных исследований.

В рамках новой образовательной парадигмы в Республике Беларусь расширилась и видоизменилась сеть специальных учреждений.

Получили развитие интегрированное обучение и воспитание детей, произошло включение в образовательную среду детей раннего возраста, а также новых категорий детей с ОПФР, считавшихся ранее необучаемыми.

В этих условиях актуальной задачей последипломного образования становится не только повышение профессиональной компетентности, но и развитие профессионально значимых качеств личности специалиста, формирование у него потребности в самосовершенствовании. Требуется научить специалиста разбираться в дискуссионных вопросах современного этапа развития коррекционной педагогики, понимать основания различных методических подходов, определять продуктивные и деструктивные тенденции.

Известно, что деятельность педагога-дефектолога выходит за рамки традиционной учительской, тесно переплетаясь с социально-педагогической, реабилитационной, консультативной, диагностической, собственно коррекционной. Профессиональная компетентность дефектолога определяется сформированностью у него ряда специальных умений, обеспечивающих работу с детьми с нарушениями развития.

Широкий спектр вариантов отклоняющегося развития, значительный возрастной диапазон детей и разнообразие типов учреждений, оказывающих разновекторную коррекционную помощь детям с особенностями психофизического развития, требуют от дефектолога умения творчески преобразовывать свой опыт, постоянно реализовывать индивидуальный подход в коррекционно-педагогической деятельности.

На факультете педагогов-дефектологов ГУО «Академия последипломного образования» ведётся поиск наиболее эффективных и адекватных времени форм и методов повышения квалификации. Этому поиску в значительной мере содействует мониторинг учебного процесса, позволяющий оценить степень удовлетворённости слушателей качеством повышения квалификации, изучить запросы и интересы слушателей, а также актуальный уровень их профессиональной подготовки. Благодаря этим социологическим опросам были выявлены некоторые «болевы́е» точки повышения квалификации.

✓ Многие педагоги по-прежнему ориентированы на информационно-рецептурный подход к обучению на курсах повышения квалификации. Они заинтересованы, прежде всего, в получении конкретных рекомендаций и прямом переносе приобретённых знаний в собственную учебную практику.

✓ Часть педагогов-дефектологов приходит на курсы без чёткого профессионального запроса. Такие специалисты принимают роль пассивных слушателей, не склонны к рефлексии.

✓ Учителя-дефектологи демонстрируют стереотипы в отношении значимости используемых в повышении квалификации видов работы. Первое место в рейтинге организационных форм неизменно занимают лекции. В первую тройку также стабильно входят практические занятия и посещение образовательных учреждений. А такая форма учебной деятельности, как самостоятельная работа, располагается только на четвёртом, пятом местах.

✓ Оценивая профессионально значимые личностные качества учителя-дефектолога, слушатели на первое место ставят такие, как «наблюдательность» (71%), «организованность» (67%), а также «стремление к творчеству» (67%). Однако вызывает беспокойство то, что такие качества, как «сильная воля» (70%), «энергичность» (63%), «высокая нравственность» (38%) и «общая культура» (38%) часто относятся к наименее важным.

Вместе с тем, исследования показывают, что большинство (80%) педагогов-дефектологов осознают необходимость саморазвития.

В настоящее время на факультете определены наиболее значимые, с нашей точки зрения, пути совершенствования последипломного образования с учётом специфики обучения взрослых. Это широкое использование интерактивных методов обучения и компьютерных технологий.

Качество образовательного процесса в значительной мере зависит от позиции преподавателя системы повышения квалификации, его способности видеть в обучающихся взрослых людей, обладающих жизненным и профессиональным опытом. В связи с этим мы считаем целесообразным широкое использование технологий, основанных на принципах диалогичности, равноправия участников совместной учебной работы. В течение нескольких лет на факультете в процесс повышения квалификации внедряются учебные деловые игры, способствующие развитию у специалистов мобильности, рефлексивности, творческого подхода к собственной профессиональной деятельности. Ежегодно пополняется арсенал УДИ по актуальным проблемам современной коррекционной педагогики. Среди них: «Взаимодействие субъектов психолого-педагогического сопровождения детей с ОПФР в условиях интегрированного

обучения», «Предметно-развивающая среда как фактор эффективности коррекционно-педагогического процесса», «Преодоление конфликтов в деятельности учителя-дефектолога», «Индивидуально ориентированное планирование коррекционно-педагогической помощи детям с ОПФР» и другие. Внедрение этого метода в учебный процесс первоначально вызывало некоторое сопротивление слушателей, обусловленное боязнью игры из-за необходимости смены привычных ролей, боязни показать свою некомпетентность и т.д. Однако в настоящее время эта форма учебной работы получает высокую оценку у слушателей курсов повышения квалификации. Занятия в форме деловой игры позволяют создать позитивное настроение у всех участников образовательного процесса, формируют социально-профессиональную общность педагогов через совместное решение учебных задач, развивают критичное отношение специалистов к собственной деятельности, способствуют раскрытию их творческого потенциала.

В настоящее время на факультете также широко используются информационные технологии в работе с учителями-дефектологами, повышающими квалификацию (рисунок).



Рисунок – Использование информационных технологий в процессе повышения квалификации педагогов-дефектологов в ГУО «Академия последипломного образования»

Популярностью у слушателей повышения квалификации пользуется веб-сайт «Логопедия по пятницам», который функционирует с января 2006 года. Он был задуман и реализован как форум и хранилище информации для педагогов-дефектологов Республики Беларусь. На сайте находит отражение учебная, научная и методическая работа, которую проводят преподаватели кафедры дефектологии, помещены материалы по проведению квалификационного экзамена на высшую категорию, кафедральные сборники статей. Сайт предоставляет возможность обсуждать актуальные проблемы оказания логопедической помощи дошкольникам. Сайт позволяет поддерживать связь с учителями-практиками в период между курсами повышения квалификации.

УПРАВЛЕНИЕ СОЗДАНИЕМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Т.А. Лопатик, Т.В. Зубко
БГПУ (Минск)

Современная система дополнительного образования взрослых предоставляет достаточно полный спектр услуг по расширению базового образовательного компонента, реализуемого посредством организации вариативного, разноуровневого, дифференцированного обучения. До настоящего времени в системе дополнительного образования взрослых отсутствовал оздоровительный компонент, как актуализирующий внутренние ресурсы личности и интенсифицирующий процессы ее самореализации. Поскольку система дополнительного образования взрослых является общесоциальной, проблема управления развитием оздоровительно-образовательной среды становится актуальной, а необходимость совмещения образовательного потенциала учебной дисциплины с оздоровительным требует теоретического анализа и рассмотрения механизмов управления ею.

Сочетаемость и взаимодополняемость образовательной и оздоровительной сред в системе дополнительного образования взрослых, их положительное воздействие на процесс саморазвития и самосовершенствования личности в условиях профессиональной деятельности отражено в выделенных нами структурных компонентах. Мотивационно-поведенческий компонент представляет собой систему внутренних потребностей и поведенческих реакций преподавателя и слушателей и проявляется в стремлении индивида совмещать образовательную деятельность, необходимую для профессионального роста, и оздоровительную, необходимую для продления профессионального долголетия. Стремление к интеграции вышесказанного обусловливается познавательными мотивами взрослого.

Слушатели системы дополнительного образования в своем большинстве обладают самомотивацией, т.е. «внутренней личностной заинтересованностью в деятельности», зависящей от знания результатов своей деятельности, т.е. от эффективности обратной связи в процессе обучения. [1, с.363] И если удовлетворение потребности в расширении собственных образовательных границ слушатель ощущает в процессе получения дополнительной практикоориентированной информации в любом учреждении образования взрослых, то удовлетворение потребности в оздоровлении, как правило, осуществляется самостоятельно (или не осуществляется вовсе) и не оказывает влияния на характер профессиональной деятельности слушателя.

Информационно-познавательный компонент определяет актуальное содержание когнитивных потребностей преподавателя и слушателей, проявляющихся в процессе оздоровительно-образовательной деятельности. По мнению исследователей [2, 3] учебная образовательная деятельность в сфере культуры здорового образа жизни должна заключаться не в процедуре двигательного «натаскивания» или в адаптации к физическим нагрузкам, а представлять собой процесс, направленный на преобразование объекта воздействия (обучаемого) путем усвоения им такой информации, которая бы позволяла ему успешно познавать и преобразовывать самого себя, свою культуру ведения здорового образа жизни. Обогащение образовательного содержания оздоровительной составляющей, с нашей точки зрения, является одним из дополнительных стимулов активизации познавательных потребностей слушателей системы дополнительного образования взрослых. Информация, предоставляемая для изучения, должна служить познавательным целям и задачам слушателей, и в комплексе представлять собой единую систему, способную перевести имеющиеся знания и представления о способах сохранения здоровья и продления профессионального долголетия на новый уровень развития – устойчивого положительного отношения к самооздоровительной и здоровьесберегающей практике в процессе собственной профессиональной деятельности.

Адаптационно-профессиональный компонент отражает способность преподавателя и слушателей к самостоятельному заполнению ниши дефицита знаний, умений и навыков для сохранения здоровья и продления профессионального долголетия. Данный компонент предусматривает адаптацию полученных знаний, умений и навыков к условиям собственной профессиональной деятельности: для слушателя – готовность действовать сообразно предложенной модели; для преподавателя – способность воспроизводства предложенной модели в другом образовательном учреждении; для диады «преподаватель-слушатель» – проявление личностно значимых приобретенных ценностей в области оздоровительно-образовательной практики. Адаптационные механизмы оздоровительно-образовательной среды проявляются в процессе саморегуляции поведенческих реакций преподавателя и слушателей и направлены на коррекцию ценностных самоустановок.

Выделенные нами структурные компоненты отражают системную деятельность преподавателя со слушателями, осуществляющуюся в процессе перехода от актуализации существующего оздоровительно-образовательного опыта слушателей к новым поведенческим моделям. Каждому структурному компоненту присуще специфическое содержание, изменяющееся в зависимости от степени сформированности у преподавателя и слушателей мотивационных, когнитивных и адаптационных механизмов в рамках конкретного образовательного учреждения.

Каждая образовательная система ставит перед собой определенные цели, задачи, принципы и функции, направленные на достижение желаемого результата и не может рассматриваться в отрыве от процесса управления ею. Эффективность образовательной системы представляется прямо пропорциональным качеству принимаемых управленческих решений. Анализ многочисленных дефиниций «управления» позволил выделить те основные позиции, с помощью которых может быть определен процесс управления развитием оздоровительно-образовательной среды в системе дополнительного образования взрослых. В этом случае управление рассматривается нами как деятельность, воздействие, процесс и взаимодействие. В соответствии с вышесказанным управление развитием оздоровительно-образовательной среды представлено в виде деятельностного, функционального, процессуального и стимулирующего блоков.

Деятельностный блок предполагает: оздоровительно-преобразовательную деятельность (здоровьеформирующие компетенции у субъектов педагогического процесса, формирование умений здорового образа жизни, обеспечение условий для сохранения здоровья); универсально-сущностную деятельность (формирование жизненных умений и навыков в области здоровья, необходимых для сохранения духовно-нравственного, морально-психологического и физического здоровья в образовательном процессе); профессионально-адаптированную деятельность (развитие произвольного поведения, направленного на сохранение здоровья и адаптацию к условиям профессиональной деятельности).

Функциональный блок (воздействие) предусматривает личностно ориентированное (средовые условия – соблюдение правильного чередования нагрузки и отдыха в процессе образовательной деятельности); коллективно направленное (соблюдение культуры общения в группе, построение системы взаимоотношений); системно-образовательное (соблюдение правил, норм, определенных социумом для конкретного образовательного учреждения).

Процессуальный блок (процесс) предполагает информационно-содержательный (открытый доступ к информационно-оздоровительным ресурсам), функционально-определяющий (констатация исходного, промежуточного и конечного состояний знаний, умений и навыков слушателей в области сохранения здоровья в рамках образовательного процесса); трансформационный (направленность образовательного учреждения на формирование образовательных программ с учетом здоровьесберегающих технологий в процессе получения взрослыми дополнительного образования).

Стимулирующий блок (взаимодействие) предусматривает разъясняющее (раскрытие преподавателем сущности здорового образа жизни на этапе профессионально-ориентированной деятельности); побуждающее (гармонизация психических процессов и отношений слушателей к здоровому образу жизни) и мобилизующее (приведение процесса взаимодействия преподавателя и слушателей на основе накопленного и постоянно обогащаемого опыта в состояние успешного выполнения поставленных образовательно-оздоровительных задач).

Таким образом, управление развитием оздоровительно-образовательной среды в системе дополнительного образования взрослых характеризуется как целенаправленная деятельность субъекта управления по формированию оздоровительно-образовательной культуры слушателей посредством внедрения комплекса мероприятий и интегрированных знаний, умений и навыков, определяющихся совокупностью субъективных отношений слушателя к себе, здоровому образу жизни, окружающей его действительности, и проявляющихся во взаимодействии слушателя и преподавателя в процессе получения дополнительного образования.

Список использованных источников

1. Педагогическая психология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений; под ред. Н.В. Ключевой. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 400с.
2. Воротилкина, И. М. Развитие самостоятельности в двигательной деятельности детей и молодежи / И.М. Воротилкина. – М.: МГПУ, 2005. – 231с.
3. Лукьяненко, В.П. Исследование проблемы соотношения двигательного и интеллектуального компонентов содержания общего образования в области физической культуры / В.П. Лукьяненко // Теория и практика физической культуры. - 2002. – №9. – С. 40-45.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИЗИОЛОГИЯ РАСТЕНИЙ»

Ж.Э. Мазец
БГПУ (Минск)

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

Продуктивность и эффективность НИРС как одного из важнейших этапов подготовки специалистов-биологов, зависит от ряда факторов, среди которых основными являются индивидуальные способности и уровень базовых знаний студентов. Кроме того, существенную роль в данном процессе может сыграть осознанный выбор тематики исследований и достаточно высокая степень подготовленности к работе по конкретному научному направлению. Все это позволит быстрее включиться в поисковую научно-исследовательскую деятельность без

длительного процесса адаптации, и, соответственно, в более короткие сроки получать научные результаты, что стимулирует интерес к научной работе и способствует совершенствованию профессиональных навыков [1].

Основной предпосылкой научно-исследовательской деятельности является появление интереса к определенной отрасли биологических знаний: ботанике, зоологии, генетике, экологии, молекулярной биологии. С основами этих дисциплин ученик знакомится еще в школе. Попав в стены вуза, бывший абитуриент оказывается перед выбором: «Просто учиться или отдать предпочтение какому-то предмету?»

На факультете естествознания БГПУ первокурсникам помогают решить данный вопрос. Так, на факультете организовано проведение семинаров школы молодого ученого, которые проводят студенческое научное общество. На семинары приглашают выступить руководителей и студентов научных проблемных групп и студенческих научных лабораторий. Первокурсники знакомятся с научными направлениями кафедр, ориентируются на конкретную дисциплину и преподавателя для организации совместной научно-исследовательской деятельности.

Физиология растений – наука экспериментальная, базируется на большом научном багаже биологических, химических, физических и математических дисциплин. Поэтому первокурснику достаточно сложно отдать ей приоритет.

При кафедре ботаники и основ сельского хозяйства организована на базе научно-проблемной группы студенческая научно-исследовательская лаборатория «Регуляция роста и развития растений», где студенты могут проявить свой научный потенциал. На первых порах студенты первого и второго курсов знакомятся с тематикой исследований студенческой лаборатории. Они приглашаются на выездные занятия в Отдел биохимии и биотехнологии растений Центрального ботанического сада НАН Беларуси, лаборатории «Роста и развития» и «Оптимизации минерального питания и фотосинтеза» Института экспериментальной ботаники им. В.Ф. Купревича НАН Беларуси, лабораторию прикладной биофизики и клеточной инженерии ГНУ «Институт биофизики и клеточной инженерии НАН Беларуси», в РУП «Институт плодоводства НАН Беларуси», где выбирают приоритетные направления, которыми они хотели бы заниматься. Кроме того, участвуют в семинарах, на которых выступают студенты третьих–пятых курсов, магистранты. Постепенно студенты-первокурсники определяются с тематикой собственных исследований и приступают к экспериментальному выполнению своей работы уже к концу первого года обучения, предварительно проработав литературу по данной теме.

Многие студенты начинают заниматься научно-исследовательской деятельностью в ходе написания курсовых работ, при изучении дисциплины «Физиология растений», а также после прохождения учебно-полевой практики по данной дисциплине, определяемой образовательным стандартом для студентов специальностей 1-02 04 04 Биология. Дополнительная специальность (1-02 04 04-01 Биология. Химия), 1-02 04 05 География. Дополнительная специальность (1-02 04 05-01 География. Биология).

Организация научно-исследовательской работы тесно связана с самостоятельной работой студентов. Самостоятельная работа студентов является важнейшей формой учебного процесса в вузе, способствует личностно ориентированной направленности профессиональной подготовки выпускников, превращению обучающихся в субъект учебно-познавательной и исследовательской деятельности, что обеспечивает у студентов стремление к самообучению и самообразованию. Кроме того, расширение доли самостоятельной работы студентов в большей мере придает учебному процессу практико-ориентированный и проблемно-исследовательский характер [2].

В связи с этим эффективность процесса обучения определяется не только хорошо и четко разработанным лекционным курсом, отвечающим всем современным требованиям, но и, главным образом, тем, как организуется аудиторная и внеаудиторная самостоятельная исследовательская работа студентов.

Более действенной организации самостоятельной работы студентов послужило издание нового практикума по дисциплине «Физиология растений» [3].

Материал пособия разделен на ряд тем, в которых содержится необходимый минимум информации по соответствующей проблеме, изложена методика выполнения работ, включен список вопросов и задач, используемых для самоконтроля знаний и для обсуждения на занятиях; приведен список литературы. Поиски ответов на вопросы побуждают студентов обращаться к дополнительной самостоятельной работе, а многие задания носят исследовательский характер.

Следующим этапом организации самостоятельной работы студентов являются индивидуальные задания по темам. Так, среди вопросов самостоятельной управляемой работы студентов (СУРС) имеются задания, которые носят творческий, исследовательский характер, например: «Исследовать зависимость движения устьиц от влажности воздуха и температуры», «Изучить зависимость состояния устьичного аппарата от возраста листьев», «Выявить механизмы адаптации фотосинтеза к высокой и низкой температуре», «Дать общую характеристику влияний загрязнений окружающей среды на процесс фотосинтеза», «Исследовать влияние соединений серы на процесс фотосинтеза» и др.

Для закрепления теоретических знаний по дисциплине «Физиология растений» предусмотрена учебно-полевая практика, в ходе которой студенты получают индивидуальные и бригадные задания по исследованию основных жизненно важных функций растений: фотосинтеза, дыхания, транспирации, засухоустойчивости, морозоустойчивости, влияния обработки регуляторами роста и т.д. Отчеты по окончании практики предусматривают квалифицированную, статистически грамотную обработку результатов исследований, глубокий анализ полученных данных, формулировку четких конкретных выводов, создание презентаций по теме проекта. Итак, в результате прохождения данной практики студент получает практические навыки по организации научно-исследовательской работы учащихся, которые необходимы для дальнейшей работы в современной школе.

Таким образом, в процессе реализации научно-исследовательской работы студентов необходимо придерживаться определенных принципов:

- стимулирование научно-исследовательской работы студентов;
- обеспечение НИРС современной методологической базой, формирование у студентов базовых навыков научной деятельности;
- желательно, чтобы студенты занимались научной работой с первого курса на протяжении всего периода обучения в университете;
- соблюдение преемственности в организации НИРС: студенты старших курсов обучают младшекурсников современным методам;
- привлечение студентов к совместной научной работе с преподавателями факультета;
- использование возможностей современного информационного обеспечения НИРС (интернет-ресурсов и др.);
- развитие международных студенческих связей, в том числе в системе НИРС, участие в конференциях различного уровня;
- выявление студентов, способных к самостоятельным исследованиям, формирование у них научных интересов и подготовка их к поступлению в магистратуру, аспирантуру [1].

Владение исследовательскими навыками даст возможность студенту-биологу на современном уровне организовать образовательный процесс, позволит эффективно использовать научную информацию и творчески внедрять в школьную среду, совершенствовать педагогический профессионализм.

Список использованных источников

1. Горбатова, Е.В. Организация научно-исследовательской работы студентов как фактор подготовки к профессиональной деятельности / Е.В. Горбатова // Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов: методология, теория, практика: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., Минск, БГПУ, 2010. – С.16-18.
2. Тимашкова, Л.Н. Дидактические основы формирования опыта самообразовательной деятельности студентов / Л.Н. Тимашкова // Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов: методология, теория, практика: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., Минск, БГПУ, 2010. – С.177-179.
3. Мазец, Ж.Э. Физиология растений: практикум. - В 2 ч. - Ч.1 / Ж.Э. Мазец, С.В. Судейная. – Минск: БГПУ, 2009.– 94 с.
4. Мазец, Ж.Э. Физиология растений. Практикум: пособие. - В 2 ч. - Ч.2 / Ж.Э. Мазец, С.В. Судейная, Е.Р. Грицкевич. – Минск: БГПУ, 2010. –96 с.

СРАВНЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ЦЕНТРАЛИЗОВАННОГО ТЕСТИРОВАНИЯ И ИТОГОВ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА УО «ВГУ ИМ. П.М. МАШЕРОВА»)

В.В. Малиновский, А.А. Чиркина
ВГУ (Витебск)

Ежегодно после окончания приема в вузы в печати возникают вопросы, связанные с точностью подбора тестовых заданий для поступающих на те или иные специальности, о целесообразности учета среднего балла аттестата, о введении нижней планки результатов тестирования, позволяющих поступать в ВУЗ. Однако зачастую обсуждение этих вопросов проводится на уровне субъективных взглядов участников дискуссии и, следовательно, выводы не могут носить достоверный характер. Мы попытались дать ответ на эти вопросы на основе статистического анализа результатов централизованного тестирования (ЦТ) и итогов обучения студентов первого курса. В исследовании были использованы данные итоговой успеваемости за первый год обучения студентов математического факультета УО «ВГУ им. П.М. Машерова» специальностей «Прикладная математика» и «Математика. Информатика» 2006-2010 годов набора, а также их результаты ЦТ по русскому/белорусскому языку, физике и математике.

Рассматривались два показателя: итоговый балл за две сессии и средний балл по предметам математического цикла за год.

Эти данные использовались для проверки следующих предположений:

- 1) имеется связь между результатами ЦТ по математике и физике и успеваемостью по дисциплинам математического цикла;
- 2) результаты ЦТ по языкам не связаны с успеваемостью по дисциплинам математического цикла;
- 3) средний балл аттестата не связан с успешностью обучения, его можно не учитывать при приеме в вуз;
- 4) существует нижняя граница баллов по ЦТ, которая предопределяет «успешность-неуспешность» обучения.

Всего в течение 2006-2010 г.г. обучение на 1 курсе успешно завершили 436 студентов. По результатам двух сессий были выделены две группы студентов: в первую группу вошли студенты, успешно и в срок сдавшие обе сессии, во вторую – имевшие одну или две задолженности, которые были ликвидированы в установленные сроки.

Проверка результатов ЦТ и показателей успеваемости студентов на нормальность распределения дала отрицательный результат, поэтому в исследовании использовались непараметрические методы. Однако традиционно мы приводим средние значения показателей, что отражено в следующей таблице.

Таблица 1 - средние значения и интервалы изменения рассматриваемых показателей.

	Количество	Среднее	Медиана	Минимум	Максимум
Все студенты первого курса					
Рус./бел. язык (ЦТ)	468	49,7	48,5	4	100
Физика (ЦТ)	468	28,5	26,0	3	82
Математика (ЦТ)	468	45,8	45,0	4	94
Аттестат	468	8,3	8,4	4,1	9,9
Ср.балл по предметам математического цикла	436	5,5	5,0	4,0	10,0
Итоговый балл за год	436	5,6	5,4	4,0	9,8
Студенты, успешно и вовремя сдавшие обе сессии первого года обучения					
Рус./бел. язык (ЦТ)	287	54,9	56,0	16	100
Физика (ЦТ)	287	30,9	28,0	3	82
Математика (ЦТ)	287	50,1	49,0	8	94
Аттестат	287	8,5	8,6	6,1	9,9
Ср.балл по предметам математического цикла	286	6,0	5,8	4,0	10,0
Итоговый балл за год	286	6,2	6,0	4,0	9,8
Студенты, имевшие задолженности в течение первого года обучения					
Рус./бел. язык (ЦТ)	150	42,4	40,0	4	81
Физика (ЦТ)	150	25,5	24,5	6	69
Математика (ЦТ)	150	40,5	40,5	7	80
Аттестат	150	7,9	8,0	4,1	9,8
Ср.балл по предметам математического цикла	150	4,5	4,3	4,0	7,9
Итоговый балл за год	150	4,7	4,5	4,0	7,3

Для анализа взаимосвязи между результатами ЦТ и успеваемостью студентов применялся метод непараметрического корреляционного анализа. Ниже приведены значения коэффициентов ранговой корреляции по Спирмену для рассматриваемых показателей успеваемости (таблица 2).

Таблица 2 - Значение коэффициентов ранговой корреляции

	Все студенты первого курса (436 человек)		Студенты, успешно сдававшие сессии (286 человек)		Студенты, имевшие задолженности (150 человек)	
	Ср.балл по предметам мат. цикла	Итоговый балл за год	Ср.балл по предметам мат. цикла	Итоговый балл за год	Ср.балл по предметам мат. цикла	Итоговый балл за год
Рус./бел. язык (ЦТ)	0,47*	0,48*	0,44*	0,44*	0,18*	0,21*
Физика (ЦТ)	0,31*	0,33*	0,39*	0,39*	0,02	0,11
Матема-	0,42*	0,43*	0,41*	0,39*	0,23*	0,30*

тика (ЦТ)						
Аттестат	0,50*	0,48*	0,42*	0,41*	0,41*	0,37*

* Коэффициент корреляции статистически значим ($p < 0,05$)

Для ответа на последний вопрос было выяснено, сколько студентов соответствующей группы имеют результаты ЦТ указанного в таблице диапазона. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Количество студентов, имеющих результаты ЦТ

Баллы ЦТ	Студенты, успешно сдававшие сессии			Студенты, имевшие задолженности		
	Рус./бел.яз.	Физика	Математика	Рус./бел.яз.	Физика	Математика
0-9	0	8	1	1	4	4
10-19	5	62	4	11	43	21
20-29	18	83	29	23	57	19
30-39	38	66	47	38	31	30
40-49	53	33	63	26	13	25
50-59	50	19	52	26	1	26
60-69	58	8	51	15	1	17
70-79	39	6	30	8	0	7
80-89	21	2	8	2	0	1
90-100	3	0	2	0	0	0

Сопоставление баллов ЦТ с помощью критерия Манна-Уитни показало, что имеются статистически достоверные различия между группами ($p < 0,05$ для всех предметов).

Выводы.

Наблюдается умеренная корреляция между результатами ЦТ по всем предметам и показателями успеваемости.

Для результатов ЦТ по русскому/белорусскому языку наблюдается самый высокий коэффициент корреляции. Ожидания, что коэффициент корреляции между результатами ЦТ по математике и средним баллом по дисциплинам математического цикла будет близок к единице, не оправдались.

В группе студентов, имевших задолженности, корреляция слабая или отсутствует. Это свидетельствует о том, что результаты ЦТ не дают возможности статистически достоверно предсказать «успешность-неуспешность» обучения на первом курсе.

Средний балл аттестата коррелирует с успешностью обучения для всех групп студентов. Следовательно, по среднему баллу аттестата можно с достаточной степенью уверенности предсказывать «успешность-неуспешность» обучения в вузе.

Несмотря на имеющиеся различия между рассматриваемыми группами студентов, получение по предметам ЦТ низких баллов из диапазона 0-9 не означает, что студент не сможет успешно учиться.

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

О.В. Мамонько
БГПУ (Минск)

В современных условиях развития государства система высшего образования в Республике Беларусь призвана готовить компетентных специалистов, способных творчески подходить к реализации задач, стоящих перед педагогом. Выпускник педагогического вуза должен уметь эффективно применять приобретенные в процессе обучения знания, умения и навыки в различных профессиональных и жизненных ситуациях.

Основная задача, стоящая перед педагогическим вузом, заключается в подготовке компетентных специалистов, способных эффективно сочетать в профессиональной деятельности практическую и научно-исследовательскую работу, осуществлять самостоятельный поиск путей решения проблемных ситуаций.

Важным условием подготовки современного педагога является студенческая научно-исследовательская деятельность. В процессе обучения в университете студенты получают первый опыт серьезных научных исследований. Задача педагога создать такие условия, которые стимулировали бы творческий поиск, самостоятельность и активность учащихся в решении исследовательских проблем. При этом важно показать возможности практического применения полученных результатов. Именно поэтому темы исследовательских работ, должны быть связаны

не только с соответствующими учебными дисциплинами, но и с работой студентов во время учебной практики. В то же время опыт, полученный студентом во время практики, часто является стимулом к продолжению исследования той или иной проблемы. Еще одной стороной такого взаимодействия является возможность трудоустройства выпускников, поскольку руководители учреждений имеют возможность отбирать и приглашать на работу лучших молодых специалистов, хорошо зарекомендовавших себя в процессе прохождения практики и осуществления научного исследования, обеспечивая учреждение образования специалистами, овладевшими самыми современными знаниями, готовыми к непрерывному поиску нового, актуального знания, к грамотному осуществлению информационных процессов (поиска, хранения, переработки, распространения информации).

Основной целью организации и развития научно-исследовательской деятельности студентов является повышение уровня научной подготовки специалистов с высшим профессиональным образованием и выявление талантливой молодежи как для последующего обучения в аспирантуре, так и для пополнения научных и педагогических кадров учреждения образования. Данная деятельность предполагает решение следующих задач: выявление наиболее одаренных студентов, имеющих выраженную мотивацию к научной деятельности; содействие всестороннему развитию личности студента, формированию его объективной самооценки, приобретение навыков самостоятельной работы и работы в творческих коллективах, овладение методологией научных исследований; обеспечение участия студентов в проведении прикладных, фундаментальных, поисковых, методических и педагогических научных исследований по приоритетным направлениям в различных областях науки и техники; обеспечение участия студентов в научно-практических конференциях, олимпиадах и т.д.; интеграцию научно-практических потенциалов преподавателей и студентов, направленную на решение научно-практических проблем в различных отраслях науки.

В образовательном процессе вуза реализуются разные формы научно-исследовательской деятельности студентов:

Одной из форм является научно-исследовательская деятельность, включенная в учебный процесс. Она выполняется в соответствии с учебными планами и программами, обеспечивается методическими пособиями и предусматривает: выполнение заданий, лабораторных работ, курсовых и дипломных проектов (работ), содержащих элементы научных исследований; выполнение заданий научно-исследовательского характера в период педагогической практики; изучение теоретических основ методики, постановки, организации и выполнения научных исследований, планирования и организации научного эксперимента, обработки научных данных;

Следующая форма научно-исследовательской деятельности студентов дополняет учебный процесс. Она предполагает самостоятельную работу вне рамок непосредственной программы обучения и организуется в форме: работы в студенческих научно-исследовательских лабораториях (СНИЛ), клубах, кружках, проблемных и исследовательских группах; выполнения индивидуальных научных исследований под руководством конкретного научного руководителя; участия в студенческих научных организационно-массовых и состязательных мероприятиях различного уровня: научных семинарах, конференциях, конкурсах работ, олимпиадах по определенным дисциплинам и направлениям; организации специальных курсов, программ, проведение занятий с группами студентов имеющих выраженную мотивацию к научной деятельности, участие студентов в конкурсе на соискание грантов.

В рамках научно-исследовательской деятельности, включаемой в образовательный процесс, осуществляются различные виды научно-исследовательской работы. Основными из них являются реферат, курсовая работа, эссе и выпускная квалификационная работа (дипломный проект). Кроме этого к исследовательской работе студентов относятся написание по результатам проведенных исследований научных статей, обзоров, тезисов, а также выступления на научных конференциях и семинарах различного уровня. Контрольные, практические и лабораторные работы, доклады на семинарских занятиях, выполняемые студентами на различных этапах обучения, также могут носить исследовательский характер.

Написание курсовой работы – вторая ступень научно-исследовательской деятельности, которая требует навыков, полученных при написании реферата. В ней должно содержаться, наряду с выделением цели и задач, описание объекта, предмета, а также гипотезы исследования. Таким образом, курсовые работы представляют собой исследования, предполагающие не только реферативное изложение научно-педагогической и методической литературы, но и выполнение эмпирических исследований в образовательных учреждениях.

Работа студентов над темой курсовой работы связана с углублением и расширением педагогических знаний, приведением их в систему, формированием и развитием исследовательских, навыков и навыков самостоятельной работы.

Конкретная тематика курсовых работ должна отвечать следующим требованиям: соответствовать задачам профессиональной подготовки специалистов; учитывать направления и проблематику современных научно-педагогических исследований; приобщать студентов к работе

над проблемами, которые исследуют отдельные преподаватели и коллектив кафедры и факультета в целом; учитывать разнообразие интересов студентов в области педагогической теории и практики, а также результаты работы в научной студенческой лаборатории; разрабатывать актуальные проблемы воспитания, обучения и развития детей; учитывать запросы практических работников учреждений образования (дошкольных учреждений, школ и т.д.) [1].

При определении темы исследования для каждого студента необходимо исходить из его способностей и реальных возможностей, а также учитывать его научные интересы. Важно так же учитывать и возможности использования материалов курсовой работы для дальнейшего развития, расширения и углубления выбранной темы в последующих научно-исследовательских работах, в том числе и в дипломной работе студента. Безусловно, тема должна быть актуальной, иметь теоретическое или практическое значение, носить исследовательский характер и предусматривать всестороннюю характеристику объекта исследования, оценку существующего положения и состояния объекта исследования.

Еще более сложной ступенью научно-исследовательской деятельности студента является проведение исследования в рамках написания дипломной работы. Основными методологическими ориентирами дипломной работы выступают теоретическое и эмпирическое познание рассматриваемой проблемы. Теоретический аспект направлен на раскрытие основного понятийного и категориального аппарата на основе принципа единства теории и практики, принципа системно-комплексного подхода, принципа детерминизма, принципа объективности и научности. Эмпирическое познание определяет собственно исследовательскую часть работы и предполагает анализ полученных эмпирических данных с целью подтверждения (или опровержения) выдвинутой гипотезы, обоснование которой предлагается на основе теоретического анализа проблемы исследования.

Следовательно, к дипломным работам предъявляются такие основные требования: актуальность темы, соответствие ее современному состоянию определенной области науки и перспективам развития соответствующей сферы; изучение и разносторонний анализ монографических и периодических изданий по теме; изучение и характеристика истории исследуемой проблемы и ее современного состояния, а также передового опыта работы в соответствующей области; четкая характеристика предмета, цели и исследовательских приемов, описание и анализ проведенных автором исследований, экспериментов; обобщение результатов, их обоснование, выводы и практические рекомендации.

Таким образом, научно-исследовательская деятельность студентов, в частности написание курсовых и дипломных работ, является важным условием профессионального становления выпускника педагогического высшего учебного заведения.

Список использованных источников

1. Кабирова, Ж.М. Как написать курсовую работу по педагогике: учеб.-метод. пособие / Ж.К. Кабирова, Н.А. Дука. – Омск: Издательство ОмГПУ, 2008. – 41 с.

ВЫВУЧЭННЕ ГІСТОРЫІ БЕЛАРУСІ Ў КАНТЭКСЦЕ ЗАДАЧ ГІСТОРЫКА-ПАРТЫЙНАЙ НАВУКІ (1960-Я – ПЕРШАЯ ПАЛОВА 1980-Х ГГ.)

**П.А. Мацюш,
БДПУ (Мінск)**

У другой палове 1950-х гг. адбываюцца сацыяльна-палітычныя падзеі, якія аказалі значны ўплыў на развіццё гістарычнай навукі. Гісторыя Беларусі пачынае вывучацца як самастойная дысцыпліна, але яе вывучэнне неабходна разглядаць ў непарыўнай сувязі з задачамі, якія ставіла партыйнае кіраўніцтва перад гістарычнай навукай.

Зыходзячы з дырэктыў партыі ў галіне грамадскіх навук, гісторыкі вышэйшых навучальных устаноў рэспублікі пашырылі навукова-даследчую работу ў галіне гісторыі беларускага народа пасля XX з'езда КПСС, які выкрыў і асудзіў культ асобы Сталіна, што быў тормазам развіцця навукі і прыводзіў да скажэння многіх важнейшых гістарычных падзей. З улікам грамадска-палітычных умоў для даследчыкаў адкрыліся новыя магчымасці для асвятлення гістарычных фактаў.

Трэцяя праграма КПСС (1961г.) ставіла канкрэтыя задачы перад навукоўцамі, якія займаліся распрацоўкай пытанняў гісторыі Кампартыі Беларусі на розных этапах яе дзейнасці, а таксама гісторыі камсамольскіх арганізацый рэспублікі. Многія пытанні дзейнасці Кампартыі Беларусі з часу зараджэння першых сацыял-дэмакратычных арганізацый у пачатку XX стагоддзя і да нашых дзён атрымалі асвятленне ў гісторыка-партыйнай літаратуры.

Перад гісторыкамі Беларусі ставілася задача, каб з марксісцка-ленінскіх пазіцый даць глыбокае і ўсебаковае асвятленне гісторыі беларускага народа на ўсіх этапах грамадскага

развіцця, паказаць кіруючую ролю Камуністычнай партыі ў жыцці, працы і барацьбе беларускага народа [3].

Важным момантам у вывучэнні нацыянальнай гісторыі стала ўвядзенне адпаведнага курсу ў школах. Саюзным рэспублікам давалася права самім вызначаць, якім чынам арганізаваць гэта вывучэнне. Такое рашэнне давала значныя магчымасці для вывучэння нацыянальнай гісторыі, стварэння падручнікаў і вучэбных дапаможнікаў для школ навукова-педагагічнымі калектывамі вышэйшых навучальных устаноў. Упершыню ў гісторыі Беларусі ўзнікла магчымасць самастойна вызначыць парадак вывучэння айчынай гісторыі і стварыць першы нацыянальны падручнік па гісторыі. Міністэрствам асветы БССР вырашыла вывучаць гісторыю Беларусі шляхам уключэння ўрокаў і асобных пытанняў па гісторыі Беларусі ў адпаведныя раздзелы і тэмы праграмы па гісторыі СССР. Стварэнне першага падручніка па гісторыі БССР было даручана загадчыку кафедры гісторыі Беларусі БДУ прафесару Л.С. Абэцэдарскаму і дацэнтам М.П. Баранавай і Н.Г. Паўлавай.

Змест гісторыі Беларусі рэкамендавалася разглядаць пры вывучэнні курса гісторыі СССР са старажытных часоў да нашых дзён у 7-10 класах. Для гэтага ў адпаведныя тэмы праграмы па гісторыі СССР было ўключана 30 асобных урокаў і яшчэ 32 пытанні па гісторыі БССР. Пры гэтым дадатковы час на іх вывучэнне не вылучаўся. Настаўнік ставіўся перад альтэрнатывай: скараціць час на вывучэнне курса гісторыі СССР, ці наогул не вывучаць айчынную гісторыю. Часцей выбіралася другое. Разам з тым, уключэнне курса айчынай гісторыі ў праграмы сярэдняй школы хаця і было фармальным, ўсё ж стварала патэнцыяльныя магчымасці для азнаямлення школьнікаў з асноўнымі фактамі па гісторыі Беларусі, садзейнічала назапашванню вопыту стварэння школьных падручнікаў, распрацоўцы пытанняў метадыкі яе выкладання, падрыхтоўцы ў вышэйшай школе спецыялістаў, якія б валодалі пытаннямі нацыянальнай гісторыі.

Невыпадковым стала і з'яўленне абагуляючай працы па гісторыі БССР для вышэйшых навучальных устаноў. У свет выйшла двухтомная «Гісторыя Беларускай ССР». Гэта была першая праца па нацыянальнай гісторыі сярод саюзных рэспублік, напісаная на аснове партыйна-класавага падыходу, якая, як падкрэслівалася ў прадмове, прызначалася не толькі для выкладчыкаў і студэнтаў вышэйшых навучальных устаноў, настаўнікаў сярэдніх школ, але і для шырокіх колаў савецкай грамадскасці [1].

Неабходна адзначыць, што гэта было ўжо другое выданне па гісторыі Беларусі. У адрозненні ад першага выдання, якое выйшла ў свет у 1954 - 1958 гг., усе главы «Гісторыі Беларускай ССР» былі дапоўнены фактычным матэрыялам. Акрамя таго, у сувязі з барацьбой з «культым асобы» былі выдалены спасылкі на Сталіна. На пасяджэнні вучонага Савета гістарычнага факультэта БДУ адзначалася, што дадзеная праца была выканана ў духу рашэнняў XX і XXII з'ездаў КПСС, якія выкрывалі культ асобы Сталіна. За яе стварэнне аўтарскі калектыў быў вылучаны на атрыманне Ленінскай прэміі.

Адметным было тое, што ўклад у стварэнне дадзенай працы ўнеслі не толькі акадэмічныя вучоныя, але і выкладчыцкі калектыў кафедры гісторыі БССР БДУ. Акрамя супрацоўнікаў Інстытута гісторыі АН БССР, у стварэнні працы таксама ўдзельнічалі выкладчыкі Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта, Інстытута гісторыі партыі пры ЦК КПБ і іншых навуковых устаноў пад агульнай рэдакцыяй акадэміка АН БССР Т.С. Гарбунова, членаў-карэспандэнтаў АН БССР І.С. Краўчанкі і Н.В. Каменскай, кандыдатаў гістарычных навук К.І. Шабуні і Л.С. Абэцэдарскага [4, арк. 13].

Хаця шматлікія моманты нацыянальнай гісторыі ў ім трактаваліся неаб'ектыўна, з улікам патрабаванняў часу, дадзеная праца доўгі час з'яўляўся адзінай па гісторыі Беларусі. Акрамя таго, дзякуючы намаганням Л.С. Абэцэдарскага на гістарычным факультэце БДУ была створана асобная кафедра беларускай гісторыі.

У 1975 г. было завершана выданне пяцітомнай «Гісторыі БССР». У беларускай гістарыяграфіі гэта было ўжо трэцяе шматтомнае выданне гісторыі Беларусі. У пяці тамах раскрывалася гісторыя Беларусі са старажытных часоў да канца 1950-х гг. Нягледзячы на фундаментальны характар працы, такія пытанні як эканамічнае развіццё Беларусі ў XIV-XV ст. і на рубяжы XVI-XVII ст., нацыянальна-вызваленчы рух у Беларусі былі недастаткова даследаваны [5].

Такім чынам, кіраўніцтва рэспублікі, надавала не заўсёды пільную ўвагу набыццю як школьнікамі, так і студэнтамі (будучымі настаўнікамі) глыбокіх ведаў па нацыянальнай гісторыі. Вышэйшая школа ажыццяўляла навучанне і выхаванне маладых пакаленняў беларусаў ў адрыве ад нацыянальных гістарычных традыцый [2, с. 622].

Распрацоўваючы ў той або іншай ступені праблемы гісторыі беларускага народа са старажытнейшых часоў да сучаснасці, даследчыкі галоўную ўвагу надавалі савецкаму перыяду: сацыялістычнай рэвалюцыі і грамадзянскай вайны ў Беларусі, гісторыі рабочага класа і сялянства, барацьбе беларускага народа супраць нямецка-фашысцкіх захопнікаў у гады Вялікай Айчынай вайны, сацыялістычнаму і камуністычнаму будаўніцтву ў рэспубліцы.

Такім чынам, навуковыя установы і кафедры гісторыі партыі ВНУ рэспублікі вымушаны былі сваю асноўную ўвагу канцэнтраваць на асвятленні кіруючай ролі Кампартыі Беларусі ў барацьбе беларускага народа за пабудову камунізму ў краіне. У цэнтры іх навукова-даследчай дзейнасці

виплучалися питання абагульнення вопыту дзейнасці Кампартыі Беларусі па кіраўніцтву сацыялістычным і камуністычным будаўніцтвам.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Багдановіч, А. Развіццё нацыянальнай гістарычнай адукацыі ў Беларусі ў канцы XIX–XX стагоддзя / А. Багдановіч // Гісторыя праблемы выкладання. – 2009. №6. – с. 50–54.
2. Беларусь: народ, государство, время / НАН Беларуси, Ин-т истории ; редкол.: А.А. Коваленя (пред.) [и др.]. – Минск : Беларус. навука, 2009. – 879 с.
3. Каменская, Н.В. Стан і задачы навуковых даследаванняў па гісторыі Кастрычніцкай сацыялістычнай рэвалюцыі ў Беларусі / Н.В. Каменская // Вес. Акад. навук БССР. Сер. грам. навук. – 1979. – № 4. – С. 50–56.
4. НАРБ. Фонд 42. – Воп. 7. – Спр. 1216. Отчет Гродненского педагогического института о работе за 1974/1975 учебный год.
5. Фомин, В. Фундаментальное исследование истории Белорусской ССР / В. Фомин, С. Лагун // Коммунист Белоруссии. – 1976. – № 12. – С.85–99.

ГУМАНИСТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ЛОГОПЕДОВ

Л.В. Мороз

СумГПУ (Сумы, Украина)

Наряду с усвоением знаний и достижением надлежащего уровня развития профессиональных способностей необходимым условием соответствия личности будущего педагога непрерывно растущим требованиям профессиональной деятельности становится приобщение к культуре и овладение системой социальных и гуманистических ценностей. Для решения этих задач необходим поиск новых форм и содержания учебно-воспитательного процесса в высшей школе [2].

Независимо от профессиональной ориентации, современный процесс формирования ценностей в высших образовательных заведениях направлен на формирование у молодежи духовности, ориентиров на общечеловеческие ценности, воспитание любви к своему государству, народу, земле и эффективное выполнение своих будущих профессиональных функций. Такие задания могут быть реализованы лишь при условиях ввода ценностно ориентированного подхода к процессу обучения и воспитания студенческой молодежи [2, 3].

Особенным образом этот вопрос касается направлений подготовки педагогических специалистов, будущая профессиональная деятельность которых предусматривает непосредственное общение с особым контингентом лиц - а именно с детьми, у которых наблюдается нарушение психофизического развития. Такими специалистами являются студенты-логопеды.

Логопедическая деятельность предусматривает не только наличие высокого уровня теоретической подготовки и практических умений, но и, в первую очередь, моральной готовности, потребности в осуществлении полезной деятельности, стремления быть полезным ребенку. Учитывая это, вопрос реализации гуманистического направления в подготовке будущих педагогов-логопедов приобретает особую актуальность.

Следовательно, цель данной статьи - осветить особенности реализации гуманистического воспитания будущих педагогов-логопедов на примере Сумского государственного педагогического университета имени А.С. Макаренко.

Формирование гуманистических ценностей - это веление времени, поскольку нынешняя ситуация характеризуется тем, что противоречия социального характера приобрели общечеловеческие масштабы, вылились в глобальный кризис. "Если не рождаются новые гуманистические системы ценностей, - пишет Л.П. Буюва, - то реальные формы жизни, обесцененные и противоречивые, могут становиться полем деморализации" [5].

Проблема гуманистической ориентации личности педагога занимает особое место в коррекционной деятельности в целом, и в логопедии в частности.

На сегодняшний день в Украине зачисление в высшее учебное заведение происходит исключительно по результатам оценивания теоретической подготовленности абитуриентов в четко определенных областях знаний. Абитуриенты представляют в высшее учебное заведение сертификаты независимого оценивания знаний по биологии, украинскому языку и литературе, истории. Никаких дополнительных собеседований и творческих экзаменов не предусмотрено.

При этом личностные качества будущего педагога-логопеда остаются не выявленными. Кроме того, вопрос способов выявления и оценки данных качеств, критериев их соответствия определенным "нормам", да и вообще их "нормирование", на наш взгляд, остается крайне противоречивым.

Следовательно, учитывая такую ситуацию, одной из приоритетных задач учебного заведения становится активное участие не только в развитии, но и в формировании позитивных личностных качеств, которые являются необходимыми для дальнейшего эффективного

осуществления профессиональной деятельности педагога-логопеда. Однако, этот процесс не может быть односторонним, здесь одинаково нужной является как поддержка и внимание учебного заведения, которое обязано обеспечить студентам условия и возможности для самореализации, так и настойчивость самой молодежи в определении и достижении намеченных целей.

Одним из способов реализации этого процесса выступает привлечение студентов-логопедов к добровольному, осознанному, определенному собственными потребностями участию в разных социальных проектах и реальных молодежных общественных объединениях. Добровольное участие студенческой молодежи в проектах волонтерского движения содействует развитию личности, овладению навыками активного и ответственного подхода к жизни; предоставляет возможность "социализации самого себя" [3].

Особенности студенческого волонтерского движения, отмеченные профессором А.И. Капской, свидетельствуют о том, что студенческая молодежь имеет особые мотивы для добровольной социальной работы [4]. В первую очередь ее интересуют профессиональные проблемы. По большей части это приобретение профессиональных знаний из будущей специальности, получения полезного опыта и наработки навыков общения с лицами, которые нуждаются в профессиональной помощи.

Именно на базе Сумского государственного педагогического университета имени А.С.Макаренко усилиями преподавательского состава кафедры логопедии, а также студентов направления "Коррекционное образование. Логопедия" основано и активно развивается новое социально-гуманистическое направление студенческой жизни - волонтерское движение логопедов.

Привлечение и пропаганда среди студенческой молодежи отмеченного направления общественно-полезной деятельности является, на наш взгляд, необходимым условием гуманистического воспитания. Волонтерская деятельность, которая основывается на общечеловеческих принципах равенства, уважения, доверия, гуманизма, мотивируется желанием и неотъемлемой потребностью активного участия в организации собственной жизни, способствует формированию черт социальной зрелости, общественной компетентности, личной ответственности, благотворительности и активности будущих логопедов.

Важно отметить, что с 2010 года студенты-логопеды являются волонтерами Сумского городского Центра досуга молодежи Сумского городского совета. Кроме того, осуществляется активное сотрудничество с Сумским городским центром досуга молодежи Сумского городского совета.

В 2010 году студенты-логопеды принимали участие в реализации нового для города Сумы проекта под названием "2 шага к школе", который предусматривал подготовку к поступлению в школу ромских (цыганских) детей на базе подготовительной дошкольной группы. Проблема привлечения ромских детей к систематическому обучению, как в дошкольных, так и в школьных учреждениях остается достаточно актуальной в нашей стране. Кроме образовательных проблем, у этого контингента детей довольно распространенными, многообразными и сложными являются также речевые нарушения.

В процессе реализации проекта, будущие логопеды имели возможность повысить свой уровень профессиональных знаний, умений и навыков, проявить свои творческие способности, а также толерантность, человечность и другие позитивные личностные качества.

В данное время студенты направления "Коррекционное образование. Логопедия" задействованы в разработке и внедрении коррекционно-логопедической программы для "Центра развития детства" в рамках проекта "Обеспечения детей правом на образование, путем привлечения малообеспеченных семей в Центр развития детства".

Кроме непосредственной логопедической помощи нуждающимся в ней детям, волонтерская активность студентов-логопедов в контексте их гуманистического воспитания рассматривается нами более широко. Практическим выражением такого подхода стала совместная деятельность Сумского городского центра досуга молодежи Сумского городского совета и Сумского государственного педагогического университета имени А.С.Макаренко, которые объединились в акции "Не бойся быть ближе", что проходила в рамках городских мероприятий "СТОП СПИД". Это мероприятие является частью кампании против СПИДА, направленной на формирование толерантного отношения к ВИЧ-позитивным людям, профилактику ВИЧ-инфицирования и помощь тем, кого коснулась эта проблема.

Хотелось бы подытожить, что воспитание не только будущего компетентного специалиста-логопеда, но и сознательного гражданина - ответственного, социально активного, уважающего других, честного и альтруистичного - необходимое требование нашего нынешнего времени. Реализация этого задания видится нам осуществимой через предоставление студенческой молодежи возможности приобрести эти черты в процессе общественно-полезной деятельности равного среди равных.

Список использованных источников

1. Волонтерство: порадник для організатора волонтерського руху / О.В. Безпалько, Н.В. Задерико, І.Д. Зверева та ін.; укладач Т.Л. Лях. – Київ: ВГЦ Волонтер, 2001. – 176 с.
2. Молодь України за соціальний прогрес і злагоду в суспільстві: Зб. матеріалів Конгресу української молоді (м. Київ, 26-28 травня, 1997 р.). – Київ: Столиця, 1997. – 204 с.
3. Нормативно-правова база щододіяльності центрів соціальних служб для молоді / Р.Г. Драпушко, С.В. Толстоухова, О.К. Шадохіна, С.А. Петрова. - Київ: УДЦССМ, 1999. – 200 с.
4. Капська, А. Й. Технологізація волонтерської роботи в сучасних умовах / А. Й. Капська. – Київ, 2001. – 140 с.
5. Буева, Л. П. Социальная среда и формирование гармонической личности / Л.П. Буева. – М.: Знание, 1981. – 45 с.

ПОЛИСУБЪЕКТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

С.И. Невдах
БГПУ (Минск)

Отношения субъектов образовательного процесса - одна из важнейших проблем педагогической практики. В этой связи становится очевидной необходимость обращения исследователей к изучению и рефлексии возникающих особых форм взаимодействия субъектов образовательного процесса, порождающих новые саморазвивающиеся общности, в которых полисубъектные взаимодействия способствуют личностному и профессиональному развитию их членов.

Идеи полисубъектности представлены в научных трудах педагогов, психологов, философов и др. В них особое внимание обращено на связь образования и саморазвития личности, на ценностно-смысловую сторону педагогической деятельности; на развитие субъектного потенциала личности обучающегося; на субъектное развитие личности педагога, его способность стать полноценным субъектом педагогической деятельности и развивать субъектный потенциал учащегося (А.А. Вербицкий, В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, В.А. Кан-Калик, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.А. Сластенин и др.). В зарубежной психологии и педагогике результаты изучения феномена субъектного становления педагога и полисубъектности в образовательной среде отражены в работах А. Комбса, А. Маслоу, К. Роджерса и др. «Полисубъектное взаимодействие – это такая форма непосредственного взаимодействия субъектов друг с другом, которая способна порождать их взаимную обусловленность и особый тип общности – полисубъект, понимаемый как целостное динамическое психологическое образование, отражающее феномен единства развития внутренних содержаний реальных субъектов, находящихся в субъект-субъектных отношениях и объединенных совместной творческой деятельностью, и проявляющееся в способности к активности, действенности, интеграции, способности к преобразованию окружающего мира и себя, способности выступать как целостный субъект в отношении к процессу саморазвития и в отношениях с другими полисубъектами» (И. Вачков) [1].

Если рассматривать образовательный процесс учреждения дополнительного образования взрослых с точки зрения предоставляемых им образовательных возможностей, то интегративным критерием качества является способность обеспечить всем субъектам образовательного процесса систему возможностей для полноценного личностного и профессионального развития в процессе полисубъектного взаимодействия, удовлетворение комплекса потребностей обучающихся, создавая, таким образом, соответствующую мотивацию их деятельностной активности.

Разнообразные качества полисубъекта «преподаватель–обучающийся» определяются взаимодействием составляющих элементов полисубъекта, которыми выступают отдельные слушатели (возможно, группы слушателей) учреждения дополнительного образования взрослых и преподаватель. Время, которое может потребоваться для достижения полисубъектного уровня взаимодействия в системе «преподаватель–обучающийся», зависит от многих факторов, среди которых чрезвычайно важным, как указывает в своих работах И. Вачков, являются используемые субъектами средства развития определяющих признаков полисубъектности – способности к осознанию системы отношений между субъектами, совместной творческой деятельности, нацеленности на саморазвитие и общего семантического пространства [1]. Условием возникновения полисубъектного взаимодействия является высокий уровень субъектности каждого из членов общности, что, в свою очередь, определяется соответствующим уровнем развития самосознания субъектов.

Совместная творческая деятельность субъектов образовательного процесса направлена на овладение содержанием образования, определяемым образовательной программой, с использованием разнообразных технологий, стимулирующих познавательную активность обучающихся и способствующих их самореализации и самоактуализации. Полисубъектное взаимодействие в образовательном процессе учреждения дополнительного образования взрослых ориентировано на овладение содержанием образования и способствует формированию системы интегрированных профессиональных знаний, умений и навыков, опыта профессионально-

личностного саморазвития, творческой деятельности, эмоционально-ценностного отношения к миру.

Процесс обучения в учреждении дополнительного образования взрослых включает два взаимосвязанных процесса: преподавание и учение, которые постепенно должны перерасти в сотворчество на полисубъектном уровне [2].

Преподавание представляет собой целенаправленную, личностно ориентированную деятельность преподавателя, включающую мотивированное, опосредованное управление учением обучающегося в целях перевода его в позицию активного субъекта самосовершенствования; направленную на постоянное обогащение культурно-информационного и предметно-развивающего компонентов образовательной среды учреждения дополнительного образования взрослых; создание условий для развития субъектности участников взаимодействия.

Учение – особым образом организованное познание обучающихся, включающее осознание и принятие личностью образовательных задач, планирование деятельности, ее реализацию в процессе самой учебы, самоконтроль и самооценку эффективности своего труда. Возможность его осуществления обусловлено способностью человека регулировать свои действия в соответствии с поставленной целью, проявляя активность. Целью учения является познание, сбор и переработка информации об окружающем мире в соответствии с реализуемой образовательной программой, в конечном итоге выражающаяся в знаниях, умениях и навыках, системе отношений и общем развитии. Учение субъекта в образовательном процессе учреждения дополнительного образования взрослых характеризуется его стремлением к самостоятельности, независимости, самоуправлению.

Стиль отношений между преподавателем и обучающимся – внутренний психологический фон, на котором разворачиваются все акты полисубъектного взаимодействия. Проведенные исследования показали, что у демократичного педагога обучающиеся ведут себя гораздо свободнее и активнее, чем у авторитарного. Их поведение включает непосредственность, инициативу и предложения, обращенные к другим. Поведение обучающихся у авторитарного педагога более агрессивное, враждебное.

В образовательном процессе учреждения дополнительного образования взрослых полисубъектное взаимодействие в системе «преподаватель–обучающийся» обеспечивается использованием разнообразных авторских педагогических технологий, характерными чертами которых являются: диалогичность, сотрудничество, сотворчество, направленность на формирование индивидуального стиля профессиональной деятельности специалиста, предоставление ему необходимой свободы для принятия самостоятельных решений в вопросе организации своего обучения, выбора содержания и способов учения в контексте выбранной образовательной программы и др. Реализация педагогических технологий, соответствующих указанным характеристикам, способствует развитию профессиональной культуры, человеческого потенциала, субъектности и креативности специалиста.

Критериями результативности полисубъектного взаимодействия в образовательном процессе учреждения дополнительного образования взрослых являются:

- взаимопонимание и удовлетворенность взаимодействием всех субъектов образовательного процесса;
- степень участия всех субъектов в управлении образовательным процессом;
- сплоченность и сознательность всех субъектов;
- продуктивность взаимодействий в образовательном процессе.

Таким образом, развитие полисубъектного взаимодействия в образовательном процессе учреждения дополнительного образования взрослых способствует формированию профессиональной культуры специалиста, аккумуляции совокупности общечеловеческих идей и ценностей, профессионально-гуманистических ориентаций и качеств личности, универсальных способов познания и технологий профессиональной деятельности.

Список использованных источников

1. Вачков, И. Полисубъектное взаимодействие учителей и учащихся // Проблемы воспитания и развития личности / И. Вачков. – С. 147—162. - <http://ri-online.ru/articles/3-02/134.html>. – Дата доступа 23.04.2011.
2. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др.; под ред. В.А. Сластенина. – М. Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОПЫТА ЛИЧНОСТИ

Л.И. Нестерова
Филиал РГСУ (Минск)

Методология как учение о способах организации и построения теоретической и практической деятельности человека обеспечивает нормативно-рациональное построение типовых программ его познавательной деятельности [1]. Данные программы применимы не только в рамках научного познания, но и в процессе обыденного, художественного, профессионального изучения окружающего мира. В этой связи актуальным является методологическая подготовка педагога, представляющая собой в контексте реализации компетентного подхода в образовании процесс формирования методологической ключевой компетенции.

Методологическая ключевая компетенция является способностью определения необходимой совокупности средств, условий и принципов деятельности и реализации данных определенных теоретических представлений на практике. Формирование данного вида ключевой компетенции находится в тесной взаимосвязи с изучением теоретических основ деятельности, предполагающих определение совокупности системы различных методов, трансформируемых и реализуемых в зависимости от особенностей решаемых проблем, условий труда и личности специалиста. Компоненты методологической ключевой компетенции можно представить следующим образом:

- анализ принципиальных положений науки конкретной культурно-исторической ситуации развития общества;
- сравнительный анализ принципиальных положений науки различных культурно-исторических ситуаций развития общества;
- определение принципов конкретного вида профессиональной деятельности;
- определение содержания и структуры принципов конкретного вида профессиональной деятельности;
- определение средств конкретного вида профессиональной деятельности;
- анализ условий конкретного вида профессиональной деятельности;
- прогнозирование развития проблемной ситуации;
- проектирование методологического аппарата деятельности при решении проблемной профессиональной задачи;
- мобильное реагирование в условиях непредвиденного развития проблемной ситуации;
- трансформация методологического аппарата в зависимости от типа решаемой проблемной ситуации.

Содержательной основой формирования методологической ключевой компетенции можно рассматривать профессиональный опыт выдающихся представителей науки, культуры, системы образования, производства. Обращение к опыту профессионального творчества личности связано с его онтологическим статусом, т.е. с возможностью получения, хранения и передачи информации социокультурного значения, интеграции в себе индивидуального и общественного сознания. Принимая во внимание то, что профессиональный опыт личности представляет собой систему исторически развивающихся надбиологических программ человеческой деятельности, условие воспроизводства и изменения окружающей нас культурной среды его изучение позволит овладеть определенным видением мира, программами деятельности и преобразования действительности [2], [3].

Процесс изучения и передачи опыта профессионального творчества специалиста может быть осуществлен на трех уровнях: эмпирическом, теоретическом и индивидуально-познавательном [2].

Эмпирический уровень предполагает систематическое, целенаправленное ознакомление с определяющими результатами профессионального познания и творчества выдающихся представителей определенной сферы профессиональной деятельности, их содержания, взаимосвязи составляющих компонентов в соответствии с поставленными задачами и целями образования и воспитания. Такого рода ознакомление может осуществляться путем личного общения с представителем науки и искусства, предметного изучения его достижений, анализа авторских публикаций, критических статей, отзывов современников и последователей.

Теоретический уровень связан с постижением профессиональной концептосферы рассматриваемого специалиста (установление структуры и содержания концептов опыта и результатов творчества в соответствии с историко-культурным контекстом) и интерпретацией выявленной совокупности концептов (постижение их структуры и содержания в соответствии с индивидуальными особенностями мировосприятия, уровнем интеллектуального и духовного развития познающего субъекта).

Познание опыта профессионального творчества специалиста на данном уровне, с одной стороны может осуществляться в ходе изучения соответствующего историко-культурного контекста, индивидуально-типологических особенностей изучаемых персоналий, их биографических сведений в совокупности с критическим анализом. С другой стороны, методологию исследования в значительной степени определяют результаты изучения биографических сведений самого субъекта исследования (самопознание), сопоставительного

анализа индивидуально-типологических особенностей рассматриваемого представителя науки или искусства и субъекта исследования, а также выявление совокупности теоретико-методологических и аксиологических положений, представляющих значимость для решения актуальных образовательных и воспитательных задач.

На индивидуально-познавательном уровне осуществляется процесс осознания, т.е. включения совокупности концептов, которые были определены на этапе интерпретации, в систему мыслей, чувств, идей и других духовных феноменов субъекта исследования. Особую значимость в данном процессе представляет самооценка связей, отношений, закономерностей окружающего мира познающего субъекта; самоопределение целей и планов познания и творчества, предваряющих практическую деятельность, ценностных ориентиров бытия, необходимых для творческого преобразования условий профессионального творчества.

В качестве подготовительного этапа методологической подготовки специалиста необходимо рассматривать ознакомление со следующими основными понятиями: «метод», «методика», «методология», «методологическая ключевая компетенция», «принцип деятельности», «условия деятельности». Владение данным понятийным аппаратом позволит организовать познавательную активность специалиста на поиск и анализ тех результатов опыта профессиональной деятельности, библиографических сведений, отличительных особенностей профессионального познания и творчества, формах и результатах общественной деятельности рассматриваемых персоналий, которые позволили бы создать представление о присущих каждому специалисту особенностях методологического построения своей профессиональной деятельности.

Основной этап методологической подготовки специалиста включает в себя решение трех задач:

- структурно-содержательный анализ методологических оснований опыта творчества личности, выявление преемственности и взаимосвязи составляющих его компонентов;
- концептуальный анализ методологически значимых результатов профессиональной деятельности, представление структуры и содержания выявленной совокупности концептов;
- интерпретацию содержания концептов опыта профессионального творчества личности с учетом условий конкретной культурно-исторической ситуации;
- включение интерпретированной совокупности концептов в мировоззренческую систему субъекта исследования путем установления логической взаимосвязи между ними;
- применение полученной системы теоретических представлений в процессе решения профессиональных проблем в определенной сфере профессиональной деятельности.

В целом можно сказать, что методологическая подготовка педагога на основе изучения опыта профессионального познания и творчества определенных представителей науки, искусства, системы образования, производства является условием его личностного и профессионального роста, формирования его индивидуальной профессиональной культуры, познания собственных потребностей и возможностей профессионального роста, творческого проектирования индивидуальных моделей профессиональной деятельности, изучения собственного опыта с позиции нового качества профессионального образования.

Список использованных источников

1. Новейший философский словарь: 3-е изд., исправл. – Минск: Книжный Дом, 2003. – 1280 с.
2. Нестерова, Л.И. Опыт профессионального творчества специалиста как предмет педагогического исследования / Л.И. Нестерова // Педагогические инновации: традиции, опыт, перспективы: материалы междунар. науч.-практ. конф., Витебск, 27-28 мая 2010 г. / Вит. гос. ун-т; редкол.: Н.А. Ракова (отв. ред.) [и др.]. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2010. – С. 91 - 92.
3. Козлова, Н.Н. Опыт социологического чтения «человеческих документов», или размышления о значимости методологической рефлексии / Н.Н. Козлова, Н.М. Смирнова // Социологические исследования. – 1995. – С. 12 - 22.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Н.А. Никитёнок
БГПУ (Минск)

Педагогическая профессия предъявляет к личности учителя высокие требования. В настоящее время педагогу, передавая знания, опыт, ценностные ориентации учащимся, необходимо изучать факты и явления педагогической действительности, мир человеческих отношений, личность воспитанника, коллектив. Педагог разрабатывает проекты уроков, внеклассных дел, задания для учащихся; оценивает результаты своей деятельности, уровень своего мастерства. Успешность данных видов педагогической деятельности обеспечивают аналитические, прогностические, проектировочные или конструктивные, рефлексивные умения.

Также в педагогической деятельности особое значение имеют коммуникативная и организаторская педагогические функции. Педагогу следует уметь эффективно общаться с детьми и взрослыми; адекватно выражать свои мысли и чувства; находить эмоционально-выразительную форму изложения материала, понимать внутреннее психологическое состояние другого человека, оказывать эмоциональное влияние на других, организовывать и стимулировать собственную деятельность и деятельность учащихся. Коммуникативную и организаторскую функции позволяют осуществлять организационные (мобилизационные, развивающие, информационно-ориентационные) и коммуникативные (перцептивные, вербального общения и педагогической техники) умения. Значимость умений в педагогической деятельности обуславливают необходимость определения возможностей педагогических дисциплин в осуществлении их развития у будущих учителей. На развитие умений будущего педагога направлена педагогическая практика в образовательных учреждениях, однако результаты показывают зависимость эффективности проведения занятий с учащимися от уровня предварительной подготовки студента.

В соответствии с образовательным стандартом высшего педагогического образования раздел «Педагогика современной школы» ориентирован на развитие умений изучать педагогический процесс с применением научных методов; формулировать образовательные и воспитательные цели; принимать научно обоснованные образовательные и воспитательные решения; проектировать и организовывать различные формы учебных занятий и воспитательных дел (мероприятий); применять современные технические средства образования, в том числе компьютер; осуществлять различные виды педагогического взаимодействия с учащимися, родителями и другими субъектами социума; стимулировать познавательную деятельность учащихся и развивать их самостоятельность; располагать к себе учащихся и организовывать сотрудничество и сотворчество; оценивать учебные достижения учащихся, а также уровни их воспитанности и развития; рефлексировать себя и педагогическую деятельность. Раздел «Педагогические системы и технологии» предполагает развитие таких умений, как: переформулировать идеал образования (гуманистический, когнитивный, бихевиориальный и др.) в диагностическую цель; четко определять конечную цель образовательной деятельности; осознанно расчленять образовательный процесс на структурные элементы с ориентацией на желаемый педагогический эффект; реализовать выделенные структурные элементы в определенной последовательности в контексте конечной цели; диагностировать начальное, промежуточное и конечное состояние образовательного процесса, осуществляемого в форме технологии; оценивать и корректировать процесс и результаты качества и эффективности педагогической технологии; проектировать структуру и содержание учебно-познавательной деятельности учащихся и прогнозировать ее результаты; осуществлять оптимальный отбор технологий обучения (воспитания). Анализ данных целевых ориентаций показал наличие требований развивать у будущих педагогов аналитические, прогностические, проектировочные, конструктивные, рефлексивные умения, а при изучении раздела «Педагогика современной школы» - также организаторские и коммуникативные умения.

В содержание семинарских занятий по курсу «Педагогика современной школы» включены темы: «Закон Республики Беларусь «О правах ребенка»; «Методы педагогического исследования»; «Возрастные и индивидуальные особенности развития и воспитания личности»; «Сущность и содержание методов обучения»; «Типология и структура уроков»; «Формирование гражданской культуры личности»; «Семейное воспитание»; «Конфликты в педагогическом общении и их преодоление»; «Образовательные пространства и их типология». На развитие аналитических, прогностических, конструктивных и рефлексивных умений направлены: анализ и решение педагогических задач и ситуаций, обращение к собственному ученическому опыту студентов, проектирование ими процесса развития своего педагогического мастерства.

На семинарах также предполагается проектирование отдельных элементов педагогического процесса, апробация методов педагогического исследования в студенческой группе, анализ примеров и образцов форм, методов обучения, сценариев воспитательных мероприятий и т.д. Студенты создают педагогические копилки, разрабатывают педагогическое портфолио и т.п. Организаторские и коммуникативные умения стимулируются через монологические высказывания студентов, работу с учебным текстом (составление плана, схем, таблиц и т.д.), освоение приемов формирования мотивации и познавательной активности, проведения дискуссий, организации начала урока и др.

Содержание семинарских занятий по курсу «Педагогические системы и технологии» охватывает темы: «Технологические аспекты деятельности педагога»; «Личностно-развивающее обучение»; «Технологии интенсификации обучения»; «Педагогические технологии на основе активизации деятельности учащихся»; «Организация познавательной деятельности учащихся на основе установления двухсторонней информационной смысловой связи»; «Блочная система обучения». Также рассматриваются темы, раскрывающие особенности организации воспитательного процесса в школе: «Создание воспитательных систем школы и класса»;

«Технология коллективного творческого воспитания учащихся»; «Технология организации педагогической деятельности классного руководителя»; «Технология проектирования воспитательной работы классным руководителем». Кроме того, изучаются педагогические системы и технологии авторских школ, альтернативные технологии зарубежной школы, технологии работы педагога по профилактике девиантного поведения подростков, предупреждения и преодоления школьной неуспеваемости. В процессе семинарских занятий студенты учатся осуществлять отдельные этапы педагогической диагностики, проектирования, анализа и рефлексии. Активно следует развивать умения формулировать вопросы, работать с источниками информации, мобилизовать внимание слушателей, доступно и последовательно излагать материал, организовывать ситуации совместной деятельности и создавать обстановку творческой деятельности, обращать внимание на внутренний мир и состояние другого человека, владеть мимикой и пантомимикой, жестами и т.д. Развитие данных умений происходит на материале изучаемых технологий, т.е. рассматриваемые на семинаре технологии тут же, выступают как средство работы с учащимися и как элемент семинарского занятия. Используются такие методы и формы работы, как «минута говорения», «волшебный стул», «коллективный рассказ», «составление логических последовательностей», дидактические и ролевые игры, подготовка аннотаций к книгам, коллективные творческие дела, конкурсы и викторины и т.д.

Лабораторные работы по курсу «Педагогические системы и технологии» посвящены моделированию уроков на основе технологий личностно ориентированного обучения, составлению модульных программ по предмету. Для изучения особенностей воспитательной работы предлагается организация и проведение коллективных творческих дел (КТД); создание плана воспитательной работы; определение и моделирование ведущих направлений, форм и способов жизнедеятельности класса; конструирование форм воспитательной работы с классом. Изучаются технологии педагогического менеджмента, организации методической работы в школе, воспитательно-коррекционной работы с подростками, разработки мультимедийного сопровождения педагогического процесса, раскрываются возможности использования компьютера в учебно-воспитательном процессе школы, Интернет-ресурсов в работе педагога. В процессе проведения лабораторных работ преобладает проектная, творческая, продуктивная деятельность студентов под руководством преподавателя. В процессе проведения лабораторных работ происходит интенсивное приобретение опыта создания новых авторских педагогических средств на основе диагностики и анализа педагогических явлений, целеполагания и планирования, проектирования и конструирования. Формулирование выводов и подведение итогов, заполнение отчета о проведении лабораторной работы стимулируют рефлексивные умения студентов. В то же время эффективному развитию организаторских и коммуникативных умений могут способствовать задания, направленные на апробацию педагогических приемов, разработанных сценариев, проектов и программ в форме деловых игр, КТД, активных методов обучения в студенческой группе. Лабораторные работы позволяют развивать возможности работать в группе, в паре, применять ТСО, наглядные пособия и т.д.

Анализ целей и задач, содержания, применяемых форм и методов семинарских занятий и лабораторных занятий, позволил сделать следующие выводы: практические занятия и лабораторные работы обладают достаточным потенциалом в развитии профессиональных умений студентов, который, однако, требует систематизации и обогащения, не охватывает весь комплекс педагогических задач. Развитие умений педагогической техники осуществляется не всегда из-за недостаточности индивидуализации обучения, развития умений использовать поощрение и наказание, удерживать внимание учащихся младшего возраста.

Процесс и результаты проведения занятий показывают наличие интереса студентов к педагогическим проблемам, становлению себя как педагога-профессионала. В то же время студентами отмечается, что сформированность умений не всегда достигает высокого уровня и требует совершенствования. Таким образом, анализ практического аспекта проблемы развития профессиональных умений студентов показал её актуальность и необходимость разработки системы специальных средств развития умений в процессе изучения педагогических дисциплин.

В настоящее время система образования ориентирована на реализацию созидательных способностей личности, на становление и развитие её творческого потенциала. Творчество как создание нового позволяет преобразовывать окружающую действительность, способствует обеспечению общественного развития. В то же время наличие созидательной творческой позиции конкретной личности содействует её адаптации в условиях неопределенности и изменчивости современного мира.

Развитие творческих способностей школьников во многом зависит от того, каким творческим потенциалом обладает учитель. Формировать творческую личность способен лишь тот, кто владеет приемами продуктивного и творческого мышления. Потенциально творческий характер педагогической деятельности, обусловленный непредсказуемостью ситуаций школьной действительности, трудной алгоритмизацией педагогического общения, неповторимостью

личности каждого обучаемого, поливариантностью профессионального выбора актуализируют необходимость развития творческого потенциала у будущих педагогов.

Личностная и профессиональная значимость развития творческого потенциала педагога обуславливает поиск условий, средств и методов повышения эффективности становления и развития творческой личности.

В контексте доминирования определенного механизма адаптации творческий потенциал личности будущего педагога рассматривается как динамическая личностная доминанта, детерминирующая преимущественно процесс аккомодации (изменение когнитивных психических схем в зависимости от требований объективного мира), проявляющийся в дивергентном мышлении (направленность на генерацию широкого спектра возможных решений поставленной проблемы) [1]. В качестве возможных педагогических средств развития творческого потенциала студентов рассматриваются научно-исследовательская деятельность, досуг и внеучебная деятельность, применение информационных технологий, рефлексивных методов, практика, проектное, проблемное, эвристическое обучение, конкурсы, мастерские и др.

В то же время развитию творческого потенциала может способствовать изучение дисциплин «Педагогика современной школы» и «Педагогические системы и технологии». Темы «Технологии развития интеллектуального и творческого потенциалов личности», «Технологии коллективного творческого воспитания» рассматриваются в рамках курса «Педагогические системы и технологии». Обсуждаются проблемы диагностики творческого потенциала учащихся, направлений, механизмов и технологий его развития в процессе обучения и воспитания, организации необходимой образовательной среды. Приведем пример модельного сценария занятия.

Тема занятия «Технология коллективного творческого воспитания учащихся»

1 этап. *Приветствие. Пароль (название разных коллективных творческих дел).* Вопрос другу.

2 этап. *Теоретическое освоение.* Выступление студентов на темы: «Портрет ученого: И.П. Иванов»; «Характеристика коллективного творческого воспитания».

3 этап. *Ролевая игра.* Коллективная подготовка дела. Разделение на команды, выбор жюри, определение капитанов и т.д. Проведение КВН. Коллективный анализ, подведение итогов КВН «Пара фраз»

Примерный список заданий: определение понятий, выбор концептуальных идей технологий социального творчества, характеристика видов КТД, составление таблицы «Этапы КТД», «Минута говорения» для капитана команды: «Характеристика этапа организации КТД» (выбор этапа из конверта), выбор условий проведения КТД, описание примеров коллективных творческих дел и т.д.

4 этап. *Инновационное созидание.* Разработка студентами (в малых группах) на основе метода мозгового штурма авторских проектов КТД. Презентация проектов.

5 этап. *Подведение итогов занятия.* Резюме по проблеме развития творческого потенциала личности.

На других занятиях по данным дисциплинам актуализируются творческое усвоение знаний и умений, собственная творческая деятельность по созданию педагогических средств, превращая учебно-познавательную деятельность в учебно-преобразовательную. Происходит непосредственное приобретение опыта творческой деятельности с ориентацией на педагогическую практику.

В качестве методов развития творческого потенциала студентов в процессе общепедагогической подготовки выступают: проектирование и конструирование форм педагогического процесса, педагогических средств, деловые игры, рефлексивные приемы, составление схем, таблиц, интеллект карт, диагностика и коррекция личностных свойств, анализ и решение педагогических ситуаций, изучение передового педагогического опыта. Студенты разрабатывают сценарии уроков и воспитательных мероприятий, учебные пособия, рекомендации школьникам по различным видам деятельности, учебные словари, программы школьных кружков и классных сообществ, создают проекты оборудования школьных кабинетов. Можно применять составление портфолио, написание рецензий, аннотаций, аналитических обзоров, рефератов и др., выполнение творческих заданий. Проводятся дискуссии, проблемные и научные семинары, практикумы, круглые столы, микроисследования, работа в микрогруппах и парах и др. Представим модельные сценарии занятий.

Тема занятия «Методы педагогического исследования»

1 этап. *Актуализация.* Приветственное слово ведущего. Постановка проблемы: как изучать явления педагогической действительности, проводить педагогическое исследование?

2 этап. *Теоретическое освоение.* Коллективное конструирование понятия «метод» на основе приемов «Алфавит», «Ассоциации». Работа с учебным текстом по теме занятия. Составление интеллект-карты темы на основе учебного текста, словаря методов педагогического исследования. Презентация участниками занятия теоретических и эмпирических методов

исследования. Презентация участниками занятия характеристик креативных методов и сопутствующих методов педагогического исследования

3 этап. *Практическое освоение.* Примеры применения методов исследования в педагогическом процессе

4 этап. *Дискуссия.* Проблемный вопрос «Как осуществлять выбор методов исследования?»

5 этап. *Инновационное созидание.* Проведение участниками занятия микроисследований с помощью одного из методов (по выбору)

6 этап. *Контроль.* Опрос на основе приема «Две правды, одна неправда».

7 этап. *Подведение итогов занятия.* Педагогический консилиум («Содержание занятия+», «Личность+» и т.д.)

Тема занятия «Технология организации педагогической деятельности классного руководителя»

1 этап. *Приветствие.* «Педагогический девиз»

2 этап. *Проблематизация.* Определение необходимых черт личности классного руководителя на основе технологии «Алфавит»

3 этап. *Теоретическое освоение.* Выступление студентов с докладами. Заполнение опорных конспектов по теме занятия.

4 этап. *Дискуссия.* «Дайте оценку правам и должностным обязанностям классного руководителя. Что еще можно добавить?»

5 этап. *Работа в группах.* Составление исторической справки о классном руководителе; Разработка плана мероприятий по решению одной из задач классного руководителя. Презентация разработок.

6 этап. *Контроль.* Составление коллективного рассказа по теме

6 этап. *Рефлексия.* Проблемный вопрос «Что, на Ваш взгляд, является особенно сложным в работе классного руководителя?»

Тема занятия «Технология предупреждения и преодоления школьной неуспеваемости»

1 этап. *Приветствие.* Цепочка пожеланий.

2 этап. *Теоретическое освоение.* Выступления студентов с докладами. Заполнение педагогического словаря. Заполнение опорного конспекта на основе заданий «Завершите предложение», «Составьте таблицу» и др.

3 этап. *Дискуссия.* Проблемный вопрос: «Какова эффективность предлагаемых способов преодоления школьной неуспеваемости и как ее повысить?»

4 этап. *Инновационное созидание.* Разработка памятки школьнику о предупреждении и преодолении неуспеваемости; памятки педагогу о повышении познавательного интереса учеников (по вариантам) на основе консультации преподавателя. Презентация разработок.

5 этап. *Контроль.* «Дюжина вопросов»

6 этап. *Подведение итогов занятия.* «Семинар заставил меня задуматься о...»

Систематичность развития интереса будущих педагогов к творчеству, стимулирование творческого подхода при выполнении учебных заданий и инициативы, «естественная» индивидуализация творческого обучения позволяет адаптировать их к будущей профессиональной деятельности и личностному росту. Ориентация дисциплин «Педагогика современной школы» и «Педагогические системы и технологии» на развитие творческого потенциала студентов способствует становлению личности, способной увлечь, воодушевить, заинтересовать будущих воспитанников, открыть возможности для самореализации будущего педагога.

Список использованных источников

1. Развитие интеллектуального и творческого потенциалов личности будущего педагога: культурно-педагогический концепт: монография / П.Д. Кухарчик и др. – Минск: БГПУ, 2010. – 230 с.

СПЕЦКУРС «ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА» В СТРУКТУРЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л. Е. Никонова
БГПУ (Минск)

В современных условиях актуализировалась необходимость поиска механизма для формирования у подрастающего поколения сознательного и ответственного отношения к вопросам личной безопасности и безопасности окружающих из-за увеличения частоты проявления разрушительных сил природы, числа промышленных аварий и катастроф, опасности социального

характера, отсутствия навыков правильного поведения в различных угрожающих и чрезвычайных ситуациях. Отсюда вытекает настоятельная необходимость в формировании нового поколения людей, способных к продуктивной и целеустремленной деятельности по сохранению своего духовного и физического здоровья, окружающей природы, проявляющих постоянную активность в поддержании безопасного общественного и личного бытия.

Эффективным механизмом формирования у подрастающего поколения сознательного и ответственного отношения к вопросам безопасности должно стать образование. В этой связи возрастает роль и ответственность системы образования за подготовку подрастающего поколения по вопросам, относящимся к области безопасности жизнедеятельности. Работа по формированию социально адаптированной личности должна начинаться с дошкольного возраста. В этой связи безопасность жизни ребенка и охрана его здоровья – одна из актуальнейших задач дошкольного образования.

Вместе с тем, в педагогической науке и практике проблеме формирования основ культуры безопасности уделяется недостаточно внимания. Спецкурс «Формирование основ безопасности жизнедеятельности детей дошкольного возраста», читаемый на факультете дошкольного образования, призван восполнить пробел. Данный спецкурс является важнейшей частью системы подготовки студентов высшего педагогического учебного заведения к профессиональной деятельности и предусматривает повышение квалификации и педагогической компетенции воспитателей по обеспечению безопасности жизни ребенка, охране его здоровья, а также формированию основ культуры безопасности у детей дошкольного возраста.

Задачи изучения спецкурса:

- осознание будущими педагогами безусловного приоритета безопасности при решении любых задач, связанных с жизнедеятельностью ребенка;
- формирование у студентов представлений о своеобразии системы условий, обеспечивающих безопасную жизнедеятельность ребенка дошкольного возраста;
- овладение компетенциями в области формирования основ культуры безопасности у детей дошкольного возраста.

Спецкурс разработан для студентов факультета дошкольного образования, обучающихся на 5 курсе дневной формы получения образования. Программа курса «Формирование основ безопасности жизнедеятельности детей дошкольного возраста» рассчитана на 26 часов (20 часов лекций, 6 часов семинарских занятий).

Структура и содержание спецкурса, на наш взгляд, может базироваться на теоретически и практически обоснованном материале, состоящем из следующих разделов.

Раздел 1. Теоретические основы учения о безопасности жизнедеятельности.

В ходе изучения данного раздела спецкурса студенты знакомятся с сущностью таких понятий как жизнедеятельность, среда обитания, биосфера, техносфера, безопасность жизнедеятельности, культура безопасности и др.; эволюцией системы «человек - среда обитания», переходом к техносфере, причинами возникновения учения о безопасности жизнедеятельности. Важное место в содержании данного раздела отводится изучению цели, задач, содержания учения о безопасной жизнедеятельности, а также классификации опасностей, систем безопасности. Особое внимание в лекциях уделяется проблеме личной безопасности как основе любой системы безопасности, видам личной безопасности жизнедеятельности и условиям их обеспечения.

Раздел 2. Безопасность жизнедеятельности детей как социальная и психолого-педагогическая проблема.

Содержание данного раздела направлено на раскрытие актуальности проблемы формирования культуры безопасности у ребенка дошкольного возраста, рассмотрения исторического аспекта проблемы воспитания безопасного поведения детей. В ходе изучения раздела будущие специалисты знакомятся с проблемой воспитания безопасного поведения детей в образовательных программах для дошкольных учреждений.

Изучая данный раздел, студенты углубляют свои представления о таких понятиях, как «безопасность жизнедеятельности ребенка», «культура безопасности ребенка», устанавливают взаимосвязь с такими понятиями, как «здоровый образ жизни», «безопасное поведение». Вопросы безопасности жизнедеятельности дошкольника рассматриваются как составная часть изучения окружающего мира. Студенты знакомятся с особенностями усвоения дошкольниками знаний по безопасности жизнедеятельности, принципами организации работы с детьми по формированию культуры безопасности, задачами и направлениями деятельности педагога по формированию культуры безопасности у дошкольников. В процессе занятий студенты уточняют представления о таких понятиях, как «форма», «метод» организации работы по ознакомлению детей с социальной действительностью, расширяют свои знания об оптимизации методов работы с детьми (проблемное, игровое обучение, метод эвристических и поисковых ситуаций, метод убеждения, метод побуждения к сопереживанию и др.), определяют оптимальные педагогические условия формирования безопасного поведения ребенка-дошкольника в семье и детском саду.

В рамках спецкурса предусмотрено расширение представлений студентов о диагностике знаний и умений безопасного поведения детей дошкольного возраста (критерии, показатели, уровни знаний и умений дошкольников, методы изучения наличного уровня знаний и навыков безопасного поведения у детей).

Раздел 3. Практические аспекты проблемы воспитания безопасного поведения детей дошкольного возраста.

Целью данного раздела является знакомство будущих специалистов с направлениями и содержанием работы педагога по обеспечению безопасности жизни ребенка, охране его здоровья в условиях детского сада и семьи, а также формированию основ культуры безопасности у детей дошкольного возраста. Программа спецкурса раскрывает следующие приоритетные направления воспитания и обучения в детском дошкольном учреждении: формирование безопасного поведения дошкольников в общении с другими людьми, на улице, при пожаре, дома, в природе, при взаимодействии между собой. В разделе рассматривается содержание и технологии формирования основ культуры безопасности ребенка-дошкольника по каждому из направлений образовательной деятельности с учетом возраста детей.

Логика изучения курса предусматривает знакомство студентов с задачами работы педагогов дошкольных учреждений по формированию у детей культуры безопасности, планированием образовательного процесса.

Методы и формы работы в спецкурсе разнообразны: лекции, семинары, деловые игры. Эффективной формой организации студентов на семинарских занятиях является работа в творческих группах, в зависимости от выбранного ими вида опасности. В рамках каждой темы студентам предлагаются задания: подготовка презентаций, защита проектов ("Твой безопасный мир", "Мой безопасный дом" и др.), подбор дидактических игр для ознакомления детей разного возраста с правилами безопасности, анализ конспектов занятий по безопасности жизнедеятельности, изготовление необходимых материалов (атрибутов), составление рекомендаций для родителей по воспитанию безопасного поведения детей дошкольного возраста. Студенты выступают на занятии с результатами проделанной работы.

В ходе работы на семинарских занятиях студенты совершенствуют умения:

- анализировать психолого-педагогическую и методическую литературу, сравнивать различные подходы к проблеме безопасности жизнедеятельности детей дошкольного возраста;
- отбирать содержание, средства, методы воспитательно-образовательной работы по формированию безопасного поведения дошкольников, составлять свод правил для детей дошкольного возраста;
- доступно, интересно излагать результаты выполнения заданий с использованием средств визуализации;
- взаимодействовать в коллективном обсуждении.

Приобретенные в спецкурсе умения и знания способствуют последовательной подготовке будущих специалистов, способных организовать деятельность по формированию опыта безопасного поведения у дошкольников.

ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ОБУЧЕНИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАДРОВ

А.А. Островская

ГУО «Средняя общеобразовательная школа №180» (Минск)

В условиях современного инновационного развития институт педагогического образования получает особое значение. Очевидно, что педагогические (и управленческие) кадры могут стать передатчиками тех сигналов, которые отражают социальные запросы и требования через развитие личностных качеств, необходимых для успешности в жизни. Гусаковский М.А., считает, что в определении специфики процесса борьбы за качество образования в современном мире нужно видеть своего рода сигнал для менеджмента [1]. В этом контексте, на наш взгляд, объясняется возрастающее внимание педагогики к вопросам исследовательского обучения, формирующего социально востребованные качества современного человека. Более того, как справедливо отмечает Савенков А.И., в настоящее время развитое исследовательское поведение рассматривается уже не как узкоспециальная личностная особенность, а как неотъемлемая характеристика профессионализма и компетентности в любой сфере [2]. По сути дела организация исследовательского обучения требует от педагогов осуществления взаимосвязи между институтом воспитания и образования (дошкольным учреждением, школой, вузом) и иными социальными институтами.

Однако исследовательское обучение, прежде всего, ставит учителя в ситуацию перестройки личностно-профессионального опыта и обновления образовательной практики, совершенствования профессиональной компетенции. Вопросы педагогического мастерства и

творчества требуют наличия как педагогической, так и исследовательской позиции (В.И.Загвязинский, М.М.Поташник, В.А.Сластенин, И.И.Цыркун, Дзюбенко С.В. и др.), соответственно развитие собственной исследовательской культуры и субъект – субъектных отношений (Савенков А. И., Панов В.И, Криволап Н.С. и др.) В то же время изучение Академией последипломного образования в 2002-2004 гг. 346 учителей по вопросам исследовательской компетенции показало недостаточную степень развития исследовательских умений у педагогических кадров. На основании рефлексивной самооценки лишь 15,5 % учителей определили у себя высокий уровень исследовательской компетенции, в частности, способность четко видеть и формулировать проблему (9,8%), определять цель, объект, предмет, гипотезу, задачи исследования (8,5%), умение разрабатывать программу исследования (вопрос касался педагогического исследования) - 5,5%, владение теоретическими и эмпирическими методами исследования (7,6%) [3]. В сопоставлении отметим, что по данным проведенной нами в 2011г. на базе ГУО «СОШ №180 г. Минска» диагностики, исследовательские умения и навыки уже изначально присутствуют у детей 7-8 лет, не вовлеченных в специально организованную учебно-исследовательскую деятельность. Интересно, что высокий уровень умения выдвигать гипотезы наблюдался у 11% учащихся; умения классифицировать и наблюдать – у 42% и 45%, соответственно; умения делать выводы и умозаключения – у 23%, хотя в целом 85% исследуемых детей показали низкий уровень развития умений и навыков исследовательского поиска. Таким образом, применительно к педагогической практике проявляется противоречие между назревшей потребностью организации исследовательского обучения в направлении сохранения и дальнейшего развития исследовательских способностей детей и недостаточным уровнем исследовательской компетентности педагогических кадров.

В этой связи возникает важный аспект организации исследовательского обучения – целенаправленная образовательная работа с педагогическими кадрами.

Данный вопрос достаточно успешно решается при подготовке студентов в педагогических вузах через научно-исследовательский принцип обучения. Однако, учитывая современные тенденции непрерывности педагогического образования, отметим, что организационно-методические условия решения данной проблемы в учреждениях общего среднего образования требуют дальнейшей разработки, связанной с управленческим аспектом внутрисистемных отношений кооперации и коррекции и разработкой технологий проектирования и внедрения исследовательской деятельности как постоянной практики.

Анализ литературы, собственный педагогический и управленческий опыт работы в ГУО «СОШ №180 г. Минска» по реализации образовательных проектов, позволяют выделить следующие аспекты возможных направлений деятельности по повышению компетентности кадров в исследовательском обучении:

1. Приоритет методической работы через научное консультирование и сопровождение работы педагогического коллектива, в т.ч. и профессиональная экспертиза деятельности специалистами вузов как основа формирования исследовательской позиции педагогов и обеспечения непрерывности инновационного процесса. Такой подход ввиду достаточной сложности охвата всех педагогов одновременно предполагает создание творческих групп учителей, так называемых «мозговых центров». Ключевые направления работы групп – поиск научного подкрепления педагогических инициатив, психолого-педагогические исследования по проблеме, мониторинг процесса и результата (в т.ч. соизмеримость инноваций с теми реальными эффектами, которые они имеют для реальной жизни воспитанников), систематизация наработок и презентация опыта.

2. Наличие побуждающих стимулов к повышению профессионализма, в том числе в виде поощрения самостоятельной работы по самообразованию, изыскание возможностей для индивидуализированного повышения квалификации, в т.ч. и через рациональное использование рабочего времени (творческий отпуск в каникулярный период, материальное поощрение желающих пройти дополнительную курсовую подготовку).

3. Обеспечение системного подхода к организации исследовательского обучения от урока, являющегося базовым ядром, до выхода в мировое образовательное пространство с помощью новых информационных технологий, и возвратом к уроку на более высоком качественном уровне. При этом отметим важность регулирования педагогической деятельности в сторону использования возможностей основного и дополнительного образования, разноплановости исследований школьников, ориентации на охват исследовательским обучением всех учащихся.

4. Постепенное становление учреждения образования как коллективного субъекта управления через структурирование всех разрозненных элементов исследовательской деятельности, существовавших на данный момент, в единую систему; создание организационной модели исследовательской деятельности, охватившей школьников, учителей, родителей [4].

5. Движение в сторону социального подкрепления креативности и обеспечение открытости содержания инновационной деятельности через сетевое взаимодействие учреждений образования для проведения совместных исследований, анализа существующих практик в

конкурсах (фестивалях) проектов, выход на международные проекты по исследовательской деятельности (программа «Детские университеты»), презентация детских идей общественности [4].

Реализация вышеперечисленных моментов, на наш взгляд, может стать серьезным шагом преодоления, отмечаемого А.С.Обуховым, формального воспроизводства исследовательской деятельности школьников как слепого следования методическим наработкам в силу приоритетного внимания к развитию личностно-образовательной траектории исследовательской позиции педагога [5].

Список использованных источников

1. Гусаковский, М.А. Философские подходы к определению категории «качество образования» / М.А. Гусаковский // Управление качеством образования: теория и практика / А.И. Жук [и др.]; под ред. А.И. Жука, Н.Н. Кошель. - Минск: Зорны верасень, 2009. - 2-изд. - С.82-91.
2. Савенков, А.И. Содержание и организация исследовательского обучения школьников / А.И. Савенков. - М.: «Сентябрь», 2003. – 204с.
3. Дзюбенко, С.В., Модель развития исследовательской компетентности учителей – инноваторов в общеобразовательном учреждении: оценка эффективности ее реализации / С.В. Дзюбенко // Кіраванне у адукацыі. - 2009. - №4. - С. 9-15.
4. Воронов, А.В., О ресурсных центрах, сетевом взаимодействии и ... мирах / А.В. Воронов // Минская школа сегодня. - 2009. - №8. - С.8-21.
5. Обухов, А.С. Исследовательская позиция и исследовательская деятельность: что и как развивать? / А.С. Обухов // Исследовательская работа школьников. - 2003. - №4. - С.18-23.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЫПУСКНИКА ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

В.В. Пашкевич
МГЛУ (Минск)

Эволюционный этап перехода отечественного образования к компетентностной парадигме актуализирует задачу формирования и развития социально-профессиональной компетентности выпускника высшего учебного заведения, позволяющей сочетать академические, профессиональные, социально-личностные компетенции для решения задач в сфере будущей профессии. Анализ профессиональной деятельности выпускников лингвистического вуза – будущих преподавателей показывает, что они должны иметь сформированные организаторские способности, уметь брать на себя ответственность за принятое решение, обладать стремлением к совершенствованию своих коммуникативных качеств и практических навыков, профессиональных знаний, оценивать социальные процессы, определять место и роль в них своей профессиональной деятельности, иметь четко выраженную гражданскую позицию. Решению этих задач способствует компетентностный подход, рассматриваемый в качестве одного из основных требований к организации образовательного процесса (статья 91 «Кодекса Республики Беларусь об образовании») [1, с.105], содействующий практико-ориентированному характеру профессиональной подготовки студентов, усилению роли их самостоятельной работы по разрешению задач и ситуаций, имитирующих социально-профессиональные проблемы, развитие личностного, социального, интеллектуального потенциала будущего работника, его профессионально важных качеств, позволяющих в дальнейшем в соответствии с возрастающими требованиями работодателей оценить и освоить новое содержание профессиональной деятельности.

При компетентностном подходе целевые установки соответствуют задачам формирования у студентов способов и опыта получения информации, ее переработки и применения. В результате обучения в вузе у выпускника «должно быть сформировано некоторое целостное социально-профессиональное качество, позволяющее ему успешно выполнять производственные задачи, взаимодействовать с другими людьми» (И.А. Зимняя). Социально-профессиональная компетентность проявляется в действиях, деятельности, поведении, поступках человека. Социально-профессиональная компетентность – это сформированное на основе общей культуры человека его качество, обеспечивающее возможность решения социально-профессиональных задач, адекватно возникающим штатным и нештатным ситуациям (И.А. Зимняя). Главной проблемой содержания социально-профессиональной компетентности является проблема формирования в человеке его собственной субъектности, его мыслительных и личностных качеств, являющихся основой для активного и позитивного участия в профессиональной практике.

Кроме того, компетентностный подход позволяет более точно определить значимые в профессиональном плане компетенции, ориентиры в конструировании содержания педагогического образования. Определение ключевых, общих и специальных компетенций позволяет разработать более точную и диагностически выверенную систему измерителей уровня

профессионально-педагогической компетентности будущего специалиста на всех этапах его подготовки.

Одним из требований компетентностного подхода является обновление форм и содержания работы студента в контексте его будущей профессии. Это означает, что уже на данном этапе учебные планы и программы в МГЛУ включают виды деятельности, приближенные к профессиональной. Решение задач формирования социально-профессиональных компетенций выпускника лингвистического вуза обуславливает качественно новый подход к учебно-методическому обеспечению учебного процесса, увеличению доли самостоятельной работы студента, изменению форм межличностного общения преподаватель-студент, системы мониторинга уровня сформированности соответствующих компетенций у студента и т.д.

Исследование проблемы формирования и развития социально-профессиональной компетентности сопряжено прежде всего с разработкой нового содержания, новых технологий, методик, форм организации и учебно-методических комплексов для подготовки высококвалифицированных кадров.

Несмотря на имеющийся опыт и наработки в нашей стране в области создания современного научно- и учебно-методического обеспечения процесса подготовки педагогических кадров, проблема формирования социально-профессиональной компетентности выпускника лингвистического вуза остается актуальной. Требуют корректировки и уточнения пути и средства формирования социально-профессиональной компетентности специалиста, выпускника лингвистического вуза.

Решение данной проблемы имеет большое теоретическое и прикладное значение, так как направлено на подготовку конкурентоспособных специалистов, всесторонне воспитанных и развитых, способных решать задачи, стоящие перед современной школой на высоком профессиональном уровне.

Педагогической подготовке высококвалифицированных преподавателей иностранного языка в МГЛУ уделяется большое значение. Разработаны учебные программы и учебные пособия на основе компетентного подхода. На протяжении всех пяти лет обучения в вузе студенты изучают педагогические дисциплины: на первом курсе – учебная дисциплина «История педагогики», на втором курсе – «Педагогика» и спецкурс по актуальным вопросам развития образования, на третьем курсе – «Современные технологии воспитания», четвертом курсе – «Методика преподавания иностранного языка», на пятом курсе – спецкурс «Профессиональное становление учителя».

Одним из важнейших видов деятельности по формированию социально-профессиональной компетентности выпускника лингвистического вуза является педагогическая практика – учебная (на I-м, II-м и IV-м курсах) и производственная (на III-м и V-м курсах), построенная таким образом, чтобы обеспечить непрерывное пребывание студента в сфере профессии.

Учебная практика отличается от производственной педагогической практики своими задачами, содержанием, планированием, организацией и методами обучения. Она во многом «сопровождает» курсы педагогики и методики преподавания иностранного языка. Цель учебной практики – сформировать четкое представление у студентов о содержании и условиях профессиональной педагогической деятельности, ценностное отношение к будущей профессии; сформировать педагогические умения на основе расширения и обогащения знаний по педагогике и методике преподавания. Огромный опыт организации практик и у нас, и за рубежом показывает, что без надлежащей предварительной психолого-педагогической подготовки направлять студентов на производственную практику нецелесообразно. Именно в процессе учебной практики формируются те компетенции, без которых невозможно формирование компетенций, обозначенных в производственной педагогической практике (планировать свою деятельность, выделять применяемые учителем методы, приемы обучения, ценить детство, готовность идти на взаимодействие и т.д.).

Цель производственной практики, проводимой на базе детских оздоровительных лагерей, – приобретение и реализация студентами опыта самостоятельной организации жизни и деятельности детского и юношеского коллективов в летний период на основе накопленных профессиональных знаний, умений; развитие их творческого потенциала.

Согласно компетентностному подходу, педагогическая практика в школе призвана не только обеспечить формирование педагогических умений (на что традиционно обращалось внимание), но и профессиональных свойств и качеств личности учителя (т.е. блок социально-личностных компетенций). Как правило, в результате практики у студента появляется новая позиция, характеризующаяся уверенностью в правильности выбора профессии, сложившимся профессиональным компонентом мировоззрения, появлением целей и потребностей в совершенствовании профессиональной компетенции. Мы прекрасно осознаем, что сегодня еще недостаточно внимания уделяется развитию психических свойств и качеств, имеющих важное

значение для педагогической деятельности. К таким свойствам прежде всего относят педагогическую рефлексию, педагогическое мышление, эмоциональную сферу учителя и др.

Основная цель производственной практики заключается в том, чтобы обеспечить формирование и развитие у будущих учителей педагогических умений и профессионально значимых свойств и качеств личности. Производственная педагогическая практика студентов V курса является завершающим этапом профессиональной подготовки к самостоятельной деятельности. Ее основополагающей задачей является формирование компетентности, проявляющейся в способности применять знания и опыт для решения профессиональных, социальных и личностных проблем.

В этой связи мы стараемся ориентировать студентов на достижение определенных уровней развития педагогических умений как одну из личностно значимых целей. Это позволит обеспечить самоконтроль и самооценку студентов в процессе педагогической деятельности.

Безусловно, каждая из практик, как и каждая из теоретических педагогических дисциплин, решает свои задачи и вместе с тем работает на общую цель – формирование и развитие социально-профессиональной компетентности будущего педагога.

Список использованных источников

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск: Нац. Центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2011. – 400 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Р.С. Пионова
МГЛУ (Минск)

В свое время было немало научных споров о возможности формирования творческого потенциала личности студента – будущего педагога в условиях университетского образования. Одни ученые отвечали положительно на этот вопрос, другие подвергали сомнению. В настоящее время в науке господствует первая точка зрения.

Креативность, как качество личности будущего учителя, опирается на научные педагогические знания и умения, которые являются ее теоретическим и практическим фундаментом и формируются у студентов в течение пяти лет обучения в университете. Креативность базируется на педагогических способностях и ценностях, которые развиваются в учебном процессе, научной и воспитательной деятельности вуза.

Именно в студенческие годы происходит интенсивное интеллектуальное развитие, формируются наиболее приемлемые для индивида стили и способы педагогической деятельности, развиваются ключевые педагогические способности, в том числе и креативность. Становление творческого потенциала осуществляется в процессе личностного роста, наращивания компетентности, развития психологической зрелости, самостоятельности и ответственности.

Креативность начинает формироваться довольно рано – еще в дошкольном возрасте, затем более интенсивно в школьные годы. Но данный процесс носит спонтанный характер и, разумеется, еще не «окрашен» профессионально.

Но нас интересует творческий потенциал, имеющий конкретного адресата - педагога, становление которого происходит целенаправленно в условиях вузовского образования, имеет профессиональную направленность.

Творческий потенциал личности будущего педагога – многофункциональная и динамичная характеристика, включающая пять дополняющих друг друга компонентов:

- интеллектуальный;
- когнитивный;
- ценностный;
- эмоциональный;
- деятельностный.

Период обучения в университете чрезвычайно значим для формирования всех слагаемых рассматриваемого нами понятия. Университетская образовательная среда является многомерным социально-педагогическим пространством, связывающим в единое целое совокупность внешних условий и оказывающим системное влияние на развитие личностных характеристик индивидуальности студента. В университетской образовательной среде происходит не только формирование, становление творческого потенциала личности будущего педагога, но в ней же студент самоактуализируется, реализует свою творческую индивидуальность [2].

Исследование показывает, что для личности студента, обладающего творческим потенциалом, характерно:

- устойчивая направленность на творчество;
- высокий уровень развития творческих способностей;
- созидательная интеллектуальная активность.

Продуктивность формирования творческого потенциала личности будущих педагогов зависит от многих факторов:

- качества учебно-воспитательной среды университета;
- возможностей учебных дисциплин и системы воспитательной работы;
- педагогического кредо преподавателей;
- генетической предрасположенности личности к творческой деятельности;
- внутреннего образовательного пространства студента.

Последний фактор в большей степени, чем другие, определяет неповторимость, своеобразие творческого потенциала личности студента.

Для будущего учителя очень важно, чтобы ежедневное погружение в образовательную атмосферу университета было сопряжено с креативно насыщенной деятельностью преподавателей и студентов. Не всегда это возможно, так как благодаря взятому в большинстве университетов курсу на омолаживание педагогических кадров многие молодые преподаватели не спешат проявлять свое педагогическое творчество. Одни из них не подготовлены к применению творческих форм организации учебного процесса, другие не придают проблеме креативности большого значения.

Отмечая значимость образовательного контекста в становлении творческого потенциала личности будущего учителя, мы считаем необходимым подчеркнуть ведущую роль педагогических дисциплин в решении рассматриваемой проблемы. Само содержание учебного материала, творческий подход преподавателя к его изложению шаг за шагом способствуют осмыслению студентами ценностной природы педагогического творчества. Изучая педагогику, студенты участвуют в различных видах и формах творческой деятельности: аукционе педагогических идей, педагогическом турнире, конкурсе педагогического мастерства, педагогической студии, создании оригинальных самобытных пособий по истории педагогики; разрабатывают исследовательские проекты: «Школа будущего», «Соединение традиционного и инновационного в обучении и воспитании», «Рефлексия – отличительный признак творческой личности», «Индивидуальность и креативность» и др.

Трудно оценить значение педагогической практики в формировании креативности студентов. Она, как правило, создает реальные предпосылки для развития поиска, фантазии, озарения, творческого проявления студентами своей индивидуальности и повышения интереса к педагогической профессии и деятельности. Для творческой деятельности характерна новизна, оригинальность, неповторимость.

Формирование творческого потенциала личности представляет непрерывный процесс, начавшись, он не может прекратиться, как не может остановиться процесс развития личности. Но он осуществляется не всегда одинаково равномерно, на его пути могут быть подъемы и спады, что детерминировано развитием внутренней структуры личности студента.

Возможно ли проявление креативности в студенческие годы? Да, возможно. В условиях университетской образовательной среды творческий потенциал студентов может быть реализован на двух уровнях:

1) *частично творческом реконструктивном*, когда студенты осуществляют перестройку хода решения задачи, разрабатывают новый план рассмотрения проблемы, составляют тезисы. Это частично-поисковые эвристические виды педагогической учебной деятельности локально моделирующего характера;

2) *творческом самостоятельном уровне* учебной деятельности: выполнение рефератов, курсовых и дипломных работ, разработка научных проектов, подготовка коллективных творческих дел в академической группе или во время педагогической практики в школе. В этом случае педагогическая деятельность приобретает ярко выраженный системно-моделирующий творческий характер [1, 268].

Творческий потенциал личности, сформированный в студенческие годы, свидетельствует о готовности выпускника осуществлять профессиональную деятельность творчески, а также вовлекать учащихся в различные виды творчества и, в свою очередь, развивать у них креативность.

Все, что заложено в структуру творческого потенциала личности будущего педагога в университетской образовательной среде, будет совершенствоваться и развиваться в процессе самостоятельной профессиональной деятельности.

Список использованных источников

1. Пионова, Р.С. Педагогика высшей школы / Р.С. Пионова. - Минск, 2005.
2. Цыркун, И.И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы / И.И. Цыркун. - Минск, 2000.

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

Н.М. Плескачевич
БГПУ (Минск)

Современный учитель как организатор социальной воспитательной среды составляет преемственное звено в передаче накопленного человечеством опыта молодому поколению.

Проявление в комплексе ведущих профессиональных функций учителя (образовательной, развивающей, воспитывающей, коммуникативной, исследовательской, организаторской и др.) подчинено реализации цели и задач воспитания, организации активной учебно-познавательной, трудовой, спортивно-оздоровительной и художественно-эстетической деятельности учащихся.

По словам известного русского математика М.В. Остроградского, «хороший учитель рождает хороших учеников». Сегодня школа ждет учителя, глубоко и всесторонне знающего на современном научном уровне свой предмет; умеющим сделать основы наук достоянием учащихся; обладающим широким кругозором и эрудицией; любящим детей; способным в сложных и разнообразных взаимоотношениях находить наиболее разумное решение и осуществлять наиболее рациональный подход; постоянно быть в поиске нового и непрерывного самосовершенствования.

В реагировании на государственный заказ общества, кому и каким быть учителю в системе непрерывного образования учителя, можно выделить следующие этапы.

1. Довузовский (допрофессиональный). Имеющиеся педагогические исследования свидетельствуют (и это подтверждает практика) о предрасположенности отдельной части подростков и старшеклассников к педагогической деятельности. Такие учащиеся «играют в школу», шефствуют над младшими, хотят быть похожими на любимого учителя, активны в общешкольных делах, проведении «дней самообслуживания» и «самоуправления» и др. Как известно, в вузах, в которых осуществляется подготовка педагогических кадров, также функционируют факультеты довузовской подготовки. В контингенте слушателей таких факультетов немало тех, кто рассматривает их лишь как возможность дополнительной подготовки для поступления в вуз. Оправдавшие себя такие формы отбора будущего студента-педагога, как «школы и классы юных педагогов» (вузы, возродив традиции), могут сегодня в союзе со школой, используя склонности учащихся к профессии учителя, развивать интересы и мотивы, связанные с особенностями профессионально-педагогической деятельности. Обучающиеся студенты-педагоги в работе с учащимися в специализированных подклассах имеют возможность усилить и углубить собственную мотивацию по психолого-педагогической подготовке.

2. Вузовский (профессиональный) этап. Труд учителя – сложный и противоречивый. В вузе невозможно будущего педагога вооружить готовыми рецептами; вуз должен обучить студента педагогической стратегии. Профессиональные качества учителя надстраиваются на основе общечеловеческих свойств и качеств личности. Общая диагностика, педагогическая технология, деятельность по осмыслению и анализу собственного опыта, естественно, формируются на основных занятиях в форме лекций, семинаров, лабораторных. Неоправданный перевес лекционных форм работы, в основе которых преобладает иллюстративно-объяснительный характер, акцентирующий внимание студентов на заучивание и воспроизведение учебной информации на зачётах и экзаменах, затушевывают важность самостоятельной работы студентов. Лекции проблемно-исследовательского характера, как показывает практика, обеспечивают развитие интереса и мышления на последующих семинарских занятиях.

Лабораторные и практические занятия, сопровождающие студента с первых дней в вузе, призваны погрузить будущего учителя в жизнь школы, ее практического опыта. Студент–педагог призван ощущать дух школы, чему может способствовать логическое расположение педагогических дисциплин в следующем порядке: I курс – «Введение в педагогическую профессию»; II курс – «Педагогика современной школы»; III курс – «История развития педагогики и педагогической мысли». На предвыпускном и выпускных курсах целесообразны такие спецкурсы и один спецсеминар, как «Формирование индивидуальности школьника в детском коллективе», «Требования к современному уроку». Завершением педагогической подготовки студентов может быть спецкурс для выпускников «Актуальные проблемы и пути решения в обучении и воспитании школьников современной школы».

Общественное положение и престиж учителя в немалой степени зависит от него самого, от его эрудиции и качества работы. Обращенность педагогической теории к учителю не снимает тех трудностей, с которыми он встречается в своей работе. Педагогическая теория содержит обобщенные положения о том, как следует осуществлять обучение и воспитание учащихся, в ней фиксируются общие научно-методические идеи о личностно ориентированном подходе к детям, об учете их возрастных особенностей, о реализации в учебно-воспитательном процессе принципа

дифференцированного и индивидуального подходов. Педагогическая практика и опыт учителей выступают в большом разнообразии конкретного и единичного и зачастую ставят такие вопросы, на которые теория не дает прямые ответы.

По этой причине педагогическая практика синхронно в системно-комплексном взаимодействии с теоретической подготовкой призвана сопровождать будущих учителей с первого по выпускной курсы.

С изучения опыта работы школ, учителя, классного руководителя на I курсе, с организации и руководства детским коллективом в условиях летних оздоровительных центров и объединений на II-III курсах, с организации учебно-воспитательной работы учащихся подросткового возраста базовой школы (на IV курсе) и старшеклассников – на выпускном – предоставляют возможность студенту, накапливая собственный опыт, максимально проявлять и собственные педагогические наработки.

Продвижение студента по ступенькам своего профессионального становления обеспечивает в максимальной мере развитие креативного начала, чему способствует участие студента в реальной научно-исследовательской работе. От выработки на младших курсах научно-исследовательских навыков и умений, до выполнения курсовых и дипломных работ на старших курсах – залог успешных, накопленных живой, реальной практикой, исследований в будущем магистерского и кандидатского уровней.

Педагогическая деятельность учителя, сопряженная с взаимодействием школы, семьи, общественности, гарантирует ему успех, если каждый студент- будущий учитель сам активен в общественной работе в вузе. Современная государственная аттестация выпускника-педагога может предусматривать и другие ее варианты. Например, вместо заученного материала по билету в государственной экзаменационной комиссии студент защищает собственный проект, материал для которого он приобрел в «своей» школе, куда пришел на первом курсе и куда он может получить направление на постоянную работу.

3. Последипломное образование. Особенность подготовки учителя характеризуется необходимостью непрерывного образования. Учитель до тех пор современный профессионал, пока он сам учится. Образование через всю жизнь, где послевузовское в разные периоды его профессиональной деятельности выполняет особые функции, в первые годы для молодого специалиста выступает периодом активного вхождения в профессию. В окружении коллег через самообразование учитель-выпускник получает возможность целенаправленно, планомерно и активно ликвидировать «пробелы», восполнить то, что не «взято» в студенческие годы. После пяти лет работы в школе профессиональное совершенствование связано с необходимостью повышения квалификации в специальных государственных учреждениях.

Моральное устаревание прежних знаний, интенсивно растущий поток новой информации, изменения в системе образования и школе, зарождение новых теорий и идей в учебно-воспитательном процессе, внедрение современных образовательных и воспитательных систем, компьютеризация обучения – далеко не полный перечень для учителя новых особенностей в государственной системе повышения квалификации.

Представление учителем «своей» программы повышения квалификации позволяет с учетом полученных заявок ИПК и другим аналогичным структурам составить группы, в которых содержание, формы и методы повышения квалификации приобретут новые очертания, соответствующие требованиям в получении ответа, каким быть и какого учителя ждет современная школа.

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

Л.Л. Подольная
БГПУ (Минск)

В условиях модернизации высшего образования, актуальной задачей становится подготовка квалифицированного специалиста, получившего теоретическую и практическую подготовку и способного самостоятельно совершенствовать свои знания и решать нестандартные задачи [3, 231].

Потребность страны в учителях, занимающих личностно-гуманную позицию по отношению к воспитанникам и себе, реализующих в школе многовариативные образовательные задачи, организующих учебную деятельность и развивающих мышление школьников выдвигает на передний план проблему оценки профессионализма педагога и уровня его профессиональной компетентности.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет утверждать, что наряду с понятием «компетентность» используется и понятие «компетенция» (от лат. *competentia* - круг

вопросов, в которых человек хорошо осведомлён, обладает познаниями и опытом). Одни учёные отождествляют эти понятия, другие – выделяют их как самостоятельные.

По мнению Введенского В.Н. целесообразность использования термина «профессиональная компетентность» обусловлена широтой его содержания, интегративной характеристикой, которая объединяет такие понятия, как «квалификация», «профессиональные способности» и др. Однако, по его мнению, «компетентность» – это некая личностная характеристика, а «компетенция» – совокупность конкретных профессиональных или функциональных характеристик [1, 51].

В исследовании Хуторского А.В. компетенция определяется как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определённому кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы продуктивно действовать по отношению к ним. Компетентность, по его мнению, – это владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [4, 60].

Как отдельную структуру он рассматривает образовательную компетенцию и выделяет семь её ключевых видов: ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая и компетенция личностного самосовершенствования.

В исследованиях белорусских учёных подчёркивается «универсальная сущность компетенций» и возможность их использования для решения широкого круга проблем, так как в их основе «лежат обобщенные знания и умения, на базе которых формируются в учебной деятельности способности и личностные качества» [2,5].

Общекультурная компетенция включает, на наш взгляд, широкий круг вопросов:

- особенности общечеловеческой и национальной культуры;
- духовно-нравственные основы жизни индивида и общества;
- историческая роль науки, религии и образования в формировании человеческих ценностей;
- культурологические основы социальных, общественных явлений и традиций и др.

На формирование общекультурной компетенции студентов направлен весь цикл педагогических дисциплин, изучаемых в БГПУ. Особое место занимает курс «История образования и педагогической мысли», в преподавании которого исследователи выделяют три целевых компонента:

- а) *культурологический*, показывающий закономерности развития мировой культуры как естественно-исторического процесса;
- б) *педагогический*, формирующий у студентов знания и умения, необходимые для видения конкретной области знаний сквозь призму мирового развития;
- в) *личностный*, направляющий индивидуальное культурное развитие будущих педагогов.

Необходимо отметить, что знания по предмету, которые даются в учебниках и пособиях, едины для всех, а компетенция – своеобразна, так как умения, навыки и способы деятельности индивидуальны у каждого студента. Поэтому для формирования общекультурной компетенции необходимо обеспечить проблемно-исследовательскую направленность преподавания курса «История образования и педагогической мысли», что будет способствовать становлению субъектной позиции студентов и применению компетенции при решении будущих профессиональных задач. Преподаватель не должен задавать «формат работы», его задача – помочь выработать соответственный подход и «свою систему».

Наряду с традиционными формами работы, такими как семинар, на котором заслушиваются устные сообщения, подготовленные студентами, с их последующим обсуждением, необходимо использовать учебно-творческие задания.

Компаративистский подход, являющийся важным методологическим приоритетом при изучении генезиса педагогики, позволяет выявить общие и особенные черты образования в существовавших в едином временном пространстве формациях. Возможность не только сравнивать, но и проводить аналогии с положениями современной науки представляют сравнительно-сопоставительные таблицы. Тематика их разнообразна: «Анализ систем воспитания и обучения в эпоху цивилизаций Древнего Востока», «Программы обучения эпохи Средневековья и Возрождения», «Особенности организации учебно-воспитательных учреждений в Беларуси в XVI – XVII вв. (протестантские, иезуитские, униатские, братские школы)», «Динамика разработки идеи развивающего обучения (И.Г. Песталоцци, А. Дистервег, К.Д. Ушинский, советская педагогика, современные подходы к идее развивающего обучения)».

На формирование личностного аспекта общекультурной компетенции студентов ФЭО БГПУ им. М. Танка направлено выполнение следующих творческих заданий:

- подготовка презентации книги педагога-классика;
- составление библиографии статей из педагогической периодики по определённой исторической проблеме;
- написание пьесы для школьного театра (в стиле XVII (XVIII) вв.);

- подготовка и проведение дискуссии по различной тематике (например, - «Средневековье: «тёмное время» или царство мудрости?», «Образование будущего: классическое или реальное?», «Дальтон-план, Виннетка-план, Йена-план...Прорыв или тупик?»);
- создание педагогического коллажа (вывешиваются для всеобщего обозрения и обсуждения);
- составление педагогического словаря терминов (на основе анализа трудов конкретного педагога или по определённой теме);
- изготовление наглядного пособия (альбом, видеофильм) и т. д.

Для формирования общекультурной компетенции студентов важное значение имеют игровые технологии. Игра используется в целях приобщения человека к ценностям культуры и отражает определённые идеалы, существующие в обществе.

Функции игры многообразны:

- 1) обучающая – восприятие информации различной сложности;
- 2) коммуникативно-развлекательная – создание благоприятной атмосферы на занятиях;
- 3) релаксационная – снятие эмоционального напряжения;
- 4) психотерапевтическая – подготовка психики для усвоения больших объёмов информации.

Кроме того, игра сплачивает индивидов в социальные группы и в то же время позволяет сохранить неповторимость каждого. Чем лучше усвоение учебного материала отдельными учениками, тем выше достижения всей группы.

В курсе «История образования и педагогической мысли» часто используются игры-практикумы по различным темам. Например, «История педагогики в названиях и понятиях». Цель – усвоение понятий, употребляемых при изучении дисциплины, и развитие учебных умений и навыков коллективной работы. Игра складывается из трёх этапов: а) объяснение сущности и формирование игровых групп; б) выполнение заданий в микрогруппах; в) подведение итогов. Для игры готовятся карточки с названиями историко-педагогических понятий (например, братские школы, гуманизм, палестра, Смольный институт, воспитание джентльмена и др.) и пяти основных этапов развития педагогической теории и практики: рабовладельческое общество, эпоха феодализма, педагогика Нового времени, русская и белорусская школа и педагогика XIXв., педагогика XX века. Задача команд – соотнести понятия и эпохи.

На практических занятиях можно использовать и различные игровые моменты: отгадывание (завершение логических цепочек), вживание в образ (диалог от лица известного философа и педагога), сопоставление (одна идея или принцип у разных педагогов) и т. д.

Знакомство студентов с выдающимися мыслителями и педагогами различных исторических эпох, включение их в поисковую, творческую, рефлексивную деятельность способствует формированию общекультурной компетенции будущих педагогов.

Список использованных источников

1. Введенский, В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В.Н. Введенский // Педагогика. - 2003. - №10. - С.51- 55.
2. Жук, О.Л. Сформированность социально-профессиональной компетентности выпускника вуза как результат и критерий качества высшего образования / О.Л. Жук // Адукацыя і выхаванне. - 2010. - №9. – С.4- 9.
3. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск: Нац. Центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2011. с. 400.
4. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2001. - №2. – С.58 - 64.

ПРЕДДИПЛОМНАЯ ПРАКТИКА КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Т.В. Поздеева
БГПУ (Минск)

Профессионализм является наиболее широкой категорией в современных условиях, определяющей качество деятельности воспитателя. Через профессионализм оцениваются личностные качества воспитателя, решения, которые он принимает, выбор средств и методов, а также получаемый результат.

Современное дошкольное учреждение требует высококвалифицированных педагогов, которые в своей деятельности выполняют ряд функций: организаторскую, оздоровительную, воспитательную, диагностико-коррекционную, исследовательскую и другие. Формирование профессиональной компетентности педагогических кадров дошкольного образования, способных к обеспечению высокого качества профессиональной деятельности, удовлетворения заказа семьи, общества является сегодня приоритетным направлением системы дошкольного образования Республики Беларусь.

Качество образования – важнейшая характеристика педагогической деятельности учреждений образования. Основными условиями обеспечения качества дошкольного образования

можно считать рост педагогического мастерства специалистов дошкольного образования, создание и реализация на практике новых моделей образовательных учреждений, совершенствование научно-методического содержания образования.

Качество образовательного процесса дошкольного учреждения определяется комфортным самочувствием ребенка, обусловленного организацией, содержанием и условиями осуществления образовательной практики. Особое значение в обеспечении качества практики имеет уровень образования, педагогической культуры воспитателя и специалистов, сформированности у них профессиональных умений контролировать и самооценивать результативность и эффективность своей деятельности. В дошкольных учреждениях сегодня работают специалисты со специальным дошкольным или педагогическим образованием. Однако, не всегда в сельской местности имеются специалисты со специальным дошкольным образованием, но им свойственны особые черты, присущие педагогу, – любовь к детям, инициативность, желание творить. Главный акцент в работе делают на формирование информационной, правовой, исследовательской культуры педагогических кадров [3].

Будущий специалист дошкольного образования должен быть готов осуществлять изменения в своей профессиональной позиции, обладать определенными личностными качествами и способностями. К ним можно отнести: открытость новому, умение гибко приспосабливаться к новым обстоятельствам; креативность мышления; коммуникативность; самостоятельность и ответственность в принятии решений; умение анализировать педагогическую ситуацию и прогнозировать ее развитие и другие.

Исследовательская функция воспитателя является инновационным средством обеспечения связи педагогической науки и практики, способствует повышению профессионально-квалификационного уровня педагога. Результаты изучения способностей воспитателей к исследовательской инновационной деятельности показали, что их творческий потенциал соответствует требованиям этой деятельности, но мотивационный, технологический, рефлексивный компоненты этой деятельности сформированы недостаточно. По данным исследований 60% педагогов считают, что недостаточно владеют навыками опытно-экспериментальной работы, 67% отмечают недостаточное программно-методическое обеспечение исследовательской деятельности [2].

Выпускники факультета дошкольного образования должны быть готовы к проведению инновационной экспериментальной деятельности, ибо личность педагога, работающего с детьми, является ведущим фактором его разностороннего развития. Воспитатель, работающий с ребенком, должен находить источник творчества в исследовательской деятельности. На эту проблему необходимо обратить внимание в период подготовки специалистов дошкольного профиля.

На наш взгляд, недостаточно познакомить студентов факультета дошкольного образования, поступивших после школы, а тем более педагогического колледжа, с имеющимися методиками, теориями воспитания, но важно научить пользоваться ими, применять их творчески. Студенты, поступившие на факультет после окончания педагогического колледжа, имеют определенный запас знаний по дошкольной педагогике, детской психологии, методикам дошкольного образования, определенный практический опыт. Но необходимо помочь будущему воспитателю видеть завтрашний день воспитанника, быть педагогом-исследователем, научить их культуре педагогического исследования. В.А. Сластенин определил основные требования к педагогу-исследователю. Он должен знать современную стратегию образования, основные идеи и понятия инновационной педагогики; инновационные технологии, методы опытно-экспериментальной и исследовательской работы, этапы подготовки и проведения эксперимента. Должен уметь осуществлять выбор проблемы, составить развернутую программу экспериментальной работы, владеть методиками исследования [1].

В учебном плане по специальности «Дошкольное образование» заочной формы получения образования на базе педагогического колледжа на факультете запланирована и проводится преддипломная практика. Она является завершающим этапом обучения в вузе и составляет 12 недель. Основные цели этой практики – углубить знания и навыки по проведению научно-исследовательской деятельности, развить способности осуществления экспериментальной работы, уметь использовать данные изученных наук, создать условия для достижения профессиональной компетентности. Студентам предлагаются темы по актуальным проблемам дошкольного образования. Они выбирают темы с учетом задачи дошкольного учреждения, профессиональных интересов, возможностей и потребностей детей возрастной группы: «Воспитание старших дошкольников на традициях белорусского народа», «Формирование образа «Я» средствами сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста», «Формирование основ здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольного учреждения», «Формирование нравственности средствами историко-этнографической культуры старших дошкольников», «Взаимодействие педагогов и родителей в воспитании гуманности у дошкольников» и другие. В процессе практики у студентов формируются навыки самостоятельной

исследовательской деятельности, они овладевают методами педагогического исследования, работают над изучением психолого-педагогической литературы, получают навыки самоанализа в процессе подготовки и проведения опытно-экспериментальной работы с целью формирования профессиональной научно-педагогической компетенции и обеспечения качества подготовки. Сложности возникают в отборе методов ведения исследования в соответствии с поставленными задачами. В процессе практики студенты собирают эмпирический, диагностический материал для дипломной работы, проводят опытно-экспериментальную работу.

На наш взгляд, эффективность проведения практики зависит от: практической направленности психолого-педагогических дисциплин: «дошкольная педагогика», «возрастная и педагогическая психология», «методология педагогического исследования», «семейная педагогика», «управление дошкольным образованием», методики дошкольного образования; определении методической базы педагогической практики; объединения усилий кафедр факультета и органов образования в организации практики, методического руководства; учета и контроля за ходом педагогической практики как со стороны кафедр, администрации факультета, так и дошкольных учреждений.

После окончания практики был проведен опрос студентов заочной формы получения образования о значении ее для их профессионального становления. Среди ответов получили следующие: «Практика интересная, но требует большой подготовки»; «Практика позволяет узнать много интересного, полезного для педагогической работы»; «Экспериментальная работа позволила найти новые формы работы с детьми дошкольного возраста»; «Практика помогла активизировать методическую работу в дошкольном учреждении», «Практика показала, что педагог должен постоянно учиться, саморазвиваться», «В процессе практики лучше узнала своих детей группы, их способности, возможности»; «В период практики по-новому взглянула на проблемы воспитания дошкольников»; «В процессе практики поняла, что каждый человек, избравший профессию педагога должен быть исследователем, специально себя формировать для этого»; «В процессе практики смогла использовать теоретические знания и попробовала сама обобщить и представить экспериментальный материал». На итоговой конференции студенты отчитываются о сборе информации и ее обработки для выполнения дипломной работы. В период прохождения практики студент регулярно консультируется у научного руководителя по вопросам исследования.

В настоящее время педагог имеет огромные возможности для проявления активности в исследовательской деятельности, которые выражаются в свободе действий, выборе форм работы с детьми, информации, научных педагогических знаний, использовании информационных Интернет-ресурсов.

На наш взгляд, проведение преддипломной практики способствует приобретению исследовательских умений у студентов, что способствует повышению качества профессиональной подготовки специалистов дошкольного образования.

Список использованных источников

1. Сластенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М., 1997. – 324 с.
2. Тукач, В. Живительный источник творчества / В. Тукач // Пралеска. – № 11, 2006. – С. 6–8.
3. Фарино, К.С. Все – для счастливого детства! / К.С. Фарино // Пралеска. – № 8, 2007. – С. 2–7.

ИНТЕГРАЦИЯ УЧЕБНОЙ, НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КАК УСЛОВИЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВУЗЕ

А.П. Сманцер
БГУ (Минск)

Система вузовского образования служит не только для овладения студентами общенаучными и специальными знаниями, но и для подготовки к самостоятельной научно-творческой деятельности. Научно-исследовательская работа студентов является одной из важнейших форм учебного процесса. Она существует и применяется в двух основных видах: учебно-исследовательской, предусмотренной учебным планом, и исследовательской работы, выполняемой сверх тех требований, которые предъявляются учебными планами.

Учебно-исследовательская деятельность – это научная работа, встроенная в учебный процесс – одно из важнейших направлений профессиональной подготовки будущих специалистов в вузе. Она предполагает подготовку студентов к семинарским и практическим занятиям; самостоятельное изучение наиболее значимых проблем и тем, вынесенных за пределы аудиторных занятий, требующих углубленного изучения и систематизации; выполнение творческих заданий; курсовых работ (выполняются в течение всего срока обучения в вузе), а также дипломных работ, выполняемых на пятом курсе.

Исследовательская работа сверх тех требований, которые предъявляются учебными планами, является наиболее эффективной для развития исследовательских и научных способностей у студентов. Это легко объяснить: если студент за счёт свободного времени готов заниматься вопросами какой-либо дисциплины, то снимается одна из главных проблем преподавателя, а именно – мотивация студента к занятиям. С ним можно работать не как с учеником, а как с младшим коллегой. Студент следит за новинками литературы, старается быть в курсе изменений, происходящих в выбранной им сфере науки, а главное – процесс осмысления науки не прекращается за пределами вуза и подготовки к практическим занятиям и экзаменам.

Единство учебной и научно-исследовательской составляющих в современном вузе является непреложной истиной. Сочетание учебной, учебно-исследовательской, научно-исследовательской и самостоятельной деятельности студентов под руководством преподавателей становится обыденной практикой вузовского образования. Современный специалист должен владеть не только репродуктивными знаниями и умениями, но быть готовым к творческому исследовательскому подходу в профессиональной деятельности. Это обуславливает необходимость усиливать исследовательскую составляющую в деятельности студентов в системе вузовского образования и обеспечить единство имеющегося знания и поиска нового знания, т.е., включение опытно-исследовательской деятельности в арсенал образовательного процесса. Единство научного знания – один из важнейших итогов интеллектуального прогресса человечества. Его объективная основа состоит в материальном единстве природы и общества, в общности материалистических основ науки, ее гносеологических целей и морально-этических ценностей, которые объединяют все отрасли познания мира и его закономерностей. «Это – единство многообразных знаний, объединенных одной идеей», – писал И. Кант [3, с. 680].

На первых курсах в вузе студенты еще не подготовлены к сочетанию учебной и учебно-исследовательской деятельности. Понимая недостаточное владение первокурсниками исследовательскими методами, опытные преподаватели на лекциях и семинарских занятиях стремятся обучить студентов элементарным методам исследовательской деятельности.

Трудности студентов в начальный период обучения обуславливаются значительным увеличением доли самостоятельности в освоении большого объема фундаментальных знаний. Исследования, проведенные Н.В. Бровка, показывают, что вчерашние школьники не владеют в достаточной степени обобщенными умениями и соответствующими мыслительными операциями, которые «позволили бы им учиться более продуктивно, сократить период адаптации к вузовской программе и методике обучения, развивать учебную самостоятельность, становясь субъектом обучения с первых дней занятий в вузе» [2, с. 170].

Процесс сочетания учебной и учебно-исследовательской деятельности у студентов можно условно разделить на несколько этапов:

- первый – адаптационный, направленный на вхождение студентов в вузовскую систему обучения. Первокурсник приобщается к самостоятельной работе по добыванию новых знаний, овладению исследовательскими умениями и навыками;
- второй – стабилизирующий, в процессе которого углубляется интеграция учебной и учебно-исследовательской деятельности, проводятся самостоятельные научные исследования. Студенты пишут эссе, рефераты и другие творческие работы; выступают на научных студенческих конференциях, проводят исследования, готовят курсовые работы под руководством преподавателей;
- третий – заключительный, обеспечивающий интеграцию учебной, и научно-исследовательской деятельности студентов, которые участвуют в работе научных кружков, работают в лабораториях, исследуют современные научные проблемы совместно с преподавателем; выполняют дипломные работы и т.д.

На втором этапе интеграции учебной и учебно-исследовательской деятельности особое значение придается организации самостоятельной работы студентов. В целях более эффективной организации самостоятельной работы первокурсников к каждому занятию в рамках изучаемого курса определяется, во-первых, перечень основных знаний, умений и навыков и компетенций, основные вопросы содержания учебного материала, которым они должны овладеть; во-вторых, выделяются основные исследовательские умения, которые обязан усвоить первокурсник; в-третьих, предлагаются материалы и темы для самостоятельной работы. Тем самым студенты приучаются сочетать учебную и учебно-поисковую деятельность.

Важнейшая особенность самостоятельной работы как педагогической категории заключается не только в том, что студент работает как с помощью, так и без непосредственной помощи преподавателя, но и в том, что реализация целей и содержания самостоятельной учебно-исследовательской деятельности способствует осуществлению как обучающих, так и развивающих функций образовательного процесса; происходит формирование личностных качеств будущего специалиста. В соответствии с такой трактовкой сущности самостоятельной работы студентов различают, как правило, три уровня самостоятельной деятельности

обучающихся: репродуктивно-тренировочный, реконструктивно-вариативный и исследовательско-творческий.

Проведенное нами исследование по изучению отношения студентов к самостоятельной работе в вузе, показало, что мотивы и цели стремления будущих педагогов к самообразовательной деятельности связывается с подготовкой к будущей профессиональной деятельности (45,6%); возможностью дальнейшего профессионального роста (51,4%); овладением умениями воспитания и обучения детей (48,7%); освоением современных педагогических идеи и технологии (37,6%); профессиональным саморазвитием (17,55%); с потребностью реализации своего творческого потенциала (15,6%); любознательностью (11,5%) и др.

В результате исследования выявлено, что содержательная сторона самообразовательной деятельности обеспечивает уточнение и углубление общеобразовательных и профессиональных знаний (52,6%); получения новой информации по психологии и педагогике, специальным дисциплинам (32,3%); удовлетворения интереса к отдельным учебным предметам (21,4%); компенсации недостатков по базовым вузовским дисциплинам (18,6%).

Опросы также показали, что большинство студентов знакомы с методами самообразовательной деятельности (37,3%); владеют способами самоопределения, самореализации (29,8%); умеют находить необходимую литературу при подготовке рефератов, докладов (46,3%); пользоваться каталогами, справочной литературой (52,7%); свободно используют компьютерную технику, Интернет для получения необходимой информации (78,9%); владеют умениями анализа, синтеза и обобщения полученной информации (58,9%); умеют комбинировать различные способы деятельности (48,7%); способны выделять и усваивать дополнительную информацию (32,5%); умеют самостоятельно доказывать и обосновывать суждения (28,6%) и др.

Вышесказанное дает основание сделать вывод о необходимости постоянной и непрерывной интеграции учебной и научно-исследовательской работы студентов.

Список использованных источников

1. . Белкин, А.В. Педагогические основы самостоятельной работы студентов / А.В. Белкин и др. – Орел, 1989. – 65 с.
2. Бровка, Н.В. Интеграция теории и практики обучения математики как средство повышения качества подготовки студентов / Н.В. Бровка. – Минск БГУ, 2009. – 243 с.
3. Кант, И. Сочинения: В 6-ти т. / И. Кант; под общ. ред. В.Ф. Асмуса. – М.: Мысль, 1963 - 1966. – Т. 3. - 1964. – 564 с.

ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

И.А. Турченко
ИПКиПК БГПУ (Минск)

Современное общество претерпевает глубокие изменения во всех сферах жизнедеятельности, и перед современным человеком встает проблема: темп происходящих в окружающем мире изменений быстрее, чем способность человека адаптироваться к ним. Традиционное образование (базовое, общее, профессиональное) не успевает за социальными, экономическими, производственными и информационными изменениями, оно не может обеспечить человека знаниями и умениями на всю жизнь. И если личность не будет постоянно искать пути своего саморазвития и усовершенствования своих профессиональных знаний и умений, то ее ждет кризис компетентности как человека или работника. Один из выходов в сложившейся ситуации – развитие системы дополнительного образования взрослых, предоставляющей человеку возможность соответствовать потребностям времени. В современном обществе любой специалист может быть уверен в своем будущем только в том случае, если его квалификация соответствует все возрастающим требованиям к уровню его знаний.

Непрерывное требование, предъявляемое к образовательным системам в современном обществе, – формирование умения учиться, а к специалисту – потребность развиваться и профессионально совершенствоваться на протяжении всей жизни. Это обуславливает возрастание роли непрерывного образования в жизни человека, призванного удовлетворять его образовательные потребности с учетом профессиональных интересов, приоритетных форм деятельности. Поэтому основным принципом образования на современном этапе становится «принцип преемственности и непрерывности уровней и ступеней образования», что отмечено в основных законодательных документах об образовании Республики Беларусь. В этих документах четко обозначены направления, виды и формы образования, ориентированные на повышение профессиональной компетентности специалиста и на его личностное развитие, зафиксировано,

что образовательные программы, связанные с повышением квалификации и переподготовкой по новым специальностям, реализуют учреждения дополнительного образования взрослых.

Дополнительное образование взрослых — вид дополнительного образования, направленный на профессиональное развитие слушателя, стажера и удовлетворение их познавательных потребностей [3]. Интеграция системы образования Республики Беларусь в международное образовательное пространство, а также его выход на европейский рынок образовательных услуг требует научного изучения состояния и перспектив развития дополнительного образования взрослых, которое постепенно приобретает черты динамической системы. И если говорить о дополнительном образовании как о системе обучения и развития слушателей, то его дидактическую систему можно рассматривать как самостоятельную отрасль знаний, и это объяснимо исторически, так как в условиях быстрого развития целей образовательных процессов в различных сферах жизнедеятельности человека накопились знания, значительно расширившие классическую дидактику. Нужно также отметить, что дидактическая система обучения взрослых имеет как общие закономерности и принципы, присущие всем образовательным процессам, так и специфические, отражающие единичное, особенное.

Исследования, проводимые по проблеме организации обучения взрослых, свидетельствуют о том, что в современном мире дополнительное образование рассматривается как ценностнозначимый вид деятельности, как ведущая духовная потребность в саморазвитии, как необходимое условие освоения человеком других видов деятельности, способствующих его самоопределению и самореализации [2]. Обращается внимание и на то, что дополнительное образование специалистов достигает наибольшего эффекта при соблюдении ряда условий: ориентации на практические нужды обучающихся и учет специфических психологических особенностей обучения взрослых (наличие опыта; не чистое информирование, а организация творческого поиска необходимой информации и т.д.). Такой подход приводит к позитивным изменениям когнитивных свойств личности, повышению ее профессиональной и интеллектуальной активности. И сегодня перед системой дополнительного образования стоят следующие задачи:

- обеспечение непрерывности образовательной траектории для каждого человека с учетом его индивидуальности;
- обеспечение соответствия компетенции специалистов требованиям рынка труда и удовлетворению запросов личности;
- обеспечение механизмов адаптации личности к профессиональным условиям и социальной среде;
- обеспечение гарантий качества непрерывного профессионального образования;
- формирование системы управления непрерывным профессиональным образованием.

[8, с. 7].

Если говорить о соответствии уровня подготовки специалиста требованиям времени, то наилучший способ обновления теоретических и практических знаний в связи с повышением требований к уровню квалификации и необходимостью освоения современных методов решения профессиональных задач — повышение квалификации. Кроме этого, на основе совершенствования профессиональной деятельности специалиста повышение квалификации должно обеспечивать непрерывность и поступательность развития его личности. Это будет возможно при выполнении следующих условий: жизненные ценности человека связаны с его профессиональной деятельностью; человек в своей профессиональной деятельности может реализовать творческие способности; в процессе профессиональной деятельности появляется образовательный запрос, стимулирующий продолжение образования.

Запросы взрослого человека в системе повышения квалификации в основном связаны с желанием повысить уровень профессиональной компетентности, самоопределиться в профессиональной сфере, продолжить общекультурное развитие. На разных этапах профессиональной деятельности ожидания от повышения квалификации меняются. Так, молодой специалист фактически нуждается в «дообучении», приобретении знаний и умений, соответствующих его конкретному рабочему месту; человек, имеющий значительный опыт профессиональной деятельности, испытывает потребность поделиться своими знаниями. В этом случае эффективными являются группы, в которые включены специалисты с различным стажем работы, где молодые могут поучиться у «опытных», а «опытным» предоставляется возможность передать свои знания молодым.

Важно, чтобы непрерывное профессиональное образование способствовало сохранению и развитию субъектной позиции специалиста. Это предъявляет ряд требований к содержанию дополнительного образования взрослых. Оно должно быть открытым (использовать субъектный опыт участников образовательного процесса), практикоориентированным (ориентированным на потребности конкретных людей). Важно помнить о том, что взрослый человек, включаясь в образовательный процесс, стремится занять в нем активную позицию, предпочитая такую его организацию, в котором другими людьми будет востребован его опыт и отношения.

В связи с этим, при организации занятий в системе повышения квалификации необходимо ориентироваться на реализацию следующих задач:

- выявить образовательный запрос аудитории;
- оказать помощь в адаптации к условиям обучения;
- создать положительный микроклимат во временном коллективе;
- сформировать ситуацию для взаимодействия членов временного коллектива;
- предоставить возможность каждому слушателю для самовыражения и самоутверждения;
- гарантировать получение конкретного образовательного продукта, который можно перенести в свою профессиональную деятельность.

Так, например, в ИПК и ПК БГПУ поставленные задачи решаются через организацию и проведение в начале повышения квалификации занятий в форме педагогической студии, позволяющей создать временный учебный коллектив единомышленников, готовых поделиться имеющимся опытом, создать благоприятную атмосферу в коллективе, а также выявить образовательный запрос каждого слушателя. На занятиях по обмену опытом (обязательных на базовом и целевом повышении квалификации) каждый слушатель имеет возможность для самовыражения, для обмена педагогическим опытом по актуальным проблемам, стоящим перед современной школой. Получен ли конкретный образовательный продукт, удовлетворены ли образовательные запросы определяется на итоговом занятии, проводимом в форме круглого стола, по итогам которого вносятся изменения в содержание подобных курсов в будущем.

Список использованных источников:

1. Валеева, И.А. Актуальные проблемы повышения квалификации специалистов в современных условиях / И.А. Валеева // Непрерывное педагогическое образование: опыт, проблемы, перспективы: материалы межрег. науч.-практ. конф., Шуя, 28 окт. 2004 г. / редкол.: Е.С. Гуртовой [и др.]. – Шуя: Весть, 2004. – С. 7 - 9.
2. Воронцова, В.Г. Гуманитарно-психологические основы последипломного образования педагога / В.Г. Воронцова. Псков. обл. ин-т повышения квалификации работников образования. – Псков, 1997. – 421 с.
3. Кодекс об образовании в Республике Беларусь [Электронный ресурс] / Белорусский правовой портал. – Минск, 2009. – Режим доступа: <http://www.pravoby.info/docum09/part14/akt14348/index.htm>.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

И.А. Царик
БГПУ (Минск)

В условиях коренных изменений в обществе и системе высшего образования на первый план выдвигается проблема качества образования. Решение этой проблемы требует подготовки конкурентоспособных специалистов, способных быстро совершенствовать свои знания в условиях динамично меняющегося рынка труда. Сегодня в высшей школе в условиях перехода на многоуровневую систему подготовки специалистов резко возрастает роль и значение самостоятельной работы студентов.

Проблема организации самостоятельной работы студентов всегда была в центре внимания ученых и специалистов. В исследованиях, посвященных планированию и организации самостоятельной работы студентов (Л.Г. Вяткин, Б.П. Есипов, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, Н.А. Половникова, П.И. Пидкасистый и др.), рассматриваются общедидактические, психологические, организационно-деятельностные, методические и другие аспекты этой деятельности. В работах отечественных авторов (О.Л. Жук, И.И. Казимирская, В.В. Сергеевкова, А.В. Торхова и др.) изучаются теоретико-практические основы самостоятельной работы студентов [1], особенности самостоятельной работы студентов в рамках использования рейтинговой системы [3], научно-методические основы организации самостоятельной работы студентов в процессе изучения педагогики [4] и др.

Самостоятельная работа учащихся выступает как форма организации учебной деятельности студентов, осуществляемая под прямым или косвенным руководством педагога, в ходе которой учащиеся преимущественно или полностью самостоятельно выполняют различные виды задания с целью развития знаний, умений, навыков и качеств личности [5, с. 118].

Сегодня в высшей школе активно внедряется управляемая самостоятельная работа студентов (УСРС). Управляемая самостоятельная работа студентов выступает как особым образом организованная целенаправленная деятельность преподавателя и студента, основанная на осознанной индивидуально-групповой познавательной активности по системному освоению личностно и профессионально значимых знаний, умений и навыков, способов их получения и представления. Это такой вид деятельности, в ходе которой студент, руководствуясь

методическими указаниями преподавателя, приобретает и совершенствует свои знания, умения и навыки, накапливает опыт практической деятельности [2, с. 5].

Определены три направления в организации УСРС: индивидуальная или коллективная учебная деятельность студентов во время аудиторных занятий; внеаудиторная деятельность студентов; индивидуальная домашняя работа студентов. Выбор одного из перечисленных направлений зависит от изучаемого предмета, курса обучающихся, сложности материала и других факторов.

В процессе изучения педагогики введены следующие формы самостоятельной работы студентов: подготовка рефератов, докладов, рецензий, разработка индивидуальных и групповых проектов, курсовые и дипломные работы; выполнение заданий при прохождении педагогической практики.

Одной из эффективных технологий организации самостоятельной работы студентов вуза является «Портфолио». В ходе нашей работы студентам предоставлялась возможность работы по одному из вариантов этой технологии – «Педагогическая папка студента» [4]. Применение «Педагогической папки» предполагало разработку системы заданий для самостоятельной работы. Так, при изучении курса «Педагогика современной школы: теоретический аспект» предполагается выполнение следующих работ: подготовка индивидуальных и групповых проектов; написание и защита реферата; выполнение исследовательского задания; подбор материалов для 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.

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 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» и др.; для написания педагогического эссе – «Отметки в школе (вузе): возможны ли альтернативы?», «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. В связи с этим самостоятельная работа студентов предполагает не пассивное «поглощение» готовой информации, а ее поиск и творческое усвоение. Поэтому в педагогическом процессе приоритет отдается технологиям, стимулирующим интерес студентов к различным видам педагогической деятельности: игровые, интерактивные, дискуссионные, свободы творческого самовыражения и др.

Таким образом, формирование личности специалиста, свободно владеющей своей профессией и ориентирующейся в смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности, требует эффективной организации самостоятельной работы студентов еще в период его обучения в вузе.

Список использованных источников

1. Педагогические основы самостоятельной работы студентов / под ред. О.Л. Жук. – Минск: Университетское, 2005.
2. Самостоятельная работа студентов по курсу «Педагогика»: пособие /авт.-сост. В.А. Капранова [и др.] ; под общ.ред. В.А. Капрановой. – Минск: БГПУ, 2007. – 231 с.
3. Сергеевкова, В.В. Управляемая самостоятельная работа студентов. Модульно-рейтинговая и рейтинговая системы / В.В. Сергеевкова. – Минск: РИВШ, 2004. – 164 с.
4. Казимирская, И.И. Организация и стимулирование самостоятельной работы студентов по педагогике: учеб. пособие / И.И. Казимирская, А.В. Торхова. – Минск: Бестпринт, 2004. – 304 с.
5. Краткий педагогический словарь: учебное справочное пособие / под ред. Г.А. Андреева и др. – М., 2005. – 118 с.

Современный этап развития образования характеризуется усилением внимания к воспитательному процессу в общеобразовательных учреждениях. Особое требование предъявляется как к потенциалу личности школьника, необходимости его социально-нравственного развития, формирования национального самосознания, так и к развитию системы воспитательной работы в целом.

Для решения этих задач необходим педагог, ориентированный на базовые ценности своей профессиональной деятельности и способный к такому проектированию обучающей и воспитательной среды, которая предполагает возможность самоопределения, как для учащихся, так и для самого учителя. Однако ценности являются ориентиром в деятельности и поведении педагога только при условии сформированности у него ценностного отношения к данному процессу.

В философии отношение понимается как форма участия, соучастия в чем-либо, значимость чего-либо. Отношение, в целом, отражает разнообразные связи человека с миром, характеризуется наличием стремления личности, его активности. При этом, философы выделяют два уровня существования ценностного отношения человека: нижний – социально-психологический – переживаемый, но не осознаваемый, характеризующийся обыденным сознанием людей (именно он определяет эмоциональные реакции и поступки человека) и верхний – осознаваемый, формируемый не только в процессе переживания, но и в процессе осмысления реальности. Здесь важными составляющими выступают знание – как осознание объективной ценности; переживание этой ценности как потребности; потребность, которая мотивирует поведение человека и на основе которой прогнозируется его поведение [3].

В психологической науке (В.М. Бехтерев, А.Ф. Лазурский, В.Н. Мясищев и др.) отношение рассматривается как сложное психическое образование, структурный компонент личности, исследуемый во взаимосвязи с сознанием, жизненными целями и смыслами жизни, ценностными установками и ценностными ориентациями личности. Характер данной взаимосвязи позволяет объяснить поведенческие реакции человека.

В педагогических исследованиях (В.А. Сластенин, И.Ф. Харламов, Н.Е. Шуркова и др.) понятие отношения связывается с активностью и направленностью деятельности личности [2].

Определение структуры отношений представили в своих исследованиях А.А. Бодалев, Я.Л. Коломинский, С.Л. Рубинштейн. Авторы выделяют три основных компонента отношений:

- гностический (когнитивный) компонент выступает как система усвоенных личностью на уровне убеждений социальных знаний – понятий, правил, норм, ценностей, оценок;
- аффективный компонент – личностный смысл, который придается отношению;
- операционально-деятельностный (практический) компонент [1].

Таким образом, понятие «ценностное отношение» в философской и психолого-педагогической литературе определяется как некое образование, интегрирующее в себе результаты познания человеком какого-либо объекта действительности во время встреч с ним, все эмоциональные отклики на этот объект, а также формы поведенческих ответов при контакте с этим объектом.

Формирование у будущих учителей ценностного отношения к педагогической деятельности - сложный процесс. Поэтому так важно, на наш взгляд, вести целенаправленную систематическую, непрерывную подготовку будущих специалистов начального звена к воспитательной деятельности с младшими школьниками.

Успешность формирования ценностного отношения студентов обусловлена как внутренними (профессиональные потребности и интересы личности, мотивы учебно-профессиональной деятельности), так и внешними условиями и факторами, к разряду которых можно отнести следующие:

- педагогическая направленность и насыщенность дисциплин психолого-педагогического цикла;
- обеспечение преемственности и взаимосвязи содержания, форм и методов работы;
- включение студентов в реальную педагогическую деятельность посредством использования активных форм и методов обучения,
- высокий уровень профессионализма педагога-организатора процесса подготовки студентов;
- гуманные субъект-субъектные отношения в системах «студент - педагог», «студент – студент» и др.

К действенным средствам формирования ценностного отношения к воспитательной деятельности можно отнести комплекс дисциплин психолого-педагогического цикла, где наряду с

развитием у студентов положительных мотивов будущей профессии, осознанием цели учебно-воспитательного процесса в вузе, большое значение уделяется формированию полных знаний, четких умений и навыков организации воспитательной деятельности. Для решения поставленных задач целесообразно использовать не только возможности традиционных форм учебных занятий: лекций, семинаров, лабораторно-практических занятий. Большими возможностями обладают нетрадиционные формы обучения, которые позволяют активизировать творческий потенциал студентов, стимулировать инициативу, самостоятельность, формировать умение выражать свои мысли — наличие данных качеств необходимо для успешной профессиональной деятельности в школе. Например, «Дебаты», «Семинар-дискуссия», ролевые и деловые игры, круглый стол, пресс-конференция, конкурс проектов и др.

Важной составляющей процесса формирования ценностного отношения студентов к воспитательной деятельности в начальной школе является проведение педагогической практики, которая носит обучающий характер, дополняя и обогащая теоретическую подготовку студентов, развивая навыки и умения педагогической деятельности; воспитывающий характер, характеризуя готовность студента к самостоятельной работе в учебном учреждении, к формированию интереса к будущей воспитывающей деятельности; комплексный характер, предполагающий включение студентов в выполнение всех видов и функций профессиональной деятельности, призванной синтезировать и актуализировать все психолого-педагогические знания для использования их при организации разностороннего воспитательного процесса.

Педагогическая практика в школе играет важнейшую роль в подготовке учителя-воспитателя. Организуя данный процесс важно достичь единства преподавательской и воспитательной деятельности студентов-практикантов, поскольку в педагогической реальности эти два вида деятельности неразрывны.

На протяжении всего периода обучения цели, задачи и содержание педагогической практики меняются, усложняясь от курса к курсу: от наблюдения за тем, как учитель организует воспитательную работу, и проведения совместно с ним воспитательных мероприятий, до возможности самостоятельно заниматься этой работой с младшими школьниками, т.е. осознанно использовать в синтезированном виде все свои психолого-педагогические знания для решения конкретных педагогических задач, возникающих в процессе как преподавательской деятельности, так и внеурочной работы с учащимися.

Природа ценностного отношения эмоциональна, так как оно отражает субъективную и личностно-переживаемую связь человека с окружающими предметами, явлениями, людьми. Сами ценности существуют независимо от индивидуального, личностного отношения к ним человека. Именно появление отношения порождает субъективное значение или личностный смысл объективных значений. Поэтому так важно сформировать у студентов убежденность в необходимости организации воспитательной деятельности, выработать у них привычку придирчиво оценивать свою деятельность, отыскивать причины своих успехов и неудач, с помощью педагогической науки находить наиболее эффективные формы и методы обучения и воспитания.

Личностный смысл как сущностная составляющая ценностного отношения к педагогической деятельности формируется у будущих учителей в процессе качественного освоения базового содержания педагогического образования и практического применения полученных знаний, умений и навыков на практике.

Список использованных источников

1. Коломинский, Я.Л. Человек: психология: Книга для учащихся / Я.Л. Коломинский. - 3-е изд., перераб. и доп. - Минск: Універсітэцкае, 1998. - 287с.
2. Сластенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие / В.А. Сластенин, Г.И. Чижикова. - М.: Академия, 2003. - 192 с.
3. Философский энциклопедический словарь / сост. Е.Ф. Губский, Г.В. Корблева, В.А. Лутченко. - М.: ИНФРА - М, 2006. - 576 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

А.В. Шешко
БрГУ (Брест)

Новая школа — это школа, где дается качественное образование и реализуются три основные идеи: развития индивидуальности личности, преемственности и успеха. Новая школа призвана обеспечивать условия для проявления и реализации возможностей и способностей каждого школьника, их профессионального самоопределения. Эти направления учитывают интересы и ожидания родителей, учеников, учителей и пересекаются в одной точке, которую можно назвать качеством образования. Качественное образование — это запрос и ребенка, и

родителей, и общества. Таковым можно считать образование, формирующее человека XXI века, – личность, способную к анализу существующей ситуации, которая активно участвует в социокультурной деятельности, самостоятельно и ответственно принимает решения.

Идея развития индивидуальности личности важна потому, что школа призвана помочь человеку стать самим собой и благодаря этому добиться жизненного успеха. Становление индивидуальности – это сохранение целостности, своеобразия, непохожести каждого ребенка. Индивидуальность может развиваться в таком педагогическом пространстве, где каждый может найти привлекательную деятельность, людей, связи, поддержку, круг общения, где идет формирование осознанных потребностей и развитие созидательных интересов учащихся, педагогов, родителей. Дело школы – продолжить начатое и не погасить стремление ребенка к знаниям.

В современной быстро меняющейся ситуации необходимо акцентировать внимание на развитии в ребенке не столько социально-типичного, сколько ярко-индивидуального, позволяющего ему стать и быть самим собой. Среди множества интересных и эффективных способов обучения детей в школе наибольшим образом этой задаче соответствует личностно ориентированное обучение, которое связано с удовлетворением потребностей школьника в интересных для него видах деятельности.

Существует необходимость создания учебных планов и программ, а также различных направлений в обучении, которые будут учитывать индивидуальные особенности. Существующие программы нуждаются в усовершенствовании.

Большинство авторских программ, созданных в последнее десятилетие, в своих целевых установках придерживаются ориентации на освоение классического музыкального наследия. Вместе с тем, практически игнорируется эстрадная и рок музыка, которые составляют «свою музыкальную культуру» у школьников. Акцент на классической музыке, при отстранении эстрадной и рок музыки, вступает в противоречие с реальными сформированными вне школы привязанностями и вкусами школьников. Интерес к эстрадной музыке, занимающей доминирующее положение в музыкальных предпочтениях молодежи, неоднороден.

Вопрос о легкой музыке в школе решается сейчас как будто правильно. Хорошая легкая музыка наряду с серьезной должна занять в школьном репертуаре определенное место. Ведь каждому человеку, взрослому или ребенку, легкая музыка помогает отдыхать и развлекаться.

Подростки тянутся к джазу, к модным современным эстрадным песням, среди которых, немало интересных и доставляющих истинное эстетическое удовольствие произведений. Ю. Алиев пишет что, вопрос лишь в том, какую легкую музыку следует использовать при работе с детьми и как, в каком соотношении с произведениями других жанров, стилей, характеров. По-видимому, наиболее рациональный путь — это параллельное разучивание серьезного и легкого репертуара, отвечающего требованиям художественности.

Одно из требований, которое предъявляется к репертуару — это доступность. Репертуар, адресованный подрастающему поколению, должен отвечать ряду требований. О.А. Апраксина формулирует их так: необходимо использовать наиболее ценные музыкальные произведения, которые «должны быть доступны учащимся, соответствовать определенным ступеням их общего и музыкального развития, обеспечивать постепенность и последовательность в обучении музыкальным навыкам, закладывать основу той музыкальной культуры, которой должен обладать выпускник современной школы»[1, с. 18].

Сегодня уже не нужно убеждать никого, что дети разные, но еще много нужно сделать, чтобы не делить детей на “хороших” и “плохих”, “успевающих” и “неуспевающих”. Разные дети, в конечном счете, требуют разного подхода в обучении, т.е. индивидуально-дифференцированного подхода, который пока декларируется, а на практике не всегда реализуется.

Разветвление музыкальной педагогики на два направления выдвигает на первый план ряд проблем, связанных с необходимостью дифференцированного подхода к образованию профессионалов и любителей. Возникает необходимость использовать некоторые варианты индивидуализации музыкального обучения:

1) дифференциация обучения, т. е. группировка учащихся на основе особенностей их развития или комплексов этих особенностей для обучения по несколько различным учебным планам и (или) программам;

2) внутригрупповая индивидуализация учебной работы;

3) прохождение учебного курса по индивидуальному плану: ускоренному (акселерация) или замедленному (ретардация).

Об этом писал В.Л. Яконюк в своих исследованиях, считая идеалом организации учебных занятий «обучение каждого музыканта по индивидуальному учебному плану...» [2, с.18]. Идея развития индивидуальности личности важна потому, что школа призвана помочь человеку стать самим собой и благодаря этому добиться жизненного успеха. Становление индивидуальности – это сохранение целостности, своеобразия, непохожести каждого ребенка.

Коренным вопросом школьного музыкального воспитания, как известно, является задача «заинтересовать, увлечь школьников музыкой» [3, с. 60]. В своих крайних проявлениях эта задача направлена на реализацию требования: «В сторону от профессионализма!» [4, с. 59].

Разделение музыкального образования на общее и профессионально-ориентированное предоставляет возможность музыкально одаренным детям в полной мере реализовать свой потенциал, а остальным – осваивать музыкальное образование на доступном им уровне. Разделение детей на общие и специализированные группы должно происходить не на первоначальном этапе обучения, а после того, как будут определены индивидуальные особенности каждого учащегося. При составлении учебной программы за основу можно принять следующие принципы:

- 1) музицирование как основа развивающего обучения (подбор по слуху, импровизация, сочинение);
- 2) стимулирование и поддержка творческого самовыражения;
- 3) воспитание музыкального вкуса и развитие разносторонних музыкальных интересов;
- 4) поддержка и поощрение самостоятельности в учении;
- 5) подчеркивание роли музыки в формировании, развитии и обогащении мира чувств, эмоций и мыслей.

В.Л. Яконюк считает, «...столь актуально для музыкальных школ требование решительного поворота от массового, валового обучения к усилению индивидуального подхода, развитию творческих способностей молодых музыкантов» [2, с. 17].

Таким образом, мы можем утверждать, что процесс музыкального воспитания средствами музыки должен ориентироваться на следующие принципы:

- учет специфики школьной среды;
- учёт индивидуальных интересов и предпочтений школьников в музыке;
- создание условий для музыкального самовыражения;
- вовлечение школьников в социально-ценную музыкальную деятельность;
- приоритет личностно-ориентированного подхода в воспитании;
- направленность организуемой музыкальной деятельности на формирование и удовлетворение музыкальных потребностей школьников;
- творческий характер музыкальной деятельности, способный оказывать нравственно-эстетическое влияние, повышать уровень музыкальной культуры школьников;
- целенаправленное вовлечение в активную музыкальную и социально-полезную деятельность не только в рамках школьного социума, но и на городском и региональном уровне.

На уроках музыки убеждаешься, как эмоциональны и чувствительны дети, насколько тонко они воспринимают музыку. Задача учителя - не погасить искру творчества, а соединить обучение с естественными для детского возраста интересами и переживаниями - необходимо учить их радости. Через радость школьник должен познавать окружающий мир. С радостью он должен идти на урок.

Список использованных источников

1. Апраксина, О.А. Методика музыкального воспитания в общеобразовательной школе / О.А. Апраксина. – М.: Музыка, 1983. – 224 с.
2. Яконюк, В.Л. Музыкант. Потребность. Деятельность. / В.Л. Яконюк. – Минск: Белорусская академия музыки, 1993.
3. Кабалецкий, Д.Б. Основные принципы и методы экспериментальной программы по музыке для образовательной школы // музыкальное воспитание в СССР: сб. ст. - Вып. 1. / Д.Б. Кабалецкий. – М., 1978.
4. Асафьев, Б. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. 2-е изд. / Б. Асафьев. – Л., 1973.

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ДЛЯ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ-ФИНАНСИСТОВ

И.О. Яблочникова

Институт высшего образования НАПН Украины (Винница)

Сегодня финансисты являются одной из ключевых фигур во всех без исключения отраслях хозяйственной деятельности, бизнеса и социально-экономической жизни. Важность данной профессии для общества неоспорима и объективна, так как финансы – основа экономики любого государства. Эффективное управление финансами обеспечивает успешное развитие общества в целом. И наоборот, огрехи, просчеты, ошибки такого управления обуславливают существенный вред, который наносится и обществу, и каждому конкретному его гражданину. Именно поэтому, планирование, организация и реализация качественной подготовки будущих специалистов финансовой сферы является достаточно актуальной проблемой.

Сегодня существенно меняются образовательная парадигма и стратегия процесса подготовки специалистов с высшим образованием. В частности, одной из главных характеристик

для современных магистров и бакалавров становится осознанная, постоянная потребность самостоятельного поиска и селекции информации, которая необходима для дальнейшего усовершенствования готовности к профессиональной деятельности. Таким образом, можно утверждать, что все время происходят достаточно быстрые изменения качественного и количественного состава совокупности условий профессиональной подготовки специалистов различных сфер деятельности, в том числе и финансовой.

Качество конечного результата системы определенных действий определяется в зависимости от условий их планирования, организации, реализации, а также управления ими. Все сказанное выше, характерно и для сферы образования. Трактовка сущности понятия «педагогические условия» обуславливает соответствующий выбор методов, технологий, средств педагогического влияния на процессы формирования специальных знаний, умений и навыков. Неудачный выбор условий могут свести к нулю усилия участников педагогического процесса, нивелировать позитивные аспекты применения современных педагогических технологий и инструментов.

Финансовая деятельность является неотъемлемой частью экономической и общественной, поэтому большинство организационных, научных и методических аспектов подготовки специалистов финансового профиля достаточно плотно связаны с соответствующими проблемами реализации экономического образования. Исследованиям отмеченных аспектов посвятили научные публикации С. Заяц, И. Зайцева, В. Коваленко, В. Кремень, Н. Никифорова, Ю. Слободянюк. Однако, и сегодня остаются не в полной мере раскрытыми целый ряд вопросов, которые касаются, в частности, несоответствия уровня практической подготовки финансистов требованиям рынка труда и актуальным запросам работодателей, а также определения необходимых условий ее качественной и эффективной реализации. В связи с тем, что потребности рынка труда требуют коренной перестройки содержания и структуры учебно-воспитательных процессов, достаточно важным является также формирование и создание таких педагогических условий функционирования профессионального образования, чтобы все без исключения его компоненты активно взаимодействовали и совместно создавали условия для достижения педагогических целей.

Философия трактует общую категорию «условие», как совокупность объектов (вещей, процессов, отношений), которые необходимы для возникновения, существования или изменения данного объекта [1, с. 286]. Условие определяется рядом философов как проявление отношения некоторого предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может, а также как внешнее, по отношению к нему, разнообразие объективного мира. Оно формирует ту среду, окружение, в которых возникают, существуют и развиваются процессы и явления.

В психологии под условием понимают совокупность явлений внутренней и внешней сред, вероятно влияющих на развитие конкретного психологического явления. Кроме того, это явление определяется активностью личности, группы людей [2]. Словарь С. Ожегова определяет условие, как требование, которое выдвигается одной из сторон, которые договариваются; как устное или письменное согласие о чем-либо; как правила, установленные в некоторой сфере жизни, деятельности; как обстоятельства, при которых происходит что-либо [3, с. 716].

Специфика деятельности в сфере образования определяет некоторые особенности в трактовке термина «условие», особенно в его совместном рассмотрении с прилагательным «педагогическое». В частности, В. Полонский в «Словаре по образованию и педагогике» этот термин определяет, как «совокупность естественных, социальных, внешних и внутренних факторов, влияющих на физическое, психологическое, моральное развитие человека, его поведение, воспитание и образование, формирование личности» [4, с.36]. Педагогическая трактовка этой категории представлена также в работах В. Андреева, который рассматривает условие, как целенаправленный отбор, консультирование и применение элементов содержания, методов обучения и воспитания для дидактических целей [5].

Анализ научной литературы, фактически, свидетельствует об отсутствии единой трактовки исследователями понятия «педагогическое условие». Некоторые ученые понимают под педагогическими условиями: необходимые обстоятельства; путь достижения цели, определенную мотивацию к действию или реализации учебных процессов. В частности, исследуя формирование направленности студентов экономических специальностей на начальном этапе обучения, В. Зинченко обращает внимание на: обеспечение взаимосвязи учебного материала фундаментальных экономических дисциплин с содержанием хозяйственной деятельности предприятий при получении знаний, умений, навыков решения организационно-управленческих и финансовых задач; ориентацию фундаментальной подготовки студентов на формирование мотивации к овладению профессионально значимыми знаниями и умениями; приближение подготовки к практической деятельности экономиста [6].

Следующие педагогические условия подготовки экономистов в колледжах обозначила Н. Житник: научно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса, внедрение в него современных технологий; организация самостоятельной работы студентов; активизация научно-исследовательской деятельности преподавателей; дифференциация учебного процесса, с целью обеспечения личностно ориентированного подхода [7]. Н. Жукович-Дородных под педагогическими

условиями специальной подготовки студентов экономических специальностей понимает совокупность внутренних и внешних факторов учебно-воспитательного процесса, а именно, профессиональной практической подготовки, от реализации которых зависит уровень формирования специальных умений.

Она считает, что подготовка экономистов будет эффективной, если учесть следующие условия: вся организация педагогического процесса должна быть направлена на формирование профессиональных знаний специалиста в сфере экономики; специальные умения должны формироваться в несколько этапов; формы и методы практического обучения должны способствовать формированию профессиональных умений; необходимо сформулировать основные специальные требования к студентам-экономистам; содержание практического обучения, дидактический материал, формирующий эти умения, должен отвечать требованиям, выдвигаемым к специалистам в сфере экономики и предпринимательства; использование имитационных форм обучения и информационных технологий [8].

Обобщение приведенных выше и других многочисленных трактовок понятия «педагогическое условие» позволяет нам осуществить классификацию, в зависимости от понимания их сущности всеми участниками педагогических процессов, а именно: получающими знания; осуществляющими непосредственно процессы передачи совокупности знаний; планирующими, организующими процессы обучения (государственные органы управления педагогической деятельностью, отдельные исследователи и научно-исследовательские учреждения); заказчиками и потребителями образовательных услуг (работодатели, рынок труда и т.д.).

Для заказчиков и потребителей услуг сферы образования педагогические условия, в частности осуществления практической подготовки специалистов в сфере финансов и кредитования, касаются, в основном, отдельных ожидаемых результатов реализации этой деятельности. Их фактически не интересуют, как именно, каким способом, с использованием каких принципов, методов, педагогических технологий, в какой форме организуется и реализуется учебный процесс вообще и практическая подготовка в частности. Важными для них являются лишь значимые параметры конечного продукта, наличие у выпускника вуза, претендующего на вакантную должность, ряда профессиональных и социальных качеств, а также комплекса знаний, умений и практических навыков.

Свои условия рынок труда, работодатели формируют в виде требований к потенциальным претендентам на должность в определенных учреждениях, организациях или предприятиях. Соотношение их ожиданий и реальных параметров выпускников определяет качество педагогической деятельности.

Список использованных источников

1. Философская энциклопедия: В 5 т. // науч. ред. Ф.В. Константинов. – М.: Советская энциклопедия, 1964. – Т. 5. – 1964. – 740 с.
2. Словарь-справочник практического психолога / под ред. Конюхова Н.И. – Воронеж: Изд-во НПО «МодЭк», 1996. – 224 с.
3. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М.: Рус.яз., 1984. – 816 с.
4. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М., 2004. – 512 с.
5. Андреев, В.И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – 2-е изд. – Казань, 2000. – 600 с.
6. Зінченко, В.О. Формування професійної спрямованості студентів економічних спеціальностей на початковому етапі навчання : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В.О. Зінченко. – Луганськ, 2008. – 20 с.
7. Житник, Н.В. Організаційно-педагогічні умови підготовки бакалаврів економіки у коледжі II-го рівня акредитації: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н.В. Житник. – Кривий Ріг, 2002. – 20 с.
8. Жукович-Дородних, Н.М. Педагогічні умови формування професійних умінь студентів економічних спеціальностей ВНЗ I-II рівня акредитації / Н.М. Жукович-Дородних // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. – Вип. №3, 2009. – С.80-85.

Секция 3. ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ И РЕСУРСНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

ПРАЦА З КЛЮЧАВЫМ СЛОВАМІ ЯК СРОДАК ФАРМІРАВАННЯ ІНФАРМАЦЫЙНАЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЭНТАЎ

В.У. Азарка, А.С. Васілеўская
БДПУ (Мінск)

Праблема фарміравання інфармацыйнай культуры, якая вельмі востра паўстала ў сучасным грамадстве, патрабуе свайго вырашэння ў працэсе навучання на розных ступенях атрымання адукацыі. Надзвычай актуальнай з'яўляецца гэта праблема і для вышэйшай школы, паколькі ўзровень сфарміраванасці інфармацыйнай культуры ў наш час становіцца адным з крытэрыяў якасці падрыхтоўкі спецыялістаў. Таму на сучасным этапе адна з найважнейшых задач педагогічных ВНУ – сфарміраваць інфармацыйную культуру будучага педагога.

Паняцце інфармацыйнай культуры ўключае ў сябе шэраг аспектаў, адным з якіх з'яўляецца валоданне рацыянальнымі прыёмамі работы з тэкстам. Вельмі важна навучыць будучага настаўніка разумець сэнс прачытанага, успрымаць інфармацыю і адэкватна інтэрпрэтаваць яе. Невыпадкова ў практыку выкладання дысцыплін лінгвістычнага цыкла ўключаны пытанні пра тэкст як своеасаблівую адзінку мовы і маўлення, звесткі з тэорыі тэкстаўтварэння. Аднак, на нашу думку, ведання асноўных паняццяў тэорыі тэксту недастаткова. Практыка паказвае, што студэнту вельмі складана вызначыць тэму і, у найбольшай ступені, ідэю прапанаванага для аналізу выказвання.

Цэласнасць тэксту – адна з асноўных тэкставых катэгорый, якая рэалізуецца праз яго ўнутранае і знешняе адзінства – адзінства тэмы, ідэі, аўтарскай канцэпцыі і ацэнкі, стылю, кампазіцыі. Змест любога тэксту падпарадкоўваецца тэме і галоўнай думцы. Праваднікамі тэмы з'яўляюцца ключавыя словы, якія адлюстроўваюць асноўны змест выказвання.

Паняцце ключавых слоў у сучаснай навучы не атрымала адназначнай трактовкі. Тэрмін выкарыстоўваецца ў розных сферах і з розным значэннем. У сферы камунікацыі да ключавых слоў адносяцца «вербальна выражаныя концепты, метафоры, образы і символы языка и «прецедентные тексты», функционирующие в культуре» [1, с. 41]. У лінгвістыцы тэксту ключавымі называюць словы і звароты, найбольш важныя для сэнсу тэксту ў цэлым [2, с. 103]. Няма і адзінага тэрміна для абазначэння сэнсава важных слоў. У лінгвістычнай літаратуры яны называюцца апорнымі, словамі-праваднікамі, інфармацыйнымі цэнтрамі.

Вырашэнне праблем успрыняцця і разумення тэксту падштурхоўвае вучоных да выяўлення крытэрыяў вылучэння інфармацыйных цэнтраў тэксту, што знайшло сваё адлюстраванне ў эксперыментальных даследаваннях шэрагу расійскіх вучоных (Л.В. Сахарны, А.С. Штэрн, Л.Н. Мурзін, Е.В. Ягунова і інш.). Праведзеныя даследаванні паказалі, што часцей за ўсё ў якасці апорных слоў ужываюцца назоўнікі. Ключавыя словы самыя частотныя словы ў тэксце і, як правіла, знаходзяцца ў моцнай пазіцыі – заглавак, пачатак і канец тэксту ці яго фрагмента.

Такая ўвага да праблемы вылучэння слоў-праваднікоў тэмы выклікана развіццём інтэрнэт-тэхналогій, паколькі набор ключавых слоў з'яўляецца пошукавым вобразам электроннага дакумента. Уменне знаходзіць ключавыя словы дазваляе спецыялісту не толькі разумець сэнс прачытанага, але і актыўна карыстацца разнастайнымі пошукавымі сістэмамі – інтэрнэт, тэматычныя і электронныя каталогі.

Заняткі па дысцыплінах лінгвістычнага цыкла даюць магчымасць для актыўнай працы па выяўленні ключавых слоў у розных тыпах тэкстаў. Як правіла, сучасныя лінгвістычныя дапаможнікі будуцца на аснове тэкстацэнтрычнага падыходу (дарэчы, такі падыход з'яўляецца вызначальным і для стварэння школьных падручнікаў). Праца павінна быць сістэматычнай і ўлічваць стылістычныя асаблівасці тэксту, бо ў тэкстах розных функцыянальных стыляў ключавыя словы маюць сваю спецыфіку. У навуковых працах – гэта часцей за ўсё асноўныя рабочыя тэрміны; у публіцыстыцы – канкрэтная лексіка, якая абазначае прадметы маўлення і ўласныя імёны; у афіцыйна-справавых дакументах – гэта дзеясловы і аддзяслоўныя назоўнікі з працэсуальным значэннем і спецыфічная дзелявая лексіка; у мастацкай літаратуры – наўмысна актуалізаваныя аўтарам словы і спалучэнні слоў, важныя для выражэння яго тэмы і ідэі, якія служаць своеасаблівай кропкай сутыкнення аўтара і чытача [3, с. 51].

Пажадана, каб праца з любым тэкстам пачыналася з выкарыстання інтэгральнага алгарытму чытання: *назва → аўтар → крыніца → асноўны змест, тэма → фактаграфічныя дадзеныя → асаблівасці выкладу матэрыялу, якія здаюцца спрэчнымі → навізна выкладзенага матэрыялу і магчымасці яго выкарыстання на практыцы* [4, с. 61]. Такі падыход арганізуе працэс успрыняцця тэксту, прымушае думаць лагічна і лаканічна, вучыць канцэнтравацца на самым галоўным, адсейваючы збыткова інфармацыю.

Наступним крокам пры працы з тэкстам можа стаць выкарыстанне дыферэнцыяльнага алгарытму чытання: *ключавыя словы* → *сэнсавыя рады (камбінацыя апорных слоў)* → *дамінанта (галоўная сэнсавая частка тэксту)* [4, с. 88]. Выкарыстанне гэтага алгарытму патрабуе ад студэнтаў пэўных уменняў і навыкаў у чытанні тэксту.

Для фарміравання гэтага навыку можна прапанаваць практыкаванні двух тыпаў – згортванне тэксту да ключавых слоў і разгортванне тэксту на аснове прапанаваных ключавых слоў.

Да практыкаванняў першага тыпу адносяцца заданні:

- фармулёўка асноўнай думкі кожнага абзаца,
- складанне плана тэксту (просты, складаны, тэзісны і г.д.),
- стварэнне сэнсавай схемы тэксту (прасачыць за разгортваннем думкі аўтара, вылучыць падтэмы і мікратэмы),
- выяўленне збытковасці тэксту,
- пошук тэрмінаў і іх тлумачэнне,
- выяўленне найбольш частотных слоў,
- выяўленне сродкаў паўторнай намінацыі і складанне тэматычных радоў.

Да практыкаванняў другога тыпу адносяцца заданні на складанне плана або схемы тэксту на аснове ключавых слоў і далейшае разгортванне іх у выказванне.

Названыя практыкаванні дапамагаюць сфарміраваць уменне максімальна згарнуць тэкст і выявіць яго ідэю.

Пастаянная работа з ключавымі словамі выпрацоўвае новы падыход да стратэгіі чытання, вучыць засвойваць вучэбны матэрыял больш эфектыўнымі сродкамі і спосабамі, эканоміць час, дапамагае больш якасна засвойваць інфармацыю і запамінаць яе. Сфарміраванасць актыўных адносін да чытання ў будучых педагогаў – гарантыя таго, што яны змогуць выпрацаваць падобныя навыкі ў сваіх вучняў.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Зинченко, В.Г. Словарь по межкультурной коммуникации: понятия и персоналии / В.Г. Зинченко, В.Г. Зусман, З.И. Кирнозе, Г.П. Рябов. – М.: Флинта: Наука, 2010. – 136 с.
2. Матвеева, Т.В. Учебный словарь: русский язык, культура речи, стилистика, риторика / Т.В. Матвеева. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 432 с.
3. Болотнова, Н.С. Коммуникативная стилистика текста: словарь-тезаурус / Н.С. Болотнова. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 384 с.
4. Андреев, О.А. Техника быстрого чтения / О.А. Андреев, Л.Н. Хромов. – Минск: Университетское, 1987. – 204 с.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ

С.Н. Анкуда, Е.А. Бобко
МГВРК (Минск)

Теория обучения иностранным языкам в парадигме формирования современного стиля жизни человечества и глобальной информационно-образовательной среды связана с развитием электронных, цифровых, телекоммуникационных технологий и их непрерывным усовершенствованием. Разработка и внедрение электронных систем и средств обучения иностранным языкам обязаны своему возникновению объективной потребности в научной теории, способной объединить разнородные, на первый взгляд, компоненты: дидактические, методические и информационные – в единую методологическую систему анализа.

Целью разработки и внедрения электронных систем и средств обучения иностранным языкам является интеграция опыта традиционной методики обучения языку с технологическими преимуществами информационных технологий. Основное предназначение таких средств и систем – в обеспечении теоретической и практической базы для обучения языкам, что преобразует стихийный процесс информатизации теории и практики обучения иностранным языкам в научную систему, управляемую преподавателями.

Современные электронные системы позволяют преподавателю легко формировать образовательное пространство, в том числе, в интернете, подключать неограниченное количество баз данных, управлять разделами и категориями создаваемого образовательного пространства, наделять обучающихся разными правами доступа к учебным материалам и др. При этом профессиональная информационно-коммуникационная компетенция преподавателя иностранного языка преобразуется вместе с развитием компьютеров, программного и прикладного инструментария, сетей, серверных технологий. В этой связи проблема адаптации преподавателей к работе в новой информационной среде обучения является одной из приоритетных при разработке теоретических и практических аспектов. Перспектива совершенствования методики обучения языку в формате веб-страницы очевидна и требует дальнейшей разработки и

практической реализации электронных систем и средств обучения, в том числе как новой научной дисциплины, исследующей особенности и закономерности развития процесса обучения иностранным языкам в новых условиях глобальной информационно-образовательной среды.

В настоящее время в учреждении образования «Минский государственный высший радиотехнический колледж» (МГВРК) проводятся исследования по теоретическому обоснованию и научно-практической разработке целостной, оптимальной системы методов и приемов создания, использования и развития инфокоммуникационных технологий в обучении иностранным языкам, формирования структуры инновационного языкового образования в условиях развития глобальной информационной среды обучения. Достижение поставленной цели реализуется в МГВРК решением следующих задач:

- анализ развития электронных средств обучения иностранным языкам в системе инновационного образования;
 - изучение дидактического и лингвометодического потенциала языкового образования в республике и МГВРК;
 - выбор инструментария информационных технологий, предназначенного для создания электронных систем и средств обучения;
 - разработка модели формирования информационной среды обучения иностранному языку в МГВРК с учетом методологического, технологического, дидактического, методического аспектов.
- В ходе настоящего исследования в МГВРК формируется процесс овладения иностранным языком в условиях глобальной информационной среды. При этом в качестве многокомпонентного предмета исследования выбраны:
- электронные средства обучения, их классификация и стандартизация в системе инновационного образования;
 - инструментальные средства информационных технологий в практике обучения иностранным языкам;
 - современные технологии разработки электронных систем и средств обучения иностранным языкам;
 - лингводидактические и методические аспекты интерактивности, мультимедийности, гипермедийности как новых категорий методики обучения иностранным языкам;
 - информационная среда обучения, формируемая в МГВРК и ее материально-техническое оснащение.

Решение поставленных задач в МГВРК достигается в рамках созданного и наполняемого мультимедийного кабинета по изучению иностранных языков. Одной из существенных функций такого кабинета является разработка, совершенствование и практическая реализация теории, которая позволит преподавателю использовать кабинет в системе инновационного образования. В рамках деятельности мультимедийного кабинета по изучению иностранных языков исследована и систематизирована отечественная и зарубежная научно-педагогическая литература по тематике в области инноваций в обучении иностранным языкам, рассмотрены возможности информационной среды в овладении иностранным языком. В процессе проведения исследований изучаются вопросы мотивации к обучению и формы ее реализации с помощью электронных систем и средств обучения разной целевой направленности (например обучающие, обучающе-игровые, обучающе-интеллектуальные, познавательные и т.д.).

Рассматриваются вопросы создания технологии производства электронных систем и средств обучения с максимальным обеспечением мультимедийности и интерактивности с одновременным развитием психологических, психолингвистических, лингвометодических, дидактических и других аспектов информационной среды обучения иностранному языку. При этом сделана попытка осмысления и решения проблем электронной лингводидактики как инновационного научно-методического направления в дидактике обучения иностранным языкам.

В процессе исследования выявлены педагогические возможности, обеспечивающие формирование информационной среды обучения иностранному языку в учреждении образования. Современные информационные технологии вызывают перемены во всей системе языковой подготовки, оказывая существенное влияние на сам процесс обучения, коммуникации, способности и мотивы участников образовательного процесса, социальный заказ, задачи, средства и методики обучения. Одновременно, на основе информационных технологий формируются новые виртуальные образовательные среды, в которых создается инновационный инструментарий решения современных проблем преподавания иностранных языков.

Таким образом, обучение иностранным языкам приобретает новое звучание в связи с переходом к открытому информационному обществу, с широким использованием информационных технологий во многих сферах человеческой деятельности. Учитывая это и рассматривая психолого-педагогические аспекты формирования в МГВРК мультимедийного кабинета, процесс обучения иностранному языку невозможно свести лишь к формированию речевой и лингвистической компетенции студентов. В современных условиях обучение иностранному языку должно обеспечивать вхождение в языковую культуру и информационную

практику деятельности. Это может быть достигнуто с помощью информационных технологий, которые, во-первых, обеспечивают динамичность и мобильность обмена информацией, во-вторых, информационные технологии позволяют реализовать личностно-ориентированный подход в обучении. Современное общество требует от будущих специалистов помимо глубоких профессиональных знаний и умений способности применять эти знания в своей практической деятельности. Необходимы также еще и такие знания, овладение которыми осуществляется в условиях иностранного общения с использованием всевозможных источников информации.

Следует отметить, что экономические, социально-политические реалии нашей жизни, постоянно расширяющиеся межкультурные связи ставят перед психолого-педагогической наукой и практикой ряд задач, связанных с поиском путей и средств повышения качества обучения иностранным языкам. В формируемом мультимедийном кабинете предполагается совершенствование методического обеспечения системы обучения с ориентацией на такие современные средства коммуникации и технологии обучения как использование Интернета, участие в образовательных сетевых международных проектах (интернет-конференциях, семинарах и др.), использование спутникового телевидения, мультимедийных технологий и электронных учебников.

Разрабатываемый и оснащаемый мультимедийный кабинет предназначен для обучения иностранному (английскому) языку учащихся и студентов, проходящих в МГВРК подготовку по инженерно-техническим специальностям. При этом по специальностям «Микроэлектроника», «Электронно-вычислительные средства», «Программное обеспечение информационных технологий» и «Коммерческая деятельность» усиленная подготовка по английскому языку является требованием образовательного стандарта (в соответствии со спецификой каждой специальности).

Преимуществами использования в обучении иностранным языкам информационных технологий, на наш взгляд, являются следующие:

- реальная возможность учета различных уровней языковой подготовки студентов и их индивидуальных особенностей;
- создание обучающей среды с наглядным представлением информации;
- активная позиция самого обучающегося в процессе усвоения знаний, формирования соответствующих компетенций;
- возможность регистрации и хранения результатов учебной деятельности обучающихся;
- возможность варьирования уровней проблемности учебного содержания: лингвистического, коммуникативного, социокультурного.

МОДЕЛЬНЫЙ СЦЕНАРИЙ УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ КАК ФОРМА ОПИСАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Е.Н. Артеменок
БГПУ (Минск)

Проблема поиска и разработки инновационных механизмов эффективного управления учебно-познавательной деятельностью будущих учителей при изучении дисциплин педагогического цикла детерминирована необходимостью повышения качества их общепедагогической подготовки. Эффективность управления повышается при наличии: системной педагогической диагностики, дифференциации студенческой группы по уровню учебных возможностей, адекватных педагогических стратегий организации процесса обучения, педагогических моделей-предписаний, замкнутого цикла управления, обратной связи и др. В качестве инновационного механизма управления учебно-познавательной деятельностью студентов на базе лаборатории педагогики и педагогических инноваций БГПУ разрабатываются модельные сценарии учебных занятий. Модельный сценарий учебного занятия выступает формой описания учебно-познавательной деятельности студентов.

Моделью (в широкой интерпретации) называют некий объект-заменитель, который в определенных условиях может использоваться вместо объект-оригинала, воспроизводя его свойства и характеристики и имея существенные преимущества в использовании (наглядность, доступность, легкость оперирования с ним и др.). Характерными свойствами модели являются: ингерентность (согласованность модели со средой); упрощенность (отображение оригинала лишь в конечном числе отношений, с конечными ресурсами моделирования); адекватность (достижение с помощью модели намеченных целей). Модель описания процесса может быть представлена в двух принципиально различающихся вариантах – как динамическая, так и статическая модель. Моделью является также и алгоритм самой деятельности, которую предстоит реализовать.

Модельный сценарий в данном случае выступает как образ желаемого будущего и рассматривается как модель описания состояния, на реализацию которого направлена совместная деятельность преподавателя и студентов.

В Большой советской энциклопедии перечислены характеристики понятия «сценарий» (итал. *scenario*, от лат. *scena* – сцена). Нами выделены те признаки, которые в полной мере отвечают использованию данного термина при моделировании учебно-познавательной деятельности студентов, а именно: это краткое изложение содержания, где определены главные моменты действия; сюжетная схема, по которой создается будущее произведение; детальный творческий план постановки, содержащий точную разбивку действия, где в значительной степени определены ритм, стиль и атмосфера; произведение, предназначенное для воплощения.

Модельный сценарий учебного занятия как форма описания учебно-познавательной деятельности студентов, исходя из методологического основания его разработки, может иметь различную структуру и состав компонентов. Таким образом, в зависимости от модели основания можно предположить разработку различных видов модельных сценариев. В данном случае в качестве методологического основания (на конкретно-научном уровне) нами избрана культурно-праксеологическая концепция подготовки специалистов гуманитарной сферы (И.И. Цыркун, 2000) [1]. Ее основные положения, а также принципы специальной инновационной подготовки студентов соответствуют задаче разработки модельных сценариев учебных занятий (адекватного развития и саморазвития личности, изоморфизма инновационного цикла, культурно-праксеологической генерализации и др.) [1, с. 87].

Создание и реализацию модельного сценария нормируют взаимосвязанные конструкты: эвристическое алгоритмическое предписание, педагогическая стратегия, модель-предписание (рисунок).

Эвристическое алгоритмическое предписание (инвариантная основа организации процесса обучения)	Педагогическая стратегия (стимулирования, поддержки, руководства, сотрудничества, сотворчества)	Модель-предписание (релаксопедическая, рецептивная, инструментальная, культурологическая, исследовательская, диалоговая, инновационная)	Модельный сценарий (банк модельных сценариев по темам занятий той или иной дисциплины)

**Рисунок - Педагогические конструкты, нормирующие создание
и реализацию модельного сценария учебного занятия**

Модельный сценарий реализуется в контексте эвристического алгоритмического предписания и соответствует адекватной учебным возможностям студентов педагогической стратегии, которая в свою очередь конкретизируется в определенной модели-предписании. Если модель-предписание это норматив для деятельности педагога, то модельный сценарий - это форма описания будущей деятельности студента на занятии. Его можно применять как инструкцию для студента, где в обобщенном виде представлены этапы его учебно-познавательной деятельности. Модельный сценарий отличается конкретностью, но не детальностью, оставляя педагогу и студентам простор для личного творчества. В модельном сценарии делается приоритет на моделирование и проектирование будущей деятельности, что наделяет его потенциалом для эффективного прогнозирования и планирования успешной учебно-познавательной деятельности на занятии для каждого студента. Студент, исходя из своего уровня учебных возможностей и мотивации в освоении данной темы, может остановиться на академическом минимуме (*теоретическое освоение*) или подняться на уровень *инновационного созидания*.

В модельном сценарии каждой темы, в рамках определенной дисциплины, составляются следующие рубрики: «Название темы занятия», «Цель занятия», «Перечень основных вопросов темы», «Основные понятия темы», «Резюме вопросов темы», «Литература», «Форма проведения занятия», «Ожидаемые результаты занятия», «Дидактическое сопровождение (электронная презентация, оборудование, информационные материалы)», «Этапы проведения занятия», «Перечень заданий для студентов», «Выводы и самооценка». В качестве примера представим фрагмент модельного сценария, который разработан для спецкурса «Инновационно-методическая культура будущего учителя: развитие интеллектуального потенциала» в рамках НИР кафедры педагогики БГПУ «Разработка методологических и дидактических основ развития интеллектуального и творческого потенциалов личности высококвалифицированных педагогических кадров». [2] Приведем фрагмент модельного сценария в рубрике «Этапы проведения занятия».

*Тема 7. Комплексные и креативные методы инновационно-методической деятельности.
(4 часа) Занятие в малых инновационных группах.*

1 этап. *Мотивация интереса.* Преподаватель организует диспут с использованием интересных фактов из истории и теории физики (а также других предметных областей). Возможные темы диспута: «Что такое «метод?»; «Сравнение методов обучения воспитания и

развития личности и методов в естественно-научных дисциплинах»; «Зачем и кому нужны различные классификации методов?».

2 этап. *Самодиагностика*. Студентам предлагается написать эссе-размышление «Что я знаю о методе?». С помощью технологии «Четыре угла» формирование малых инновационных групп. Вопросы, используемые в технологии, предпочтительно формулировать на основе изученного ранее содержания спецкурса.

3 этап. *Актуализация*. На основе имеющихся у студентов знаний малые инновационные группы (с учетом их структурного состава и регламента на выступления) предоставляют сообщения, демонстрирующие уровень знаний и осведомленности по теме занятия. (Например, «Классификации методов обучения, воспитания личности, принятые в современной педагогике», «Характеристика инновационных методов обучения», «Требования к выбору методов обучения».)

4 этап. *Проблематизация*. Проблемное изложение материала по вопросу «Классификация методов инновационно-методической деятельности по основанию логики инновационной деятельности». Приводятся примеры использования методов на том или ином этапе осуществления инновационно-методической деятельности.

5 этап. *Теоретическое освоение*. Каждая малая инновационная группа изучает теоретический материал, посвященный той или иной группе методов из предлагаемых по данной теме. По результатам теоретического изучения составляется таблица и делается вывод о специфике данной группы методов и границах ее применения. После презентации таблицы каждой группой составляется общая обзорная таблица «Методы инновационно-методической деятельности».

6 этап. *Трансфер*. Малым инновационным группам предлагается зафиксировать «С какими методами из представленных им приходилось сталкиваться в собственном опыте – ученика, студента, учителя?». Инновационные группы осуществляют выбор той группы методов инновационно-методической деятельности, с которой они продолжают работать на занятии.

7 этап. *Практическое освоение*. Малые инновационные группы разрабатывают фрагмент практической реализации метода инновационно-методической деятельности применительно к своей предметной области. В конце занятия организовывается микро-преподавание с демонстрацией характерных приемов, входящих в состав метода.

8 этап. *Инновационное созидание*. Студенты малой инновационной группы могут продолжить освоение данной темы в виде разработки и предоставления методического произведения, где зафиксированы используемые ими методы инновационно-методической деятельности на всех этапах их работы.

Модельный сценарий как форму описания учебно-познавательной деятельности характеризуют: предметность (освоение конкретного содержания, культурного феномена), праксеологичность (направленность на правильность действий и результативность), воспроизводимость (возможность осуществления с опорой на представленные нормы деятельности), преобразование и приращение (создание педагогического произведения), дифференциация (учет индивидуальных особенностей обучаемых), что в целом повышает эффективность управления процессом обучения студентов.

Список использованных источников

1. Развитие интеллектуального и творческого потенциалов личности будущего педагога: культурно-праксеологический концепт: монография / П.Д. Кухарчик, И.И. Цыркун [и др.]; БГПУ им. М. Танка; под общ. ред. И.И. Цыркуна. – Минск, 2010. – 232 с.
2. Цыркун, И.И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы: монография / И.И. Цыркун. – Минск: Тэхналогія, 2000. – 326 с.

ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ К РАЗРАБОТКЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОРТФОЛИО БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ

Е.С. Астрейко, Н.С. Астрейко
МозГПУ им. И.П. Шамякина (Мозырь)

Современная педагогическая действительность характеризуется высоким темпом изменений, обогащением направлений и содержания деятельности учителя, усилением требований к его личностным и профессиональным качествам, результатам труда. Следовательно, сегодня он должен быть готов гибко реагировать на изменения образовательной ситуации, быстро адаптироваться к новым условиям, учитывать специфику существующих педагогических систем, стремиться в полной мере реализовать свой личностно-профессиональный потенциал.

В связи с этим процесс модернизации общего среднего образования в Республике Беларусь ставит перед педагогической общественностью ряд новых задач, успешное решение которых будет способствовать обеспечению качества подготовки подрастающего поколения:

мотивация к образовательным достижениям; построение собственной шкалы ценностей; развитие личностно-профессионального креативного мышления; умение работать с образовательными ситуациями, моделировать их и находить эффективные пути решения; развитие коммуникативности, эмпатии, восприимчивости; воспитание толерантности, интереса к иной культуре, способности вести диалог на различных уровнях; повышение конкурентоспособности будущего специалиста.

В качестве одного из способов и средств решения таких задач, и, следовательно, профессионального развития будущего учителя физики, выступает *индивидуальное портфолио студента*. В данной ситуации индивидуальное портфолио будет представлено как средство формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности, как эффективный способ рационального продвижения будущих профессионалов на рынке труда, способ оценивания имеющихся у них ключевых и иных компетенций.

Проанализировав психолого-педагогическую и методическую литературу по проблеме исследования можно сделать вывод, что понятие «портфолио» используется в двух позициях:

- портфолио-продукт (портфолио в переводе с итальянского означает «папка с документами», «папка специалиста»);
- портфолио-технология (современная образовательная технология, в основе которой используется метод аутентичного оценивания результатов образовательной и профессиональной деятельности).

Аутентичное оценивание – это вид оценивания, применяющийся, прежде всего, в практико-ориентированной деятельности и предусматривающий оценивание сформированности умений и навыков личности в условиях помещения её в ситуацию, максимально приближенную к требованиям реальной жизни.

Портфолио не только является современной формой оценивания, но и помогает решать следующие педагогические задачи: поддерживать высокую учебную мотивацию студентов; поощрять их активность и самостоятельность, расширять возможности обучения и самообучения; развивать навыки их рефлексивной и оценочной деятельности; формировать умение учиться – ставить цели, планировать и организовывать собственную учебную деятельность. И как результат – способствовать повышению качества образования в целом.

В индивидуальном портфолио студента отражаются цели, задачи, непосредственные достижения (грамоты и благодарности за участие в семинарах, форумах, конференциях; свидетельство о занесении на доску почета учебного заведения; сертификаты об успешном освоении обучающих программ и т. п.); материалы, собранные будущими учителями физики при подготовке к мероприятиям или урокам во время прохождения педагогической практики; тексты докладов на научно-практических конференциях; отписки статей в профессиональных журналах; отчеты и отзывы о прохождении производственных практик и т. п.

Практическая значимость данного портфолио состоит в систематизации деятельности будущего специалиста; стимулировании к непрерывному самосовершенствованию; диагностировании результатов труда студента.

Остановимся на требованиях к оформлению и структуре индивидуального портфолио будущего учителя физики.

Требования к оформлению индивидуального портфолио студентов:

- систематичность и регулярность самомониторинга;
- структуризация и логичность представленных материалов;
- аккуратность и эстетичность оформления;
- целостность, тематическая завершенность материалов;
- наглядность и обоснованность.

Структура индивидуального портфолио студента:

1. *Титульная страница* (Ф.И.О. студента).
2. *Общие сведения* о студенте (фотография, автобиография, показывающая раннее проявление склонности к данной профессии (если таковое было), способности к изучению физики и желание изучать её дальше и т. д.).

3. *Документы*, регламентирующие работу педагога (Кодекс об образовании, Закон об образовании в РБ, инструктивно-методические письма, программа по физике для общеобразовательных учреждений, Положения о десятибалльной системе обучения и др.).

4. *Творческое досье* представляет собой собрание различных творческих, проектных, исследовательских работ будущего учителя физики; описание методик, разработок, программ; основные направления его творческой активности: участие в научных конференциях, конкурсах и др.; публикации, если таковые имеются; если их много или они объёмные, достаточно перечислить их с указанием изданий, а два-три небольшого объёма внести в портфолио.

Творческое досье можно разделить на две части: в первой поместить разработки уроков по физике, во второй сценарии внеклассных мероприятий, планы предметных недель и декад,

тематические подборки материалов, каталоги, памятки, программы факультативных или элективных курсов.

5. Список литературы.

Индивидуальное портфолио студента может быть представлено на бумажных носителях и в электронной версии. В первом случае – это папка с вкладышами, в которой материалы размещаются в соответствии с указанной выше структурой (титульная страница, общие сведения, документы, творческое досье, список литературы). Электронная версия портфолио оформляется в виде электронных таблиц с приложениями отсканированных документов, подтверждающих наличие наработанных материалов и достижений, а также электронных файлов с работами.

Процесс разработки и ведения портфолио (как способа и средства профессионального развития, которые рано или поздно подлежат оцениванию) не предполагает принципа обязательности. Данное нововведение, скорее, следует рассматривать как рекомендацию студенту с целью оптимизации его личностно-профессионального роста. В случае применения данного средства в образовательном учреждении возникает необходимость разработки *критериев* оценки индивидуального портфолио студента. К таким критериям следует отнести: творческий подход к созданию портфолио; степень обоснованности содержащихся в нем материалов; глубину и практическую значимость данных материалов; наличие выраженной авторской позиции при систематизации и разработке материалов; оформление портфолио и др.

Данные критерии будут востребованы при организации публичной презентации индивидуального портфолио на экзамене по методике преподавания физики. Это, в свою очередь, обеспечит гласность итогов учебной деятельности и будет служить образцом творческого роста для начинающих педагогов.

Экзаменационные билеты экзамена “Методика преподавания физики” могут содержать инвариантную и вариативную части.

Инвариантная часть экзаменационного билета ориентирована на выявление теоретической компетентности будущего учителя физики, что предусматривает его ответ на первый вопрос билета. Данные вопросы составляются на основе программы экзамена “Методика преподавания физики”, их формулировка предполагает возможность продемонстрировать свою научную компетентность, умение интегрировать психолого-педагогические знания по ключевым проблемам современного образования. *Вариативная часть* на выявление готовности студента к решению практических задач, определяющих его компетентность в области обучения физике. При этом студент решает предлагаемую в билете педагогическую задачу с использованием материала своего индивидуального портфолио.

На экзамене, при подготовке к ответу, студенту разрешается пользоваться программами по физике, образовательными программами, а также своим педагогическим портфолио, самостоятельно составленным в процессе изучения учебных дисциплин профильной подготовки.

Таким образом, в наиболее простом понимании индивидуальное портфолио студента – это папка достижений, собрание различных материалов, документов и других свидетельств в заданной области. Если рассматривать понятие индивидуальное портфолио более широко, чем лишь как папку достижений, через контекст социально-экономической жизни, то можно уже говорить об этом средстве как эффективном способе рационального продвижения будущих профессионалов на рынке труда, способе формирования готовности будущих учителей физики к профессиональной деятельности, способе очень точного оценивания имеющихся у них ключевых и иных компетенций, а также перспектив делового, профессионального и творческого взаимодействия с ними.

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА»

Н.Н. Баль
БГПУ (Минск)

Кейс-технология как вид технологии дистанционного обучения, основанный на комплектовании наборов (кейсов) текстовых учебно-методических материалов и рассылке их обучающимся для самостоятельного изучения [2], находит все более широкое применение в системе высшего образования. Как и любая иная технология дистанционного обучения, кейс-технология направлена на повышение эффективности профессиональной подготовки и переподготовки кадров, которые проходят обучение без отрыва от работы (заочно), за счет обеспечения большей доступности информации, создания более благоприятных условий для ее восприятия и переработки [3].

В качестве примера рассмотрим возможности применения кейс-технологии при изучении дисциплины «Психолого-педагогическая диагностика» студентами и слушателями переподготовки,

обучающимися по специальности «Логопедия». Предлагаемый обучающимся кейс включает: учебную программу (для специальности высшего образования и для специальности переподготовки отдельно); учебно-методическое пособие «Психолого-педагогическая диагностика» [1].

Материал пособия представлен в виде разработок (формализованных схем) основных тем раздела курса «Основы психолого-педагогической диагностики», посвященного вопросам сущности психологической и педагогической диагностики, истории их становления, диагностических методах и процедурах, направленности и содержания. Использование структурированного в таблицах учебного материала обеспечивает ориентировку обучающихся в содержании тем, что позволяет интенсифицировать их самостоятельную работу. По ряду тем, включающих изучение основных понятий психолого-педагогической диагностики, к формализованным схемам представлены тематические терминологические словари. По каждой теме предлагается перечень источников из списка основной и дополнительной литературы.

Пособие содержит методические разработки по составлению тестов учебных достижений (одного из основных методов оценки результатов учебной деятельности), использование которых в современных условиях является актуальным.

Наряду с теоретическим материалом в пособии содержатся вопросы для самоконтроля знаний по курсу, тематика рефератов, разработка содержания «учебного портфолио», которое демонстрирует учебные достижения обучающихся по «Психолого-педагогической диагностике». Использование данных материалов пособия направлено на активизацию самостоятельной и исследовательской работы студентов по курсу.

- Текстовые лекции по темам «Психометрические требования к диагностическим методикам», «Диагностика психофизиологических особенностей человека», «Дифференциальная диагностика нарушений развития у детей», «Организация и содержание психолого-педагогического обследования лиц с нарушениями речи», «Логопедическое обследование».

В тексты лекций включены задания для самостоятельной работы, например, ознакомиться со схемами обследования разных категорий детей (ссылки на источники приводятся); изучить дополнительную информацию по теме (по желанию обучающегося). В качестве контроля усвоения информации по тексту лекции приводятся диагностические задачи, например, задание, определить по описанию результатов психолого-педагогического изучения ребенка вид и причины нарушений развития.

- Разработки семинарских и лабораторных занятий по всем темам, по которым они предусмотрены.

Содержание данных занятий направлено на формирование ряда умений, относящихся к профессиональной компетенции учителя-логопеда в диагностической деятельности: определять содержание сбора анамнеза ребенка определенного возраста для планирования дальнейшего комплексного обследования; составлять и анализировать план обследования (психолого-педагогического и логопедического) детей разного возраста; осуществлять подбор методов и методик психолого-педагогического изучения лиц с нарушениями речи; наблюдать, протоколировать ход психолого-педагогического изучения ребенка; планировать и проводить психолого-педагогическое изучение детей; анализировать полученные данные, описывать их, используя научную терминологию и делать выводы и др. Обучающимся предлагаются для выполнения практические задания, например, на основе анализа предлагаемой литературы составить картотеку приемов педагогического изучения слуха у детей; схему сбора анамнеза детей разного возраста; план обследования речи, других познавательных процессов дошкольника, младшего школьника и т.п.

- Задания для контроля.

Включают как тестовые задания разного типа (закрытого, например, по темам курса «История развития психодиагностики», «Диагностика психофизиологических особенностей человека», «Принципы диагностики нарушений развития у детей», и открытого, например, по теме «Методы диагностики»), так и квалификационные практические задания, связанные с диагностикой нарушений развития у детей. Примерами таких заданий являются: проанализировать программу психолого-педагогического изучения ребенка (в соответствии с диагностической гипотезой); проанализировать программу психолого-педагогического изучения ребенка определенного возраста; проанализировать план беседы с ребенком определенного возраста; по данным обследования сформулировать предварительное заключение; предложить программу психолого-педагогического изучения ребенка по заданной диагностической гипотезе. Ряд заданий – это описания конкретных диагностических ситуаций. Обучающимся предлагается их проанализировать, привлекая к этому материалы лекционного курса и другие источники информации (рекомендуемую литературу), разобраться в сути проблем, предложить возможные решения.

- Вопросы и квалификационные задания к экзамену.

Программа экзамена по курсу включает как теоретические вопросы в соответствии со всеми разделами и темами учебной программы, так и квалификационные задания, позволяющие оценить уровень практической подготовленности обучающихся по результатам изучения курса «Психолого-педагогическая диагностика». Разработаны 10 основных видов квалификационных заданий по курсу, среди которых – определение соответствия заключения данным психолого-педагогической характеристики; оценка качества вопросов диагностической беседы с ребенком; определение характера (типологии) нарушения развития по диагностическим материалам; анализ протоколов обследования ребенка и др.

Список рекомендованной литературы представлен в учебной программе. Обучающимся предлагаются также «Пояснительная записка» и рекомендации по использованию кейса, которые знакомят обучающихся с назначением и особенностями использования кейса.

Основное содержание кейса является общим как для студентов, так и для слушателей переподготовки, что определяется общностью квалификационных требований к выпускникам и разработки содержания дисциплины «Психолого-педагогическая диагностика» для слушателей переподготовки на основе содержания данной дисциплины, изучающейся студентами. Кейс предоставляется обучающимся в электронном варианте через библиотеку электронной книги.

Обучающимся рекомендуется следующий алгоритм работы по каждой теме с использованием материалов кейса:

- изучение учебной программы и определение вопросов по теме, которые выносятся на экзамен;
- закрепление знаний, полученных на лекции (если студент или слушатель участвовал в лекции по данной теме), или полностью самостоятельное изучение лекционного материала;
- выполнение заданий для самостоятельной работы, которые включены в разработки лекций, семинарских и практических занятий;
- выполнение контрольных заданий, ответы на вопросы, вынесенные на экзамен.

Применение представленного кейса апробировано в учебном процессе факультета специального образования и ИПК и ПК БГПУ.

Список использованных источников

1. Психолого-педагогическая диагностика: учебно-метод. пособие / сост. Н.Н. Баль, И.Н. Логинова. – Минск: БГПУ, 2005. – 29 с.
2. Термины и определения ОО [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.info.mesi.ru/program/glossaryOO.html>. – Дата доступа 14.06.2009.
3. Шинкаренко, В.А. Использование кейс-технологии в учебном процессе переподготовки педагогических кадров / В.А. Шинкаренко // Образование взрослых в государствах-участниках СНГ: опыт, приоритеты и перспективы развития: сб. материалов II-й Междунар. науч.-практ. конф., Могилев, 29-30 окт. 2009 г.: в 2 ч. - Ч. 2 / под ред. К.М. Бондаренко [и др.]. – Могилев: УО «МГУ им. А.А. Кулешова», 2010. – С. 264–268.

ОРГАНИЗАЦИЯ ЛАБОРАТОРНОГО ПРАКТИКУМА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ХИМИИ

А.А. Белохвостов

ВитГУ им. П.М. Машерова (Витебск)

Одной из важнейших задач высшего педагогического образования должно стать создание и реализация на практике системной предметно-методической подготовки студентов к использованию информационно-коммуникационных технологий в будущей педагогической деятельности.

Для осуществления такой подготовки нами был создан и внедрен в вузовскую практику методический спецкурс «Разработка и методика использования электронных средств обучения химии». Этот спецкурс является основным системообразующим компонентом в системе методической подготовки будущих учителей химии к использованию информационно-коммуникационных технологий в предметном обучении. Целью данного спецкурса является ознакомление студентов с основами использования информационно-коммуникационных технологий в современной методике обучения химии.

Задачи спецкурса: анализ дидактических возможностей использования информационно-коммуникационных технологий в методике обучения химии; формирование представлений об особенностях хранения и обработки химической информации в электронном виде; обучение студентов компьютерному моделированию химических объектов и процессов средствами информационно-коммуникационных технологий; подготовка материалов для презентаций, работа с программными средствами для создания электронных учебных материалов; разработка электронных средств обучения (ЭСО) химии в программной платформе Moodle; обучение методике использования ЭСО на уроках химии различного типа; овладение методикой проведения

виртуального химического эксперимента во взаимосвязи с реальным демонстрационным и ученическим экспериментом; формирование навыков работы с интерактивной доской и другими техническими средствами обучения, используемыми на занятиях по обучению химии.

При отборе и конструировании содержания спецкурса мы опирались на важнейшие дидактические принципы: научности, доступности, системности, наглядности, систематичности и последовательности в обучении, прочности усвоения материала, принцип связи теории с практикой и другие. Относительно специфики данного спецкурса особая роль при отборе содержания отводится следующим принципам: принцип ресурсной и дидактической доступности, принцип интегративности, принцип практической направленности, принцип многофункциональности, принцип системности, принцип комплексности, принцип целесообразности [1]. Более подробно рассмотрим каждый из указанных принципов.

Принцип ресурсной и дидактической доступности. В данном случае принцип доступности следует рассматривать в двух аспектах. С дидактических позиций доступность содержания спецкурса определяется уровнем предшествующей химической, химико-методической подготовки студентов и их компьютерной грамотности. Ресурсная доступность подразумевает работу студентов с программами, свободно распространяемыми и не требующими значительных финансовых затрат на их приобретение.

Принцип интегративности основан на интеграции в спецкурсе содержания базовых химических дисциплин, методики обучения химии и вузовских курсов «Основы информационных технологий» и «Технические средства обучения». В спецкурсе содержание этих дисциплин настолько глубоко взаимодействует между собой, что возникает новая система знаний, которая, по сути, и отражает содержание указанного спецкурса. Таким образом, спецкурс явно носит интегративный характер.

Принцип системности предполагает формирование у студентов целостных представлений об особенностях создания и методике использования электронных средств обучения химии. Для этого содержание спецкурса должно обладать всеми признаками системы: целостностью, наличием системообразующего компонента, взаимосвязей между компонентами системы, открытостью, синергичностью и др.

Принцип практической направленности заключается в том, что содержание спецкурса должно обеспечивать формирование у студентов специальных компетенций, которые необходимы для реализации основных идей информатизации образования в его профессиональной деятельности. Кроме того, владение современными ИКТ необходимо учителю химии для дальнейшего профессионального самосовершенствования. Все это определяет практико-ориентированную направленность содержания спецкурса и его актуальность.

Принцип многофункциональности состоит в том, что спецкурс призван выполнить целый спектр функций. Среди них особую значимость имеют функции, связанные с обучением студентов: применять существующие электронные средства обучения химии в соответствии со специально разработанной методикой; самостоятельно разрабатывать несложные электронные средства обучения химии; работать со специализированными (химическими) программными продуктами; моделировать химические объекты и процессы при обучении школьников; осуществлять поиск химической информации в сети Интернет и др.

Принцип комплексности предполагает, что спецкурс направлен на обучение студентов созданию и использованию электронных средств обучения химии с учетом специально разработанной методики.

В организационном плане спецкурс включает курс лекций и лабораторный практикум. При проведении лекционного курса мы используем мультимедийные лекции. Технически мультимедийная лекция может быть реализована с использованием медиапроектора и экрана. Другой вариант допускает проведение лекции в компьютерном классе при работе каждого студента за отдельным компьютером, либо по два студента за компьютером. Лекционный материал включает психолого-педагогические основы использования информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения химии, технологические аспекты разработки и методики использования электронных средств в обучении химии, раскрывает дидактические особенности компьютерного моделирования, использования интерактивной доски в обучении химии и др. [2]

Рассмотрим особенности организации лабораторного практикума. С первого лабораторного занятия студенты знакомятся с основными задачами и содержанием лабораторного практикума по данному курсу, правилами техники безопасности, проводят анализ педагогических программных средств обучения химии, реализованных на CD-ROM и в сети Internet. Далее студенты изучают назначение инструментальных программных средств для разработки педагогических приложений по химии, учатся использовать их основные возможности в целях создания простейших электронных средств обучения, студенты учатся анализировать содержание школьного курса химии на предмет целесообразности ЭСО, осуществлять поиск в Интернете учебно-методических материалов по химии. Отдельные лабораторные работы посвящены рассмотрению программ

ChemOffice и ISIS Draw, предназначенных для компьютерного набора формул веществ, представления структурных формул соединений, схем химических реакций, рисунков лабораторных химических установок. Рассматриваются вопросы, связанные с моделированием химических объектов и процессов с использованием открытых модульных мультимедиа систем. Компьютерные модели позволяют получать в динамике наглядные запоминающиеся иллюстрации сложных или опасных химических опытов, воспроизводить тонкие детали, которые могут ускользать при проведении реального эксперимента. Компьютерное моделирование позволяет изменять временной масштаб, варьировать в широких пределах параметры и условия проведения опыта, а также моделировать ситуации, недоступные в реальном эксперименте.

Достаточно интересной является работа, связанная с проведением виртуального химического эксперимента с использованием программ «Химия (8-11 класс). Виртуальная лаборатория», Yenka, Crocodile Chemistry, Model ChemLab.

Далее студенты знакомятся с видеоматериалами по химии, отбирают и готовят их к учебным занятиям. Важно научиться сохранять видеоматериалы на цифровом носителе в нужном формате, редактировать видеофайлы, включать их в состав презентаций, включать в ЭСО, формировать коллекции видеоматериалов по темам школьного курса химии, используя программу Windows Movie Maker.

Далее по мере усложнения практикума будущие учителя осваивают навыки работы по созданию и редактированию web-страниц химической тематики. На наш взгляд одной из самых совершенных систем дистанционного обучения, является платформа Moodle, поэтому две работы мы отвели на обучение студентов проектированию и размещению учебных материалов по химии в оболочке Moodle, разработке контролирующих (тестирующих) материалов по химии. Одной из важнейших задач практикума, является обучение методике использования электронных средств обучения химии. Студенты учатся методически грамотно строить уроки химии различного типа с применением ЭСО. Отдельное занятие посвящено разработке и проведению уроков химии с применением интерактивной доски. Изучаются возможности использования ЭСО во внеклассной работе по химии.

Таким образом, формирование предметно-методических компетенций будущего учителя химии, связанных с использованием компьютерного моделирования и разработкой ЭСО может быть успешным при организации соответствующей непрерывной предметно-методической подготовки.

Список использованных источников

1. Белохвостов, А.А. Методическое обоснование спецкурса «Электронные средства обучения химии: разработка и методика использования» / А.А. Белохвостов, Е.Я. Аршанский // Хімія: проблеми викладання. – 2011. – №1. – С.22-27.
2. Белохвостов, А.А. Обучение студентов методикам разработки и использования электронных средств в учебном процессе по химии / А.А. Белохвостов, Е.Я. Аршанский // Свиридовские чтения. – Вып.7. – Минск: БГУ, 2011. - С. 187-192.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО КРАЕВЕДЕНИЯ В СИСТЕМЕ УРОКОВ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

А.Б. Богун

ГОУ ДПО «Белгородский региональный
институт повышения квалификации и профессиональной
переподготовки специалистов» (Белгород, Россия)

Народное искусство – прошлое в настоящем, живая традиция, неизменно сохраняющая цепь преемственности поколений, народов, эпох. Именно поэтому сегодня, в период всевластия науки и техники, неожиданно оказались актуальными фольклорные песни и произведения народных мастеров. Интенсивность этого процесса столь велика, что к настоящему времени возникла необходимость в осознании особенностей и принципов народной культуры южного региона России. Огромными возможностями для изучения через «века и времена» истоков народного искусства Юга России обладают народные промыслы. Народное искусство позволяет формировать у младших школьников традиции, обряды, эстетическое восприятие действительности, чувство меры, национальное самосознание, дает возможность воспринимать себя одним из звеньев в цепи богатого и мудрого народного опыта.

Знакомство с традиционными приемами народного мастерства промыслов Белогорья, накопление и использование знаний о взаимосвязи орнамента, формы, материала предоставляют возможность раскрыть личность ребенка младших классов как «мастера» своего изделия. Это играет большую роль в осознании себя как хранителя и продолжателя искусства своих предков, воспитании нравственного отношения к коллективному опыту, передаваемому из поколения в поколение.

В изучении народных ремесел большую роль играют историко-культурологический, художественно-эстетический и комплексные подходы к преподаванию орнаментального искусства южного региона России. Поэтому в систему уроков по изобразительному искусству вводятся темы, связанные с изучением народных ремесел Белгородчины, а сами занятия выстраиваются с учетом главного принципа народного искусства: повтора, вариации, импровизации. Также проводятся интегрированные уроки, содержание которых связано с учебными программами «Окружающий мир», «Музыка» и др., на которых народное искусство южного региона России рассматривается как особый тип художественного творчества с включением совокупности художественно-творческих задач.

С целью поддержания интереса детей к изучению и освоению народного художественного творчества своего края необходимо искать новые формы и методы. В этом направлении для нас представляет интерес путь взаимодействия образовательных и культурных структур различных уровней. Одной из таких форм может выступать интеграция школы и музея (историко-краеведческий, литературный, народной художественной культуры и др.) Сотрудничество данных структур позволяет не только знакомить детей с подлинными предметами народных промыслов, но и развивать нравственные и духовные качества личности, ее художественно-творческие способности. Именно «живой» материал музея способен оказывать позитивное влияние на развитие личности младшего школьника.

При разработке тем занятий теоретического характера и художественно-практической направленности большое внимание уделяется и психолого-педагогическим особенностям младших школьников. На уроках изобразительного искусства предусматривается подготовительная работа по изучению той или иной темы, связанной с освоением художественной культуры родного края. Например, знакомясь с народным костюмом, дети пытаются сравнивать белгородский костюм с костюмом северной части России, найти общие и отличительные признаки. На занятиях в музее используются различные виды художественной деятельности с учетом основного принципа народного искусства (повтора, вариации, импровизации). Такой подход к художественной деятельности позволяет соединить индивидуальные работы в одну коллективную «Белгородский народный костюм». Используется и такой вид изобразительной деятельности, как рисование с образца (полотенце, старооскольские игрушки и др.). Интересный в дидактическом плане материал, накопленный в музее, дает возможность познакомиться с художественной обработкой ткани, глины, дерева.

Последним звеном в блочной системе занятий может стать итоговое мероприятие «Ярмарка», содержание которого направлено на закрепление знаний, умений и навыков по основам народного художественного творчества Белгородчины, полученных в системе интеграции школы и музея. На практических занятиях по освоению вышивки народного костюма школьники знакомятся с техникой плетения из бумаги. Работа с бумагой вызывает интерес у детей в силу пластичности ее свойств. Учащимся нравится «плести» узор из полосок бумаги, радоваться результатам работы.

Техника коллажа также привлекает внимание детей. Соединяя различные по форме, окраске, рисунку кусочки ткани и бумаги дети выстраивают композиции на темы «Белгородская крепость», «Южнорусский народный костюм» и др. Такие работы требуют знаний по цветоведению, композиции, развивают воображение, ассоциативное мышление, творческие способности.

Наш небольшой опыт сотрудничества с областным историко-краеведческим музеем позволил сделать вывод о необходимости продолжения совместной работы музея и школы, ибо она способствует более эффективному проведению занятий по изучению народных промыслов и ремесел, а так же качественному усвоению материала, предлагаемого на занятиях в рамках музея.

Такого же рода занятия проводились на базе литературного музея в форме праздников. Каждое занятие - праздник проходило в своей особой обстановке «Русские посиделки», «Ярмарка» и т. д. Цель занятий – закрепить знания о народной художественной культуре своего края. На этих занятиях учащиеся выполняли художественно-практические задания (например, изготовление бус из природного материала для Матушки-Осени, тряпичной куклы и пр.)

Таким образом, колорит родной земли, образы, мотивы, ритмы природного окружения находят живой отклик в душе ребенка; красота народного быта с его миропорядком, ладной по очертанию и декорированию утвари, простотой, удобством и в тоже время удивительной гармонией узора, края и функциональной значимостью костюма вызывает восторг и изумление. Все это, в свою очередь, способствует расширению диапазона творчества младшего школьника.

Задачами системы занятий были и остаются: воспитание с помощью музейных средств творческой активности личности, основ эстетической культуры, исторической памяти, национального самосознания; приобщение к совершенству мастерства своих предков; развитие художественно- творческих способностей.

Эти же задачи решаются в процессе работы в школьном этнографическом музее. Только на данном этапе предлагается работа с детьми в форме факультатива. При разработке содержания программы факультатива учитывались концептуальные и методологические основы программы «Изобразительное искусство. Основы народного и декоративно-прикладного искусства». Факультативные занятия дополняют и расширяют знания учащихся начальных классов по народной художественной культуре Белгородчины, полученные на уроках изобразительного искусства.

Факультативные занятия «Мелодия орнамента в народной художественной культуре Белогорья» непосредственно построены с учетом общедидактических принципов: научности, систематичности, последовательности, активности и др.

В задачи занятий данного факультатива входят: формирование эстетического отношения к традиционному народному искусству южного региона России; формирование знаний и способностей для понимания южнорусского орнаментального искусства; развитие художественно-творческого опыта младших школьников средствами народного орнамента юга России.

Комплексное преподавание народного искусства строится на сочетании индивидуальной и коллективной художественно-творческой деятельности.

Обучение по программе факультатива осуществляется в четыре этапа, охватывающих четыре возрастные группы учащихся начальной школы (с 1 по 4 классы общеобразовательной школы).

Программа факультатива построена по шести разделам. Первый из них – «Прекрасен мир родной природы». В нем предполагается знакомство с окружающей природой: растительным и животным миром Белгородского края. Такое знакомство будет происходить на экскурсионных занятиях в живую природу, а также залах краеведческого музея. Этот раздел формирует эстетическое отношение детей к действительности, дает возможность осознать, что орнаментальное искусство, как и все виды изображения, в своей основе связаны с природой.

Второй раздел – «Сказочный мир орнамента». В этом блоке дается комплексная характеристика орнамента, его виды и построения; формируется понятие орнамента, отрабатываются навыки его изображения, а также исследуется связь южнорусского орнамента с орнаментами России.

«Так начиналось Белогорье»- третий раздел программы. В нем учащиеся знакомятся с историей заселения края, его этнографическими особенностями.

Следующий, четвертый, раздел - «Традиционные народные промыслы Белгородчины». Раздел знакомит детей с традиционными народными промыслами Белгородчины. Занятия строятся в основном на повторе образцов изделий и направлены на активизацию у детей эстетического отношения к основам народной культуры родного края.

Пятый раздел «Мой дом – моя крепость» поведает ученикам о бытовой культуре своих предков- славян, раскроет особенности бытовой культуры жителей южного региона России.

Содержание заключительного раздела «Художественная культура южной Руси» направлено на формирование эстетического отношения к художественной культуре южного региона России.

Во всех разделах содержание практических, теоретических, а также экскурсионных занятий тесно взаимосвязано. Небольшой опыт сотрудничества с музеями, а также работа по темам факультативных занятий в школьном этнографическом музее позволяют сделать вывод о том, что в результате проведения таких занятий у детей повысился интерес к истории и культуре своего края, а также появилось желание сохранять «преданья старины глубокой». Некоторые из учеников могут стать продолжателями дел народных мастеров своего региона.

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ «ОДИН УЧЕНИК: ОДИН КОМПЬЮТЕР» В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

И.Н. Васильева
НИО (Минск)
О.Г. Сорока
БГПУ (Минск)

Система образования всегда стремилась соответствовать актуальным потребностям общества. Современный мир меняет точку зрения на то, каким должен быть образованный человек, смещая акцент с обладания определенными знаниями на развитие способностей отвечать на вызовы современности, быстро овладевать новыми знаниями и применять их для принятия решений, коммуникации, работы в команде. По мнению Б. Триллинга и Ч. Фейдла [1], наиболее востребованными в XXI веке станут три набора навыков:

- навыки обучения и новаторства (включают критическое мышление и принятие решений (экспертное мышление); коммуникацию и сотрудничество (комплексное общение); креативность и новаторство (гибкость ума и изобретательность);

- навыки в области информации, средств связи и технологий (включают информационную грамотность; компетентность в вопросах средств передачи информации; компетентность в вопросах информационных и коммуникационных технологий);

- профессиональные и жизненные навыки (включают гибкость и приспособляемость, инициативность и самостоятельность, навыки социального и межкультурного взаимодействия, продуктивность и ответственность, лидерство и способность отвечать за свои действия).

Формированию этих навыков способствует модель электронного обучения «1 ученик: 1 компьютер» ("модель 1:1", e-Learning 1:1). В рамках данной модели создается ситуация, в которой основным инструментом обучения школьника является компьютер, а в качестве методов обучения используются технологии и сервисы сетевого взаимодействия, информационного поиска и создания цифровых объектов. Оптимальным вариантом реализации модели является тот, при котором в распоряжении каждого учащегося и каждого учителя имеется собственный портативный компьютер (в начальной школе может использоваться нетбук), связанный с компьютерами других учащихся по беспроводной локальной сети, имеющий доступ к школьному или классному серверу (роль последнего может выполнять компьютер учителя) и имеющий выход в Интернет. Первые попытки организовать среду, в которой ученик был бы не привязан к стационарному компьютеру, а мог перемещаться с ним как внутри школы, так и за ее пределами, начались практически в то же время, когда стали доступны портативные компьютеры. Инициатива по созданию и внедрению в образовательную практику недорогих, но функциональных портативных компьютеров была представлена мировому сообществу на Мировом саммите по созданию информационного общества, который прошел в ноябре 2005 года в Тунисе. Концепция «1 ученик: 1 компьютер» опирается на идеи Сеймура Пейперта и философию конструкционизма. Среда электронного образования понимается как образовательное пространство, в котором происходит формирование у учащихся таких способов деятельности и качеств личности, как: медиаграмотность, критическое мышление, способность к решению творческих задач, умение мыслить глобально, готовность работать в команде и др. Модель «1 ученик: 1 компьютер» позволяет создавать несколько уровней организации среды электронного обучения:

- среду электронного обучения учащегося, включающую в себя компьютер (как правило, ноутбук) для каждого школьника, а также программное обеспечение, которое позволяет расширить его образовательные возможности (помочь в разработке мультимедийных презентаций и т.д.) и научиться пользоваться компьютером.

- среду электронного обучения класса, в которой учителя и учащиеся используют компьютеры и программное обеспечение для совместной учебной деятельности. Учителя используют программное обеспечение, позволяющее организовать сетевое взаимодействие между своим компьютером и компьютером каждого учащегося.

- среду электронного обучения школы, которая предоставляет доступ к общим информационным ресурсам и способствует совершенствованию навыков владения компьютером каждого учащегося. В этом случае информационные технологии интегрируются в образовательную среду и применяются для использования электронных ресурсов. Они становятся учебным средством, а не предметом изучения.

Стратегия развития информационного общества в Республике Беларусь на период до 2015 года [2] предусматривает подготовку выпускников школ как пользователей в сфере ИКТ. Согласно данному документу широкомасштабное внедрение ИКТ на всех уровнях образования должно быть обеспечено как технологически, путем укрепления материальной базы учебных заведений и развития сетевой инфраструктуры, так и методически – путем разработки методологических принципов использования ИКТ, национальных и мировых электронных образовательных ресурсов в образовательном процессе. В 2011/2012 учебном году в пяти учреждениях образования Республики Беларусь стартует экспериментальный проект по апробации модели обучения с использованием индивидуальных электронных устройств (ИЭУ), предусматривающий построение образовательного процесса в русле модели «1 ученик: 1 компьютер». Целью экспериментальной работы является определение целесообразности использования ИЭУ в образовательном процессе.

Для организации образовательного процесса рабочее место педагога оборудуется ноутбуком, на котором устанавливается специальное программное обеспечение: приложение для управления классом и совместного обучения (E-learningclass) и программное обеспечение для учительского контроля. Система управления классом позволяет: отображать экран ноутбука учителя (или экран выбранного ноутбука ученика) на все (или выбранные) компьютеры класса; транслировать голос учителя учащимся на все (или выбранные) компьютеры класса; записать видео с экрана с голосом в видеофайл; записывать и воспроизводить работу с компьютером по выполнению каких-либо действий; удаленно выполнять команды на всех (или выбранных)

компьютерах класса; передавать файлы на компьютеры учащихся; просматривать до 9 экранов учеников одновременно; управлять одним компьютером ученика; объединять учащихся в группы для выполнения групповой работы; создавать тесты и проводить тестирование. Специальное программное обеспечение (ПО) для учительского контроля позволяет: указать в профиле ребенка уровень его компьютерной грамотности; разрешить доступ к тем или иным программам; указать виджеты рабочего стола; разрешить или запретить включение или перезагрузку компьютера.

В рамках эксперимента каждый учащийся начальной школы получает для работы нетбук, на который устанавливается специализированная графическая оболочка, создающая дружелюбный лаунчер (программа для запуска) приложений. Учащиеся старших классов работают на ноутбуках. Все компьютеры в классе имеют доступ к Интернет и объединяются посредством беспроводной связи в локальную сеть. Использование нетбуков позволяет сделать обучение максимально мобильным и расширить привычные рамки урока, ведь его легко можно не только перемещать по классу, но и взять с собой на экскурсию, в библиотеку.

Таким образом, данная среда содержит потенциальные возможности для использования в образовательном процессе как персонального компьютера ученика (для работы с интерактивными учебными программами и приложениями, электронными средствами обучения (ЭСО), дистанционными курсами и средствами коллективной работы с текстовыми и мультимедиа-объектами), так и среды электронного обучения класса (для организации совместной работы учителя и учеников в режиме демонстрации и наблюдения, для организации групповой работы с реализацией «обратной связи», проверки знаний, тестирования и иных видов учебной деятельности в электронной среде обучения). Эта среда, ориентированная на принцип «учиться всегда и везде», создает условия для реализации принципов личностно-ориентированного и личностно-деятельностного образования.

При проведении уроков педагог может использовать содержательное наполнение национальных ЭСО или воспользоваться сетевыми сервисами (при условии подключения компьютеров к Интернет). При работе с ИЭУ используются методы управления познавательной деятельностью, к которым относят метод информационного ресурса, метод проектов, игровой метод. Метод информационного ресурса используется для закрепления и расширения теоретических знаний путем ориентации учащегося в огромном количестве самой разнообразной информации, которая ему необходима и удовлетворяет его познавательные потребности. При использовании метода информационного ресурса деятельностью учащегося управляет учитель. Происходит сообщение конкретных знаний, подборка и систематизация информационных ресурсов с целью закрепления и расширения учебного материала, а также осуществляется контроль результатов учебной деятельности учащихся. Метод проектов ориентирован на самостоятельную учебную деятельность учащихся – индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени. Дидактические игры, проводимые с использованием ЭСО, могут быть направлены на решение разных учебных задач, в том числе реализацию дифференцированного подхода к обучению учащихся; формирование и отработку у учащихся навыков контроля и самоконтроля, развитие рефлексивных умений и навыков учащихся и др. Использование ИЭУ в образовательном процессе регламентируется СанПиН 9-131 РБ.

Опыт реализации модели «1 ученик: 1 компьютер» в России и в Украине показал, что данная модель вызывает качественные положительные изменения в образовательном процессе, способствует формированию у всех его участников навыков XXI века. Реализация эксперимента в Беларуси направлена на определение организационно-педагогических условий и педагогической эффективности использования ИЭУ, а также отношения субъектов образовательного процесса к их использованию.

Список использованных источников

1. Trilling, B., Fadel, C. 21st Century Skills: Learning for Life in Our Times Hardcover / B. Trilling, C. Fadel. – Jossey-Bass, 2009. – 240 p.
2. Стратегия развития информационного общества в Республике Беларусь на период до 2015 года // Утверждена Постановлением Совета Министров Респ. Беларусь № 1174 от 9 авг. 2010 г.

ПРОБЛЕМА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

С.А. Воеводина
ПГУ (Полоцк)

Формирование профессиональной компетентности является актуальной проблемой современной педагогики. В центре внимания находятся вопросы, связанные с подготовкой не просто квалифицированного специалиста, а с формированием и развитием творческой личности

педагога, способного быть субъектом своей деятельности. Профессиональная компетентность – это существенная предпосылка эффективности педагогической деятельности после окончания вуза, решающее условие быстрой адаптации к условиям педагогического труда, дальнейшего профессионального совершенствования, самообразования и саморазвития.

Проблема компетентностного представления образования в настоящее время является актуальной в современной педагогике. Она рассматривается многими учеными у нас в стране и за рубежом (И.А. Зимняя, О.Л. Жук, Н.Н. Кошель, А.К. Маркова, Л.Л. Митина, В.В. Позняков, В.В. Сериков, Ю.Г. Татур, В.Д. Шадриков и др.). В высшем педагогическом образовании одним из основных является противоречие «между индивидуальным творческим процессом становления будущего учителя и массово-репродуктивным характером его подготовки» [5, с. 26]. Компетентностный подход позволяет создать условия для разрешения этого противоречия. Под профессиональной компетентностью понимается интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражающая не только уровень знаний, умений и опыта, но и проявляющаяся в *адекватности* решения стандартных и особенно нестандартных, требующих творчества задач всему разнообразию социальных и профессиональных ситуаций [4, с. 284]. Таким образом, компетентностный подход учитывает не только формирование теоретической и практической готовности к профессиональной деятельности, как это представлено традиционной подготовке, но и развитие личности специалиста. «Доказано, что успешность, продуктивность работы, удовлетворенность ею индивида определяются перспективами и уровнем его развития как личности, а не только соответствием требованиям профессиональной деятельности» [3, с. 9]. Как считает К.А. Абульханова-Славская, требования профессиональной деятельности, ее характеристики и условия соотносятся с теми или иными психическими качествами личности опосредованно, через личность, которая и придает им целостность. Человек вырабатывает комплекс психологических режимов деятельности в зависимости от своего состояния, способностей, отношения к задачам, кроме того, определяет свою стратегию и тактику, а также выявляет динамику требований и фрагментов деятельности [1]. Для становления личности педагога, деятельность которого носит многоплановый характер, данная идея особенно актуальна.

По мнению В.А. Адольфа, профессиональная компетентность – сложное образование, включающее комплекс знаний, умений, свойств и качеств личности, которые обеспечивают вариативность, оптимальность и эффективность построения учебно-воспитательного процесса [2, с. 118].

Реализация компетентностного подхода требует особых условий в организации педагогического процесса в вузе. Необходимо с первого курса предоставить студенту возможности для самореализации, самоорганизации, самовоспитания, саморазвития, самодвижения в овладении профессией.

Мы рассматриваем проблему формирования профессиональной компетентности будущих педагогов посредством активных методов обучения педагогике. Именно активные методы обучения в процессе преподавания педагогики способствуют формированию важнейших личностных качеств, обеспечивающих компетентность будущего педагога, позволяющих действовать самостоятельно и ответственно при решении профессиональных задач.

Отличительными особенностями активного обучения от традиционного (*объяснительного*) являются: активизация мыследеятельности обучаемого путем формирования специальных условий; формирование навыков самостоятельной, творческой выработки решений в условиях игрового имитационного моделирования, повышенной мотивации и эмоциональности обучаемых; диалогическое взаимодействие обучаемых и преподавателей, развивающее обе стороны с рефлексивных позиций; активное предъявление и использование знаний и умений в процессе решения профессиональных задач.

Основные позиции, которые характеризуют использование активных методов обучения в формировании профессиональной компетентности будущих педагогов являются:

- взаимодействие педагогов и студентов, строящееся на неформальных, диалогических отношениях, взаимном доверии, духовном обогащении и эмпатическом восприятии, порождающем обратную связь и способность видеть себя со стороны;
- многосторонняя коммуникация, связанная с созданием дидактико-коммуникативной среды, обеспечивающей субъектно-смысловое общение, самореализацию личности.
- постоянная рефлексия у всех участников процесса во время и после проведения занятий, результатом которой является умение отслеживать «себя» на интеллектуальном и эмоциональном уровне;
- ориентация на внутреннюю активность студентов, при пробуждении которой происходит взаимный энергетический обмен, сопровождающийся высокой креативностью и интеллектуальным напряжением всех его участников;
- моделирование педагогического процесса посредством имитационной педагогической игры. В игре, основанной на имитационном моделировании педагогической деятельности, органично сочетаются предметный и социальный аспекты профессиональной деятельности, что

дает возможность одновременной реализации обучения, воспитания и развития будущих педагогов в профессиональном контексте;

- импровизационность педагогического процесса, определяемая характером внутригруппового взаимодействия, индивидуальными особенностями каждого участника, динамикой протекания процессов усвоения.

Таким образом, использование активных методов обучения предполагает включение студентов в деятельность, побуждающую сомневаться, искать решение на основе теоретических знаний и собственного опыта, оценивать различные варианты решений, выбирать наиболее оптимальные. Конечно, обучить студента в вузе всем аспектам его будущей педагогической деятельности, предугадать все ситуации, с которыми придется столкнуться будущему педагогу невозможно. Несмотря на непредсказуемость определенных ситуаций и индивидуальность каждого учителя, деятельность педагога протекает с опорой на общие для всех теоретические, методические знания. Развитие профессиональной компетентности предполагает овладение такими блоками знаний, умений и навыков, которые обладают универсальностью, обобщенностью, комплексностью. Эти свойства знаний умений и навыков позволяют быть готовыми к решению профессиональных задач не только в стандартных ситуациях, но и быть готовыми к творческому решению.

Целью деятельности студента становится не только овладение основами наук, а формирование профессиональных способностей и личностных качеств, необходимых для выполнения профессиональной деятельности. Формирование профессиональной компетентности будущих педагогов посредством активных методов обучения педагогике позволяет создать условия для овладения предметно-профессиональным и социальным опытом, опытом принятия индивидуальных и совместных решений, осознания себя в педагогической профессии, а также условия, необходимые для непрерывного профессионального самообразования и саморазвития.

Список использованных источников

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 229 с.
2. Адольф, В.А. Профессиональная компетентность современного учителя / В.А. Адольф. – Красноярск: Красноярский гос. ун-т, 1998. – 309 с.
3. Бедерханова, В.П. Становление личностно ориентированной позиции педагога: автореф....докт.пед.наук: 13.00.01 / В.П. Бедерханова. – Краснодар, 2002. – 38 с.
4. Зимняя, И.А. Социально-профессиональной компетентность как целостный результат профессионального образования / И.А. Зимняя // Высшая школа: проблемы и перспективы: Материалы VII Междунар. науч.-метод. конф. – Минск: РИВШ, 2005. – С. 283-286.
5. Шиянов, Е.Н. Гуманизация образования и профессиональной подготовки учителя / Е.Н. Шиянов. – М. – Ставрополь, 1991. – 180 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИНЦИПА ПОДСОЗНАТЕЛЬНОЙ ФЕРМЕНТАЦИИ ПЕДАГОГАМИ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Л.Д. Глазырина
БГПУ (Минск)

Признавая ведущую роль педагога в достижении целей образования, в том числе и дошкольного, необходимо обеспечить качественную подготовку специалистов. Создание условий для профессиональной подготовки педагогов дошкольных учреждений предусматривает обучение их использованию новейших технологий в предстоящей деятельности.

Одним из средств, используемых в воспитательном процессе дошкольного учреждения, является педагогическая технология инновационной направленности «Очарование» [1]. В указанной технологии пристальное внимание обращено на развитие способности ребенка мыслить в процессе выполнения движений и двигательных действий, осознать мир, его окружающий, представлять свое место в нем, осознать необходимость познания своих собственных двигательных возможностей и др. Технология «Очарование» основана на принципах фасцинации (специально-организованное словесное воздействие), синкретичности (соединения), творческой направленности, подсознательной ферментации (последовательный поиск собственных путей к успеху в организации двигательной деятельности).

В данной статье рассмотрен один из принципов указанной технологии – принцип подсознательной ферментации (или размышления), который предполагает обдумывание возможностей, а также почти автоматическое принятие именно таких решений, которые будут вести к успеху и обогащению личного опыта педагога. Механизм данного принципа может быть использован в подготовке педагогов дошкольных учреждений к работе с детьми по всем видам воспитания: умственного, нравственного, эстетического, трудового, физического и др.

Целевые ориентиры данного принципа должны быть представлены в виде идей, обнаруживающих способность педагога к порождению и воплощению разнообразных, сменяющихся

друг друга замыслов. В свою очередь, эти замыслы реализуются в ходе воспитательного процесса посредством форм, средств, методов, приемов, технологий и др. и направлены на развитие фантазии ребенка, воображения, сообразительности, творческих решений и др. Особым объектом освоения для ребенка, например, в физическом воспитании становится собственное тело и телесные движения; в трудовом – волевое начало в действиях ребенка; в нравственном – способность достичь цели; в эстетическом – способность понять и принять красоту выполняемых действий; в умственном – установление причинно-следственных связей. Одновременно с освоением ребенком названных объектов у педагога в условиях использования принципа подсознательной ферментации повышается уровень компетентности не только в профессиональном плане, но и в сфере отношений.

При подготовке к занятиям педагогу необходимо изучать разнообразную литературу (методическую, научную, художественную, детскую и др.) и использовать ее в соответствии со своими индивидуальными возможностями. Под влиянием систематического использования педагогом принципа подсознательной ферментации занятия становятся более разнообразными, информационно насыщенными, свободными и менее напряженными для детей. В системе занятий физической культурой большинство детей может управлять своими движениями, проводить достаточно сложные координационные движения, снимать мышечный тонус, предвидеть изменения в направлении и скорости движения в различных игровых ситуациях, уметь преодолевать препятствия.

Используя принцип подсознательной ферментации, педагогу необходимо постоянно развивать память, волю, внимание и др. в ракурсе формирования собственного научного знания в области дошкольного воспитания; уметь организовывать собственную деятельность и деятельность воспитанников в соответствии с требованиями социально-личностного развития ребенка (положительного отношения ребенка к себе, другим людям, окружающему миру); строить взаимодействие на коммуникативной основе с ориентацией на развитие речевых умений детей соответственно возрасту.

Для современных теоретических представлений об использовании принципа подсознательной ферментации педагогами дошкольных учреждений в воспитательном процессе характерно его рассмотрение, прежде всего, как процесса приобретения воспитателем нового опыта поведения и соответствующих ему внутренних ментальных репрезентаций, формирования актуальных умственных образов того или иного конкретного события в сфере дошкольного образования.

Список использованных источников

1. Глазырина, Л.Д. Очарование / Л.Д. Глазырина. – Минск: Бестпринт, 1996. – 128 с.
2. Глазырина, Л.Д. Культуротворческая парадигма образования в подготовке специалистов дошкольных учреждений / Практическая подготовка специалистов в условиях университетского образования: состояние, проблемы, перспективы: материалы междунар. науч.-практ. конф., Витебск, 20 мар. 2008 г. / Вит. гос. ун-т; редкол.: Н.А. Ракова (отв. ред.) [и др.]. – Витебск: Издательство УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2008. – С. 10–11.
3. Глазырина, Л.Д. Физкультурные занятия в группе «Фантазеры»: пособие для педагогов учреждений дошкольного образования / Л.Д. Глазырина. – Минск: Нац. ин-т образования, 2011. – 240 с.

СОВРЕМЕННЫЕ КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТИФЛОПЕДАГОГА

В.В. Гордейко, О.Г. Пименов, Е.И. Швачко
БГПУ (Минск)

Основной задачей профессиональной деятельности тифлопедагога является подготовка детей с нарушениями зрения к жизни. Решение данной социальной проблемы непосредственно связано с формированием навыков пространственной ориентировки как наиболее зависящей от дефектов зрительного анализатора.

В связи с трудностями пространственной ориентировки у детей с нарушениями зрения формируются своеобразные отношения с окружающей средой. Ограниченность контактов с объектами окружающего мира, недостаточная мобильность затрудняют получение полной информации о внешнем мире, а это отрицательно влияет на психическое и физическое состояние, на общее развитие детей с нарушениями зрения младшего школьного возраста.

Исследование восприятия пространства у детей с нарушениями зрения на сегодняшний день остается одной из центральных проблем, которой посвящены работы Б.Г. Ананьева, Л.А. Венгера, В.П. Ермакова, М.И. Земцовой, Ю.А. Кулагина, А.Г. Литвака, В.С. Сверлова и др.

В настоящее время недостаточно исследована проблема обучения младших школьников с нарушениями зрения пространственному ориентированию, а также способов этого обучения. Но, как известно, навыки пространственной ориентировки формируются на фундаменте сформированных пространственных представлений. В связи с этим, актуальным является вопрос

формирования пространственных представлений у данной категории детей и использования в этом процессе таких средств, как информационные компьютерные технологии.

При использовании в коррекционно-развивающей работе информационных компьютерных технологий следует помнить о допустимом времени занятий за компьютером младших школьников. Также коррекционное занятие не должно превращаться в занятие за компьютером. Эти средства могут носить дополнительный характер к основным видам работы, но, тем не менее, являться очень эффективными.

Также при использовании информационных компьютерных технологий в коррекционно-развивающей работе следует учитывать зрительные возможности и индивидуальные особенности каждого учащегося.

В процессе коррекционно-развивающей работы по формированию пространственных представлений у младших школьников с нарушениями зрения средствами информационных компьютерных технологий ведется работа над следующими из них: представления о форме; представления о величине; представления о двухмерном пространстве (ориентировка в микропространстве); представления о пространстве собственного тела; представления о взаимном расположении объектов.

Представления о форме

Программа «Paint»: можно предлагать детям задания, типа «Соедини линией фигуру и соответствующую ей форму», «Соотнеси по форме», «Закрась все прямоугольники красным цветом», «Обведи линией все угольные фигуры и назови их», «Чего не хватает», «Закрась все квадраты», «Сотри круги» и т.п.

Данные виды заданий можно использовать на этапах актуализации знаний, формирования, практикования, закрепления.

Программа «PowerPoint»: с помощью этой программы можно предлагать детям практически все те же задания, что и в программе «Paint», но с элементами интерактивности. Также вместо обычных геометрических фигур можно использовать различные изображения и предлагать в соответствии с ними различные виды заданий, например, «Выбери все фрукты круглой формы», «На что похоже» и т.д. Эти задания позволяют формировать умения устанавливать сходство по форме между натуральным объектом и геометрической фигурой, умения выделять форму как ведущий признак объекта и группировать объекты по данному признаку при наличии различий по другим их признакам - по цвету, величине, умения устанавливать закономерность построения сериационного ряда, содержащего объекты заданной геометрической формы, умений у ребенка осуществлять анализирующее восприятие объекта, выделяя в нем отдельные части и соотнося с ними заданные геометрические формы.

Задания в данной программе распределены по уровням сложности. В соответствии с этим предложенные задания можно использовать на разных этапах обучения.

Представления о величине

Программа «Paint»: «Закрась синим цветом наибольший прямоугольник», «Заштрихуй самый большой круг», «Нарисуй четыре треугольника от самого маленького к самому большому», «Нарисуй два цветочка – один побольше, другой - поменьше» и т.д.

Программа «PowerPoint»: «Покажи самый большой/маленький треугольник», «Кто самый большой?» и т.д.

Задания, предложенные в этих программах, могут быть использованы на всех этапах обучения, т.е. на этапе актуализации, формирования, практикования и закрепления.

Представления о микропространстве

Программа «Paint»: «Закрась круг в верхней части листа желтым цветом, а в нижней - фиолетовым», «Нарисуй прямоугольник в правом верхнем углу», «Соедини линией треугольник в левом нижнем углу и треугольник левом верхнем углу», «Нарисуй прямоугольник сверху над кругом», «Нарисуй квадрат слева от треугольника» и т.п.

Программа «PowerPoint»: «Покажи круг в верхней части листа», «Покажи, какая фигура расположена справа от круга», «Кто где находится?», «Покажи зеленый треугольник, который находится не в нижнем левом углу» и задания на определение частей листа бумаги, например: «нижняя половина листа бумаги» или «правый верхний угол»; задания на определение направлений движений в микропространстве относительно заданной точки отсчета: вверх, вниз, налево, направо; задания на ориентировку в пространстве относительно себя, включая и умения ориентировки в зеркально отображаемом пространстве.

Задания распределены по уровням сложности. Используются на разных этапах обучения.

Представления о пространстве собственного тела

Программа «PowerPoint»: «Покажи гномика, у которого правая рука поднята вверх», «Покажи человечка, который смотрит направо» и т.д.

Используемые виды заданий по развитию данного вида пространственных представлений целесообразно использовать на этапах практикования и закрепления знаний и умений.

Представления о пространстве объектов

Программа «Paint»: «Нарисуй под треугольником квадрат», «Заштрихуй круг, который находится выше всех», «Закрась круг, который находится за квадратом», «Обведи ромб, который находится левее других» и т.п.

Задания целесообразно использовать на этапе формирования, практикования.

Программа «PowerPoint»: «Что справа, что слева?», «Что выше всех?», «Какая девочка ниже остальных?», «Покажи белочку, которая сидит рядом с дуплом», «Какое дерево ближе всех?», «Покажи следующий за... предмет», «Кто из зверей находится левее, чем собака,...правее, чем мышь?» и т.п.

Задания можно использовать на этапе формирования, практикования, закрепления.

Программа «Adobe Flash»: «Лабиринт», «Рыбная ловля».

Задания в этой программе лучше использовать на этапе практикования и закрепления.

Таким образом, предложенные виды заданий следует включать в коррекционно-развивающую работу по формированию и развитию пространственных представлений у младших школьников. При использовании данных программ и видов заданий необходимо учитывать зрительные возможности и индивидуальные особенности учащихся, и в связи с этим можно видоизменять задания, их тематику, размер наглядности, цветовое решение, цветовые контрасты, стимулы и т.д. Также существует возможность использовать задания на разных этапах обучения. Применение компьютерной техники делает занятие привлекательным и по-настоящему современным, вызывает у детей интерес, активность и эмоциональный подъем.

Таким образом, благодаря использованию информационных компьютерных технологий дети более прочно усваивают знания и овладевают умениями пространственной ориентировки. При помощи этого средства можно значительно разнообразить и индивидуализировать процесс развития и обучения детей, его применение способствует повышению результативности коррекционно-образовательного процесса, в частности формирования пространственных представлений. Педагогам компьютерные технологии помогают лучше оценить способности и знания ребенка, побуждают искать новые, нетрадиционные формы и методы обучения.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ТРЕНИНГА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ В КАЧЕСТВЕ ДИНАМИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ УРОКА

Е.Ю. Гуртовая
БГПУ (Минск)

Проблема сохранения здоровья учащихся особенно актуальна в условиях информационного общества, которое прежде всего оказывает влияние на растущее поколение. В школьном возрасте происходит интенсивный рост и развитие, закладывается фундамент здоровья на всю оставшуюся жизнь, поэтому организм ребенка особенно чувствителен к вредным факторам окружающей среды. Традиционная организация образовательного процесса создает у школьников постоянные перегрузки как в учреждении образования, так и дома. Поэтому первостепенная задача педагогического вуза – не только готовить специалистов-предметников, но и давать знания по организации здоровьесберегающей педагогической деятельности.

Здоровьесберегающая педагогическая деятельность, в широком смысле призвана привнести в процесс образования и воспитания человекообразующую и жизнеобеспечивающую функцию, направленную на сохранение и приумножение здоровья ребенка, развитие его природных способностей, нравственных качеств, потребности в деятельности.

Под здоровьесберегающей образовательной технологией понимается система, создающая максимально возможные условия для сохранения, укрепления и развития духовного, эмоционального, интеллектуального, личностного и физического здоровья всех субъектов образования (Петров К., 2005).

По результатам нашего исследования 35 % студентов 5-го курса БГПУ считают, что владеют здоровьесберегающими технологиями на высоком уровне, 56,67 % определяют свой уровень владения здоровьесберегающими технологиями обучения как средний, а 8,33 % как низкий. Опрошенные студенты-пятикурсники имеют определенный опыт работы в школе, приобретенный во время производственной практики, а несколько человек уже работают в школе.

Довольно интересно представляется распределение данных по отдельным факультетам (рисунок). Так, на факультете естествознания количество студентов, считающих, что они овладели здоровьесберегающими технологиями на высоком уровне почти в два раза ниже, чем на математическом, что, возможно, связано с более глубоким пониманием студентами, обучающимися по естественнонаучным специальностям сущности здоровьесберегающих технологий и как следствие – более ответственным отношением к ним. Показательно, что на этих факультетах также нет студентов, которые бы определили свой уровень как низкий.

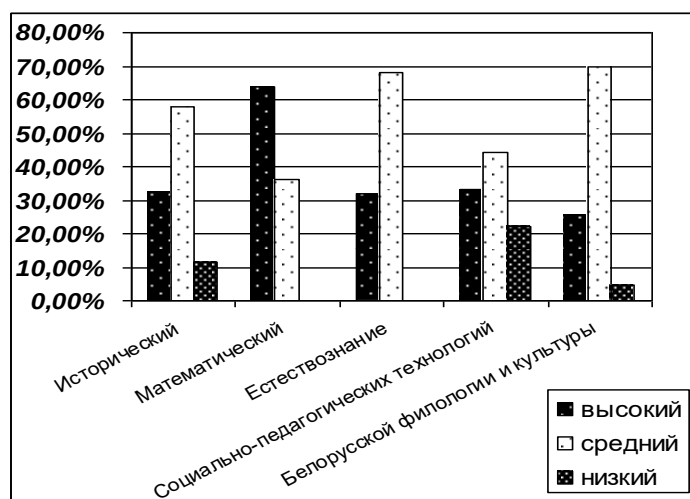


Рисунок – Самооценка уровня готовности студентов 5-го курса педагогического университета к применению здоровьесберегающих образовательных технологий (по факультетам)

Различные аспекты педагогической валеологии изучаются студентами всех факультетов, но очевидно для того, чтобы будущие учителя овладели здоровьесберегающими методиками на высоком уровне, чтобы их использование в учебном процессе школы стало органичным, необходимо применение их элементов и в учебном процессе вуза. Все это требует постоянного поиска новых форм включения здоровьесберегающих технологий в учебный процесс.

Кроме того, что современные дети испытывают информационные перегрузки в учебной деятельности, в качестве отдыха они чаще всего выбирают просмотр телепередач, компьютерные игры, то есть те виды деятельности, которые не только не способствуют снятию эмоционального напряжения, а напротив, повышают возбудимость, утомляемость, а так же приучают к пассивному восприятию информации. Поэтому корректирующая функция школы во многом состоит в том, чтобы привить потребность к умственному созидательному труду, научить активному восприятию информации, познавательному и развивающему отдыху.

Для снятия эмоционального напряжения и создания благоприятного психологического климата на уроке в качестве здоровьесберегающей технологии, одновременно выполняющей развивающую функцию, можно использовать некоторые упражнения тренинга творческого восприятия (Гиппиус, С.В., 2001). Таким образом, будет возможным достигать смены видов деятельности, давать определенную динамичную нагрузку, в игровой форме активизировать саморазвитие учащихся. Изыскивая резервы собственной деятельности в сохранении и укреплении здоровья учащихся, учитель может помочь ребенку шире посмотреть на себя и свои способности, заглянуть в будущее, достичь более полной самореализации путем осознания многофункциональности человеческой природы.

Задача тренинга – повысить стрессоустойчивость детей, дать возможность ребенку пережить радость от создания творческого продукта. Учителю, в свою очередь, тренинг помогает наладить контакт с учеником, заслужить его доверие, показать значимость индивидуальных творческих достижений для широкого общественного мнения и признания. Для рациональной организации урока с гигиенической точки зрения такие эмоциональные разрядки можно проводить два-три раза в течение урока, примерно через 15 минут.

Для достижения лучшего результата в ходе выполнения упражнений особенно важно сосредоточить свое внимание на динамике изменения отношения к работе, средствам и методах достижения результата, оценке трудностей и противоречий, возникших при выполнении упражнений.

Для того, чтобы ученик смог реализовать свои творческие способности, у него должна быть сформирована достаточно высокая самооценка, которая стимулировала бы его к деятельности. Поэтому творческие достижения ученика не следует оценивать с позиций общепринятых нормативных стандартов. Оценочный локус должен быть перенесен с самой личности на то дело, открытие, которое ею сделано. В этом смысле тренинг творческого восприятия постоянно оживляет чувство самостоятельности, смелости в отступлении от общепринятых шаблонов.

Ниже приведены некоторые упражнения, которые возможно использовать во время урока, а так же во внеурочной деятельности или на перемене.

Упражнение «Переключение внимания» содержит элементы гимнастики для глаз. Ученики рассматривают вещь в руке, а по команде на стене. Потом опять в руке, стараясь продолжать ход своих мыслей с того же места, где остановились, а не сначала. Промежутки между командами постепенно сокращаются от минуты до нескольких секунд.

Упражнение «Что нового». Проверая степень развития наблюдательности и одновременно снимая часто возникающее напряжение начала урока, учитель спрашивает у учеников в начале урока: что нового вы заметили сегодня в нашей аудитории.

Упражнение «Выбери партнера». Бывает, что в упражнении необходимо разделить на пары. Можно для этого натренировать молчаливую договоренность партнеров, дать ему понять с помощью микромимики, что вы его выбрали, но так, чтобы никто из окружающих не понял этого. Договориться глазами, но без подмигивания – это слишком заметно. Позвать мысленно, не двигая сознательно ни глазами, ни бровями, ни веками, ни единой ресничкой. Попробовать согласиться на предложение, отказаться, обратить внимание партнера на вашего соседа, поблагодарить, отругать, пристыдить. Микромимика рождается мыслями, о ней не надо думать, нужно пытаться увидеть внутренним зрением, как происходит желаемое действие. Выяснение, кто не сумел молчательно договориться с партнером, происходит наиболее эмоционально. На счет раз, два, три нужно бежать к своему избраннику и хватать его!

«Переходы». Тренирует навыки рабочей собранности, чувство команды. Необходимо посмотреть на своих товарищей по полукругу, обратить внимание на цвет волос каждого. Теперь поменяться так, чтобы крайним справа сидел ученик с самыми светлыми волосами, рядом с ним – потемнее, слева с самыми черными. Упражнение выполняется молча. Каждый ученик, сидя на месте, молча ориентируется, куда он должен перейти и по хлопку педагога все молча меняются местами. То же по алфавиту фамилий, имен, по росту. Бесшумно, четко, легко, без лишних движений.

Развитие координации движений. Правой рукой описать в воздухе цифру семь, а левой ногой на полу восьмерку.

Если в ходе урока используется иллюстративный материал, то можно попытаться воспроизвести его с помощью «живых картин». Для усложнения задачи, картины можно выстраивать в зеркальном отображении.

«Сравнение». Дается задание рассмотреть два предмета, пытаться найти в них общие черты, самые незначительные и как можно больше, потом наоборот – все возможные отличия.

«Компас». Упражнение, развивающее навыки ориентировки в пространстве с использованием зрительной памяти. Перед началом упражнения учитель предлагает определить стороны света и соотнести их с формой класса, какими-то предметами, зафиксировать зрительный образ в памяти. Затем закрыть глаза и по команде: «Юг! Восток! Запад!...» ученики поворачиваются в нужную сторону. После каждой команды нужно мысленно представить вид соответствующей стены, проверить себя, открыв глаза.

«Мысленный душ». Это упражнение позволяет снять напряжение, расслабиться или взбодриться. Выполнение его в полной мере требует определенной концентрации. Вся поверхность кожи человека усеяна крошечными рецепторами, которые связаны с мозгом и способны вспомнить знакомые ощущения. Учитель предлагает всем встать, закрыть глаза и представить, что сверху льется вода. Надо постараться представить льющийся поток воды, услышать его шум.

«Зеркало». Ученики встают попарно друг напротив друга. Один из них зеркало, другой – человек. Человек делает то, что обыкновенно делает перед зеркалом, зеркало старается точно отразить все его действия.

Тренинг творческого восприятия помогает каждому школьнику понять свою уникальность, позволяет наладить межличностные контакты в классе. Все это закладывает фундамент построения жизни и личности ребенка своими силами, формирует у него полезные привычки, альтернативные способы снятия напряжения, позволяет эффективно чередовать образовательную и развивающую деятельность учащихся на уроке, добавляет определенный динамический компонент, делает урок эмоционально комфортным. Освоение подобных методик студентами педвуза повышает их готовность к будущей профессиональной деятельности.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

А.А. Гуртовой
БГЭУ (Минск)

В современной науке проблема развития творческого мышления является одной из самых сложных и многоплановых. Причина невысокого уровня развития творческого мышления студентов кроется во многом в системе образования и более того — порождается ею. Необходима смена приоритетов в системе социально-педагогических ценностей, переход от концепции, которая ориентирована на человеческие потребности и их

удовлетворение, к другому пониманию, в основе которого лежит человеческое развитие, а главная цель — самовыражение, раскрытие потенциальных возможностей и творческих способностей личности.

Развитие творческого мышления студентов через практически ориентированные задачи в процессе изучения дисциплины «Прогнозирование промышленных рынков» достаточно целесообразно. Для проведения педагогического эксперимента была выбрана одна из наиболее сложных тем дисциплины: «Прогнозирование промышленных рынков на основе многофакторных регрессионных моделей». Наличие развитого творческого мышления при изучении этой темы — одно из наиболее важных условий ее освоения. Большинство практических задач, решаемых с помощью многофакторных регрессионных моделей, имеют неоднозначные решения и требуют умения принимать сложные решения.

В качестве участников эксперимента выступали студенты 4-го курса дневной формы получения образования (возраст 22-23 года).

Показателями исследуемого качества выступают следующие: количественные и качественные характеристики учебной деятельности и выполнения тестовых заданий; время, затраченное на выполнение тестовых заданий; показатели мотивации к изучению дисциплины; показатели, характеризующие сложность изучения данной темы; показатели удовлетворенности студентов изучением данной темы; отношения студентов к учению и преподавателю; показатели улучшения количественных и качественных характеристик учебной деятельности студентов в плане соответствия их целям обучения по сравнению с прошлыми результатами.

Тестовый контроль можно проводить на зачётах и экзаменах, практических занятиях и в ходе самостоятельной работы студентов. Наиболее удобным инструментом для этого анализа являются тесты учебных достижений.

Уменьшение времени, затраченного на достижение конкретной цели обучения, обеспеченное за счёт определённых приёмов и средств. Сокращение затрат времени — очень важный фактор в работе современного вуза. Это даёт возможность студентам работать самостоятельно, глубже знакомиться с проблемами своей будущей специальности. Критерием уровня развитости творческого мышления в данном случае выступает увеличение свободного времени студентов.

Облегчение учебной деятельности студентов путём улучшения структурирования материала, повышения его доступности, усиления мотивации учения, выработки у студентов умения учиться, адекватных привычек познавательной деятельности, соразмерности заданий возможностям студентов.

Удовлетворённость студентов учением, является главным эмоциональным фактором, подкрепляющим процесс учебной деятельности. В результате удовлетворённости учением у студента создаётся установка на самостоятельную учебную работу, повышается мотивация познания и самосовершенствования, которая по окончании вуза выражается в стремлении постоянно повышать свою квалификацию.

Изучение отношения студентов к учению и преподавателю включает в себя измерение их интереса к учению, желание заниматься данной деятельностью, оценку способности противостоять воздействиям, дезорганизирующим деятельность.

Все эти критерии образуют систему переменных, положительно коррелирующих между собой и влияющих друг на друга уровней учебных достижений студентов, зависящих от их удовлетворённости учёбой и отношения к ней. Чем выше удовлетворённость, тем прочнее знания, тем лучше относится студент к преподавателю, определённым видам деятельности и в конечном итоге — своей будущей профессии.

Целью формирующей части эксперимента является проверка эффективности опытно-экспериментальной работы по развитию творческих способностей участников эксперимента и установление закономерностей между результатом и осуществляемым педагогическим процессом. На начальном этапе основной целью является развитие и пробуждение интереса к изучаемой теме. В рамках этого этапа проводится обсуждение актуальности изучаемой темы, ее связи с другими темами курса, особенности научного аппарата, используемого при прогнозировании на основе многофакторных регрессионных моделей.

Обучаемым экспериментальной группы предлагаются задания, позволяющие самостоятельно определить возможности использования многофакторных регрессионных моделей в практике маркетинга [1]. Студенты контрольной группы обсуждают заданные преподавателем направления. На основном этапе производится включение студентов в процесс освоения методик, используемых для прогнозирования промышленных рынков. Студентам предлагается провести работу по разработке прогнозов развития отдельных рынков с использованием фактических материалов. При этом студенты экспериментальной группы выполняют задания, предполагающие самостоятельный сбор первичной информации и разработку прогноза на ее основе, а студентам контрольной группы предлагаются задания, первичная информация в которых подготовлена преподавателем.

На заключительном этапе осуществляется рефлексия состояния педагогического взаимодействия, в рамках которой проводится контроль знаний студентов в форме контрольной работы, содержащей разноуровневые задания, позволяющие оценить: степень теоретического усвоения изученного материала, умения и навыки прогнозирования, способности обучающихся творчески подходить к решению нестандартных ситуаций в прогнозировании. Результаты контрольной работы служат индикаторами успешности эксперимента.

Средний балл обучаемых по результатам предыдущей сессии 7,6 и 7,63 для экспериментальной и контрольной группами соответственно. Коэффициент вариации оценок по результатам предыдущей сессии для обеих групп не превышает 15%. Средние оценки, полученные в рамках изучения предыдущих тем курса

«Прогнозирование промышленных рынков», составляют 7,72 для экспериментальной группы и 7,73 балла для контрольной группы, при этом коэффициент вариации оценок для обеих групп так же не превышает 15%. Приведенные показатели свидетельствуют о достаточно высокой однородности групп как по половозрастному составу, так и по успеваемости.

Студентам экспериментальной группы после вводного контроля знаний предлагается изучить динамику отдельного рынка и подобрать факторы, которые оказывают влияние на его развитие. По итогам изучения информации студент составляет пояснительную записку, в которой излагает результаты анализа развития рынка, выдвигает гипотезы о возможном влиянии подобранных факторов. Каждый из студентов работает с отдельным рынком или сегментом рынка. Рынок студент выбирает самостоятельно. В качестве источника информации используется сайт Национального статистического комитета РБ. Результаты, полученные студентами, публично обсуждаются.

На основе подобранных факторов производится построение многофакторной корреляционно-регрессионной модели. В ходе выполнения работ студенты производят окончательный отбор факторов для включения в модель, дают оценку качества построенной модели. На данном этапе преподаватель работает индивидуально с каждым из студентов, для того чтобы корректировать и направлять его работу. Однако не исключен вариант группового обсуждения возникающих проблем и путей их решения.

Затем производится оценка качества построенной модели и ее экономическая интерпретация, а так же расчет прогноза развития рынка на основе построенной модели и формирование отчета о прогнозе развития рынка. Каждому из студентов предоставляется 5-7 минут для изложения полученных результатов и их публичного обсуждения, затем дается оценка полученных студентами результатов с объяснением сильных и слабых сторон.

По результатам проведенного тестирования обучаемые в обеих группах продемонстрировали умеренную готовность. Средний результат в контрольной группе был несколько выше результата в экспериментальной (на 3,5%). Также наблюдается более значимый разброс оценок в контрольной группе. Что касается времени выполнения теста, то студенты так же продемонстрировали близкие результаты.

При анкетировании студентов были выявлены следующие сложности, возникающие при подготовке к лабораторному занятию: освоение математического аппарата используемого для построения многофакторных регрессионных моделей; порядок отбора факторов для включения в многофакторную модель; методы оценки качества многофакторной регрессионной модели. Однако в целом можно констатировать тот факт, что более половины обучаемых правильно отмечают те или иные аспекты важности использования прогнозирования на основе многофакторных регрессионных моделей в профессиональной деятельности маркетолога.

Контрольная работа содержит две части: первая, не включающая творческий компонент, где предлагались задания, требующие принятия однозначного решения на основе приведенных данных; вторая - с творческим компонентом, где студентам предлагалось перечислить факторы, пригодные для использования в регрессионном моделировании и объяснить их возможное влияние. Ко второй части работы студент приступал только после выполнения первой, что позволило зафиксировать время начала и окончания работы. Полученные результаты отражены в таблице.

Таблица – Сравнительная оценка результатов по экспериментальной и контрольной группам

Показатель	Значение для	
	экспериментальной группы	контрольной группы
Работа в рамках лабораторного занятия		
Средняя оценка, баллов	7,59	7,68
Вариация оценки, %	15,2	12,7
I часть контрольной работы (без творческого компонента)		
Средняя оценка, баллов	7,82	7,77
Вариация оценки, %	12,4	13,0
Среднее время выполнения, мин.	27,1	25,2
Вариация времени выполнения, %	9,2	10,1
II часть контрольной работы (с творческим компонентом)		
Средняя оценка, баллов	8,04	7,13
Вариация оценки, %	24,2	11,2
Среднее время выполнения, мин.	14,2	26,4
Вариация времени выполнения, %	22,0	14,1

Как видим, по результатам работы на лабораторном занятии оценка экспериментальной группы оказалась несколько ниже оценки по контрольной группе. С одной стороны, разница в оценках не слишком существенна и не превышает 0,1 балла, с другой – это может быть объяснено сравнительно более сложным заданием, полученным студентами экспериментальной группы. Следует обратить внимание что вариация оценок по экспериментальной группе на 2,5 процентных пункта выше, чем по контрольной, что свидетельствует о более широком разбросе оценок.

Рассматривая результаты контрольной работы можно констатировать, что оценки и время выполнения составили 7,82 и 7,77 баллов соответственно в экспериментальной и контрольной группах. Скорость первой части работы так же оказалась достаточно близкой.

Подобной схожести не наблюдается в отношении второй части работы, содержащей творческий компонент. Средняя оценка в экспериментальной группе составила 8,04 балла против 7,13 баллов в контрольной. При этом скорость выполнения второй части контрольного задания в экспериментальной была почти вдвое выше, чем в контрольной. Отметим, что вариация оценок и времени выполнения контрольного задания с творческой составляющей для экспериментальной группы оказалась существенно выше, что свидетельствует о сравнительно более высокой дифференциации оценок и времени выполнения работы. Иными словами, обучение в экспериментальной группе было успешным лишь для части группы.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что наличие опыта подбора факторов и самостоятельная поисковая работа позволяют более качественно и быстро выполнять творческие, практически ориентированные задачи на основе многофакторного регрессионного моделирования. Однако такой прием для развития творческого мышления может быть успешным не для всех студентов, что требует от преподавателя индивидуального подхода к каждому студенту с целью своевременной корректировки его работы.

Список использованных источников

1. Гуртовой, А.А. Прогнозирование рынка: практикум / А.А. Гуртовой. – Минск: БГЭУ, 2008. – 126 с.

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ СРЕДСТВАМИ ТЕХНОЛОГИИ ПОРТФОЛИО

М.В. Дубовик
БГПУ (Минск)

Базовую основу практической подготовленности будущего учителя составляют педагогические умения и навыки. Процесс их формирования идет через накопление теоретических знаний о сущности педагогической деятельности; через осмысление положительных и отрицательных образцов деятельности учителя, классного руководителя; собственную практическую деятельность, направленную на накопление системы личного педагогического опыта [1, с.15].

Подготовка педагогического портфолио - одна из современных технологий обучения, посредством которой эффективно формируются педагогические умения и навыки студентов. Как показал анализ научно-методических изданий, эта технология широко используется в вузах, однако фиксируется неоднозначность, вариативность ее применения вследствие множества трактовок алгоритма этой технологии, неразработанности стандартных требований к студентам [2 с.145; 3 с.216]. Так, преподаватель, ориентируясь на приблизительное значение слова портфолио — папка с фотографиями или документами - нацеливает студентов на подбор документов, отрывков первоисточников, проработку дополнительной литературы по заданным темам. Тогда портфолио студента практически эквивалентно расширенному конспекту. Если в студенческом портфолио основной акцент делается на подбор и описание методов, приемов, форм учебных занятий, то такое портфолио выполняет роль «методической шкатулки», банка данных. Поэтому нередко эффективность учебной деятельности студентов в рамках технологии «Портфолио» бывает недостаточной.

При организации семинарских занятий по курсу «Педагогика современной школы» мы исходили из главной цели технологии «Портфолио» — организации рефлексии образовательной деятельности через демонстрацию ее результатов и продуктов, анализ и оценку, проведенных самим автором. Студенты работали на семинарах, в том числе в лаборатории педагогических инноваций кафедры педагогики БГПУ, где имели возможность изучить видеоматериалы открытых уроков лучших учителей Беларуси, проанализировать примеры сценариев учебных и внеклассных занятий студентов-практикантов, ознакомиться с содержанием официальных сайтов средних школ, применять компьютерные диагностики, использовать электронные пособия, пройти контрольные тесты. Как видно из Таблицы 1, при организации семинаров с учетом требований технологии «Портфолио» преобладал практикоориентированный подход в обучении: студенты самостоятельно разрабатывали фрагменты и планы занятий, моделировали активные формы проведения уроков, использовали методологию научного познания: наблюдение, анкетирование, интервьюирование, моделирование, компьютерные диагностические программы.

Таблица 1 - Способы эффективного формирования педагогических умений и навыков у студентов в ходе подготовки педагогического портфолио

№ п/п	Тема семинара	Виды самостоятельной деятельности студентов в процессе подготовки личного педагогического портфолио

1	Образова-ние как социо-культурный феномен. Система образования Республики Беларусь	Подбор и аналитическое сравнение определений феномена «образование» разных авторов. Изучение материалов Кодекса об образовании и других законодательных документов Республики Беларусь. Конспектирование и изучение материалов учебных пособий русских и белорусских ученых Н.К. Степаненкова, В.А. Сластенина, И.И. Цыркуна, И.Ф. Харламова и др.
2	Педагогика в системе наук о человеке. Методология и методы педагоги-ческих исследо-ваний	Составление таблицы «Педагогические идеи известных мыслителей». Проведение самостоятельного педагогического микроисследования в своей группе с использованием графического способа представления данных и результатов.
3	Формы обучения. Урок – основная форма организации учебного процесса в школе	Подготовка протоколов наблюдений открытых уроков учителей-финалистов конкурса «Учитель года» Республики Беларусь (на основе изучения видеоматериалов). Ведение диагностической карты наблюдения урока с выделением этапов урока, описанием особенностей деятельности учителя и учащихся и др. Моделирование традиционного урока, урока – проекта, урока-дидактической игры, проблемного урока по одной и той же теме в одном классе. Разработка поэлементного планирования урока по любому предмету (на основе изучения периодических педагогических изданий, личных наблюдений и др.).
4	Современ-ные средства обучения. Рациональ-ная организация учебной деятель-ности учащихся	Составление на основе изучения материалов учебно-методических пособий и учебников по педагогике аналитической таблицы «Учебный план. Учебная программа. Учебная литература». Составление таблицы «Подходы разных исследователей к определению понятия «Метод обучения» Оформление и анализ итогов работы с компьютерным комплексом «Диагностика учебных возможностей». Составление таблицы «Активные формы и методы обучения в практике учителей-новаторов» (по итогам изучения опыта учителей-лидеров образования Республики Беларусь).
5	Методы, формы и средства воспитания и само-воспитания	Характеристика видов и содержания годовых планов, форм и методов воспитательной работы средних школ Беларуси. Рассмотрение примеров планов классных руководителей по гражданскому воспитанию. Разработка фрагмента плана воспитательной работы школы по направлению «Экологическое воспитание» с выделением содержания работы, форм, методов, приемов.
6	Индивиду-альный стиль деятель-ности педагога и учащихся в образова-тельном пространстве учебного заведения	Написание эссе «Профессиональный портрет моего любимого учителя». Составление таблицы «Учитель глазами ученика». Составление алгоритма педагогического взаимодействия. Составление схем-подсказок «Процедуры урегулирования и способы устранения педагогических конфликтов». Аналитическая таблица «Виды и уровни педагогической деятельности: сравнение классификаций разных авторов». Разработка схемы зонирования образовательного пространства средней школы.

В результате в конце семестра каждый студент в своем педагогическом портфолио имеет более двух десятков примеров практической педагогической деятельности, разработанных самостоятельно на основе анализа литературы, изучения опыта учителей и классных руководителей, а именно: аналитические таблицы, модели уроков, фрагменты планов учебных и внеклассных занятий, варианты педагогических диагностик, алгоритмы педагогического

взаимодействия и др. Папка-портфолио заканчивается самооценкой деятельности и выводами по итогам курса. На одном из последних занятий проводится студенческая конференция, в рамках которой студенты демонстрируют свои достижения по изучению курса педагогики, используя материалы портфолио. Лучшие портфолио ежегодно размещаются на выставке студенческих работ в лаборатории педагогических инноваций кафедры педагогики БГПУ.

Список использованных источников

1. Концепция развития системы педагогического образования в Республике Беларусь: проект/ П.Д. Кухарчик [и др.]; под общ.ред. И.И. Цыркуна. – Минск: БГПУ, 2008. – 32 с.
2. Цыркун, И.И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы / И.И. Цыркун. - Минск: Тэхналогія, 2000. - 326 с.
3. Школьные технологии обучения и воспитания: учеб.-метод. пособие / Л.В. Пенкрат, А.Р. Борисевич, Л.М. Волкова и др.: под ред. Л.В. Пенкрат: - Минск: БНТУ, 2009 – 235 с.

УЧЕНИЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

Т.Л. Жукова
ПГУ (Полоцк)

Проблема развития ученического самоуправления охватывает все стороны жизнедеятельности школьника, в том числе и проблемы взаимоотношений: ученик - ученик, ученик - коллектив, ученик – учитель; объект – объект, субъект – объект или субъект – субъект. Данная проблема находит свое отражение в трудах таких исследователей, как: Б.Г. Ананьев [1], Н.П. Капустин. [4], В.А. Караковский. [5], А.Н. Лутошкин [7], А.В. Мудрик [9], А.Н. Тубельский [11] и других. Роль и значение самоуправления раскрывает А.С. Макаренко в трудах: «О моем опыте», «Методика организации воспитательного процесса», «Книга для родителей» [8]. Известным белорусским ученым В.Т. Кабушем выявлены теоретико–методологические основы организации ученического самоуправления [3]. Сотрудничество педагогов и учащихся при организации самоуправления рассмотрено Л.И. Байбародовой [2].

Современная воспитательная практика объективно актуализирует и обостряет проблему самоуправления, которая тесно связана с формированием у учащихся способности быть не только объектом, но и субъектом обучения и воспитания. Субъект – носитель воли, сознания и отношения. Это – человек, обладающий качествами, которые он приобретает в процессе развития. Субъектом называется человек, способный осознавать себя в социальных связях с окружающим миром и воспринимать своё «Я» как носителя определенного сознания, воли и отношения. Причем субъект есть носитель практической и теоретической деятельности в той мере, в какой он включается посредством своей активности в процесс преобразования и познания окружающей действительности [6, с.6].

Субъектность есть способность деятельного лица осознанно и целенаправленно устанавливать связи с миром и выстраивать эти связи свободным волеизъявлением, предвидеть последствия и брать на себя ответственность за результат содеянного. С.С. Кашлев, указывает на то, что «...субъектность – это одно из системных качеств, в которых объективно выступает человек» [6, с. 7]. Однако субъектностью человека не одаряет природа. От природы он получает лишь предпосылки стать субъектом – точно так, как наделяет нас природа потенциальными возможностями ходить, говорить, мыслить, но ни одно из названных действий не формируется без усилий человека в овладении потенциальным даром природы. Быть субъектом, значит инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, познание, созерцание и другие виды специфической человеческой активности. Чаще всего субъект отождествляется с личностью, которая является носителем субъектных свойств. Субъектность развивается, как любое социально – психологическое образование личности.

Понятие это располагается в тесной лексической связи «субъект-объект». Объект–то, что окружает субъект, воспринимается им, подвергается воздействию, преобразуется, используется. Школьник как объект образовательного процесса предстает как конкретный ребенок, характер и поведение которого отражает одновременно влияние трех факторов: онтогенеза, возраста и пола, а также социальной сферы. В силу этого каждый школьник, обладая только ему присущими качествами, обнаруживает целый ряд свойств, типичных для других учащихся [11, с. 157]. Субъект–тот, кто воспринимает, воздействует, преобразует и кого нельзя использовать в качестве средства. Объект подвергается воле субъекта. Субъект изъявляет волю. Как субъект образовательного процесса, индивидуального стиля учебно-познавательной деятельности, учащийся предстает перед педагогами носителем определенных интересов, склонностей, способностей, неповторимых личностных свойств, которые выделяют его среди сверстников [11, с. 159]. Следовательно, субъект и субъектность связываются с наделением личности такими качествами, как активность,

самостоятельность, умение осуществлять специфически человеческие формы жизнедеятельности, прежде всего, предметно-практической деятельности [6, с. 8].

В процессе участия в деятельности ученического самоуправления школьник становится субъектом собственных отношений и несет за них ответственность. Как субъект, он овладевает необходимыми умениями:

- умением ставить перед собой цели, формулировать вопросы и задачи предстоящей деятельности, оценивать последствия совершаемых действий;
- умением анализировать самоуправленческую деятельность, соотносить ее результаты с поставленными целями;
- умением определять причины ее успешности (неуспешности), выявлять возможные продолжения этой деятельности и ее последствия;
- умением высказывать и отстаивать свое мнение по поводу общего дела, а также принимать иную точку зрения как имеющую право на существование.

Но помочь ему в формировании данных умений, может только другой субъект. Данным субъектом является педагог. Педагог – первое общественно представительное лицо, поведение которого выступает для учащихся жизненным подтверждением реальности декларативных суждений о способности распоряжаться судьбой. Чем выше субъектность педагога, тем выше воспитанность детей, потому что личность субъекта, как социально–психологический феномен, является фактором развития другой личности. Однако ребенок, как субъект воспитания, не всегда может и не должен созидать систему воспитания самого себя, в этом ему должны оказать помощь профессионалы.

Когда говорить о педагоге как субъекте, имеется в виду не только его личностная, но и профессиональная субъектность, обуславливающая характер организуемого педагогом воспитательного процесса. Когда же речь идет о школьнике как субъекте, то подразумевается способность школьника быть субъектом собственной деятельности. Для субъекта деятельности характерны: способность к саморегуляции, вовлеченность в дело и осуществление его на общественно необходимом уровне, проявление подлинной самостоятельной активности. Именно субъект-субъектное взаимодействие педагогов и учащихся, в основе которого лежит диалог, открывает возможность более успешного формирования у школьников умений и навыков самоуправленческой деятельности.

Однако традиционный взгляд на самоуправление во многих педагогических коллективах мешает выстроить систему самоуправления, соответствующую новизне современной воспитательной ситуации. Переход на субъект-субъектный тип взаимодействия со школьниками всех педагогов школы при решении учебных и воспитательных задач – это дело не простое, поскольку формирование их как профессионалов, в своем большинстве, базировалось на овладении алгоритмом взаимодействия и воздействия, в основе которого лежала авторитарная парадигма.

Работа по изменению подходов в организации и функционирования систем ученического самоуправления должна идти не путем замены одних форм, средств, методов другими. Необходимо устранение авторитарности и утверждение гуманизма, отказ от бюрократического и установление демократичного характера организации самоуправленческой деятельности, так как в процессе участия в самоуправлении школьник сочетает объективные требования и свои собственные интересы, цели, мотивы, способности, состояния активности. Превращение органов самоуправления в истинно общественные самостоятельные органы сопряжено с устранением формализма и утверждением творческих начал в деятельности ученического самоуправления.

В целом же организация и функционирование систем ученического самоуправления эффективны при условии того, что педагоги осознают, что не личность школьника существует для самоуправления, а самоуправление для развития личности и ее субъектности. В своей работе педагоги руководствуются в приоритетом данной личности и задачей формирования ее субъектом своей жизнедеятельности.

Список использованных источников

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. - Л., 1969. - 375 с.
2. Байбородова, Л.В. Организация воспитательного процесса в школе: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. В. Байбородова, М. И. Рожков. – М.: Гуманит. Изд. Центр: ВЛАДОС, 2001. – 256 с.
3. Кабуш, В.Т. Ученическое самоуправление: пособие для кл. рук. и педагогов – организаторов / В.Т. Кабуш. – Минск: Полымя, 1998. – 184 с.
4. Капустин, Н.П. Педагогические технологии адаптивной школы: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.П. Капустин. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 216 с.
5. Караковский, В.А. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения / В.А. Караковский. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 264 с.
6. Кашлев, С.С. Интерактивные методы обучения педагогике: учеб. пособие / С.С. Кашлев. – Минск: Выш. шк., 2004. – 176 с.
7. Лутошкин, А.Н. Эмоциональные потенциалы ученического коллектива / А.Н. Лутошкин. М., 1987. – 176 с.
8. Макаренко, А.С. Методика организации воспитательного процесса / А.С. Макаренко // Пед. соч.: В 8 т. М., 1983. - Т. 1. – С. 342 – 354.

9. Мудрик, А.В. Личность школьника и ее воспитание в коллективе / А.В. Мудрик. – М., 1983. – 165 с.
10. Общие основы педагогической профессии: учеб.пособие / авт.-сост. И.И. Цыркун и др.]; под ред. Ж.Е. Завадской, Т.А. Шингерей. – Мн.: БПГУ, 2005. – 195 с..
11. Тубельский, А.Н. Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей: метод. пособие / А.Н. Тубельский. – М., 2001. – 154 с.

WEB 2.0 ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

В.М. Зеленкевич, Н.И. Быковская
БГПУ (Минск)

Рассмотрены основные образовательные тенденции современного общества. Рассмотрены возможности организации учебного процесса нового типа для повышения качества образования.

Тенденции развития современного общества диктуют необходимость построения системы образования инновационного типа. Это определяется как недостатками действующей системы образования, прежде всего, ее изоляцией от широкого социально-экономического контекста, а также решением вопроса о подготовке компетентных и креативных специалистов для реализации стратегии инновационного прорыва на мировые рынки.

Инновационные образовательные проекты призваны реализовать новую образовательную парадигму, основным содержанием которой является индивидуализация и личностно-ориентированное образование, возрастание возможностей творческой самореализации в образовательном процессе, сотрудничество преподавателей и студентов.

Опросы преподавателей и студентов БГПУ имени Максима Танка выявили типичные проблемы: *студенты используют социальные сети и web-сервисы для общения, но не для обучения; преподаватели и студенты плохо информированы об образовательных возможностях Интернета; у большинства студентов отсутствует опыт коллективной работы* и т.п. Поэтому представляется важным развитие информационной культуры не только студентов, но и преподавателей. Сегодняшним преподавателям сложно перейти на новые формы работы, поскольку их обучение осуществлялось традиционными методами. Следует также заметить, что новые информационные технологии, вторгающиеся в сферу образования, не разрабатывались для целей обучения. Поэтому важнейшей задачей на современном этапе является адаптация новых инструментов для нужд образования и их апробация.

Применение новых цифровых технологий обладает огромными возможностями для модернизации национальной системы образования и создания новых педагогических подходов, адекватных требованиям современного общества. В третьем тысячелетии необходимость применения технологий электронного обучения (*e-learning*) уже не является предметом дискуссии. Цель информатизации обучения состоит в том, чтобы не просто дать студентам технические средства, но помочь им научиться думать лучше и глубже. Важно не то, каким образом преподаватели собирают, классифицируют и представляют информацию ученикам через сеть, а то, как в сети работают сами студенты - как они ищут информацию, классифицируют статьи, делятся знаниями. Сеть перестала быть лишь средой передачи информации и транспортным каналом доставки знаний. Она стала местом, где учащиеся находятся постоянно, где они совершают самостоятельные действия при помощи социальных сервисов, помогающих им думать и действовать вместе. Всемирная Паутина становится платформой, на базе которой происходит общение людей. Современный образовательный процесс должен рассматриваться как проект создания нового уникального контента и связывания различных его составляющих между собой. Для обеспечения таких возможностей необходимо эффективно использовать так называемые *web- технологии*.

В настоящий момент в научно-педагогической литературе выделяют несколько моделей электронного обучения: модели образования 1.0, 2.0, а также 3.0. Новый термин – Web 2.0 был введен в статье Т. О' Рейли в 2005 году, в которой он рассказал о новой концепции Web, рассматривая Web 2.0 как средство ведения эффективного бизнеса. В основе Web 2.0 лежат не ресурсы, а пользователи, их знания, их взаимодействие. Среди ключевых Web 2.0 – технологий следует выделить технологию Ajax (*Asynchronous JavaScript*) – технологию создания динамических интерфейсов web-приложений, основанную на асинхронном фоновом обмене данными в XML между сценариями (*написанными на JavaScript*) и сервером. И если с Web 1.0 в сети мы имели возможность пользоваться только самостоятельными и не связанными между собой сайтами со статичной информацией, то сегодня мы имеем совершенно новые способы коммуникации, предоставляемые технологией Web 2.0: wiki-системы, системы совместного создания и редактирования контента (*collaboration editing*), живой блог (*виртуальный сетевой журнал или дневник*), RSS – семейство XML-форматов для описания лент новостей, изменений в блогах и т.п.,

вебинар – он-лайн семинар, лекция, презентация, организованная при помощи web-технологий. Все названные технологии способствуют созданию сетевых тематических сообществ.

Современные информационные технологии позволяют не просто пользоваться средствами, но персонализировать работу сервисов, подстраивать их под себя и использовать для своих целей. Например, мы можем собрать свою галерею фотографий, карты своих походов и настроить для себя поисковые машины. Все эти объекты образуют наше личное информационное пространство. Оно является обязательным атрибутом человека XXI в., а навыки по его формированию можно рассматривать как важные профессиональные компетенции. Само появление понятия «личное учебное пространство» отражает радикальное изменение отношения к тому, что делает ученик.

Такая модель нового типа предусматривает наличие информационно-образовательной среды, содержащей значительное количество различных инструментов (*классические учебные пособия, виртуальные сетевые кабинеты и кафедры, видеоуроки* и т.д.). Основная задача Образования 2.0 – создать инфраструктуру, которая придаст образовательным материалам живость и обеспечит к ним доступ. Главный акцент Образования 2.0 – передача инициативы в управлении знаниями самим студентам, самоорганизация обучения.

Личное учебное пространство может быть организовано на базе целого ряда социальных сервисов. С технической точки зрения очень важно, чтобы средства, поддерживающие формирование личного учебного пространства, обеспечивали открытый характер хранимых данных и позволяли другим приложениям их обрабатывать и использовать. Иначе его будущее в качестве среды для личного учебного пространства выглядит крайне сомнительным. Например, Moodle или популярный сегодня среди студентов сервис «В контакте» (vkontakte.ru) такими возможностями не обладают. Явно и последовательно метафора коллективной исследовательской среды представлена в трех различных средах — «Скретч», «Вики»-платформы, службы Google.

«Скретч» (*Scratch*) — это новая среда программирования, позволяющая создавать собственные анимированные интерактивные истории, игры и модели. Этими произведениями можно обмениваться с сообществом авторов «Скретч»-проектов по всему миру (<http://scratch.mit.edu/>). Важно отметить, что «Скретч» хорошо соответствует другим важным педагогическим инициативам. К примеру, это движение «1:1» («один ребенок - один компьютер»), согласно идеологии которого ребенок должен осваивать не программы-приложения, а различные способы деятельности: придумывать собственные истории и игры, создавать компьютерные модели. В ходе этой созидательной деятельности у них формируется свобода обращения с различными элементами окружающей медиакультуры.

В среде «ВикиВики» реализована радикальная модель коллективного гипертекста, когда возможность создания и редактирования любой записи предоставлена каждому из членов сетевого сообщества. Это делает «Вики» наиболее перспективным средством для коллективного написания гипертекстов, современной электронной доской, на которой может писать целая группа. В российском образовании «МедиаВики» представлена прежде всего проектом «Летописи.ру» (<http://letopisi.ru/>) и его региональными клонами в нескольких педагогических вузах.

В 2008 г. параллельно с развитием системы региональных Вики-площадок начинается интеграция этих площадок с открытыми сервисами Google. В последнее время Google развивает комплексную систему, которая позволяет пользователям организовывать личное учебное пространство «под зонтиком» своих сервисов. Возможности включают удаленное хранение и коллективное редактирование различных типов документов. Дополнительные возможности - карты, календари, веб-альбомы Picasa, видео YouTube и т.п. Сервисы Google ориентированы на сетевое взаимодействие людей, и для образования в этой среде важны возможности общения и сотрудничества. Наибольшее впечатление производит одна из составных частей Google Apps - Google-sites, которая позволяет группе пользователей конструировать коллективные мультимедийные продукты.

Таким образом, можно сделать вывод о необходимости внедрения в образовательный процесс интеллектуальных Web-технологий, использования в учебном процессе ресурсов Интернет-среды. Одно из следствий распространения Web 2.0 — возможность выбора и понимание, что сервисы - это дружественные средства, которые мы можем использовать по своему усмотрению. Опыт использования социальных сервисов подсказывает нам педагогические и организационные решения учебных ситуаций. Это позволяет активно вовлекать в образовательный процесс всех его участников, повышать мотивацию обучения, и соответственно, качество обучения. Однако реализация модели Образования 2.0 на практике требует творческого осмысления бурно развивающихся на сегодняшний день технологий 2.0.

Список использованных источников

1. Среднесрочная стратегия на 2008-2013 г.г.- Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2010.

2. Патаркин, Е.Д. Новое пространство для учебной деятельности / Е.Д. Патаркин // Высшее образование в России. - 2007. - №7.
3. Гольдин, А. Образование 2.0: взгляд педагога / А. Гольдин // <http://www.computera.ru>.
4. Sclater, N. (2010). eLearning in the Cloud, International Journal of Virtual and Personal Learning Environments, vol 1, №1, 10-19, IGI Global.
5. http://www.ito.edu.ru/sp/SP/SP-0-2006_11_14.html.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Е.А. Зелинская

СГПУ им. А.С. Макаренко (Сумы, Украина)

В сложный период преобразований в Украине происходит переосмысление существующих ценностей и формирование новых. Этот процесс выдвигает на первый план ценностные качества личности. Особое значение приобретают отношения людей и форма выражения этих отношений в обществе. На сегодня актуальными являются вопросы разработки новых технологий образования, воспитания и развития личности ученика, отвечающего современным социальным, экономическим, моральным и образовательным технологиям.

Поэтому перед образованием ставятся новые задачи, направленные на существенное усиление внимания к обучению, воспитанию и развитию личности. Задача улучшения подготовки воспитанников к самостоятельной жизни стоят и перед вспомогательной школой. Одним из условий их решения является усиление коррекционно-развивающей роли обучения и воспитания детей с интеллектуальными нарушениями. Таким образом организованное обучение обеспечивает таким детям возможность в будущем принимать активное участие в трудовом и социальной жизни [4, с.25].

Одной из основных задач специальной школы является подготовка учащихся к жизни в социуме, которая не ограничивается только овладением определенными знаниями и навыками трудовой деятельности, но и воспитывает умение правильно, разумно и корректно общаться с окружающими.

Исследования в области специальной психологии и педагогики (А.К. Агавелян, В.М. Синева, Н.П. Матвеевой, и др.) показали, что наличие интеллектуального дефекта у умственно отсталых школьников отрицательно влияет на развитие межличностного общения, приводит к значительным недостаткам в формировании представлений об окружающих людях и в установлении полноценных контактов с ними.

Исследователи доказали [1; 2], что личностные и деловые отношения между детьми с нарушением интеллекта складываются довольно тяжело и медленно. Эти дети недостаточно коммуникабельны, им присущи неадекватность реакций, неспособность глубоко осознавать характер своих отношений с окружающими. Характерным проявлением в поведении детей с нарушением интеллекта является неумение понять интересы партнера по общению.

Для улучшения коммуникативного развития и дальнейшей успешной интеграции ребенка с ограниченными интеллектуальными возможностями в социальную среду целесообразно использовать метод арттерапии. Практика показывает, что использование данного метода в различных его формах для детей с нарушениями развития позволяет стабилизировать их эмоциональное состояние, развивает коммуникативные навыки, способствует формированию социально приемлемых форм преодоления негативных эмоций.

Коррекционно-развивающие занятия арттерапией воспитывают способность к самовыражению и самопознанию ребенка с ограниченными возможностями и этим гармонизируют его личность в целом. Расширение данных возможностей на занятиях связано с продуктивным характером искусства – созданием эстетических продуктов, воспитанием чувств, переживаний и способностей ребенка с проблемами интеллектуального развития [3, с.48].

Именно поэтому включение элементов арттерапии в процесс обучения и воспитания детей с проблемами психофизического развития является очень актуальным на современном этапе эволюции общества.

В процессе межличностной коммуникации у детей с нарушением интеллекта существуют определенные отклонения в коммуникативном поведении от общепризнанных норм и правил, что негативно влияет на течение самого процесса и на его результативность.

Специфика нарушений общения младших школьников коррекционных образовательных учреждений VIII вида обусловлена трудностями поведения, недоразвитием смысловой стороны речи, особенностями самовосприятия, самооценки, восприятия и понимания личности других людей [2, с.5]. Дети с олигофренией без вмешательства взрослого не могут найти выход из конфликтной ситуации. Игровые конфликты олигофренов имеют свои специфические особенности, которые выражаются сужением круга причин. Из круга основных причин игровых конфликтов,

характерных для нормальных детей, выпадают конфликты через выбор темы игры, соблюдение правил игры и разработки сюжетных линий игры.

Это происходит в результате недостаточной сформированности у детей данной категории основных компонентов игровой деятельности. Наибольшее количество конфликтов возникает из-за игрушек или атрибутов игры. Это является результатом отсутствия у младших школьников с нарушениями интеллекта навыков и умений делового общения, а именно: убеждать своих одноклассников, договариваться с ними в процессе совместной игровой деятельности, осуществлять процедуры совместного планирования игры [3, с.49].

Учитывая психологические особенности данной категории детей необходимо отметить, что для более успешного преодоления отклонений в развитии коммуникативной сферы у детей с нарушениями интеллектуального развития, особое внимание следует уделить использованию творческих, креативных видов деятельности, в том числе, театрализованной деятельности в структуре арттерапии.

Именно игра активно влияет на развитие ребенка, прежде всего потому, что там дети учатся полноценному общению. Игровая роль - это та внешняя опора, которая помогает ребенку управлять своим поведением, помогает раскрыть в ребенке потенциальный коммуникативный ресурс.

Вместе с героями игры-драматизации дети реально, субъективно переживают различные эмоциональные состояния, меняя их с помощью вербальных и невербальных средств. Кроме того, сам процесс общения с театром дает ребенку сильный положительно окрашенный эмоциональный заряд.

Учитывая, что основой театральной (образной) игры является воображаемая ситуация, очевидной становится также связь воображения и эмоций. Не вызывает сомнения, что развитие эмоций и становление их тесно связаны с развитием воображения и включением его в структуру эмоционального процесса. Известно, что фантазии детей с умственными нарушениями слишком ярко выражены в повседневной жизни. Так дети склонны ко лжи, которую украшают нереальными событиями и выдумками. Театральная деятельность позволит ребенку высвободить свои эмоции, что приведет, в дальнейшем, к уменьшению выдумок и поможет регулировать поведение.

Трудно переоценить роль театрализованных игр в формировании вербальных средств выразительности, развития мелодико-интонационной стороны речи, а именно тембра, ритма, высоты, выразительности голоса. В театрально-игровой деятельности идет практическое освоение ребенком высших форм экспрессии – выражение чувств с помощью вербальных и невербальных средств (интонации, мимики, пантомимики).

Театрализованная деятельность создает такие условия, при которых ребенок может передать свои эмоции, чувства не только в обычном разговоре, но и публично. Известно, что ребенку с нарушениями интеллектуальной сферы очень трудно начать разговор перед аудиторией. В такие моменты им овладевает страх быть непринятым обществом, внимание и восприятие рассеиваются, ребенок начинает забывать слова, не понимает их смысла.

Привычку в выразительной публичной речи можно воспитать только путем привлечения ребенка к выступлениям перед аудиторией. А театральная деятельность является одним из лучших средств подготовки к публичным выступлениям.

В театрализованной деятельности происходит активное развитие диалога как формы социализированной (коммуникативной) речи. Сценические диалоги являются идеальными, «правильными», то есть выверенными хронологически, логично, эмоционально. Изученные при подготовке к спектаклю литературные образцы речи дети используют впоследствии как готовый языковой материал в свободном общении.

Таким образом, анализ научно-педагогической литературы показал, что в наше время в специальной педагогике остро встает проблема коммуникативной деятельности младших школьников с нарушениями интеллектуальной сферы. Для полноценной социализации в обществе, ребенку с особыми потребностями необходимо наладить контакт с окружающими, что, безусловно, возникает в процессе общения. Поскольку ребенок с особыми потребностями не в состоянии самостоятельно овладеть коммуникативными навыками на достаточном для общения уровне, его следует научить этому виду деятельности. Весьма продуктивным, на наш взгляд, способом предупреждения и преодоления коммуникативной дезадаптации младших школьников с нарушениями интеллектуального развития является применение элементов арттерапии, а именно театрализованной деятельности. Она поможет преодолеть страх перед публикой и обогатит словарь ребенка.

Список использованных источников

1. Власова, Т.А. О детях с отклонениями в развитии. Изд. 2-е, доп. и перераб. [Текст]. / Т.А. Власова, М.С. Певзнер – М.: Просвещение – 1973. – 175с.
2. Ильина, С.Ю. Принципы организации работы по речевому развитию умственно отсталых школьников [Текст]. / С.Ю. Ильина // Дефектология. Науч.-метод. журнал - №6. – 2007. – С. 4-12.

3. Кравченко, А.І. Арттерапія для дітей з особливими потребами /А.І. Кравченко, К.О. Зелінська // 36. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка / за ред.. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. – вип. XV. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. – С. 47-51.
4. Проскурняк, О. Формування комунікативних навичок як складова соціальної адаптації дітей з обмеженими розумовими можливостями [Текст]. / О. Прокурняк // Дефектологія. Наук.-метод. журнал - №1. – 2004. – С. 25-27.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ БОТАНИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

В.Н. Кавцевич, А.А. Свирид, Н.Д. Лисов
БГПУ (Минск)

В последнее время в педагогических вузах складывается не очень благоприятная ситуация с набором студентов, как в количественном, так и в качественном отношении. Зачастую абитуриенты выбирают не профессию, а вуз, куда они могут быть зачислены в соответствии с набранными ими баллами. Даже те абитуриенты, которые осознанно делают выбор в пользу педагогической специальности, отличаются недостаточным уровнем знаний по определенным разделам профильных дисциплин.

Специалисты, отвечающие за подготовку педагогических кадров, обеспокоены складывающейся ситуацией. Сегодня «требуются значительные усилия и поиск новых форм работы для того, чтобы выпускники школы, пришедшие в педагогический вуз только для того, чтобы получить диплом о высшем образовании, изменили отношение к своей будущей профессиональной деятельности, чтобы педагогическая профессия стала для них смыслом жизни. Еще важнее – подготовить из них настоящих профессионалов, не только желающих, но и способных эффективно и творчески работать в сфере образования» [1].

В отличие от студентов непедagogических специальностей, будущий учитель биологии, должен не только глубоко понимать биологию, экологию, практическое использование ботанических объектов, но и научиться передавать знания таким образом, чтобы учащиеся могли осознанно их применять в повседневной жизни.

На кафедре ботаники и основ сельского хозяйства накоплен определенный опыт обучения студентов ботанике как с использованием традиционных методов, так современных, с привлечением ИКТ. В ходе обучения студентов ботанике практикуется составление и заполнение аналитических таблиц; ведение словаря терминов; составление схем циклов развития наиболее типичных представителей основных групп грибов, водорослей и растений; подготовка мультимедийных сообщений-докладов для итоговых занятий-конференций; внедрение ИКТ в лабораторный практикум и самостоятельную работу студентов.

Аналитические таблицы целесообразно использовать в разделе систематики при изучении таксономических групп грибов, водорослей, растений и в морфологии растений при изучении типов листьев, соцветий, корневых систем, цветков, соцветий, плодов. Работа с ними заключается в заполнении определенных граф, которые отражают структурные и функциональные особенности объектов и помогают в конечном итоге выявить диагностические признаки и отличия одних групп (морфологических типов) от других. Студент при этом усвершенствует умения находить и выделять среди многих признаков наиболее важные, рельефные, и кратко их формулировать. После заполнения таблицы, информация анализируется, обобщается, на основании чего формулируются определенные выводы. В таком мыслительном процессе студент сам учится познавать сущность биологических объектов, их сходства и различия. Самостоятельное добывание знаний является наиболее эффективным обучающим приемом и в то же время способствует повышению самооценки. Выполняя задание, студент использует учебные пособия, лабораторные практикумы, атласы, гербарные образцы, микротехнику, приобретает навыки приготовления препаратов и др. Преподаватель при этом не самоустраняется, а самым активным образом участвует в процессе выполнения задания. На каждом этапе работы преподаватель помогает студенту в трудных для него вопросах. Студент не только получает определенные знания, но и видит функции, выполняемые преподавателем, и осознает его роль в учебном процессе.

Задания по составлению терминологических словарей призваны научить студентов раскрывать значения определенного биологического термина или понятия. Знание ботанических терминов и свободное владение ими создает определенный фундамент для понимания теоретического содержания той или иной ботанической дисциплины. Еще одна функция терминологических словарей – быстро повторить пройденный материал. Проверка правильности понимания и качества запоминания биологических терминов проводится в виде терминологических диктантов, тестовых заданий, обобщающих семинаров, контрольных работ и других форм контроля. Например, одно из заданий по разделу «Альгология и микология» заключается в группировке терминов, относящихся непосредственно к грибным объектам, или к

водорослевым, или же и к тем и к другим. Выявление уровня знаний позволяет преподавателю ранжировать знания студентов по степени усвоения учебного материала, оценить их успехи и продвижение в изучении дисциплины. Для студента это является ориентиром, который позволяет объективно оценить свой уровень знаний по данной теме, соотнести его с общим уровнем группы и при необходимости нацелить свои усилия на более качественное выполнение последующих заданий для получения более высоких баллов.

Осознанному усвоению знаний через активизацию мыслительных процессов студентов способствуют задания по составлению жизненных циклов развития биологических объектов (грибов, водорослей, мхов, лишайников, папоротников и др.). В этих заданиях студентам предлагается разбить жизненный цикл конкретного организма на ряд этапов, которые соответствуют ключевым стадиям его развития. Значение подобной работы заключается в детальном изучении живых организмов, типичных для данной таксономической группы, что позволяет глубже изучить их существенные особенности. Выполнение заданий такого типа помогает выявить отличия не только между дивергентными организмами, но также между морфологически сходными или экологически близкими. К тому же такого рода задания помогают преодолеть трудности в постижении таких понятий как плазмогамия, кариогамия, место редукционного деления, смена ядерных фаз в цикле развития, особенно это относится к грибам, у которых имеются гаплоидная, диплоидная и дикариотическая стадии.

Студент – будущий педагог с первого курса должен учиться передавать свои знания и этому способствует такая форма организации учебного процесса как занятия-семинары. На них студенты выступают с короткими докладами-сообщениями устно или с использованием мультимедиа. В процессе подготовки к ним студенты учатся искать нужную информацию, прорабатывая основную и дополнительную рекомендованную литературу, научные источники и материалы сайтов различных учебных порталов. Помимо этого, значение семинарских занятий заключается еще и в том, что студенты, будучи на первом курсе начинают постигать основы педагогического мастерства.

Важная роль в обучении студентов отводится овладению ими информационно-коммуникативными технологиями (ИКТ). Владение вариативными возможностями ИКТ является необходимым элементом культуры преподавателя [2, 3]. Информационно-коммуникативные технологии включают всевозможные способы и методы (словесные, наглядные и др.) обмена знаниями, фактами, правилами, использующие как специальные программные и технические, так и традиционные средства. К последней группе относят печатное и устное слово, натуральные объекты, плакаты, кино- и видеофильмы, учебные задания для практической работы, контрольные задания, проблемные ситуации и др.

К современным техническим средствам ИКТ относят компьютерное оборудование и телекоммуникации, спутниковую и др. связь, электронную почту, системы обработки информации [4]. Мультимедиа является одним из наиболее быстро развивающихся и перспективных направлений в области образования, несмотря на то, что это сравнительно молодая отрасль новых информационных технологий. Использование технических устройств, работа с компьютером, внедрение новых нетрадиционных форм педагогического образования становятся приоритетными направлениями образовательной политики.

Использование средств ИКТ как в учебном процессе, так и при создании учебно-методического обеспечения позволяет существенным образом повысить эффективность образовательного процесса, активизировать самостоятельную работу студентов. Перспективным направлением в ботанике является использование новых информационных технологий обучения для разработки лабораторных занятий.

Примером является разработанная на кафедре ботаники и основ с.-х. обучающая программа в курсе систематики растений "Отдел Голосеменные растения". На лекционном занятии рассматриваются общие вопросы, охватывающие происхождение, строение, размножение и распространение голосеменных растений, целью же лабораторного занятия является знакомство с наиболее типичными представителями этого отдела. Традиционно, лабораторное занятие проводилось с использованием книжных определителей, гербарных образцов и различного рода дидактического материала, включающего фиксированные молодые женские и мужские шишки, зрелые шишки разных видов голосеменных, микропрепараты, табличный материал и.п. Однако при такой форме организации учебного процесса возникает ряд трудностей с использованием натуральных образцов: как постоянный раздаточный материал они постепенно ветшают и теряют наглядность. Пополнять же коллекцию не всегда представляется возможным, так как в условиях Беларуси произрастают только несколько видов доступных для гербаризации, включая местную и интродуцированную флору, основная же масса видов произрастает в других географических зонах. К тому же, при подготовке будущих специалистов в области экскурсионного краеведческого дела требуется знание не только местной флоры, но и флоры других эколого-географических зон. В связи с этим, актуальным является использование компьютерного оборудования для разработки альтернативной формы лабораторного занятия по систематике голосеменных

растений, позволяющее охватить большое число видов, произрастающих в разных климатических зонах, детально изучить строение их кроны, коры, характер расположения ветвей и листьев, возрастные изменения, особенности размножения и распространения, применение и т.д. В процессе выполнения студент активно работает над изучением предложенного материала, а для проверки качества обучения в конце занятия ему предлагается ответить на вопросы теста по данной теме.

Таким образом, перечисленные формы учебно-образовательного процесса помогают не только получить качественные знания по ботаническим дисциплинам, но также овладеть некоторыми информационно-коммуникативными технологиями, которые будут способствовать формированию и развитию педагогических умений.

Список использованных источников

1. Колесников, М.А. Проблемы педагогического образования в условиях формирования единого образовательного пространства Инновации в системе высшего образования: материалы I Всерос. науч.-метод. конф. / НОУ ВПО «Челяб. ин-т экономики и права им. М.В. Ладина» – Челябинск, 2010. – 201 с. - С.73-76.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под.ред. Е.С. Полат. М.: Издательский центр "Академия", 2005. – 272с.
3. Апатова, Н.В. Информационные технологии в школьном образовании / Н.В. Апатова.– М.: Институт общеобразовательной школы РАО, 1994. – 228 с.
4. Трайнев, В.А. Информационные коммуникативные педагогические технологии (обобщение и рекомендации): учеб. пособие / В.А. Трайнев, И.В. Трайнев. – 3-е изд. – М.: 2008.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ АКТИВНОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ У СТУДЕНТОВ

А.В. Касович, Ю.А. Полещук
БГПУ (Минск)

Вопросы гражданственности и патриотизма, формирования активной позиции студенческой молодежи всегда были в центре внимания общественной и педагогической мысли и отражали объективное состояние общества на определенном этапе развития и господствующую в нем идеологию.

Поскольку изменяющаяся в стране социальная ситуация диктует необходимость формирования гражданской позиции в новом ценностно-смысловом, функциональном и содержательном наполнении, проблема формирования гражданственности у подрастающего поколения становится актуальной.

Происходящие в обществе перемены влияют на ценностные ориентации, интересы и установки студентов, их целостный социальный облик. Развитие рыночной экономики в Республике Беларусь требует от молодежи инициативности, развития волевых качеств, способности самостоятельно принимать решения в различных ситуациях. Социализация студентов обуславливается влиянием внутривузовских факторов (личность и деятельность преподавателя, студенческий микросоциум), а также организацией воспитательной работы в вузе.

Гражданско-патриотическое воспитание в условиях современной Беларуси объективно является и признано государством ключевым в обеспечении устойчивого политического, социально-экономического развития и национальной безопасности Республики Беларусь.

Гражданско-патриотическое воспитание является одной из наиболее значимых и сложных сфер воспитания, поскольку в ней формируются не только мировоззренческие ориентации, идеалы и принципы, но и происходит становление необходимых личностных качеств, обеспечивающих жизнедеятельность молодого гражданина в условиях современного общества.

Воспитание гражданственности предполагает формирование активной гражданской позиции личности, гражданского самоопределения, осознания внутренней свободы и ответственности за собственный политический и моральный выбор. Все это требует наличия таких специфических морально-психологических качеств, как: гражданское мужество, смелость, честность, порядочность, а также терпимость и уважение к другому мнению, умение убеждать или принимать другую точку зрения или отстаивать свою.

Патриотизм рассматривается как сложное личностное образование, проявляющееся в потребности служить интересам своей Родины. Патриотическое воспитание – это систематическая и целенаправленная деятельность по формированию у молодежи высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины.

В условиях учреждений образования патриотизм традиционно формируется в ходе учебно-воспитательной работы посредством изучения исторических материалов, раскрывающих традиции белорусского народа, героическую борьбу, подвиги, талант лучших сынов Отечества, уважения к атрибутам государственности (флагу, гербу и гимну) страны. Большими потенциальными

возможностями для формирования патриотических взглядов и убеждений в приоритете общечеловеческих ценностей являются мероприятия по изучению истории развития нашего государства, поисковая и историко-краеведческая деятельность. Участие в них духовно обогащает молодежь, позволяет ей приобрести целый комплекс знаний по истории, географии, культуре народа и, следовательно, оказывают существенное влияние на формирование мировоззрения, воспитывает чувство любви к родному краю, гражданственности. Достижению глубины изучения и осознания исторических фактов способствует знакомство с деятельностью и взглядами известных деятелей нашей страны, её достижениями. Изучая белорусскую историю, юноши и девушки убеждаются, что в основе патриотического воспитания лежит любовь к Родине и его собственным родителям, к родному дому. В белорусских семьях на протяжении веков бытует бережное, заботливое отношение к подрастающему поколению, природе, земле, и это закладывает основы патриотических чувств.

Среди важных задач современного вузовского образования выступает психологическое сопровождение процесса формирования и развития личности будущего специалиста.

Психологическое сопровождение представляет собой целостный процесс изучения, формирования, развития и коррекции становления личности. Главной целью психологического сопровождения является полноценная реализация психологического потенциала личности и удовлетворение потребностей субъекта деятельности. Психологическое сопровождение – это технология, основанная на единстве четырех функций: диагностики существа возникшей проблемы, информации о проблеме и путях ее решения, консультации на этапе принятия решения и выработки плана решения проблемы, первичной помощи на этапе реализации плана решения.

Психологическое сопровождение на стадии получения образования должно осуществляться комплексно, ориентироваться на взаимодействие психологического просвещения, психодиагностической, коррекционно-развивающей и психоконсультативной технологий в рамках функционирования социально-педагогической и психологической службы учебного заведения.

При формировании активной гражданской позиции студентов психологическое сопровождение реализуется при проведении следующих форм работы:

- совершенствование содержания учебного материала через включение противоположных сторон, свойств в изучаемых предметах и явлениях;
- существование в науке множества различных и противоречивых точек зрения;
- формирование у студентов принятия на себя ответственности за выбор собственных ценностей, взглядов и своего образа жизни, в том числе с позиции будущего профессионала;
- профилизация преподавания общеобразовательных дисциплин в контексте гуманистической направленности;
- в процессе преподавания дисциплин изучение истории данной науки и достижений белорусских ученых, расстановка акцентов на их личностных и профессиональных качествах;
- применение активных форм и методов обучения: использование ролевых игр, групповых дискуссий, специальных задач и упражнений, тренинговых занятий;
- самопознание личности через методы психологической диагностики и дальнейшее развитие личностных и профессионально важных качеств студентов;
- психологическое консультирование по проблемам, связанным с жизненным, личностным и профессиональным самоопределением;
- усовершенствование внеучебной воспитательной работы;
- общественно полезный труд, связанный с будущей профессией;
- развитие творческой инициативы студентов через их участие в проектной деятельности;
- организация работы студенческих научных проблемных групп и лабораторий, подготовка студентов к участию в научно-практических студенческих конференциях и семинарах с целью развития коммуникативной компетентности.

Одной из новых форм развития зрелой личности выступает межвузовское взаимодействие, которое направлено на формирование представлений и знаний об особенностях профессионального пути, психологических закономерностях формирования личностных и профессионально-значимых качеств. Основными задачами данного направления в рамках формирования активной гражданской позиции являются:

- формирование у будущих специалистов принятия на себя ответственности за выбор собственных ценностей, взглядов и своего образа жизни, в том числе с позиции будущего профессионала;
- готовность к выполнению гражданского долга;
- повышение уровня психологической культуры, потребности в развитии нравственных качеств;
- развитие коммуникативной компетентности, возможность и способность общаться с представителями смежных профессий;
- расширение осведомленности использования психологических знаний в разных сферах профессиональной деятельности;

- формирование у будущих специалистов потребности в психолого-педагогических знаниях, умения и желания использовать их в профессиональной деятельности;
- ориентация учащейся молодёжи на овладение навыками саморазвития, формирования профессиональной мобильности.

Одним из примеров реализации данного взаимодействия может быть мероприятие «Вечер военных мемуаров», которое была проведено на базе учреждения образования Институт пограничной службы Республики Беларусь. В проведении данного мероприятия приняли участие курсанты 2-го курса Института пограничной службы Республики Беларусь (юноши), и студенты 2-го курса факультета социально-педагогических технологий учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка» (девушки и юноши). Руководителями мероприятия выступили доценты-психологи.

Вступительная часть мероприятия была посвящена определению понятия «военные мемуары» и демонстрации курсантами видеоролика о своей учебной группе. Основная часть занятия заключалась в презентации курсантами пяти книг: В.М. Шатилова «А до Берлина было так далеко», К.Т. Мазурова «Незабываемое», Л.М. Сандалова «Трудные рубежи», И.М. Чистякова «Служим Отчизне», И.И. Людникова «Дорога, длиною в жизнь». Каждую презентацию готовила микрогруппа из четырех курсантов. Представление книги начиналось с портрета и биографии ее автора, затем курсанты анализировали произведение, демонстрировали на экране фрагменты текста, сопровождая их подобранными иллюстрациями. Заслуживала внимания глубина проработки текста курсантами и личная оценка прочитанного. В перерывах между презентациями книг курсанты исполняли военно-патриотические песни под гитару.

Студенты университета подготовили более десяти определений военных мемуаров, а также план анализа литературного произведения. Обмен опытом осуществлялся в заключительной части занятия. Затем, при проведении рефлексии занятия высказались все участники мероприятия: курсанты, студенты, преподаватели. Молодежь отмечала высокую значимость мероприятия для становления гражданской позиции личности. Приведем некоторые высказывания: «нынешняя молодежь должна знать свою историю, своих героев», «сегодня много говорили о героизме как простых, так и выдающихся людей, многое просто восхищает», «кому как не нам, людям в погонах, чтить память». Практическим продолжением вечера стал составленный студентами и курсантами перечень мероприятий, которые целесообразно применять с целью патриотического воспитания учащейся молодежи.

Опыт проведения вечера военных мемуаров показал значительную заинтересованность студентов и курсантов, их готовность работать на занятиях подобной направленности, развиваться и совершенствоваться. Таким образом, межвузовское взаимодействие и психологическое сопровождение открывают новые возможности в формировании личности будущих специалистов.

Список использованных источников

1. Коптева, С.И. Мониторинг идеологического сопровождения учебно-воспитательного процесса в БГПУ: личностно-ориентированный подход: Учебно-методическое пособие / С.И. Коптева, Н.И. Олифирович, Н.Г. Троцкая. - Минск: БГПУ, 2007. – 202 с.
2. Полещук, Ю.А. Формирование коммуникативной компетентности будущих психологов в процессе межвузовского взаимодействия / Ю.А. Полещук, Е.И. Сутович // Современное состояние и перспективы развития психологии общения: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Гродно, 8-9 окт. 2010 г. / ГрГУ им.Я. Купалы; редкол.: Л.М. Даукша (отв. ред.) [и др.]. – Гродно: ГрГУ, 2010. – С. 264-268.

ПОДГОТОВКА К ПРЕПОДАВАНИЮ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ОПЫТ РАБОТЫ МАГИСТРАТУРЫ ЦПРО БГУ

Е.Ф. Карпиевич, Д.И. Губаревич
БГУ (Минск)

Совершенствование кадрового обеспечения процесса подготовки высококвалифицированных специалистов является сегодня актуальной задачей развития Белорусского государственного университета. В программе перспективного развития БГУ на 2011-2015 годы отмечается, что сохранение лидирующих позиций БГУ на образовательном пространстве страны, выход университета на международный рынок образовательных услуг требует новых решений для воспроизводства научно-педагогических кадров и привлечения талантливой молодежи к научно-педагогической деятельности [3]. Существенный вклад в решение этой задачи может внести магистратура.

На сегодняшний день магистратура в вузах Республики Беларусь и странах СНГ находится в стадии становления [1]. Доминантой в подготовке магистрантов остается ориентация на развитие исследовательской компетентности в предметном содержании. Если сегодня провозглашается ориентация на практикоориентированный характер обучения в магистратуре, то и практический

аспект должен касаться в том числе подготовки к преподавательской деятельности. Это означает, что выпускник второй ступени высшего образования должен владеть психолого-педагогическими знаниями и умениями для проектирования и управления образовательным процессом в учреждении образования, а также научного описания, анализа и исследования феноменов педагогической и учебной деятельности в высшей школе.

Обсуждая проблемы и перспективы разработки содержания и технологии подготовки магистрантов к преподаванию, заслуживает внимания деятельность магистратуры Центра проблем развития образования БГУ, в рамках которой с 1998-1999 учебного года осуществляют свои исследования магистранты университета. Во многом магистратура ЦПРО БГУ является экспериментальной образовательной площадкой процесса обучения, который выстраивается исходя из понимания того, что образовательный процесс в высшей школе становится поливариативным, открытым к инновационным изменениям. Ценностным основанием для отбора и содержания, и образовательных технологий становится работа с мышлением обучающегося, с рефлексией его опыта учебной и педагогической деятельности (если имеется опыт преподавания), ориентация на самостоятельное педагогическое проектирование. Стоит отметить, что получение образования по специальности «Общая педагогика, история педагогики и образования» предполагает больше возможностей для научно-педагогической подготовки к преподаванию в высшей школе, чем это предусмотрено учебным планом и учебными программами в рамках других специальностей. В то же время, отдельные подходы к научно-методическому обеспечению образовательного процесса могут представлять интерес для широкой педагогической общественности.

Обучение в магистратуре Центра проблем развития образования начинается с образовательного ориентационного семинара для магистрантов «Магистратура: введение в учебу». Семинар является традиционным образовательным событием, в рамках которого магистранты знакомятся с историей создания ЦПРО, исследовательскими и практическими проектами, реализуемыми на данный момент сотрудниками Центра, изданиями и публикациями, посвященными университетскому образованию.

Совместно с ведущими семинара магистранты пытаются найти ответы на многие интересующие их вопросы. Как эффективно организовать учебу в магистратуре? Как будет организована учебная деятельность магистрантов? Какие образовательные результаты могут быть получены? Как обучение в магистратуре будет способствовать подготовке магистрантов к преподавательской деятельности в университете?

Участие в семинаре позволяет магистрантам выявить собственные приоритеты в обучении, определить свою часть ответственности за результат подготовки к профессиональной деятельности, актуализировать и проанализировать свои представления о деятельности преподавателя в университете.

Учебный план подготовки магистрантов включает в себя дисциплины профессиональной и специальной подготовки, в том числе ряд курсов и спецкурсов, позволяющих развивать педагогическую компетентность будущих преподавателей.

Так, например, изучение курса «Философия образования» (составитель: Гусаковский М.А., канд. филос. н., доцент) направлено на обеспечение философско-методологической подготовки будущих преподавателей, позволяющей им решать задачи творческого характера в отношении образования, формирование у магистрантов философской рефлексии своей будущей профессии.

Учебный курс «Психология образования» (составитель: Корчалова Н.Д.) помогает магистранту выделять сущностные характеристики учебной и педагогической деятельности, способы интерпретации образовательных практик в высшем образовании, формировать представления о психологической составляющей педагогической деятельности, процессе ее становления.

При изучении учебного курса «Социология образования» (составители: Барченко А.В., Полоневич Т.Б.) основное внимание уделяется развитию умений анализировать образовательный процесс как социальный феномен (как институт, систему процесс, организацию), а также рассматривать реформирование образования в контексте социальных трансформаций.

Необходимость развития у магистрантов навыков критического мышления, необходимых при использовании информации из разных источников (книг, статей, Интернета), овладения правилами построения композиции научного текста, развития способности нести ответственность за написанный научный текст содействовала включению в учебный план подготовки магистрантов учебного спецкурса «Культура педагогических исследований» (составитель: Губаревич И.И.). Результатом изучения данного спецкурса является написание магистрантами собственной статьи, которая должна соответствовать требованиям, предъявляемым академическим сообществом к научным или научно-методическим текстам.

Важнейшим для преподавателя высшей школы является овладение современными способами анализа образовательных ситуаций, которые возникают в учебном процессе, определения цели и порядка аналитической работы, обобщения полученных результатов. Для

решения этих задач в рамках спецкурса «Стратегии анализа образовательных ситуаций» (составители: Губаревич Д.И., Корчалова Н.Д.) магистранты анализируют специально разработанную проблемную ситуацию (кейс) с помощью разнообразных форм и методов активного обучения: «Мозговой штурм», учебная дискуссия и т.д. После завершения сложной аналитической работы магистранты разрабатывают и предлагают способы преодоления затруднений, изложенных в изучаемой ситуации.

Помимо изучения различных предметов магистрантам предоставляется возможность в рамках отдельных учебных курсов осуществлять педагогическую деятельность в имитационном режиме. Это предполагает проведение практических, лабораторных или семинарских занятий по отдельным разделам изучаемой специальной дисциплины. Опыт преподавательской деятельности становится предметом отдельного обсуждения всеми магистрантами и преподавателями. Способом анализа опыта преподавания выступает рефлексивный дневник, ведение которого предлагается каждому магистранту. В рефлексивный дневник обучающиеся помещают размышления о прошедших занятиях, прочитанных книгах и статьях, собственном или чужом опыте преподавания, удерживая в фокусе внимания процесс своей подготовки к научно-педагогической деятельности.

Непосредственно на подготовку магистрантов к преподавательской деятельности в условиях изменения требований к психолого-педагогическому профессионализму направлен учебный курс «Педагогика и психология высшей школы» (составители: Е.Ф. Карпиевич, канд. пед. н., Т.И. Краснова, канд. психол. н., Д.И. Губаревич).

В качестве основания для разработки содержания и методического обеспечения курса выделены: рефлексивно-аналитическая компетентность, предполагающая ориентацию магистрантов в поле происходящих трансформационных процессов; овладение современными способами аналитики и описания феноменов учебной и педагогической деятельности; а также проектировочно-конструктивная компетентность, направленная на планирование образовательного процесса, определение стратегии и тактики педагогической и учебной деятельности в высшей школе [2].

Курс состоит из двух частей: «аналитической» и «проектировочной». Результатами изучения «аналитической» части являются умения магистрантов различать учебную и предметную деятельности, анализировать феномен учения, используя концепции развития критического мышления, экспириентального и проблемного обучения и т.д.

В процессе изучения второй, «проектировочной» части магистранты осваивают способы проектирования учебного курса (модуля учебного курса), централизованного на организации учебы студентов. Они учатся определять замысел, структуру, содержание, методическое обеспечение курса (модуля учебного курса), отслеживать соответствие целей, содержания, методов обучения и способов оценивания. После завершения изучения данного раздела курса магистранты могут различать подходы к разработке программ учебных курсов, иметь собственное понимание того, кому и для чего нужна программа учебного курса, разрабатывать учебные задания для студентов, исходя из запланированных образовательных целей и т.д.

Для решения задач курса используются различные способы организации работы с текстом, учебные дискуссии, интерактивные методы обучения, обучение в парах и малых группах, наблюдение и анализ учебных занятий, анализ видеоматериалов. На всех занятиях используются разнообразные стратегии осуществления конструктивной обратной связи как от преподавателя магистрантам, так и в обратном направлении.

По итогам курса магистранты представляют индивидуальный проект модуля курса, включающий в себя описание 5-7 учебных занятий. Разрабатываемый модуль может быть связан как с исследованием в рамках подготовки магистерской диссертации, так и с профессиональными интересами магистранта.

Важной задачей курса «Педагогика и психология высшей школы» является создание таких условий, при которых для магистрантов стала бы актуальной потребность в непрерывном анализе и совершенствовании своей профессиональной деятельности, использовании различных методических средств для саморегуляции и саморазвития. В частности, магистрантам предлагается создавать собственный педагогический портфолио, который может стать как инструментом осмысления своей профессиональной деятельности, так и ресурсом для профессионального развития.

Опыт работы с магистрантами, накопленный Центром проблем развития образования БГУ, может стать предметом дальнейшего изучения и рефлексии в рамках конференций, семинаров, круглых столов, обсуждающих проблемы совершенствования подготовки к преподаванию в высшей школе.

Список использованных источников

1. Капранова, В.А. Система подготовки педагогических кадров в современной магистратуре: опыт, проблемы, перспективы / Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов: методология, теория, практика;

материалы IV Междунар. Науч.- практ. Конф., г. Минск, 14 мая 2010 г. / Бел. Гос. Пед. Ун-т им. М.Танка; под науч. Ред. А.В.Торховой, З.С.Курбыко. Минск: БГПУ, 2010 – С.119-120.

2. Отчет по НИР «Разработка содержания и технологии психолого-педагогического образования для подготовки студентов университета к преподавательской деятельности в вузе». БГУ. Центр проблем развития образования. Номер государственной регистрации 20012155. 2005г.

3. Программа перспективного развития Белорусского государственного университета на 2011-2015 гг. – Минск: БГУ, 2011.

ОБУЧЕНИЕ ПЕДАГОГИКЕ КАК ИНТЕРАКТИВНЫЙ ПРОЦЕСС

С.С. Кашлев
МГЛУ (Минск)

Обучение педагогике – это педагогический процесс, целенаправленно организуемый преподавателем и предполагающий владение им на высоком уровне компетентности содержанием и технологией обучения студентов педагогике как учебной дисциплины. Как усовершенствовать этот процесс, сделать его более культуросообразным, добиться его более оптимальной природосообразности? Один из путей, активно разрабатываемых в последнее время – интерактивное обучение.

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

Обучение педагогике как интерактивный процесс – это усиленное педагогическое взаимодействие, взаимовлияние участников педагогического процесса через призму собственной индивидуальности, личного опыта образовательной, педагогической деятельности. Это процесс интенсивной межсубъектной коммуникации преподавателя и студента (педагог-субъект своей педагогической деятельности ставит в позицию субъекта его образовательной деятельности студента). Интерактивное обучение направлено на изменение, совершенствование моделей поведения и деятельности участников педагогического процесса и характеризуется высокой степенью интенсивности общения его участников, их коммуникации, обмена деятельностью, сменой и разнообразием видов, форм и приемов образовательной, педагогической деятельности, целенаправленной рефлексией участниками своей образовательно-педагогической деятельности, состоявшегося взаимодействия в рамках процесса педагогической подготовки.

Структурообразующим признаком интерактивного обучения является взаимодействие учащегося с имеющимся у него собственным опытом жизнедеятельности, углубленная и всесторонняя работа с этим опытом. Опыт учащегося является в интерактивном обучении главным источником учебного познания [1]. В процессе обучения педагогике – это в первую очередь взаимодействие студента с имеющимся у него опытом обучения и воспитания, общения с различными возрастными группами детей и взрослых, изучения и понимания педагогического процесса, опытом использования педагогических средств, создания педагогических условий, конструктивного сотрудничества с другими по решению педагогических проблем, опытом осознания себя участником педагогического процесса, осознания своей ответственности за организацию и осуществление педагогического процесса и др.

При реализации интерактивного обучения, интерактивных методов доминирует в отличие от традиционного (объяснительно-иллюстративного) не деятельность преподавателя (преподавание), а деятельность учащегося (учение). Преподаватель в интерактивном обучении не является транслятором готовой информации, а организует самостоятельную образовательную деятельность учащегося по продуцированию знаний о педагогической действительности, побуждает к поиску, исследованию явлений и процессов, самостоятельному решению проблем обучения и воспитания. Преподаватель – лишь один из источников информации. Его функция –

создание условий для проявления студентами активности, инициативы в образовании. Ведущая роль педагога в интерактивном обучении – фасилитатор, т.е. помощник в организации мыследеятельности, смыслов творчества, рефлексивной деятельности учащихся.

Определяющим признаком интерактивного обучения является проявление активности учащимися и сочетание, взаимосвязь физической (передвижение по аудитории, смена рабочего места, рисование, осуществление записей и т.д.), социальной (обмен мнениями, смыслами, отстаивание своей точки зрения и т.д.) и познавательной активности (осознание себя как источника опыта педагогической деятельности, поиск решения проблем обучения и воспитания и т.д.) одновременно [1]. В этой связи можно говорить о *гиперактивности участников интерактивного обучения*.

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

Анализ практики осуществления интерактивного обучения позволил выделить и другие его признаки, инструменты: антропологическая направленность, полилогизация, диалогизация, мыследеятельность, смыслов творчество, межсубъектные отношения, свобода выбора, ситуация успеха, позитивность и оптимистичность оценивания, вариативность, рефлексивность и др.

Названные признаки определяют сущность и содержание технологии интерактивного обучения студентов педагогике. Эту технологию можно определить как совокупность способов целенаправленного усиленного межсубъектного взаимодействия педагога и студентов, последовательная реализация которых создает оптимальные условия формирования их педагогической культуры, освоения алгоритмов организации и осуществления профессиональной педагогической деятельности. Технология интерактивного обучения может являться технологической характеристикой отдельного занятия по педагогике, но в то же время в интерактивном режиме можно осуществлять весь процесс обучения студентов педагогике. Автором в этой сфере накоплен значительный опыт.

Список использованных источников

1. Кларин, М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / М.В. Кларин // Педагогика. – 2000. – №7.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СЛУШАТЕЛЕЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

А.Ф. Климович, В.А. Шинкаренко
БГПУ (Минск)

Кодексом Республики Беларусь об образовании дистанционная форма получения образования определяется как «вид заочной формы получения образования, когда получение образования осуществляется преимущественно с использованием современных коммуникационных и информационных технологий [2, ст. 17]. В Институте повышения квалификации и переподготовки кадров учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (ИПК и ПК БГПУ) переподготовка педагогических кадров осуществляется именно в рамках заочной формы получения образования, что определяет актуальность решения вопросов использования в учебном процессе технологий дистанционного обучения.

Применение этих технологий направлено на повышение доступности и качества образовательного процесса за счет предоставления обучающимся возможности осваивать программный учебный материал непосредственно по месту их жительства или временного пребывания и использования современных средств обучения. Заочная форма получения образования предполагает усвоение обучающимися значительной части учебного материала путем самостоятельной работы именно по месту жительства, что указывает на целесообразность для ее обеспечения технологий дистанционного обучения. В учебном процессе ИПК и ПК БГПУ нами апробировано применение кейс-технологии и Интернет-технологии.

Кейс-технология – технология, основанная на комплектовании наборов (кейсов) текстовых учебно-методических материалов и рассылке их обучающимся для самостоятельного изучения [3]. Эти материалы могут быть представлены как на бумажных носителях, так и в электронном виде.

Для применения кейс-технологии прежде всего необходима разработка учебно-методического комплекса дистанционного обучения, который и является кейсом. Его состав может

быть традиционным и включать учебную программу дисциплины, учебные издания, тексты лекций, разработки лабораторных, практических и семинарских занятий, контрольные (тестовые) вопросы и задания, задания для самостоятельной работы, список рекомендованной литературы, вопросы к зачетам и экзаменам, тематику контрольных, курсовых и дипломных работ (если они предусмотрены учебным планом). При создании учебно-методического комплекса дистанционного обучения для размещения в локальной сети учреждения образования или в Интернете должна быть обеспечена возможность быстрого перехода от одной его составляющей к другой, например, от конкретных вопросов к зачету (экзамену) к соответствующим вопросам в тексте лекции или в разработке практического (семинарского) занятия.

Возможно дополнение учебно-методического комплекса дистанционного обучения другими учебно-методическими материалами (например, аудиолекциями, видеозаписями) или использование его в сокращенном варианте.

Учебно-методический комплекс дистанционного обучения может разрабатываться по всей дисциплине или по ее отдельным разделам (модулям). Первое целесообразно, если речь идет об относительно небольших по объему дисциплинах, изучение которых предполагает, соответственно, и небольшой объем самостоятельной работы. Второе предпочтительно, если дисциплина включает разделы (модули), значительная часть содержания которых изучается слушателями самостоятельно.

Рассмотрим в качестве примера учебно-методический комплекс дистанционного обучения «История олигофренопедагогики». История олигофренопедагогики изучается как студентами, так и слушателями переподготовки, обучающимися по специальности «Олигофренопедагогика», в качестве раздела дисциплины «Коррекционная педагогика».

Отметим, что учебно-методический комплекс разработан как единый для указанной специальности высшего образования и переподготовки, так как основное содержание данного раздела дисциплины является общим. Материалы учебно-методического комплекса представлены в папках «Контроль», «Учебные программы», «Учебно-тематические планы», «Лекции», «Практические занятия», «Самостоятельная работа», а также файлами «Пояснительная записка к учебно-методическому комплексу» и «Рекомендации по использованию учебно-методического комплекса». Учебно-методический комплекс ориентирован главным образом на студентов и слушателей заочной формы получения образования, но может использоваться и в условиях дневной формы получения образования для самостоятельного изучения дисциплины при обучении по индивидуальным планам. Рассмотрим его составляющие.

В папке «Контроль» представлены вопросы к экзамену, а также вопросы и задания для самоконтроля по каждой из тем.

Содержание учебной программы для слушателей переподготовки разработано на основе образовательного стандарта Республики Беларусь «Высшее образование. Первая ступень. Специальность – 1-03 03 08 Олигофренопедагогика. Дополнительная специальность» (ОСРБ 1-03 03 08 – 2008) и действующей типовой учебной программы «Коррекционная педагогика (олигофренопедагогика)» (2009) для данной специальности высшего образования.

Учебно-тематический план составлен на основе учебной программы и позволяет слушателям ориентироваться в объеме учебного времени (лекций, практических занятий и самостоятельной работы), который отводится на изучение каждой темы.

В папках «Лекции» и «Практические работы» представлены, соответственно, лекционные материалы и практические задания, по которым предусмотрены данные виды аудиторных занятий. Лекционные материалы разработаны в виде кратких конспектов, в которых раскрываются основные вопросы изучаемых тем. Учтено, что большинство из этих вопросов изучаются слушателями в рамках самостоятельной работы.

Предлагаемые слушателям рекомендации ориентированы на изучение курса с использованием всего набора материалов учебно-методического комплекса, то есть реализацию кейс-технологии.

Рекомендуется следующий алгоритм работы над каждой темой.

1. Ознакомление с учебно-тематическим планом, изучение учебной программы и определение вопросов по теме, которые выносятся на экзамен.
2. Закрепление знаний, полученных на лекции (если студент или слушатель участвовал в лекции по данной теме), или изучение лекционного материала.
3. Выполнение практических работ по темам, предусмотренных учебно-тематическим планом.
4. Ответы на вопросы, вынесенные на экзамен.

Применение учебно-методического комплекса предполагает реализацию интегративного подхода – использование технологий дистанционного обучения (кейс-технологии, Интернет-технологии) в едином комплексе с технологиями аудиторного обучения. Однако возможно и дистанционное изучение курса в целом. В этом случае слушатель полностью опирается на разработки лекций и практических занятий, задания для самостоятельной работы.

Рассмотренный учебно-методический комплекс разработан для предоставления слушателям в электронном виде, что позволяет применять Интернет-технологии, базирующуюся на использовании сети Интернет для обеспечения обучающихся учебно-методическим материалом и интерактивного взаимодействия между преподавателями и обучаемыми [3].

Как одно из основных средств применения Интернет-технологии мы рассматриваем Интернет-консультации, которые могут проводиться как в целях руководства самостоятельной работой слушателей при изучении отдельных дисциплин, так и в процессе подготовки курсовых и дипломных работ.

Эффективное применение Интернет-технологии требует разработки информационно-образовательных ресурсов. Как важнейший из них может быть использован сайт учреждения образования или его подразделения. Накопленный в ИПК и ПК БГПУ опыт разработки сайта, использования кейс-технологии и Интернет-технологии представлен в наших публикациях [1; 4; 5].

Список использованных источников

1. Климович, А.Ф. Компьютерные информационные ресурсы как средство реализации самообразования / А.Ф. Климович // Образование взрослых в государствах-участниках СНГ: опыт, приоритеты и перспективы развития: сб. материалов II-й Междунар. науч.-практ. конф., Могилев, 29–30 окт. 2009 г. / под ред. К.М. Бондаренко [и др.]: в 2 ч. - Ч. 2. – Могилев: УО «МГУ им. А.А. Кулешова», 2010. – С. 20-24.
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.tamby.info/kodeks/edu.html/>. – Дата доступа 06.03.2011.
3. Термины и определения ОО [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.info.mesi.ru/program/glossaryOO.html>. – Дата доступа 14.06.2009.
4. Шинкаренко, В.А. Использование кейс-технологии в учебном процессе переподготовки педагогических кадров / В.А. Шинкаренко // Образование взрослых в государствах-участниках СНГ: опыт, приоритеты и перспективы развития: сб. материалов II-й Междунар. науч.-практ. конф., Могилев, 29–30 окт. 2009 г. / под ред. К.М. Бондаренко [и др.]: в 2 ч. - Ч. 2. – Могилев: УО «МГУ им. А.А. Кулешова», 2010. – С. 264-268.
5. Шинкаренко, В.А. Опыт разработки учебно-методического комплекса дистанционного обучения «Коррекционная работа с детьми с трудностями в обучении» / В.А. Шинкаренко // Специальное образование: опыт и перспективы: сб. материалов респ. науч.-практ. конф., Могилев, 12 окт. 2010 г. / под ред. Ю.К. Шергилашвили. – Могилев: УО «МГУ им. А.А. Кулешова», 2011. – С. 12-16.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС И ЕГО ФУНКЦИИ

Н.Р. Козел
БГПУ (Минск)
А.Р. Козел
БГМУ (Минск)

Различные аспекты проблемы учебно-методического обеспечения достаточно широко освещаются в психолого-педагогической литературе.

Развитие теории и практики комплексной системы обучения началось с идей французских просветителей. Так, Ж.Ж. Руссо в своей педагогической системе выдвинул идею об объединении учебных элементов вокруг интересующих ребенка предметов и явлений. Он стремился включить учебный материал в естественные жизненные ситуации детей [4]. В философских воззрениях Я.А. Коменского содержались теоретические предпосылки необходимости объединения различных источников знания, которые сам он называл синкретизмом, выражавшемся в тезисе о необходимости «всегда и везде брать вместе то, что связано одно с другим» [4, с. 136].

Весомый вклад в развитие комплексной системы обучения внес О. Декроли. Он основал систему обучения, которую практически осуществил в «школе для жизни, через жизнь» (Брюссель, 1907 – 1914). Система основывалась на потребностях ребенка в приспособлении к окружающей среде, она получила широкую известность и оказала влияние на деятельность педагогов Европы и США.

В прагматической педагогике система обучения на основе комплексов строилась на базе «крупных единиц» или проектов (целенаправленной деятельности детей), а также на основе различных жизненных ситуаций, к которым ребенок приспособляется благодаря переработке комплексов (комплексов адаптации).

В отечественной педагогике внедрение комплексной системы обучения связано с именем К.Д. Ушинского. Идею комплексирования он выразил в виде такого комплексного задания, как объяснительное чтение [9]. В 70-е годы XIX века в школах начинают появляться предметные наглядные уроки, которые предопределили создание комплексного курса миропознания. По принципу комплексирования создаются энциклопедии, хрестоматии, пособия.

В послереволюционный период Наркомпрос издает «Материалы для общеобразовательной работы трудовой школы» для первой ступени обучения. Согласно этим материалам обучение предполагалось строить по годам. В программах ГУСа 1929-1932 годов предпринимались попытки систематизировать учебный материал по областям знаний, при этом

комплексность построения программ сохранялась. В 1930 году Наркомпрос для оживления комплексов рекомендовал сочетать их с методом проектов. На смену темам-комплексам пришли так называемые задания-проекты («За поднятие животноводчества страны», «За поднятия урожайности»). При этом одна часть проектов оставалась стабильной и составляла содержание основного образовательного учебного материала, а другая часть являлась переменной и зависела от местных условий школы.

Дальнейшее изучение данного вопроса показывает, что проблемам комплексности особую значимость придает рассмотрение комплексного задания как компонента учебно-познавательной деятельности учащихся. Это позволяет включать ученика в деятельность по установлению и усвоению связей между структурными элементами содержания материала учебного предмета. Основная функция задания в контексте данного подхода – научить учащихся комплексному применению знаний на основе общих способов действий. Под способами действий понимаются специальные умения, которые понимаются как способность ученика создавать новое знание (способ действий) на основе синтеза знаний и умений из разных учебных тем при решении познавательных задач.

Таким образом, в историческом плане комплексность обучения рассматривалась в контексте интеграции предметов, а не с точки зрения системности, целостности и преемственности изучения предмета. Вопросы создания комплексов как проектов процесса обучения были недостаточно изучены.

Сама идея создания комплексного обучающего инструмента для самостоятельного изучения предмета была выдвинута достаточно давно. Так, в начале 50-х годов создание комплекса автоматизированных средств для традиционного обучения как технической среды было связано с попытками внести в учебный процесс технологию.

До 70-х годов традиционно для учебного процесса создавались учебники, справочники, сборники задач и упражнений, методические разработки, наглядные пособия и т. п. Обычно вначале появлялись учебники, а методические материалы некоторое время спустя. Следовательно, методика, создаваемая в отрыве от процесса конструирования учебных пособий, незначительно влияла на их разработку.

В 80-е годы в системе образования усилия управленцев, ученых, методистов, авторов, производителей были направлены на разработку и создание комплексного методического обеспечения (КМО), которое является важным и необходимым компонентом для инновационной деятельности по оптимизации учебного процесса.

В 1982 году инструктивным письмом № 32 Минвуза СССР «О совершенствовании учебно-методической работы и высших учебных заведений» в практику вузов вводится учебно-методический комплекс (УМК), который рассматривался как дидактическое средство управления подготовкой специалистов. Однако в 1985 году в приказе Минвуза СССР № 751 создание учебно-методических комплексов по единой общей схеме признано необязательным.

Эволюционное развитие педагогической науки и образовательной практики приводит к постепенному уходу от проблем научного обоснования, разработки и использования только локальных средств обучения. Всё чаще в научных исследованиях [5], на конференциях, в нормативных документах и даже на обычных совещаниях в учреждениях системы образования становится нормой использование словосочетания «учебно-методический комплекс», а также заявляется о необходимости и педагогической эффективности разработки, создания и внедрения целостных УМК.

Теоретический анализ современных исследований проблемы создания учебно-методического комплекса свидетельствует о неоднозначности подходов к трактовке этого понятия. В соответствии с определением, приведенном в словаре «Профессиональное образование», учебно-методический комплекс по дисциплине – это «совокупность всех учебно-методических документов, представляющих собой проект системного описания учебно-воспитательного процесса, который впоследствии будет реализован на практике» [7, с. 354].

Так, Е.Л. Плисецкий под УМК понимает систему средств, организационных форм и методов обучения, функционально направленных на углубление и расширение получаемых учащимися теоретических знаний и практических умений, активизацию их творческих способностей, усиление мотивации в изучении предмета, формирование эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру [6, с. 154].

Некоторые исследователи считают, что «учебно-методический комплекс это совокупность средств обучения, предназначенных для ученика и учителя, органически включаемых в процесс обучения, использующихся не случайно и изолированно друг от друга, а в определенной системе, взаимосвязано и взаимообусловленно» [2, с. 71].

Б.В. Пальчевский, подробно исследующий данную категорию, дает следующее определение: «УМК – это система средств обучения (включающая научно-методическое обеспечение), представленная через взаимосвязанные компоненты, разработанная на единых научных основаниях, единым авторским коллективом и в логике современных технологий

обучения средством и поэтапно (через учебные ситуации) обеспечивает осмысленную и продуктивную деятельность обучающихся и преподавателя с целью достижения педагогического эффекта, близкого к максимально возможному» [3, с. 8].

Учебные комплексы, по мнению Ю.К. Бабанского, призваны обеспечить формирование основных научных понятий, законов и теорий, выработку умений и навыков, специфичных для изучаемого предмета. Они должны способствовать развитию творческих способностей школьников и студентов, и их эмоциональной сферы [1].

З.П. Трофимовой указываются следующие функции УМК:

- создание условий для усвоения системы знаний на уровне, определенном стандартами образования, содействие обучению их применения в типовых, стандартных и новых ситуациях, обеспечение получения максимального развивающего и воспитывающего эффекта, знакомство с методами исследования науки;

- средство предварительного проектирования системно-методического обеспечения учебного процесса;

- объединение в единое целое различных дидактических средств обучения, подчинение их целям обучения, воспитания и развития учащихся;

- конкретизация требований к содержанию курса предмета, знаниям, умениям и навыкам учащихся, которые в обобщенном виде представлены в образовательном стандарте и учебной программе, способствование их реализации [8, с. 49].

Характеризуя важнейшие функции УМК, отметим, что в педагогической литературе основное внимание уделяется рассмотрению функций, которые призваны выполнять учебники или учебно-методические комплекты, но в меньшей степени придается значение анализу функций, осуществляемых учебно-методическим комплексом. Вместе с тем, при построении УМК необходимо иметь четкое представление о том, каковы функции (назначение) как УМК в целом, так и его отдельных компонентов. К дидактическим функциям УМК как средства реализации непрерывного образования относятся: образовательная, научно-информационная, организационно-методическая, обучающая, мотивационная, прикладная, воспитательная.

Системообразующей функцией УМК является образовательная, так как она определяет конечный результат, который должен быть достигнут в процессе осуществления учебной деятельности: получение конкретных знаний и умений учащимися по изучаемой дисциплине и их подготовка к дальнейшему обучению в вузе. Все функции УМК тесно взаимосвязаны и взаимодействуя, обеспечивают реализацию учебно-воспитательного процесса. Понимание функций УМК дает возможность определить требования к его структуре и содержанию, разработать соответствующие средства и методику обучения.

Список использованных источников

1. Бабанский, Ю.К. Дидактические проблемы совершенствования учебных комплексов Ю.К. Бабанский // Проблемы школьного учебника. Вып. 8. – М.: Просвещение, 1980.
2. Болтянский, В.Г. Учебное оборудование по математике: 5 кл. / В.Г. Болтянский, М.Б. Волович, Г.Г. Левитас. М.: Педагогика, 1979. – 128 с.
3. Пальчевский, Б.В. Модель готовности к разработке учебно-методических комплексов для системы образования / Б.В. Пальчевский. - Сообщение 1. УМК – модельное видение. - Веснік адукацыі. - № 5. – 2007.
4. Коменский, Я.А. Педагогическое наследие / Я.А. Коменский [и др.]. М.: Политиздат, 1989. - 255 с.
5. Масюкова, Н.А. Проектирование в образовании / Н.А. Масюкова; под ред. Б.В. Пальчевского. - Минск: Технопринт, 1999. – 288с.
6. Плисецкий, Е.Л. УМК по коммерческой географии как средство реализации непрерывного географического образования в системе «Школа-вуз»: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Е.Л. Плисецкий. – СПб., 2005. - 340 с.
7. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
8. Трофимова, З.П. Как разрабатывать УМК на основе технологии модульного обучения: учеб.-метод. пособие / З.П. Трофимова. Мин. сельс. хоз-ва и продовольствия РБ. // учебно-метод. Центр Минсельхозпрода. - Минск: УМЦМСХ и П, 2005. – 72 с.
9. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. / К.Д. Ушинский. – Т.5. - М., 1983.

ПРОБЛЕМА СОЗДАНИЯ ЗДОРОВЫХ И БЕЗОПАСНЫХ УСЛОВИЙ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Р.Н. Козел, С.И. Чубаров
БГПУ (Минск)
Л.К. Козел
МГМК № 1 (Минск)

Важную роль в учебно-воспитательном процессе в учреждениях образования играет создание здоровых и безопасных условий. Эти вопросы решает производственная санитария, которая представляет собой систему организационных, гигиенических и санитарно-технических

мероприятий и средств, предотвращающих воздействие на обучающихся и работающих людей вредных производственных факторов, действия которых в течение относительно длительного времени могут привести к различного рода профессиональным заболеваниям.

По данным исследования Попова С.В., около 25-30% детей, приходящих в 1-е классы, имеют те или иные отклонения в состоянии здоровья; среди выпускников школ уже более 80% нельзя назвать абсолютно здоровыми [1]. Проблема охраны здоровья детей и подростков – комплексная, и сводить её аспекты только к школе будет не совсем правильно.

Причины негативного влияния школьного обучения на состояние здоровья учащихся должны быть объектом постоянного изучения. Довольно часто причины ухудшения здоровья детей в процессе их пребывания в школе носят не объективный, а субъективный характер, так как связаны с неправильными действиями учителей, или, что чаще всего, с их бездействием при решении задач охраны здоровья учащихся.

В настоящее время особенно актуальной становится проблема создания здоровых и безопасных условий при организации и проведении учебно-воспитательного процесса, воспитания у учащихся бережного отношения к своему здоровью, когда они находятся за пределами школы. Если в школе учитель может контролировать соблюдение учащимися гигиенических требований при пользовании персональными электронно-вычислительными машинами во время учебных занятий, сдерживать их стремление часто пользоваться мобильной связью, то предоставленные самим себе, в домашних условиях, при отсутствии контроля со стороны взрослых, учащиеся грубо нарушают санитарно-гигиенические рекомендации при работе на компьютере и при пользовании мобильным телефоном. При этом важно учитывать основные негативные факторы, влияющие на организм школьников при работе на персональном компьютере:

- длительное, неизменное положение тела, вызывающее мышечно-скелетное нарушение;
- постоянное напряжение глаз;
- влияние электростатических и электромагнитных полей;
- работа на близком расстоянии (менее 40 см) вызывает покраснение глаз, слезотечение, резь и ощущение инородного тела в глазах, что может, в конце концов, привести к сухости глаз, светобоязни, видимости в темноте;
- головные боли, дисфункции ряда органов возникают из-за воздействия низко- и ультранизкочастотного электромагнитного поля, микроволнового излучения, инфракрасного излучения;
- при работе с дисплеем в течение 2-6 часов и более в день повышается риск заболевания экземой из-за наличия электростатического и электромагнитного полей.

Воздействие выше перечисленных негативных факторов при длительной работе на компьютере могут вызвать ряд заболеваний: тендовагинит кистей, запястья, плеч; травматический эпикондилит (раздражение сухожилий предплечья и локтевого сустава);

хроническую боль шейного и поясничного отдела позвоночника из-за неизменной рабочей позы; электромагнитные излучения ухудшают работу сосудов головного мозга (снижение памяти), глаз.

За 2 часа непрерывной работы на компьютере ослабляется работа сосудов головного мозга на 7% и на 20% за 4 часа, сосудов глаз соответственно на 16 и 43%, нарушение работы молочной железы на 12 и 20%.

При организации здоровых и безопасных условий работы школьников на компьютере следует строго выполнять следующие санитарно-гигиенические рекомендации:

- верхний экран монитора должен находиться на одном уровне с глазом, а нижний край экрана – на 20см ниже уровня глаза;
- экран компьютера должен быть на расстоянии 50-75см от глаз;
- освещённость экрана должна быть равна освещённости помещения;
- освещение в помещении должно быть смешанным (естественное и искусственное);
- при работе с клавиатурой локтевой сустав должен находиться под углом 90°;
- каждые 10 секунд следует отводить взгляд на 5-10 секунд в сторону от экрана;
- не следует работать на клавиатуре непрерывно более 30 минут;
- при первых признаках боли рук немедленно обращаться к врачу;
- организовать работу таким образом, чтобы характер выполняемых операций изменялся в течение проведения занятий.

Следует соблюдать продолжительность работы на компьютере: для студентов 2 часа с перерывом 15-20 минут, для преподавателей 4 часа с перерывом 15-20 минут через каждые 2 часа.

Для школьников непрерывная длительность занятий с компьютером не должна превышать: в 1-5 классах – 15 минут, в 5-7 классах – 20 минут, 8-9 классах - 25 минут, 10-11 классах – 30 минут на первом часу занятий и 20 минут на втором.

В целях профилактики переутомления и перенапряжения рекомендуется выполнять во время перерывов комплексы упражнений для глаз и мышц тела.

1. Быстро поморгать, закрыть глаза и посидеть спокойно, медленно считая до 5. Повторить 4-5 раз.
2. Крепко зажмурить глаза (считать до 3). Повторить 4-6 раз.
3. Вытянуть правую руку вперед, следить глазами, не поворачивая головы, за медленными движениями указательного пальца вытянутой руки влево и вправо, вверх и вниз. Повторить 4-5 раз.
4. Посмотреть на указательный палец вытянутой руки на счёт от 1 до 4, потом перенести взор вдаль на счёт от 1 до 6. Повторить 4-5 раз.
5. В среднем темпе проделать 3-4 раза круговые движения глазами в правую сторону, столько же в левую, расслабив глазные мышцы посмотреть вдаль на счёт от 1 до 6. Повторить 1-2 раза.

Вредное влияние на здоровье учащихся, особенно младших школьников, оказывает использование средств мобильной связи. Так, согласно данным Всемирной организации здравоохранения (2008г.) следует отметить, что у абонентов школьного возраста пользующихся сотовой связью больше десяти лет, на 39% повышается риск заболевания глиомой (опухолью головного мозга), на 50% - вероятность заработать опухоль слюнной железы, в 3,9 раза возрастает вероятность заболеть неврилеммой (доброкачественной опухолью нерва, соединяющего ухо и мозг).

К ещё более опасным последствиям может привести увлечение детей мобильной техникой. Необходимо запретить обучающимся часто пользоваться сотовой связью. Руководитель центра исследований при ВОЗ Элизабет Кардис считает, что детский организм более восприимчив к электромагнитному излучению. Регулярное использование такой техники школьниками в возрасте от 8 до 12 лет к 21 году в пять раз увеличивает риск появления опухолей мозга.

Исследователи в данном направлении дают несколько простых советов:

- чаще использовать проводную гарнитуру – наушники не так опасны, как антенны, встроенные в сам телефон, не увлекаться гарнитурой, подключаемой по Bluetooth, она тоже фонит;

- не носить телефоны во внутренних карманах пиджаков и рубашек, то есть близко к сердцу, и не крепить их на поясе. Лучше держать трубки в сумках и портфелях;

- во время отдыха не класть телефоны близко к голове. Телефонная трубка должна находиться на расстоянии не ближе одного метра от жизненно важных органов.

Только при строгом соблюдении указанных рекомендаций учащимися, взрослыми, при постоянном контроле со стороны учителей, воспитателей, родителей, можно исключить вредное воздействие на детский организм таких современных источников информации, как компьютер и мобильный телефон.

Список использованных источников

1. Попов, С.В. Валеология в школе и дома (о физиологическом благополучии школьников) / С.В. Попов. - СПб: «Союз». – 2005г. – с. 235.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

А.М. Конаш
БГПУ (Минск)

В образовательном процессе школы сегодня все шире применяются различные информационные технологии, компьютеры, мультимедиа и т.д. Вместе с тем, компьютеризация образования вызывает много споров. Все зависит от того, как использовать достижения цивилизации. Учителям хорошо известно, что некоторые ученики просто «живут в компьютере». Часто для такого ребенка процесс образования становится нудным и неинтересным. Для того, чтобы активизировать таких детей и сделать образование более насыщенным, необходимо использовать на уроках современные информационные технологии.

Анализ практики показывает, что вопрос однозначно решен в пользу информатизации обучения. Компьютерные технологии развиваются с колоссальной скоростью, и сегодня существует множество сред и программ которые можно с успехом использовать в образовании. В интернете существуют целые сайты, посвященные этой тематике, где происходит активный обмен опытом педагогов, которые активно используют на уроках компьютерные технологии. Ни для кого не секрет, что зачастую учителя используют презентации выполненные в Microsoft PowerPoint.

Однако успешному внедрению и применению компьютеров в школе, на наш взгляд, мешают следующие факторы: недостаточная компьютерная грамотность учителей, нехватка

необходимого оборудования, неудовлетворительное качество и объемность обучающих программ. Рассмотрим эти аспекты подробнее.

Прежде всего, это для большинства учителей привычнее работать с доской и тряпкой. Часто это вызвано тем, что они не имеют полного представления о безграничных возможностях компьютера и интернета. Следует отметить, что в школе нет особой формы занятий – лекций, которая типична для высших учебных заведений. Поэтому простое применение презентаций на уроках может даже иногда оказать вред. Например, ученик видит решение задачи по физике или математике на экране, однако не всегда в состоянии уловить ход решения.

Очень удобным для учителя в процессе образования являются компьютерные тесты и задачи, которые применяются на этапе закрепления и контроля знаний. В компьютерной программе невозможно исказить результат и отметку, легко убрать субъективный фактор при оценивании, меньше трудностей, связанных с проверкой работ. Для успешного проведения контроля знаний необходимы: множество компьютеров в учреждении образования, присутствие контрольных заданий на домашнем компьютере ученика, выход ученика через интернет на сайт школы и дистанционное обучение. Однако здесь могут возникнуть трудности. Это связано с тем, что при любой форме дистанционного обучения при проведении контроля нет гарантий, что обучаемый выполнил задание самостоятельно.

Большинство учителей не в состоянии создать программы и тесты, которые проверяют уровень знаний ученика. Зачастую это вызвано тем, что учитель не специалист в сфере информатики и не в достаточной степени владеет соответствующими технологиями. Так, учитель биологии или истории не имеет представлений о возможностях трехмерной графики и flash-анимации, соответственно не знает, как использовать их на занятиях по своему предмету.

Основной объем информации учащиеся получают визуально. Существуют удачные программы, примером могут служить образовательные комплексы российской компьютерной фирмы 1С, которые отличаются полным объемом и логичностью материала. Однако качество некоторой части обучающих программ не всегда удовлетворительное. В погоне за прибылью авторы сокращают объем, не уделяют должного внимания оформлению и увлекательности. Но большинство школ не достаточно хорошо оснащены соответствующим оборудованием, в частности, иногда отсутствие ноутбука у учителя делает невозможным применить информационные технологии в обучении.

В сфере информатизации образования уже проделана огромная работа, активно разрабатываются новые образовательные комплексы. Передовые учреждения образования и ученики активно пользуются современными информационными технологиями. Вместе с тем, существует множество проблем, которые ставят важные задачи перед педагогическим образованием. Педагогические университеты и колледжи, различные курсы повышения квалификации должны интенсивно формировать информационную культуру педагогов. Учителя должны иметь четкие представления о методах и формах использования компьютера в процессе обучения. Должным образом должно быть налажено финансирование всех школ с целью совершенствования оборудования. Мы живем в XXI веке, и от нас зависит, будет ли этот век веком информатизации образования или это будет повторение прошлого века, с тряпкой и доской.

Список использованных источников

1. Программа «Комплексная информатизация системы образования Республики Беларусь на 2007-2010 годы»: 3б. норм. дак. – Минск, 2007.
2. Прохорова, Т.В. Мультимедиа-презентация как средство формирования профессиональной компетентности будущего педагога: дисс. ...магистра педаг. наук / Т.В. Прохорова // Белорус .гос. пед. ун-т. – Минск, 2008.

ПОСОБИЯ ПО ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ ДЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ: ОПЫТ СОЗДАНИЯ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ

А.А. Корзюк
БГПУ (Минск)

Традиционное представление об учебной книге по истории состоит в определении учебника как «массовой учебной книги, излагающей предметное содержание образования и определяющей виды деятельности, предназначенные для обязательного усвоения учащимися с учётом их возрастных и иных особенностей» [1, с. 41]. В соответствии с ним, школьный учебник является основным средством обучения и главным источником учебной информации по предмету, определяющим виды деятельности как учителя, так и учащихся. При таком подходе, как справедливо отмечают российские методисты В.В. Вяземский и О.Ю. Стрелова, приёмы учебной работы школьников, как правило, сводятся к репродукции печатной информации пособия (объяснительное и выборочное чтение, конспектирование и т. п.) [2, с. 28].

В рамках современных представлений об истории как о процессе и результате субъективных исследований в педагогической среде активно обсуждаются идеи вариативности учебных книг, многообразия авторских повествований и трактовок прошлого. Исходя из этой позиции, учебник должен помочь учащимся в конструировании собственного исторического повествования, которое поможет им осознать свою связь с прошлым, лучше понять настоящее и планировать будущее. Данный подход, на наш взгляд, позволяет относиться к учебнику истории как педагогическому инструментарию, который в рамках образовательного процесса позволяет:

- 1) познакомить учащихся с достижениями современной исторической науки;
- 2) продемонстрировать многообразие интерпретаций исторического прошлого и помочь школьникам понять причины этого многообразия;
- 3) раскрыть значение и перспективы изучения прошлого для понимания современных событий в контексте национальной, восточнославянской, общеевропейской и всемирной истории;
- 4) стимулировать развитие критического мышления на основе работы с историческими источниками и знакомства с методами исторической науки;
- 5) показать учащимся, что люди по-разному воспринимают историю в зависимости от их социального, политического, конфессионального статуса;
- 6) открыть школьнику круг новых вопросов и показать возможные пути дальнейшего изучения заинтересовавших его проблем.

В условиях реального суверенитета в Республике Беларусь разработка учебной литературы по отечественной истории для общеобразовательной школы начала осуществляться с момента становления национальной системы школьного исторического образования. За это время в процессе изучения истории Беларуси в школах использовалось четыре поколения учебных пособий. В данной статье предпринимается попытка проанализировать их применительно к рассмотренным выше подходам к определению и назначению учебных пособий и проследить их эволюцию на примере курса истории Беларуси конца XVIII – начала XX века.

Первые учебные пособия по отечественной истории были изданы в 1993–1995 гг. и в значительной степени представляли собой конспекты лекций авторов – широко известных в Беларуси ученых, – которые они читали для студентов ВУЗов. Они отличались скромным полиграфическим исполнением, язык учебного текста был достаточно сложен для понимания учащимися, аппарат усвоения знаний и организации самостоятельной работы практически отсутствовал. Так, первое пособие по истории Беларуси рассматриваемого периода для 8 класса [4] было издано в редакции автора – доктора исторических наук, профессора М.О. Бича. Его появление, однако, сыграло свою положительную роль в обеспечении учащихся и педагогов учебной книгой по предмету и дало возможность начать работу по разработке новых, более совершенных пособий.

Издание второго поколения учебных пособий осуществлялось в 1997–2000 гг. Их содержание было в большей степени адаптировано к возрастным особенностям учащихся. Изданные в этот период времени пособия имели достаточно разработанный методический аппарат, чему способствовало включение в состав авторских коллективов методистов и учителей-практиков. В 1998 г. было издано первое [5], а в 2000 г. – второе издание существенно переработанного учебного пособия М.О. Бича под редакцией Е.М. Бабосова [6]. Фактически, это пособие стало первой попыткой написания учебника для учащихся 8-го класса. Этим объясняется тот факт, что в его содержании не в полной мере были учтены познавательные возможности школьников данного возраста. Отдельные темы были перегружены фактологическим материалом, что снижало эффективность его усвоения. Вместе с тем, надо отметить большое количество средств изобразительной и условно-графической наглядности, размещенных в тексте пособия (таблица 1)

Таблица 1 – Аппарат организации усвоения содержания учебного материала в учебных пособиях по истории Беларуси конца XVIII – начала XX века

Элементы аппарата организации усвоения учебного материала	М.О. Бич «Гісторыя Беларусі. Канец XVIII ст.-1917г.» [5]	В.А. Милованов «Гісторыя Беларусі: канец XVIII ст.-1917 г.» [6]	В.А. Сосно, С.В. Морозова, С.В. Панов, «Гісторыя Беларусі (XIX ст.-1917 г.)» [7]
Фрагменты исторических документов	4	0	33
Иллюстрации	49	66	112
Учебно-познавательные задания	10	0	27
Исторические карты	2	2	14

Диаграммы, графики, схемы	9	8	5
Таблицы	1	0	23
Фрагменты художественных произведений	3	3	16
Исторические и биографические справки	11	0	12

В качестве параллельного учебного пособия по истории Беларуси конца XVIII – начала XX века была выпущена книга В.А. Милованова [6]. Автором наибольшее внимание уделялось изучению социально-экономического развития белорусских земель. В тексте пособия использовались фрагменты некоторых исторических источников и художественных произведений, было размещено небольшое количество карт. Аппарат организации усвоения учебного материала был представлен только вопросами после параграфов (таблица 1).

Одновременно с изданием данных учебных пособий осуществлялась работа по созданию и апробации их третьего поколения, что было связано с переходом средней школы на 12-летний срок обучения. Они качественно отличались от предыдущих научно-методическим уровнем разработки, рецензирования и степенью апробации. Содержание учебного материала пособия В.А. Сосно, С.В. Морозовой и С.В. Панова под редакцией Н.С. Сташкевича [7] соответствует познавательным возможностям школьников, причем особое внимание авторы уделили формированию у них деятельностного компонента исторического образования. В данном пособии авторы стремились использовать широкий набор методических средств, направленных на формирование устойчивого познавательного интереса к изучению отечественной истории, а также для развития необходимых умений и навыков учащихся (см. таблицу 1).

Учебные пособия данного поколения были изданы для 5–10 классов и выходили до 2006 г., после чего в связи с возвратом общеобразовательной школы с 1 сентября 2008 г. на 11-летний срок обучения работа по написанию пособий для оставшихся классов была прекращена и началась разработка пособий четвертого поколения, первое из которых увидело свет в 2009 г. В 2011 г. будет выпущено новое пособие по истории Беларуси, подготовленное этим же коллективом авторов для 11-летней школы, в которой данный исторический период изучается уже в 9-м классе.

Проведенное нами исследование показало, что в национальной системе школьного исторического образования на определенном этапе была реализована попытка издания и параллельного использования вариативных учебных пособий. В настоящее время учебные пособия по истории разрабатываются в большей степени исходя из их традиционного понимания, однако в их содержании постепенно увеличивается тенденция к реализации многоплановости учебного текста.

Список использованных источников

1. Студеникин, М.Т. Методика преподавания истории в школе : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / М.Т. Студеникин. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 240 с.
2. Вяземский, Е. Е. Материалы курса “Как преподавать историю в современной школе: теория и методика”. Лекции 5–8. / Е.Е. Вяземский, О.Ю. Стрелова. – М.: Пед. ун-т “Первое сентября”, 2006. – 100 с.
3. Канцэпцыя гістарычнай адукацыі ў сярэдняй школе Беларусі // Настаўніцкая газета. – 1991. – 30 ліст. – С. 2.
4. Біч, М.В. Гісторыя Беларусі: канец XVIII ст. – 1917 г.: вучэб. дапам. для 8-га кл. / М.В. Біч. – Мінск: Нар. асвета, 1993. – 250 с.
5. Біч, М.В. Гісторыя Беларусі : канец XVIII ст. - 1917 г. : вучэб. дапам. для 8-га кл. агульнаадукац. шк. / М.В. Біч ; пад рэд. Я.М. Бабосава. - 2-е выд. – Мінск : Нар. асвета, 1998. – 288 с.
6. Мілаванаў, В.А. Гісторыя Беларусі : канец XVIII ст. – 1917 г. : вучэб. дапам. для 8-га кл. агульнаадукац. шк. з бел. і рус. мовамі навучання / В.А. Мілаванаў. – 2-е выд. – Мінск : Нар. асвета, 2000. – 175 с.
7. Сосна, У.А. Гісторыя Беларусі (XIX ст. – 1917 г.) : вучэб. дапам. для 8-га кл. устаноў, якія забяспечваюць атрыманне агул. сярэд. адукацыі, з бел. і рус. мовамі навучання з 12-гадовым тэрмінам навучання / У.А. Сосна, С.В. Марозава, С.В. Паноў; пад рэд. М.С. Сташкевіча. – Мінск : Выд. цэнтр БДУ, 2005. – 167 с.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ПО РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

М.В. Кудейко
БГПУ (Минск)

Успешное развитие младшего школьника в ходе учебного процесса предполагает создание условий для развития потенциалов личности: познавательного, интеллектуального, творческого, коммуникативного, художественного и др. Несомненно, что продуктивность данного процесса во многом зависит от профессионализма педагога, его способности создать развивающую среду, понимаемую нами как целостный комплекс психолого-педагогических условий, направленных на стимулирование детей в ходе творческой деятельности на основе учета их интересов, возможностей и способностей.

В рамках нашего исследования, посвященного изучению проблемы развития творческой активности младших школьников в процессе художественно-конструкторской деятельности, был проанализирован методический инструментарий, традиционно используемый педагогами. Мы выделили 4 группы методов и приемов, способствующих успешному развитию творческой активности младших школьников в образовательном процессе начальной школы: *социальные методы и приемы* (направленные на развитие социальных контактов); *волевые методы и приемы* (направленные на преобразование потенциальных возможностей в реальную действительность); *эмоциональные методы и приемы* (мотивирующие и стимулирующие ребенка к продуктивной деятельности творческого характера); *познавательные методы и приемы* (стимулирующие развитие интеллекта, познавательных способностей).

В целях выявления отношения учителей начальной школы к использованию методов и приёмов, стимулирующих развитие творческой активности младших школьников, была разработана анкета, состоящая из двух разделов. В первом разделе учителям предлагалось оценить (в баллах) степень использования методов и приемов развития творческой активности в учебном процессе, а во втором – проранжировать причины, препятствующие ее развитию у младших школьников. В анкетировании приняло участие 250 педагогов г. Минска и Минской области.

Анализ полученных результатов показал, что все четыре группы методов и приемов приблизительно в равной степени используются учителями начальной школы. Однако более детальный анализ показывает явный дисбаланс внутри каждой группы методов и приемов (таблица 1).

Таблица 1 – Рейтинг педагогических предпочтений в использовании методов и приемов развития творческой активности младших школьников

<i>Группы методов и приемов</i>	<i>Методы и приемы развития творческой активности младших школьников</i>	<i>Педагогические предпочтения (%)</i>
Социальные	Создание ситуаций взаимопомощи	27
	Удовлетворение желания быть значимым в кругу сверстников	25,5
	Заинтересованность в результатах коллективной творческой деятельности	25
	Стимулирование стремления к сотрудничеству	22,5
Волевые	Формирование ответственного отношения к трудовой деятельности	30,6
	Предъявление учебных требований	26,8
	Информирование о требованиях к результатам обучения	26,2
	Использование ситуаций познавательных затруднений	16
Эмоциональные	Поощрение	48,9
	Стимулирующее оценивание	14,3
	Создание ситуаций успеха	13,6
	Создание творческой обстановки	13
	Создание ярких наглядно-образных представлений	12,4
	Поощрение свободного выбора творческих заданий	10,2
	Использование игровых методик	10
Познавательные	Опора на жизненный опыт учащихся	22
	Выполнение творческих заданий	19
	Создание проблемных ситуаций	16
	Использование учебных заданий познавательного характера	16
	Использование дополнительной информации, выходящей за рамки программы	14,2
	Побуждение к поиску альтернативных решений учебных задач	12,5

В группе социальных методов и приемов (I группа) наиболее популярными оказались: создание ситуаций взаимопомощи – 27%; развитие желания быть значимым в кругу сверстников – 25,5%; заинтересованность в результатах коллективной творческой деятельности – 25%; поощрение контактов и сотрудничества – 22,5%.

В группе волевых методов (II группа) учителями часто используются: 30,6% – формирование ответственного отношения к трудовой деятельности; 26,8% – предъявление учебных требований к результатам обучения; 26,2% – информирование об обязательных результатах обучения; 16% - использование ситуаций познавательных затруднений.

В III группе (эмоциональные методы и приемы) предпочтение отдается поощрению (48,9%), далее следуют: стимулирующее оценивание – 14,3%; создание ситуаций успеха – 13,6%; создание творческой обстановки – 13%; создание ярких наглядно-образных представлений – 12,4%; свободный выбор творческих заданий – 10,2%; использование игровых методик - 10%.

Диагностические данные по IV группе методов и приемов, стимулирующих развитие познавательного интереса, отражают следующую картину: 22% – опора на жизненный опыт учащихся; 19% – выполнение творческих заданий; 16% – создание проблемной ситуации; 16% – использование заданий познавательного характера; 14,2% – использование информации, выходящей за рамки программы; 12,5% – побуждение к поиску альтернативных решений творческих задач.

Анализ полученных данных показал, наиболее популярными среди учителей начальной школы оказались приемы и методы, которые по способу реализации не требуют организации специальной развивающей среды и активной деятельности младших школьников. Их использование педагогами в образовательном процессе свидетельствует о тяготении к традиционной системе обучения, в основе которой находятся репродуктивные методы и приемы. Вместе с тем, сегодня центральным объектом образовательного процесса должна быть личность ребенка, с его возможностями, способностями и интересами. Целесообразно использовать методы и приемы обучения, обеспечивающие активную позицию младших школьников: учебно-эмоциональная игра; выбор творческих заданий; использование информации, выходящей за рамки программы; побуждение к поиску альтернативных решений творческих задач; использование ситуаций познавательных затруднений; коллективное сотрудничество и взаимодействие; поиск контактов и сотрудничества. Однако, результаты анкетирования показали, что эти методы не слишком популярны среди педагогов, так как для их использования требуется переосмысление содержания образовательного процесса и его кардинальная перестройка.

С целью определения причин, препятствующих эффективному развитию творческой активности младших школьников в образовательном процессе, мы предложили педагогам выбрать заранее подготовленные варианты ответов. Анализ ответов респондентов показал, что для многих наиболее актуальной является проблема нехватки учебного времени, отведенного на осуществление практической деятельности детьми на уроке (21,1%). Многие опрошенные называли проблему отсутствия или нехватки учебно-методического материала (17,6%). Еще одной причиной, по мнению педагогов, является низкий статус предметов «Трудовое обучение» и «Изобразительное искусство» и отношение к ним как второстепенным (12,1%). Сложность программного материала беспокоит 11,3% педагогов. Достаточно большое число опрошенных (9,7%) констатировали, что причина низкой творческой активности связана с отсутствием ярко выраженных художественно-творческих способностей у младших школьников. Критичность по отношению к собственной педагогической деятельности в осуществлении педагогического процесса продемонстрировали 8,6% педагогов. Многие отмечали недостаточный уровень собственных методических знаний (8,4%).

Анализ мнений педагогов в ходе анкетирования позволил определить наиболее актуальные проблемы в работе учителя по развитию творческой активности младших школьников.

Таким образом, анкетирование показало, что учителя в своем большинстве используют методы и приемы, способствующие развитию творческой активности младших школьников спонтанно. Свидетельством этого является популярность методов, характерных для традиционной системы обучения, ориентированных на работу по образцу с ведущей ролью учителя, что в полной мере не решает проблемы развития творческой активности. Методический инструментарий, находящийся на вооружении у педагога, должен содействовать выявлению и стимулированию развития творческих способностей учащихся; расширять возможности художественно-конструкторской деятельности в этом процессе; учитывать индивидуальные особенности, способности, возможности и интересы учащихся; обучать их в «зоне ближайшего развития»; предоставлять возможность свободы выбора; актуализировать опыт учащихся; создавать условия самореализации младших школьников в творческой деятельности.

**ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКИЕ КЛУБНЫЕ ФОРМИРОВАНИЯ КАК ОДНА
ИЗ ФОРМ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С УЧАЩЕЙСЯ И СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖЬЮ**

Одной из важнейших закономерностей развития общественной практической деятельности является тенденция к научному осмыслению не только полученных результатов человеческой деятельности, но и их прогнозирование. Для белорусского государства прогнозирование особенно актуально в условиях тех многочисленных внутренних и внешних вызовов, которые поставили на повестку дня вопрос о независимом его существовании. Для позитивного решения данного вопроса недостаточно экономических и политических усилий со стороны властных структур. Необходимо также проведение целенаправленной и скоординированной воспитательно-идеологической деятельности со стороны как государственных органов власти, так и общественных организаций.

Особенно важно проведение такой работы по отношению к молодому поколению. Очевидно, что молодежь – это та часть общества, которая в наименьшей степени способна самостоятельно противостоять влиянию мировоззренческого и идеологического воздействия не просто нетрадиционной, а глубоко чуждой для нашего народа системы ценностей, усиленно навязываемой нам как внутренними, так и внешними врагами независимости Республики Беларусь.

Современное мировое сообщество находится в состоянии глобальной нестабильности, важнейшей характеристикой которой является формирование новой архитектуры мирового порядка. В данной архитектонике центральное место занимают различные наднациональные структуры, стремящиеся своей деятельностью ослабить национальные органы власти, подчинить их своему тоталитарному влиянию. Противостоять данной тенденции могут лишь те страны, в которых органы государственной власти проводят независимую от указанных структур воспитательно-идеологическую работу по отношению к собственным гражданам.

Важнейшим элементом такой работы является патриотическое воспитание молодежи, которое возникает из потребности нации к самоидентификации и самоопределению на международной арене. Однако, следует отметить, что попытки любой нации самоидентифицировать себя через государственность невозможна без сформированной активной гражданской позиции и патриотической мотивации ее граждан.

Патриотизм, в силу свое многогранности, включает в себя не только любовь к Родине, к ее культуре, духовному наследию и традициям, но и способность защищать ее честь и достоинство с оружием в руках.

К службе в Вооруженных Силах необходимо готовить подрастающее поколение задолго до самостоятельного осознания ими этого священного долга.

Таким образом, создание системы эффективного патриотического воспитания для нашей страны в настоящее время является одной из актуальных проблем. Решить данную проблему возможно посредством открытия и организации деятельности военно-патриотических клубов и объединений различной тематической направленности.

В условиях данных клубов имеются возможности прививать подрастающему поколению знания, умения и навыки, необходимые для дальнейшего исполнения молодежью своего гражданского и воинского долга. Демократическая атмосфера клубной среды позволяет творчески подходить к формированию у подростков патриотической воспитанности.

В то же время потенциал клубной формы работы в данный момент задействован крайне слабо. Связано это, прежде всего с тем, что деятельность военно-патриотических клубов до конца не изучена, не систематизирована научно-методическая база организации учебно-воспитательного процесса в них, не полностью используется их психолого-педагогический потенциал. Следовательно, при организации военно-патриотического воспитания в условиях клубных формирований не полностью исчерпываются возможности по удовлетворению потребности общества в подготовке молодого поколения к исполнению гражданского и воинского долга.

Клубы - наиболее эффективная форма работы во внеурочное время потому, что:

- дополняют школьное и вузовское образование, пребывая с ним в органическом единстве;
- занятия не имеют жестких временных и программных предписаний;
- в коллективе присутствует творческая демократичная атмосфера;
- представляют широкий диапазон деятельности как коллективной, так и индивидуальной;
- «Клуб - второй дом», особенно для детей из неблагополучных семей и группы риска.

В то же время посредством клубных формирований можно решать ряд проблем, стоящих как перед государством, так и перед обществом, касающихся воспитания подрастающего поколения, а именно:

- социализация молодежи (сведение к минимуму негативного влияния «улицы» и неформальных субкультур);
- занятость в свободное от занятий время (увлечения, хобби);
- профилактика детской, подростковой, молодежной преступности и правонарушений;
- формирование активной гражданско-патриотической позиции и мотивации к ее проявлению в различных сферах государственной и общественной жизни посредством исполнения гражданского и воинского долга;
- формирование ценностей, убеждений, специализированных знаний, умений и навыков, необходимых как для прохождения военной службы, так и в повседневной жизни;
- адаптация в коллективе (развитие чувства коллективизма и товарищества);
- стойкость в сложных жизненных ситуациях (воспитание мужественности и решительности, смелости и дисциплины);
- профилактика детско-юношеских и подростковых суицидов.

В заключение хотелось бы привести слова великого педагога С.Т. Шацкого, который определял такие клубные объединения, как «свободные детские организации, которые возникают благодаря могучему социальному инстинкту и хороши тем, что они свободны, подвижны, находятся в близком соприкосновении с жизнью и разнообразны» [1].

Список использованных источников

1. Шацкий, С.Т. Избранные педагогические сочинения в 2-х томах / С.Т. Шацкий. – Т.1. – М., 1980. – 258 с.

ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Л.Л. Лазарчук
БГПУ (Минск)

Практически во всех развитых странах мира поворот в развитии инновационных педагогических технологий в ходе реформирования систем образования сделан в сторону обучения умению самостоятельно добывать нужную информацию, вычленять проблемы и искать пути их рационального решения, уметь критически анализировать получаемые знания и применять их для решения новых задач.

Инновационность учебной работы заключается в целенаправленном внедрении в образовательный процесс новых технологий, способствующих эффективному обучению. Это такие инновационные технологии, как кабельное и спутниковое телевидение, Интернет, телефорумы, телемарафоны, портфолио собственных достижений в обучении и воспитании, тренинги по формированию жизненных навыков, в том числе навыков социального поведения и др.

Инновационный подход ориентирует на внесение в процесс обучения новизны, обусловленной особенностями динамики развития жизни и деятельности, спецификой дистанционного обучения и потребностями личности, общества и государства в выработке у обучаемых социально полезных знаний, убеждений, черт и качеств характера, отношений и опыта поведения.

Сегодня стало очевидным, что надо управлять не личностью, а процессом ее развития. А это означает, что приоритет в работе педагога отдается приемам опосредованного педагогического воздействия: происходит отказ от методов лобового воздействия, от лозунгов и призывов, от излишнего дидактизма, назидательности. Вместо этого на первый план выдвигаются диалогические методы общения, совместный поиск истины, развитие личности через создание воспитывающих ситуаций, разнообразную творческую деятельность.

Основные методические инновации связаны сегодня с применением интерактивных методов обучения. Слово «интерактив» пришло к нам из английского от слова «interact» («inter» — это «взаимный», «act» — действовать).

Интерактивный — означает способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо (человеком) или чем-либо (например, компьютером). Следовательно, интерактивное обучение — это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие преподавателя и обучаемого.

Особенности этого взаимодействия заключаются в следующем:

- пребывание субъектов образования в одном смысловом пространстве;
- совместное погружение в проблемное поле решаемой задачи, т. е. включение в единое творческое пространство;
- согласованность в выборе средств и методов реализации решения задачи;
- совместное вхождение в близкое эмоциональное состояние, переживание созвучных чувств, сопутствующих принятию и осуществлению решения задач.

Суть интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс организован таким образом, что практически все учащиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. Совместная деятельность учащихся в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Причем, происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только получать новое знание, но и развивает саму познавательную деятельность, переводит ее на более высокий уровень кооперации и сотрудничества.

Обучаемые запоминают информацию лучше всего тогда, когда они активно вовлечены в решение практических задач и упражнений в процессе обучения. Установлено, что они помнят 20% того, что слышат, 40% того, что видят и слышат и 80% того, что видят, слышат и выполняют. Поэтому обучение всегда менее эффективно, если учащиеся пассивно получают информацию, просто слушая лекции или просматривая дидактические слайды. Под выполнением здесь понимаются такие действия как обобщение сведений, критическая оценка полученной информации, практическое применение знаний. Обучение наиболее эффективно, если оно учитывает реальную ситуацию. Это предполагает и анализ обстоятельств, препятствующих применению изученного материала. Участники обращаются к социальному опыту – собственному и других людей, при этом им приходится вступать в коммуникацию друг с другом, совместно решать поставленные задачи, преодолевать конфликты, находить общие точки соприкосновения, идти на компромиссы.

Использование интерактивного обучения должно включать действия, которые помогают обучаемым выработать критическое мышление, попрактиковаться на реальных задачах и в выработке решений, приобрести навыки, необходимые для дальнейшей эффективной работы над аналогичными проблемами. Обучаемый становится полноправным участником процесса восприятия, его опыт служит основным источником учебного познания. Преподаватель не даёт готовых знаний, но побуждает обучаемых к самостоятельному поиску. По сравнению с традиционными формами ведения занятий, в интерактивном обучении меняется взаимодействие преподавателя и обучаемого: активность педагога уступает место активности обучаемых, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы. Педагог перестаёт быть центральной фигурой, он лишь регулирует процесс и занимается его общей организацией, готовит заранее учебные задания, формулирует вопросы или темы для обсуждения в группах, даёт консультации, контролирует время и порядок выполнения намеченного плана.

Интерактивное обучение обеспечивает взаимопонимание, взаимодействие, взаимообогащение учащихся. Интерактивные методики ни в коем случае не заменяют лекционный материал, но способствуют его лучшему усвоению и, что особенно важно, формируют мнения, отношения, навыки поведения. Известно, что в условиях учебного общения наблюдается повышение точности восприятия, увеличивается процент запоминания учебного материала, более интенсивно развиваются такие интеллектуальные и эмоциональные свойства личности, как устойчивость внимания, умение его распределять, наблюдательность при восприятии, способность анализировать деятельность партнера, видеть его мотивы, цели. Практика показывает, что использование интерактивных методов обучения в работе с группой как субъектом образовательного процесса необходимо для:

- развития навыков общения и взаимодействия в группе;
- формирования ценностно-ориентационного единства группы;
- умения использовать гибкую смену социальных ролей в зависимости от ситуации.

По мнению специалистов (С.С. Кашлев, Н.В. Куриленко, В.В. Чечет) преимущества интерактивных методик обучения состоят в следующем:

- пробуждают у обучающихся интерес;
- поощряют активное участие каждого в учебном процессе;
- обращаются к чувствам каждого обучающегося;
- способствуют эффективному усвоению учебного материала;
- оказывают многоплановое воздействие на обучающихся;
- осуществляют обратную связь (ответная реакция аудитории);
- формируют у обучающихся мнения и отношения;
- формируют жизненные навыки;
- способствуют изменению поведения [1, 2].

Интерактивные методы актуальны, потому что они обеспечивают высокую мотивацию обучаемых, прочность знаний, творчество и фантазию, коммуникабельность, активную жизненную позицию, свободу самовыражения, акцент на деятельность, взаимоуважение, демократичность.

Интерактивные методы помогают обучаемым в более короткие сроки достигать результатов в достижении образовательной цели, что содействует формированию внутренней мотивации в процессе обучения. Обучаемый реально видит, к чему стремился. Целенаправленное внедрение и использование современных технологий, в частности использование тренинговой

формы занятий и воспитательных мероприятий, создаёт основу для развития разных видов навыков и умений, достигая тем самым программных целей обучения и воспитания.

Список использованных источников

1. Кашлев, С.С. Интерактивные методы обучения педагогике: учеб. пособие / С.С. Кашлев. – Минск: «Вышэйшая школа», 2004. - 176с.
2. Куриленко, Н.С. Интерактивная педагогика: пособие / Н.С. Куриленко, В.В. Чечет. – Минск: ООО «Белый Ветер», 2004. - 80с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГОМ-ВОСПИТАТЕЛЕМ СОВРЕМЕННОЙ ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Е.В. Ласточкина

СГПУ им. А. С. Макаренко (Сумы, Украина)

Дошкольное развитие ребенка является, с одной стороны, потенциально мощным этапом личностного развития, а с другой – требует от родителей и педагогов обеспечения детей актуальной и современной информацией не только для формирования и расширения мировоззрения, но и для удовлетворения субъективных личностных запросов.

На современном этапе развития общества, где в развитии детей дошкольного возраста активное участие принимает система дошкольного образования, существует много вариативных возможностей насыщения информацией, а также эффективных способов подготовки детей вышеупомянутой категории к школьному обучению.

Украинская Базовая программа развития ребенка дошкольного возраста, «Я в мире», является первой государственной программой нового вида [1]. Она ориентирует педагогов на психофизические возможности дошкольников, построена по принципу формирования целостной картины мира через взаимосвязь четырех отдельных компонентов – «ПРИРОДА», «КУЛЬТУРА», «ЧЕЛОВЕК», «Я САМ» – и предлагает основные направления развития детей каждой возрастной группы. Структура этих направлений развития следующая:

- физическое развитие;
- социально-моральное развитие;
- эмоционально-ценностное развитие;
- познавательное развитие;
- речевое развитие;
- художественное эстетическое развитие;
- творческое развитие.

Прогрессивность данной программы не оставляет сомнений, но тот факт, что каждый педагог по-разному внедряет её в жизнь, говорит о резких колебаниях объемов и качества предоставляемой информации, что обуславливает разный уровень заинтересованности и, как следствие, разный уровень развития познавательных процессов дошкольника. Уровень познавательных процессов является фундаментом готовности к следующей образовательной ступени – школьному обучению.

Внедрение Базовой программы развития «Я в мире» в группах для детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) является особенно специфичным из-за особенностей их психофизического развития. Наличие коррекционной составляющей в учебно-воспитательном процессе, которая требует выполнения точной, рутинной работы над коррекцией речи, обуславливает уменьшение времени для усвоения познавательной учебно-воспитательной информации. В этом случае исчезает один из основных принципов обучения: чем интересней информация, тем быстрее она усваивается, быстрее и эффективнее формируются знания, умения и навыки, возникает стойкий интерес к дальнейшему познанию, то есть – обучению.

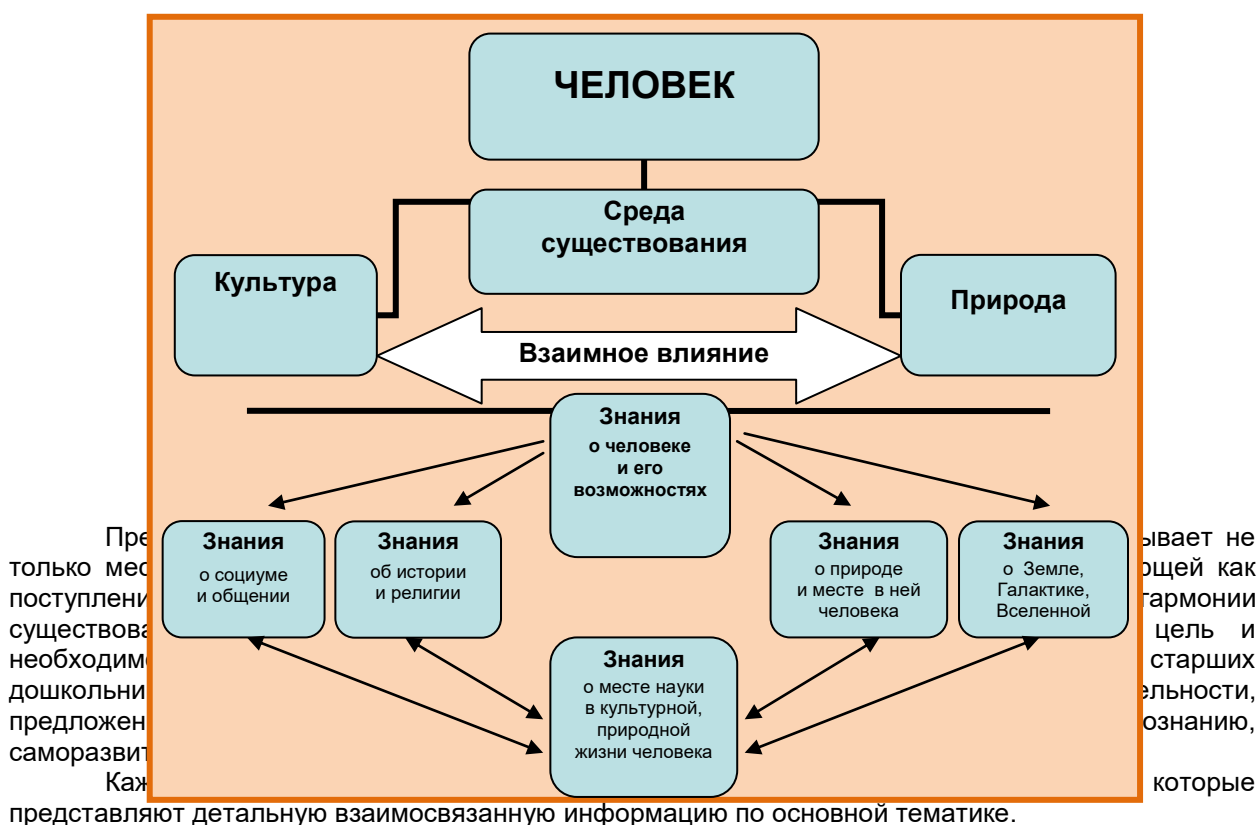
Воспитывающаяся в ключе постоянного познавательного интереса личность дошкольника не только хорошо подготавливается к обучению в школе, но и к гармоничному существованию в обществе вообще, так как она сможет находить ответы на самые разные и сложные вопросы в будущей жизни. Для того, чтобы поддерживать возможность такого обучения в дошкольном учреждении, педагогу необходимо постоянно обрабатывать огромные объемы различной познавательной информации, анализировать ее, адаптировать к возрастным и психофизическим возможностям дошкольников, готовить дидактический материал с учетом направления развития Базовой программы «Я в мире».

Альтернативным предложением в данной ситуации считаем использование в учебно-воспитательном процессе детей старшего дошкольного возраста познавательной информации из современных энциклопедических изданий для детей дошкольного и младшего школьного возраста (в адаптированном варианте). Удобство энциклопедической информации состоит в том, что она

представлена через красочные картинки и иллюстрации; материал изложен в кратком и доступном для детей виде; работу с материалом могут проводить и педагоги, и родители одновременно. Путешествуя по страничкам энциклопедий, ребенок не только сможет ответить на свои вопросы, но и расширит свое мировоззрение; научится не просто получать информацию и откладывать её в дальние уголки памяти, а получать удовольствие от процесса познания, собственных размышлений и выводов.

Современные возможности информационных средств медиа позволяют работать не только с реальной энциклопедической информацией, но и использовать интернетные медиапродукты. Это экономный по времени вариант, может использоваться для работы в группе или для обучения ребенка в домашних условиях.

Для эффективного внедрения и использования данного вида информации предлагаем авторское видение подачи данной информации с учетом требований Базовой программы развития детей дошкольного возраста «Я в мире» (рисунок 1).



представляют детальную взаимосвязанную информацию по основной тематике.

Таким образом, в дошкольном возрасте закладываются основы любознательности, познавательных мотивов, активного ориентирования в окружающей среде. В этом возрасте приходится специально заботиться о развитии тех психологических качеств, которые обеспечат ребенку успешную адаптацию ребенка в школьную жизнь. Наряду с уже упомянутыми образным мышлением и познавательными мотивами, готовность к школе предполагает также относительно высокий уровень развития произвольности, то есть способности подчинять свое поведение заданным нормам и правилам [2, с.13].

Ребенок, в отличие от взрослого, обладает самым ценным сокровищем, – это дар принимать окружающий мир без штампов, формировать свое индивидуальное отношение к этому миру. Понимание и поддержка этого дара поможет научить дошкольника в будущем решать главные жизненные задачи. Кроме того, он научится находить для себя ответы на глобальные жизненные вопросы: с какой целью мы пришли в мир, почему мы живем именно в этом времени, что такое счастье и как его достичь, и многие другие.

Список использованных источников

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / Київ: Світич, 2008. – 430 с.
2. Венгер, А. Л. Психологическое консультирование и диагностика. Практическое руководство / А.П. Венгер. - Часть 2. – Москва: ГЕНЕЗИС, 2001. – 128 с.
3. Ласточкина, О. В. Випереджаюче навчання як засіб активізації культурного пізнання старших дошкільників із ТПМ / О.В. Ласточкина // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. зб. наук. праць. – Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – № 17. – с. 134-137.

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПРИМЕНЕНИЯ СПОРТИВНОГО ОРИЕНТИРОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

О.К. Левчук, Л.В. Резвицкая
БГПУ им. Максима Танка (Минск)

Спортивное ориентирование как вид спорта имеет свою историю. Так, 20 июня 1897 года, спортсмены общества «Турнференинг» норвежского города Берген впервые в истории организовали первые соревнования по спортивному ориентированию. В 1905 году в Финляндии была создана первая в мире организация любителей бега с картой и компасом. Шведы начали регулярно проводить соревнования с 1912 года. В 20-х годах XX столетия начали популяризировать новый вид спорта датчане и швейцарцы. В дальнейшем этот вид захватил весь мир.

Первые сведения по применению средств ориентирования (как вида физических упражнений) мы находим в трудах немецкого педагога и практика физического воспитания XIX века Гутс-Мутса (1759 – 1839). В своих трудах (1793, 1817) автор впервые дал описание некоторых упражнений, которые включал в занятия со своими учениками. Занятия проводились в лесу в виде кросса по пересеченной местности с одновременными заданиями по ориентированию. Идеи Гутс-Мутса получили широкое распространение в национальных гимнастических школах Дании, Великобритании, Нидерландов, Франции, Швейцарии, Швеции и некоторых других стран. Конечной целью этих школ было отвлечение молодежи от политической деятельности и подготовки ее для службы в армии.

Широкое развитие получает ориентирование в Англии, Дании, Норвегии, Швейцарии и других странах. Оно включено в программу молодежных организаций, в том числе входит в школьную программу по физической культуре.

Ориентирование - это знания о взаимном расположении движущихся и неподвижных материальных предметов в пространстве. Нам ежедневно приходится ориентироваться в материальном пространстве, что совершается бессознательно.

С первых мгновений осмысленного восприятия окружающей обстановки ребенок, не подозревая о направленности некоторых действий, вынужден ориентироваться среди множества предметов, составляющих мир вещей его обихода, жилья, затем улицы, района и т.д. Еще первобытным путешественникам становились помощниками солнце, звезды, направления ветров, течение ручьев и рек, различные запоминающиеся объекты местности: возвышенности и горы, долины рек и котловины озер, огромные камни, отдельно стоящие деревья и т.п.

Процессы, протекающие во всех сферах жизни нашего общества, предъявляют, повышенные требования к специалистам, в том числе к студентам и школьникам. Вместе с тем, поступающая информация об уровне общего развития выпускников, носит разрозненный характер. Она не дает возможности принимать конкретные меры для повышения эффективности обучения и воспитания.

Экспериментальные данные некоторых авторов, свидетельствуют, что выпускники учебных заведений зачастую оказываются профессионально (психологически и тактически) неподготовленными к грамотным практическим действиям.

Учебные занятия по физической культуре в школах и вузах направлены на формирование и совершенствование основных физических качеств и двигательных навыков. Бюджет времени этих занятий определен учебным планом, а содержание – программой по физической культуре. Основная цель - подготовить студентов и школьников к высокопроизводительному труду, стойкому перенесению физических нагрузок, нервно-психических напряжений и воздействия отрицательных факторов.

Учебно-тренировочные занятия по прикладным видам спорта направлены на укрепление здоровья, овладение навыками выполнения профессиональных двигательных действий в различных условиях, умения управлять своим организмом. Эта форма физической культуры предполагает подготовку и участие в соревнованиях, в ходе которых происходит сравнение своего уровня подготовленности с соперником, вырабатывается умение управлять собственными психическими процессами, а также умение вести себя в экстремальных ситуациях.

Бесспорно, ориентирование носит прикладное значение. Так, в процессе занятий развиваются и совершенствуются такие качества, как выносливость, сила, настойчивость, уверенность в своих силах, вырабатывается умение ориентироваться на незнакомой местности, быстро передвигаться по бездорожью. Ориентирование так же оказывает определенное влияние на умственное развитие: этот вид называют «шахматы на бегу».

Ориентирование влияет на организм человека, развивая практически все его качества, а также социальные функции. Поэтому большое значение имеет использование средств ориентирования в обучении школьников и профессионально-прикладной подготовке студентов.

На наш взгляд, при обучении школьников средства спортивного ориентирования можно было бы ввести в такие предметы, как физическая культура, география и другие; при обучении студентов - в предмет «Физическое воспитание». Это вносит разнообразие в урочные занятия и способствует развитию различных функций организма, оказывает влияние на психологическую подготовку.

Комплексная программа по ориентированию в учебных занятиях по физической культуре должна отвечать: возрасту учащихся; физической подготовке; медицинской группе; климатическим факторам.

Начиная с начальных классов, целесообразно вводить игровую форму обучения ориентированию и соревновательные элементы.

На этапе начального обучения занятия должны были обеспечить сокращение сроков адаптации к нагрузке и достижение необходимого для последующей деятельности уровня физической подготовленности студентов и школьников.

Такой вид, как ориентирование, на наш взгляд, может подходить для занятий любой группы здоровья, будь то основная или специальная медицинская группа (СМГ), с индивидуализацией тренировочных нагрузок.

Учитывая климатические условия, занятия проводятся передвижением бегом и на лыжах.

Для сокращения сроков адаптации к нагрузке на начальном обучении необходимо проводить занятия по физической культуре не реже 2 раз в неделю. Повышение их интенсивности и частоты сокращает продолжительность адаптационного периода и значительно улучшает функциональное состояние организма и психологическую готовность к перенесению различных нагрузок.

В этот период занятия следует проводить комплексным методом и включать в них простые, не требующие длительного разучивания, физические упражнения, приемы и действия из разделов гимнастики, ускоренного передвижения на лыжах и легкой атлетики, преодоления препятствий, спортивных игр, а также изучать топографические знаки и карты.

При оценке воздействия больших нагрузок на организм человека в процессе занятий спортивным ориентированием, в основном пользуются следующими критериями:

- показателями функциональных сдвигов частоты сердечных сокращений (ЧСС) сразу после выполнения физических упражнений;
- особенностями реакции организма на нагрузку;
- длительностью восстановительного периода;
- качественными изменениями со стороны сердечно-сосудистой системы, возникающими в отдаленном периоде восстановления и в результате длительного кумулятивного воздействия регулярно повторяемых больших нагрузок.

Оценка влияния больших нагрузок на сердце является одним из сложных вопросов и зависит от многих факторов: характера, интенсивности и длительности физических нагрузок, состояния здоровья, степени подготовленности к перенесению нагрузок, состояния нервной системы и др.

Анализ развития научного познания в области физической подготовки определяет объективные закономерности в системе теоретических дисциплин, затрагивающих эту область. Одну из групп таких дисциплин составляют теории, объясняющие общие закономерности физической подготовки студентов и школьников (теория и методика физической подготовки, теория спорта, теория физической культуры), другую группу – дисциплины, включающие специальные теории и объясняющие закономерности отдельных компонентов и разделов физической подготовки; третью группу представляют специализированные отрасли ряда наук, исследующие эти составные части на стыке с другими науками (общественными, естественными и т.д.).

Термин «теория» мы применяем в широком смысле для обозначения общей теории, объединяющей комплекс взаимосвязанных идей, принципов и концепций, относящихся к предмету «Физическая культура».

Процесс интерпретации новых фактов по применению спортивного ориентирования в системе физической подготовки студентов и школьников можно объяснить следующим образом:

- новые факты могут быть объяснены в рамках уже существующей системы понимания значения применения спортивного ориентирования в процессе физической подготовки;
- описание и объяснение новых фактов требуют введения новых терминов и нового понимания того или иного педагогического явления.
- новые факты и проблемы требуют, чтобы для их объяснения была создана специальная технология, которая перешагнула бы через границы понимания прошлой системы. Когда новая теоретическая модель физической подготовки с использованием спортивного ориентирования находится в противоречии с исходными принципами системы взглядов прошлого, то возникает возможность конфликта между старыми и новыми теоретическими представлениями.

В последние годы в науке отмечаются взаимодействие и взаимопроникновение различных отраслей знаний, что приводит к необходимости, наряду с традиционными методами, различать общенаучные формы и методы познания. Они, в свою очередь, не являются прерогативой какой-либо отдельной отрасли науки, а применяются в различных областях и сферах. К таким общенаучным формам и методам познания относятся абстрагирование, анализ и синтез, индукция, дедукция, логико-математические, вероятностно-статистические методы, теоретическое моделирование, системный подход и т.п.

Список использованных источников

1. Болотин, А.Э. Спортивное ориентирование в системе физической культуры студентов / А.Э. Болотин, С.М. Сильчук, Ю.Н. Щедрин. – СПб., 2009.
2. Елаховский С. Бег к невидимой цели / С. Елахович. - М., Физкультура и спорт, 1973.
3. Зубович С.Ф. О первых шагах в ориентировании / С.Ф. Зубович. – Минск: Полымя, 1983.

ПРОБЛЕМА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АРТПЕДАГОГИКИ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

В.А. Литвиненко

СГПУ им. А.С. Макаренко (Сумы, Украина)

На современном этапе развития коррекционного образования в Украине остро стоит вопрос всестороннего развития детей с особенностями психофизического развития с целью их дальнейшей социализации. Значительную часть таких детей составляют дети с различными речевыми нарушениями.

Поскольку наиболее ответственным этапом формирования речи в жизненном цикле человека является дошкольный период, то поиск путей совершенствования коррекционно-развивающей работы с детьми-логопатами приобретает в современных условиях приоритетное значение. Для гармоничного развития ребенка необходимо создавать вокруг него пространство, воздействующее как на сферу разума, так и на чувственную сферу. Средством, способным решить данную задачу, является искусство.

Следует отметить, что в последние годы в специальном образовании заметно усилился интерес к использованию искусства в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими речевые нарушения. Современная специальная педагогика в значительной степени ориентирована на применение различных видов искусства как важного средства воспитания гармоничной личности ребенка.

В практике специального образования широко используются такие термины как «артпедагогика», «арттерапия». На сегодняшний день существует достаточное количество работ, определяющих теоретические и методические основы артпедагогики и арттерапии, однако практические разработки в этом направлении представлены, на наш взгляд, недостаточно.

Вопросы становления, развития и применения артпедагогики и арттерапии в отечественном психолого-педагогическом и коррекционном опыте рассматривали такие ученые, как Л. Аметова, Н. Ветлугина, О. Ворожцова, А. Гришина, О. Деркач, В. Езикеева, Т. Комарова, Л. Лебедева, Н. Сакулина, И. Щуркова; Т. Вохмянина, Л. Гаврильченко, О. Гаврилушкина, Г. Добровольская, Т. Зинкевич-Евстигнеева, О. Караванова, Е. Рау, Л. Комиссарова, И. Левченко, О. Мастюкова, Е. Медведева, Т. Миронова, Ю. Некрасова, Т. Овчинникова, В. Петрушин, М. Поваляева, М. Чистякова и др. [1, 4, 6].

В современном контексте «арттерапия» имеет несколько значений: рассматривается как совокупность видов искусства, используемых в лечении и коррекции; как комплекс арттерапевтических методик; как направление психотерапевтической и психокоррекционной практики.

Артпедагогика относится к одной из пограничных отраслей знаний, которые возникли вследствие интегративных процессов, происходящих в обществе, искусстве, науке, в том числе, медицине и педагогике.

По определению Е.А. Медведевой, артпедагогика или художественная педагогика, по отношению к специальному образованию – это синтез двух областей научного знания (искусства и педагогики), обеспечивающих разработку теории и практики педагогического коррекционно-направленного процесса художественного развития детей с недостатками развития и вопросы формирования основ художественной культуры через искусство и художественно-творческую деятельность (музыкальную, изобразительную, художественно-речевую, театрализованно-игровую), включающих в себя все общепринятые педагогические принципы и методы.

Суть артпедагогики заключается в воспитании и обучении, развитии лиц с ограниченными возможностями средствами искусства, формировании у них основ художественной культуры и овладении практическими умениями в разных видах художественной деятельности [1].

Е.В. Таранова дает более конкретное определение артпедагогики и трактует ее как педагогическую технологию, которая появилась на стыке педагогики, искусства, арттерапии, цель которой заключается в комплексном воспитательном влиянии на личность ребенка, где благодаря художественному творчеству она отображает свои психические конфликты в визуальной форме [5].

Как отмечает Н.Ю. Шумакова, артпедагогика - это наука, которая изучает сущность, закономерности, методы и формы организации педагогического процесса на основе применения разнообразных видов искусства в жизнедеятельности человека как фактора развития, реализации его духовных, телесных, творческих способностей [6].

Таким образом, имея в основе разные теоретические постулаты, оба направления (арттерапия, атрпедагогика) имеют место в специальном образовании, дополняют друг друга в одном коррекционно-развивающем процессе, обеспечивая оздоровительно-адаптационное, воспитательно-образовательное воздействие на ребенка с речевыми нарушениями.

На кафедре логопедии Сумского государственного педагогического университета ведется работа по разработке и внедрению в педагогический процесс интегративных артпедагогических методик. Дисциплина «Артпедагогика в логопедии» является, в определенном смысле, новой в системе подготовки педагога-дефектолога, в тоже время, определенные задачи данной дисциплины решались на этапах подготовки студентов специальности «Коррекционное образование. Логопедия» в рамках программ «Риторика, культура речи коррекционного педагога», «Изобразительная деятельность с методиками», «Ручной труд с методиками».

Из разнообразия средств артпедагогики для решения задач коррекции речевых нарушений нами была выбрана театрализованная деятельность, которая, на наш взгляд, в наибольшей степени способствует формированию речевых возможностей у детей дошкольного возраста. Одним из направлений театральной деятельности является имаготерапия - это лечебное воздействие через образ, театрализацию.

В имаготерапии нас привлекли ее основные функции: очищающая, освобождающая от негативных состояний; регулятивная, снятие нервно-психического напряжения, регуляция психосоматических процессов, моделирование положительного психоэмоционального состояния. Две эти функции в ходе их реализации подготавливают базу для третьей функции - коммуникативно-речевой, которая способствует коррекции различных речевых нарушений.

Следует также отметить, что имаготерапия с дошкольниками с речевыми нарушениями чаще всего проводится в форме куклотерапии. Опыт практического использования имаготерапии показывает, что она представляет широкий спектр деятельности для детей дошкольного возраста и прежде всего посредством использования игр-драматизаций; постановок; кукольных спектаклей; креативных инсценировок обычных сказок, басен [3; 4].

В тоже время, когда речь идет о подготовке педагогов-дефектологов (логопедов), то в данном контексте, артпедагогическое направление подразумевает использование коррекционных возможностей театрализованной деятельности посредством организации и проведения со студентами интегрированных занятий по куклотерапии (сказкотерапии) для последующего их применения в профессиональной деятельности.

Сказкотерапия – метод, использующий форму для интеграции личности, развития творческих способностей, расширения сознания, совершенствования взаимодействия с окружающим миром. К сказкам обращались в своем творчестве известные и зарубежные, и отечественные психологи (Э. Фромм, Берн, Э. Гарднер, И. Вачков, М. Осорина, Е. Лисина, Т. Зинкевич-Евстигнеева и др.) [2].

Таким образом, в силу перечисленных коррекционных возможностей театрализованной деятельности, для студентов специальности «Коррекционное образование. Логопедия» были разработаны «артпедагогические занятия», которые включали такие творческие задания как, моделирование макета театральной куклы “Послушный Язычок”; изготовление одежды для сказочных персонажей пальчикового театра; театрализованные сценки-этюды. Студентам были предложены такие формы артпедагогической работы, как рассказывание, рисование, сочинение сказок, изготовление декораций для кукольного театра по сюжетам народных сказок. Итогом практического использования театрализованной деятельности стали постановка и разыгрывание студентами групповых спектаклей по мотивам сказок “Рукавичка”, “Колобок” в разнообразных жанрах (комедия, детектив и мюзикл).

Таким образом, современное состояние специального образования характеризуется вариативностью программ воспитания и обучения детей с речевыми нарушениями, свободой творчества педагогов-дефектологов. В связи с этим повышаются требования к профессиональной компетенции данных специалистов, качественному выполнению ими профессиональных функций. И, как следствие, в условиях стремления будущих педагогов-дефектологов на высоком профессиональном уровне организовать качественную коррекционно-развивающую работу, у них появляется потребность ориентироваться на нетрадиционные технологии, к числу которых можно отнести и артпедагогику.

Список использованных источников

1. Артпедагогика та арттерапия в специальном образовании: учеб. для студ. сред. и высш. учеб. заведений / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Коммисарова, Т.А. Добровольская. - М., 2001. - 248 с.
2. Вачков, И.В. Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку / И.В. Вачков. - М.: Ось- 89, 2007. - 144 с.
3. Киселева, М.Б. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М.Б. Киселева. - СПб.: Речь, 2006. - 160 с.
4. Овчар, О.Н. Формируем личность и речь дошкольников средствами арттерапии / О.Н. Овчар, В.Г. Колягина. - М., 2005. - 80 с.
5. Таранова, Е.В. Артпедагогический практикум по работе с дошкольниками: Игры, упражнения, занятия / Е.В. Таранова. - Ставропольсервисшкола, 2003. - 96 с.
6. Шумакова, Н.Ю. Артпедагогика как гуманистическая система образования учащихся в области физической культуры: дис. ... док. пед. наук / Н.Ю. Шумакова. - Ставрополь, 2006. - 380 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ТРИЗ В ПРЕПОДАВАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Э.Н. Макаренко
БГПУ (Минск)

Одним из факторов, наиболее существенно влияющих на сегодняшнее образование, является ускорение изменений. Под воздействием этого фактора возникает противоречие, которое можно сформулировать, как движущее противоречие педагогики: "Педагогика учит знаниям, которые были получены в прошлых условиях, поскольку мы имеем только такие знания, но учить надо тем знаниям, которые появятся и будут необходимы в будущем, поскольку мир стремительно меняется и знания столь же стремительно устаревают". Или применив прием обострения проблемы: "Педагог должен давать ребенку знания о мире будущего, о том мире, о котором ему самому почти ничего неизвестно" [2].

Одно из решений этого противоречия, уже известное в мире, заключается в переходе от обучения знаниям к формированию умения учиться (от "teaching" к "learning"). Тогда учитель научит учиться, а ученик затем сможет самостоятельно постигать вновь появляющиеся знания. Это решение соответствует принципу идеальности, поскольку предполагается, что в конечном итоге ученик должен сам себя обучать.

В этой связи акценты при изучении учебных дисциплин переносятся на сам процесс познания, эффективность которого полностью зависит от познавательной активности самого студента. Успешность достижения этой цели зависит не только от того, что усваивается (содержание обучения), но и от того, как усваивается: с помощью репродуктивных или творческих методов обучения; с опорой на внимание, восприятие, память или на весь личностный потенциал будущего учителя.

Разработка и внедрение методов технического творчества представлена в разных областях научного знания и исследована многими педагогами и психологами, но недостаточно изучено использование данных методов в процессе преподавания педагогических дисциплин, что определило актуальность выбранной темы.

Комплекс моделей «Проблема-решение» метода Общей Теории Сильного Мышления (ОТСМ-ТРИЗ) предназначен для решения проблемных задач – т.е. задач, способ решения которых неизвестен студентам. Для правильного понимания задачи необходимо ее сначала решить, в связи с тем, что проблемные задачи не могут быть сразу поставлены точно. Процесс решения, в сущности, представляет собой процесс корректировки задачи. Источником данной группы моделей является центральный инструмент ТРИЗ – Алгоритм решения изобретательских задач (АРИЗ) Г.С. Альтшуллера.

Непосредственно перед решением поставленной задачи необходимо познакомить студентов с определениями ТРИЗ:

Функция: цель, желаемый результат, который требуется получить в процессе решения проблемы.

Ресурс: запас свойств, возможностей системы, которые могут быть использованы для решения проблемы, для описания ресурса может использоваться модель ЭПЗ (Элемент-Признак-Значение).

Критерий идеальности: отношение результативности выполнения функции к «затратности» (энергии, информации, пространства, времени, которые необходимо потратить на выполнение функции).

При построении модели задачи выявляют конфликтующую пару и типы взаимодействий. Затем эти взаимодействия оцениваются с позиции «решателя» проблемы как полезные (+) и вредные (-). В итоге получаем описание модели задачи в виде системы противоречий. Строя

абстрактную модель решения, мы набираем значения признаков, которые необходимо получить для достижения требований, сформулированных в модели задачи. Модель решения в виде идеального конечного результата (ИКР) строится на базе модели задачи: противоположные требования (полезные значения разных признаков) удовлетворяются или противоположные значения одного признака совмещаются без дополнительных затрат.

Следующим инструментом для получения модели решения является способ разрешения противоречий (сочетания противоположностей). Минимально необходимый набор шагов по обработке проблемы следующий:

- ✓ описание проблемной ситуации;
- ✓ выделение конкретной задачи из проблемной ситуации;
- ✓ построение абстрактной модели задачи в виде противоречия;
- ✓ построение абстрактной модели решения (формулировка ИКР, разрешение противоречия);
- ✓ конкретизация модели решения (поиск и преобразование ресурсов);
- ✓ оценка результата и при необходимости переход к другим задачам (по аналогичному плану);
- ✓ рефлексия процесса решения.

Так на семинарском занятии «Преодоление феномена «отчуждения» детей от школы» для решения поставленных вопросов: почему общеобразовательная школа не всегда становится местом, где дети могут открыто выражать свои мысли, основанные на жизненном опыте и наблюдениях; при каких условиях школа является для ребенка необходимым институтом его развития, нами был использован комплекс моделей «Проблема-решение» метода Общей теории сильного мышления ОТСМ-ТРИЗ. Пример иллюстрирует логику анализа проблемной ситуации с использованием инструментов ТРИЗ.

Пример: Преодоление феномена «отчуждения» детей от школы (при условии, что студентам способ проверки неизвестен).

Проблемная ситуация:

Необходимо выяснить, при каких условиях можно преодолеть феномен «отчуждения» детей от школы.

Конкретная задача:

При каких условиях школа является для ребенка необходимым институтом его развития. Требуется найти способ преодоления «отчуждения».

Решение 1 (известное, типовое)

Студенты могут предложить известное им типовое решение – «пересмотреть традиционное школьное оценивание».

Оценка решения показывает, что оно не решает всей проблемы. Это позволяет составить модель проблемы в виде системы противоречий.

Модель задачи 1 (в виде системы противоречий из АРИЗ)

Если изменить существующую систему оценивания, то (+) ученик перестает избегать учебной деятельности, которая не ведет к накоплению негативных суждений о себе, но (-) у учащихся не будет реальной самооценки, затрата времени, материальных ресурсов на изменения учебных программ, планов. Если не менять систему оценивания, то (+) сэкономим время, материальные ресурсы, но (-) не преодолеем негативное представление у слабых учащихся о самом себе.

Модель решения 1

Необходимо найти ресурс, который позволит преодолеть «отчуждение» от школы, не затрачивая на это время и большие материальные ресурсы.

Ресурсы

Ресурсами для преодоления «отчуждения» могут быть: социально-психологические, психологические, педагогические.

Эффект, который необходим для решения задачи: при устранении данных групп причин можно преодолеть феномен «отчуждения» детей от школы.

Уточнение модели решения 1 (идеальный конечный результат - ИКР).

Повышать самооценку ученика, вселять уверенность в собственной значимости, развивать чувство личной ответственности за свои успехи, развивать творческое мышление с учетом своих индивидуально-типологических особенностей.

В реальной ситуации на этом этапе студентам уже понятно решение проблемы.

Формулировки противоречий и ИКР в АРИЗ и их аналоги в терминах модели ЭПЗ (Элемент-Признак-Значение).

Формулировка системы противоречий в АРИЗ

Если <условие>, и наоборот:

то <положительный результат (+)>,

но <отрицательный результат (-)>.

*Если <противоположное условие>,
то <отсутствует отрицательный результат (нет -)>,
но <отсутствует положительный результат (нет +)>.*

Пример (здесь и ниже приведено только одно из пары противоречий)

Если изменить существующую систему оценивания в школе, то повысим самооценку слабых учащихся, но требуются материальные затраты, и не будет реальной самооценки у остальных учащихся.

Формулировка противоречия в модели ЭПЗ

Если <значение признака 3>

то <позитивное / полезное значение признака 1>

но <негативное / вредное значение признака 2>

Пояснение примера в модели ЭПЗ

Признак 3 – повышение самооценки ребенка, значение признака – отмена оценивания.

Признак 1 – исчезло желание уйти из школы, значение – имеет место.

Признак 2 - время проверки, значение - время велико (более конкретное значение в данном случае неважно).

В заключении занятия была проведена рефлексия итогов деятельности с использованием технологии «Цепочка пожеланий». Каждому студенту по цепочке (в определенной последовательности) предлагалось обратиться с пожеланиями к себе и другим по итогам взаимодействия. Закончил цепочку пожеланий преподаватель, подводя определенный итог совместной деятельности, обобщив проблемы, которые возникали у студентов при реализации метода ТРИЗ и отметив, что позитивного он дал.

Список использованных источников

1. Альтшуллер, Г.С. Найти идею: ведение в теорию решения изобретательских задач. – 3-е изд., доп. / Г.С. Альтшуллер. – Петрозаводск: Скандинавия, 2003. – 237 с.

2. Лелюх, С.В. Развитие творческого мышления, воображения и речи дошкольников: учеб. пособие для воспитателей дошкол. учреждений и студентов пед. колледжей / С.В. Лелюх, Т.А. Сидорчук, Н.Н. Хоменко; Ульянов. ин-т повышения квалификации и переподгот. работников образования, Ульянов. соц.-пед. колледж №1. - Ульяновск : ИПКПРО, 2003. - 239 с.

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ГАРМОНИЧНОЙ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА СРЕДСТВАМИ ДУХОВНОЙ МУЗЫКИ

И.А. Масленникова

ГОУ ДПО БелРИПКППС. (Белгород)

Музыкальное воспитание является важнейшим средством формирования различных сторон личности школьника: интеллекта, эмоций, богатейшей культуры чувств, нравственности. Музыка стремится воплотить этико-эстетический идеал - в этом особенность её содержания, особенность её воздействия на человека. В процессе всестороннего развития личности искусству, а особенно музыкальному, принадлежит ответственная роль, хотя основой всестороннего развития личности является сама жизнь, но жизнь без искусства не формирует и не воспитывает человека целостного, всесторонне и гармонично развитого.

Искусство называют «школой чувств», но в зависимости от содержания его произведений оно может вызывать различные чувства, ценные и ущербные, ведущие к духовному росту или обедняющие человека.

К сожалению, в современных учебных программах по музыке из поля зрения выпадает целый пласт музыкальной культуры – русская духовная музыка. А ведь именно духовная музыка может способствовать развитию личности ребёнка: воспитывать в нём возвышенные чувства, эмоции; прививать любовь к прекрасному; способствовать укреплению духовных и нравственных качеств личности. Искусство и культура русской православной церкви является одним из важнейших пластов не только отечественной, но и мировой культуры и искусства, а духовная музыка, выражающая стремление человека к духовной красоте и гармонии, возвышающая его чувства и помыслы является действенным средством воспитания подрастающего поколения. Урок, в котором звучит духовная музыка, становится по сути своей интегрированным, так как в нём сливаются воедино музыка, слово, изобразительное искусство (в виде иконописи, храмовой архитектуры). Методика работы, связанная с изучением духовной музыки, стала содержательнее и интереснее благодаря использованию современной образовательной технологии - интеграции предметного обучения, которая позволяет развивать у учащихся музыкальное интегративное мышление, способствует более глубокому восприятию музыки.

Интегрированный подход в обучении дает возможность учителю использовать на уроках музыки программы мультимедиа, работать с компьютерными программами, которые разработаны

для общеобразовательных школ в рамках федеральной целевой программы «Развитие единой образовательной информационной среды»: «Энциклопедия музыки от эпохи Возрождения до XX века», «Православная культура» и др. К этим программам учитель должен подходить творчески, дополняя одну программу другой. В ходе урока учитель и ученики сами становятся авторами, в течение урока они создают свою собственную обучающую программу – из предложенных фрагментов создают единое целое, разрабатывают свою методику урока.

Сегодня практически каждый учитель школы стремится, чтобы атмосфера на уроке была наполнена добротой, истиной и красотой. И на передний план педагогической работы учителя выдвигается проблема пересмотра духовных ценностей, воскрешение ценностей, отодвинутых в истории, утверждение новых ценностей. Приобщая школьника к богатейшему опыту христианской культуры, накопленному в веках, мы воспитываем высоконравственного, образованного, разносторонне развитого современного человека.

Со времён Киевской Руси обучение богослужебному пению входило в содержание образования. В 16 веке оно считалось не менее значимым, чем обучение чтению и письму. В дальнейшем, по мере развития системы музыкального образования, изучение русской православной музыки всегда оставалась одним из важнейших направлений музыкального воспитания во всех типах общеобразовательных школ России.

Исторически эта традиция оказалась прерванной. Ныне в программах по музыке можно найти выдающиеся произведения западноевропейской религиозно-духовной музыки, такие, например, как «Высокая месса» И.С. Баха, «Реквием» В.А. Моцарта, но недопустимо мало произведений русской церковной музыки. И это в то время, когда коренным образом пересматривается отношение к духовному наследию прошлого, когда всё более осознаётся воспитательная и художественная ценность православной русской музыки и в музыкальную жизнь страны всё полнее входят её шедевры; начиная от монастырских напевов, хоровых концертов Н. Березовского, Д. Бортнянского, А. Архангельского, А. Кастальского, литургии П.И. Чайковского и С.В. Рахманинова и заканчивая религиозно-духовными произведениями современных отечественных композиторов: Р.К. Щедрина, А.Г. Шнитке и др. Нельзя и недооценить вклад в развитие русской духовной музыки наших земляков – белгородцев, композиторов 18 века, крепостных графа Шереметьева Гавриила Якимовича Ломакина и Степана Аникиевича Дегтярёва.

В условиях общеобразовательной школы религиозно-духовную музыку можно вводить как часть культурно-исторического наследия. Каждый человек, верующий и неверующий, должен знать свою культуру во всём её многообразии: классическую, народную и тот пласт русской православной музыки, который оказался забытым.

Исходя из сказанного, возникает мысль о необходимости включить знания об истории и теории духовной музыки в содержание школьной программы по музыке, тем самым предоставить детям возможность понять, что духовная музыка является неотъемлемой частью мировой музыкальной культуры, ценной своим своеобразием, неповторимыми национальными чертами.

Внедрением элементов истории и теории русской духовной музыки в учебный процесс, достигается следующая цель: возродить знание духовной музыки и приобщить детей к новому для них пласту русской музыкальной культуры как к средству их эстетического и нравственного воспитания.

Построение курса должно основываться на принципе параллельности между духовной музыкой и русской классикой, а также духовной музыкой и народным музыкальным творчеством. Выбор данного принципа обусловлен взаимосвязью трёх основных направлений музыкальной культуры России, которые не только исторически сосуществовали параллельно, но и влияли друг на друга.

Так, например, в начальных классах при рассмотрении тематического блока «Элементы нотного письма» наравне с современными элементами нотной записи рассматривается история распространения нотной записи, её развитие, древние виды нотации; возможно введение тем: «Древние виды нотации», «Эволюция нотной записи», «Нотация невменная и крюковая».

В четвёртом классе тематический материал выстроен по историческому принципу: от истоков народной и композиторской музыки к русской музыке 20 столетия. Тема первой четверти «Музыка моего народа» основывается на изучении истоков русской музыкальной культуры. Эта тема предполагает расширение объёма изучаемого материала за счёт введения тем: «Одноголосное пение Древней Руси (10 век)», «Периоды развития одноголосного пения». Тема второй четверти четвёртого класса «Тема Отечества в народной и композиторской музыке» также может быть расширена за счёт углубления изучаемого материала по теме «Колокольные звоны». Данная тема посвящается изучению исконно русской традиции – колокольным звонам: истории появления колоколов на Руси, значении колокольных звонов в жизни человека. Предполагается введение следующих тем: «О символике колокольного звона», «Виды русских колокольных звонов», «Колокольные звоны в творчестве русских композиторов».

В пятом классе программа направлена на установление внутренних связей музыки с литературой и музыки с изобразительным искусством. В тематическом материале первого

полугодия затрагивается область духовной музыки: рассматривается музыка церковного богослужения, её особенности. Углубление данной тематики возможно за счёт введения знаний области хоровой музыки, как основного способа исполнения русской духовной музыки; в контексте программы пятого класса предполагается включение тем: «Знаменный распев – старейшая форма русского богослужебного пения», «История русской хоровой музыки», «Певческие коллективы и распевщики Древней Руси».

В теме второго полугодия «Музыка и изобразительное искусство» предполагается рассмотрение, сопоставление и анализ произведений живописи и музыкального искусства. Наравне с классическими произведениями, произведениями современных стилей и направлений возможно рассмотрение произведений духовной музыки и живописи. Таким образом, рассматривая иконы и анализируя духовную музыку, учащиеся выясняют, что же объединяет живопись и музыку духовного направления, в чём заключаются особенности создания духовных произведений, каковы образы, составляющие основу данных произведений.

К шестому классу учащиеся овладевают знаниями в области теории музыки, музыкального анализа, поэтому в процессе восприятия и анализа музыкальных произведений целесообразно вводить наряду с классическим репертуаром духовные произведения. В ходе анализа учащиеся определяют элементы музыкальной речи, средства выразительности и музыкальные образы, типичные для духовных произведений.

В контексте программы седьмого класса возможно введение тематического материала, касающегося биографии и творчества белгородских композиторов, мастеров хоровой музыки, великих хормейстеров – Гавриила Якимовича Ломакина и Степана Аникиевича Дегтярёва.

Исходя из вышесказанного, нужно отметить, что введение знаний о русской духовной музыкальной культуре чрезвычайно необходимо в процессе музыкального воспитания в условиях современной школы. Оно не только способствует интеллектуализации учебно-воспитательного процесса, но и создаёт благоприятные условия для формирования и развития гармоничной личности школьника.

ЭЛЕКТРОННЫЕ УЧЕБНЫЕ МАТЕРИАЛЫ В СТРУКТУРЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ ПО МАТЕМАТИКЕ

А.А. Мещерякова
НИО (Минск)

Информатизация образования является значимым направлением реализации современной образовательной парадигмы. Умение в полной мере использовать возможности информационных технологий в профессиональной деятельности становится одним из важнейших качеств современного специалиста, и в значительной степени касается подготовки педагогов, в том числе учителей математики [1]. В связи с этим все большую актуальность приобретает нахождение возможных направлений деятельности для использования компьютерных технологий в формировании профессионально значимых умений педагогов. В процессе перехода от традиционных методик преподавания к обучению с использованием информационных технологий возникает задача не только поиска эффективных методов формирования профессиональных умений учителей математики, но и их непосредственного обучения по разработке различных видов информационных средств обучения.

Под электронными учебными материалами (ЭУМ) будем понимать достаточно широкий класс электронных ресурсов, выполняющих задачи дидактического компьютерного обеспечения учебного процесса. К таким ресурсам относятся отдельные файлы, например, интерактивные задачи по математике, интерактивные тесты, дидактические компьютерные игры, интерактивные модели, иллюстрации, анимации, видеофрагменты, таблицы представляющие собой единые дидактические ресурсы, реализующие поставленные учебные задачи.

В нынешних условиях электронные учебные материалы (ЭУМ) в Республике Беларусь для обучения учащихся математике разрабатываются преимущественно в двух направлениях. К первому направлению следует отнести программные средства с изначально встроенными алгоритмами дидактических действий. К таким программным средствам относятся «Стереометрия. 10 класс», «Текстовые задачи», «Информационно-поисковая система по математике», разработанные в рамках государственной программы «Комплексная информатизация Республики Беларусь на 2007-2010 годы», а также «Математика. 9 класс», «Алгебра 10» (предприятие «Инфотриумф»). Несмотря на достаточно высокий технический уровень исполнения, указанные выше средства не всегда удовлетворяют педагогической ситуации, возникающей в образовательном процессе, так как их дидактические возможности инертны.

В рамках второго направления используются математические инструментальные среды для компьютерной поддержки обучения математике. Ко второму направлению можно отнести

«Учебный графопостроитель», «Динамическая геометрия», которые разработаны в рамках государственной программы «Комплексная информатизация Республики Беларусь на 2007-2010 годы» [2]. Данные программные продукты, не обладая изначально заданными требованиями к алгоритмизации математических действий, создают систему дидактического обеспечения, при котором выбор и осуществление действий выполняется учащимися самостоятельно [3].

Согласно государственной программе «Комплексная информатизация Республики Беларусь на 2007-2010 годы» учебные материалы нового поколения должны состоять как из новой учебной литературы, интегрирующей учебную информацию и дидактические инновации, так и из ЭУМ для использования компьютерной поддержки обучения. В результате такого сочетания может быть организована новая структура учебно-методического комплекса (рисунок 1):



фотографиями, портретами ученых. Графические объекты являются не просто аналогами традиционных иллюстраций учебников, они дополняют, дидактически обогащают материал, формируют правильные представления об изучаемых объектах.

Тематические *презентации* состоят из 10–15 слайдов каждая, предназначены для объяснения теоретического материала на уроках. Презентации включают графику, интерактивные компоненты, текстовые объекты по теме.

Текстовая составляющая представлена иллюстрированными *текстами* в цифровой форме, предназначенными, прежде всего, для повторения материала учебника. Электронная форма значительно облегчает поиск информации в тексте. Это краткие конспекты учебника, формулировки законов, биографии ученых. Текстовые объекты могут быть органически включены во все формы и методы обучения и использоваться на разных этапах образовательного процесса как учителями, так и учащимися.

Тексты со звуковым комментарием могут быть эффективны для домашнего повторения школьниками материала урока. Их можно использовать и как компоненты лекций, презентаций во время объяснения нового материала. Тексты со звуковым комментарием полезны для учащихся с ограниченными физическими способностями.

Быстрое распространение информационных технологий позволяет педагогу качественно усовершенствовать образовательную систему, в которой современные технологии будут взвешенно и разумно сочетаться с традиционными достижениями педагогики; предоставит преподавателям и обучаемым новые возможности и преимущества: от пассивного восприятия знаний к самостоятельной творческой деятельности, от сообщающего обучения к совместным дискуссиям и исследовательскому поиску.

Список использованных источников

1. Мещерякова, А.А. Организация урока с поддержкой компьютерных средств обучения / А.А. Мещерякова // Кіраванне ў адукацыі, 2009, – №4.
2. Мещерякова, А.А. Обзор компьютерных средств обучения по математик / А.А. Мещерякова // Информатизация образования, 2009, – №2. – с 19-25
3. Мещерякова, А.А., Методические рекомендации по работе с электронным средством обучения «Учебный графопостроитель» / А.А. Мещерякова // Матэматыка. Праблемы выкладання, 2010, – №2. – с.15-29

СТИМУЛИРОВАНИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ХИМИИ

Е.Н. Можар
БГУ (Минск)

Формирование творчески активной, интеллектуально и нравственно развитой личности – одна из важнейших задач современной общеобразовательной школы. Выпускник школы, который будет жить и трудиться в постиндустриальном, информационном обществе, должен обладать определенными качествами личности и компетенциями. Среди них особую значимость приобретают следующие способности: самостоятельно приобретать знания и умело применять их в разнообразных жизненных ситуациях для решения встающих проблем; видеть возникающие в реальной жизни трудности и находить оптимальные пути их решения; участвовать в демократических процессах и работе демократических институтов; владеть устным и письменным словом, иностранными языками как средством общения в поликультурном обществе; активно использовать информационные технологии, понимать их силу и слабость, критически относиться к распространяемой по каналам СМИ; постоянно работать над развитием своих способностей, повышением профессионализма.

Между тем исследователи отмечают очевидное снижение образовательной мотивации у значительной массы учащихся (Маркова А.К., 1990), несоответствие стандартов и базовых показателей обученности и воспитанности выпускников средних школ (Фридман Л.М., 1998), компьютерную наркоманию (Ярвилехто Т., 1998), снижение субъективной значимости учения (Левитес Д.Г., 1998), проявления социальной тревожности и неуверенности в себе («Концепция воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь», 1999), возрастающий «прагматический нигилизм» старшеклассников, отворачивающихся от всего, что им «не нужно» (Лихачев Д.С., 1999), катастрофическое падение престижа естественнонаучных предметов в школе (Блинкова А.Д., 1999), возрастание перегрузок и неудовлетворенность методами изучения естественнонаучных предметов, которое сводится к «бесконечному решению задач, заучиванию формул» (Торосян В.Г., 2003, Братенникова А.Н., 2005).

Выход видится в стимулировании ценностного и деятельностного (а не только информационного) отношения к содержанию естественнонаучного знания. Само слово "естествознание" обозначает познание естества, внутренней сущности природы. Привить потребность и развить способность присматриваться к тому, что естественно, воспитать ответственное отношение к природе, "единосущности природы и человека" — это и есть один из аспектов принципа природосообразности в образовании. Его философскую интерпретацию дал И. Кант. Он писал: "Две вещи наполняют душу всегда новым и все возрастающим удивлением и благоговением, чем чаще и продолжительнее мы размышляем о них, — это звездное небо надо мной и моральный закон во мне" [5, 290].

Нельзя смириться с ситуацией, в которой резкое падение интереса современных школьников к изучению естественнонаучных предметов объясняется "конъюнктурными" деформациями социально-экономической ситуации на рубеже веков [4].

На наш вопрос, обращенный к учащимся 8-11 классов "Почему вы не любите химию?" 25 % учащихся ответили: "Надоело бесконечно решать задачи и заучивать формулы!".

Востребованность только знания заученных формул, умения решать типовые задачи, воспроизводить изложенные в учебниках факты, представленные как неизменные и непреложные истины, обедняет образовательный процесс, снижает его формирующие возможности в становлении школьника как субъекта учебно-познавательной деятельности [1; 2].

Стимулирование учебно-познавательной активности учащихся, ориентация ее на преобразование объектов учебного познания осуществлялось прежде всего за счет обогащения ценностно-мотивационной сферы учащихся, которая включает в себя потребности, интересы, мотивы и цели. Каждый из компонентов выполняет свои функции в развитии активности личности, переводя ее из неустойчивого, ситуативного состояния в устойчивое, которое со временем может стать свойством личности.

Щукина Г.И. выделяет три вида стимулов познавательных интересов: первый вид стимулов имеет своим источником содержание учебного материала; второй — организацию учебной деятельности школьника; третий вид стимулов связан с характером общения и с отношениями, которые складываются в учебном процессе между учащимися, между учащимися и учителями [6, 352].

Изард К. разработал следующую иерархию личностных стимулов: любопытство; интерес к познаваемым объектам; приятное действие; привлечение ясностью, логичностью, эффективностью; новое, творческое действие, открытие чего-либо; чувство, что ты нужен; ощущение активности, энергии; чувство ответственности за учебу и другие [3].

Особенности мотива как стимула познавательной активности заключаются в осознании личностью направленности своей учебной деятельности. Обогащение мотивов учебной деятельности сопровождается ее оценкой личностью с различных сторон. Как правило, мотивация связана с эмоциональной сферой ученика. Но эмоции имеют кратковременное действие, они "окрашивают мотивы", изменяя степень выраженности побуждения, которое заключается в изменении "энергетической", а не содержательной стороны мотива. На одних эмоциях невозможно построить весь процесс обучения учащихся. Сильная мотивация затрагивает не только эмоции, но и волю как способность учащегося управлять своим поведением. От особенностей волевой сферы зависит устойчивость, временная продолжительность действия мотивов. Закрепляясь в опыте учебной деятельности школьника, они детерминируют ответственность по отношению к учению, проявляются в самостоятельности, в поиске различных способов решения учебно-познавательных задач, анализе полученного результата.

Направленность познавательной активности связана с целью как предполагаемым результатом деятельности. Цель в данном случае конкретизирует мотивационную сферу личности. Функция цели в контексте учебно-познавательной активности заключается в предвидении учащимся возможного удовлетворения (начальная стадия формирования активности) и последующего поддержания устойчивого предвидения. Стимулами цели в этом случае могут быть фантазия, эмоциональное состояние, позиционные мотивы, внутренняя потребность в уверенности в себе, конкретный предмет познания, выбор сферы профессиональной деятельности, смысложизненное и профессиональное самоопределение, личностная самоидентификация и др.

Стимулы различаются по времени проявления. Они могут быть постоянными, длительными и кратковременными. Постоянные стимулы действуют на протяжении всего периода развития ученика: например, стимулы, связанные с естественной потребностью личности в познании; длительные — с потребностью получить хорошее образование в школе и поступить в престижный вуз; кратковременные — с познанием чего-то нового в ограниченный интервал времени.

По силе действия на личностные образования стимулы разделяются на сильные, которые мгновенно включают в работу личностные образования, приводя ученика в сильное возбуждение (например, наблюдение за извержением вулкана, разложение бихромата аммония); умеренные, которые характеризуются средней силой воздействия на мотивационную сферу (например, получение углекислого газа и изучение его свойств); слабые, оказывающие малозначимое влияние, хотя и побуждающее учащихся к совершению определенных учебных действий (например, чтение текста учебника с выделением главного и второстепенного материала, повторение опыта за учителем) и т.д.

По степени устойчивости стимулы подразделяются на сильно-, средне- и слабоустойчивые. Степень устойчивости стимула оказывает прямое влияние на процесс формирования познавательной активности, то есть сокращает пространственно-временные промежутки между началом воздействия и его результатом.

Поскольку мотивационная сфера и составляющие ее компоненты имеют личностный характер, то для эффективной работы должны быть учтены стимулы, разные по силе, устойчивости, содержанию, времени проявления. В этом случае воздействие стимулов на все компоненты мотивационной сферы позволяет индивидуализировать формирование познавательной активности для каждого ученика, а, следовательно, оптимизировать интенсивность учебно-познавательной деятельности.

Побудительной силой учебно-познавательной активности школьников являются не только потребности, но и ценности. Их воспитание приобретает в содержании обучения доминирующий характер.

Если потребности действуют "здесь — и — теперь", отражая состояние этих динамических и меняющихся отношений с миром, то личностные ценности представляют собой устойчивые отношения с миром, обобщенные, переработанные и присвоенные в совместной деятельности с социальной группой. Стимулирующая функция ценностей состоит в их свойстве "быть путеводной звездой", идеалом, конечным результатом жизнедеятельности человека.

На основе изложенного понимания мотивов и ценностей как стимулов была разработана система использования интерактивных средств обучения, отвечающая следующим требованиям: возбуждать и развивать внутренние мотивы учения школьников на всех этапах их учебной деятельности; актуализировать механизм ориентировки учащихся, обеспечивающий целеполагание и планирование предстоящей деятельности; обеспечивать активное формирование общеучебных, познавательных умений школьников по хранению и преобразованию учебной информации; стимулировать развитие эмоционально-волевой и практически-действенной сфер школьника на достижение учебно-познавательных целей; побуждать к формированию способности адекватной самооценки учебно-познавательной деятельности в процесса учения на основе системного контроля и самоконтроля знаний, саморегуляции; учитывать эмоциональное состояние учащегося на момент получения новой информации, формирования способов ее освоения; обеспечивать поддержку работоспособности учащихся как энергетического показателя их учебно-познавательной деятельности и обучать их саморегуляции работоспособности. Это позволяет оптимизировать процесс целостного развития личности.

Список использованных источников

1. Гузик, Н.П. Лекционно-семинарская система обучения химии / Н.П. Гузик, Н.П. Пучков. - Киев: Рад. шк., 1979. - 94 с.
2. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов; Рос. акад. образования. Психол. ин-т, Междунар. ассоц. "Развивающее обучение". - М.: ИНТОР, 1996. — 542 с.
3. Изард, К.Е. Эмоции человека: [пер. с англ.] / К.Е. Изард; под ред.: Л.Я. Гозмана, М.С. Егоровой. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. - 439 с.: ил.
4. Меретукова, З.К. Теоретические и практические основы развивающего обучения / З.К. Меретукова. - Майкоп: Изд-во Адыг. гос. ун-та, 1994. - 228 с.
5. Торосян, В.Г. История образования и педагогической мысли: учеб. для студентов высш. учеб. заведений / В.Г. Торосян. - М.: Владос-Пресс, 2003. - 352 с.
6. Щукина, Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г.И. Щукина. - М.: Педагогика, 1971. - 352 с.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Н.А. Никитёнок
БГПУ (Минск)

В настоящее время система образования ориентирована на реализацию созидательных способностей личности, на становление и развитие её творческого потенциала. Творчество как создание нового позволяет преобразовывать окружающую действительность, способствует обеспечению общественного развития. В то же время наличие созидательной творческой позиции конкретной личности содействует ее адаптации в условиях неопределенности и изменчивости современного мира.

Развитие творческих способностей школьников во многом зависит от того, каким творческим потенциалом обладает учитель. Формировать творческую личность способен лишь тот, кто владеет приемами продуктивного и творческого мышления. Потенциально творческий характер педагогической деятельности, обусловленный непредсказуемостью ситуаций школьной действительности, трудной алгоритмизацией педагогического общения, неповторимостью личности каждого обучаемого, поливариантностью профессионального выбора актуализируют необходимость развития творческого потенциала у будущих педагогов.

Личностная и профессиональная значимость развития творческого потенциала педагога обуславливает поиск условий, средств и методов повышения эффективности становления и развития творческой личности.

В контексте доминирования определенного механизма адаптации творческий потенциал личности будущего педагога рассматривается как динамическая личностная доминанта, детерминирующая преимущественно процесс аккомодации (изменение когнитивных психических схем в зависимости от требований объективного мира), проявляющийся в дивергентном мышлении (направленность на генерацию широкого спектра возможных решений поставленной проблемы) [1]. В качестве педагогических средств развития творческого потенциала студентов рассматриваются научно-исследовательская деятельность, досуг и внеучебная деятельность, применение информационных технологий, рефлексивных методов, практика, проектное, проблемное, эвристическое обучение, конкурсы, мастерские и др.

В то же время развитию творческого потенциала может способствовать изучение дисциплин «Педагогика современной школы» и «Педагогические системы и технологии». Темы «Технологии развития интеллектуального и творческого потенциалов личности», «Технологии коллективного творческого воспитания» рассматриваются в рамках курса «Педагогические

системы и технологии». Обсуждаются проблемы диагностики творческого потенциала учащихся, направлений, механизмов и технологий его развития в процессе обучения и воспитания, организации необходимой образовательной среды. Приведем пример модельного сценария занятия.

Тема занятия «Технология коллективного творческого воспитания учащихся»

1 этап. *Приветствие*. Пароль (название разных коллективных творческих дел). Вопрос другу.

2 этап. *Теоретическое освоение*. Выступление студентов на темы: «Портрет ученого: И.П. Иванов»; «Характеристика коллективного творческого воспитания».

3 этап. *Ролевая игра*. Коллективная подготовка дела. Разделение на команды, выбор жюри, определение капитанов и т.д. Проведение КВН. Коллективный анализ, подведение итогов КВН «Пара фраз»

Примерный перечень заданий: определение понятий, выбор концептуальных идей технологий социального творчества, характеристика видов КТД, составление таблицы «Этапы КТД», «Минута говорения» для капитана команды: «Характеристика этапа организации КТД» (выбор этапа из конверта), выбор условий проведения КТД, описание примеров коллективных творческих дел и т.д.

4 этап. *Инновационное созидание*. Разработка студентами (в малых группах) на основе метода мозгового штурма авторских проектов КТД. Презентация проектов.

5 этап. *Подведение итогов занятия*. Резюме по проблеме развития творческого потенциала личности.

На других занятиях по данным дисциплинам актуализируются творческое усвоение знаний и умений, собственная творческая деятельность по созданию педагогических средств, превращая учебно-познавательную деятельность в учебно-преобразовательную. Происходит непосредственное приобретение опыта творческой деятельности с ориентацией на педагогическую практику.

В качестве методов развития творческого потенциала студентов в процессе общепедагогической подготовки выступают: проектирование и конструирование форм педагогического процесса, педагогических средств, деловые игры, рефлексивные приемы, составление схем, таблиц, интеллект-карт, диагностика и коррекция личностных свойств, анализ и решение педагогических ситуаций, изучение передового педагогического опыта. Студенты разрабатывают сценарии уроков и воспитательных мероприятий, учебные пособия, рекомендации школьникам по различным видам деятельности, учебные словари, программы школьных кружков и классовых сообществ, создают проекты оборудования школьных кабинетов. Можно применять составление портфолио, написание рецензий, аннотаций, аналитических обзоров, рефератов и др., выполнение творческих заданий. Проводятся дискуссии, проблемные и научные семинары, практикумы, круглые столы, микроисследования, работа в микрогруппах и парах и др. Представим модельные сценарии занятий.

Тема занятия «Методы педагогического исследования»

1 этап. *Актуализация*. Приветственное слово ведущего. Постановка проблемы: как изучать явления педагогической действительности, проводить педагогическое исследование?

2 этап. *Теоретическое освоение*. Коллективное конструирование понятия «метод» на основе приемов «Алфавит», «Ассоциации». Работа с учебным текстом по теме занятия. Составление интеллект-карты темы на основе учебного текста, словаря методов педагогического исследования. Презентация участниками занятия теоретических и эмпирических методов исследования. Презентация участниками занятия характеристик креативных методов и сопутствующих методов педагогического исследования

3 этап. *Практическое освоение*. Примеры применения методов исследования в педагогическом процессе

4 этап. *Дискуссия*. Проблемный вопрос «Как осуществлять выбор методов исследования?»

5 этап. *Инновационное созидание*. Проведение участниками занятия микроисследований с помощью одного из методов (по выбору)

6 этап. *Контроль*. Опрос на основе приема «Две правды, одна неправда».

7 этап. *Подведение итогов занятия*. Педагогический консилиум («Содержание занятия+», «Личность+» и т.д.)

Тема занятия «Технология организации педагогической деятельности классного руководителя»

1 этап. *Приветствие*. «Педагогический девиз»

2 этап. *Проблематизация*. Определение необходимых черт личности классного руководителя на основе технологии «Алфавит»

3 этап. *Теоретическое освоение*. Выступление студентов с докладами. Заполнение опорных конспектов по теме занятия.

4 этап. *Дискуссия*. «Дайте оценку правам и должностным обязанностям классного руководителя. Что еще можно добавить?»

5 этап. *Работа в группах*. Составление исторической справки о классном руководстве. Разработка плана мероприятий по решению одной из задач классного руководителя. Презентация разработок.

6 этап. *Контроль*. Составление коллективного рассказа по теме

6 этап. *Рефлексия*. Проблемный вопрос «Что, на Ваш взгляд, является особенно сложным в работе классного руководителя?»

Тема занятия «Технология предупреждения и преодоления школьной неуспеваемости»

1 этап. *Приветствие*. Цепочка пожеланий.

2 этап. *Теоретическое освоение*. Выступления студентов с докладами. Заполнение педагогического словаря. Составление опорного конспекта на основе заданий «Завершите предложение...», «Составьте таблицу...» и др.

3 этап. *Дискуссия*. Проблемный вопрос: «Какова эффективность предлагаемых способов преодоления школьной неуспеваемости и как ее повысить?»

4 этап. *Инновационное созидание*. Разработка памятки школьнику о предупреждении и преодолении неуспеваемости; памятки педагогу о повышении познавательного интереса учеников (по вариантам) на основе консультации преподавателя. Презентация разработок.

5 этап. *Контроль*. «Дюжина вопросов»

6 этап. *Подведение итогов занятия*. «Семинар заставил меня задуматься о...»

Систематичность развития интереса будущих педагогов к творчеству, стимулирование творческого подхода при выполнении учебных заданий и инициативы, «естественная» индивидуализация творческого обучения позволяет адаптировать их к будущей профессиональной деятельности и личностному росту. Ориентация дисциплин «Педагогика современной школы» и «Педагогические системы и технологии» на развитие творческого потенциала студентов способствует становлению личности, способной увлечь, воодушевить, заинтересовать воспитанников, открыть возможности для самореализации будущего педагога.

Список использованных источников

1. Развитие интеллектуального и творческого потенциалов личности будущего педагога: культурно-практикологический концепт: монография / П.Д. Кухарчик и др. – Минск: БГПУ, 2010. – 230 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-МЕТОДОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Е.А. Носова
БГПУ (Минск)

Анализ зарубежного и отечественного научного и методического поиска в области оптимизации процесса обучения в вузах показывает, что в системе высшего профессионального образования получают распространение разнообразные интерактивные методы и технологии, обеспечивающие формирование как специальных, так и универсальных компетентностей будущих специалистов. В их числе: анализ конкретных ситуаций [1], учебные ролевые и имитационные игры [2,3,6], тренинги [3,5], методы ситуационного обучения (case study method) [1,4] и другие. Одни из указанных методов базируются на предметном содержании определенной специальности, другие же «оторваны» от него. Например, интерактивные упражнения, представленные в одном из последних учебных пособий [3, с.90-96] («Перефразирование», «Колобок и лисица», «Рисование фигур», «Три музыкальных слога», «Странные отгадки» и другие) лишены профессиональной содержательной основы. В силу отстраненности от специального знания они обладают суперуниверсальностью, применимы при изучении различных учебных дисциплин, вызывают положительные эмоции обучающихся. Однако при неумелом использовании таких активных методов профессиональное обучение может превратиться в малополезное развлечение. Более критично подходить к таким методам заставляет и ограниченность во времени освоения учебных курсов и обучения специальности в целом. Требуются более эргономичные технологии и методы обучения, которые сочетают «два в одном», т.е. позволяют развивать специальные и универсальные компетентности в процессе освоения профессионального знания, соединять теоретическую и практическую подготовку будущих специалистов.

В данной связи интерес представляют методы обучения на основе учебных кейсов, т.е. кейс-методы. Здесь же уточним, что понятия «учебная ситуация» и «учебный кейс» не являются синонимичными. Учебную ситуацию рассматривают как «совокупность взаимосвязанных фактов и явлений, характеризующих определенный этап, период или событие практики, и требующую от

учащегося соответствующих оценок, решений, действий» [3, с.41]. Учебный кейс, в отличие от учебной ситуации, трехкомпонентное целое. Учебная ситуация является одним из его компонентов. Структура кейса включает: вспомогательную информацию, необходимую для анализа ситуации; описание самой ситуации; задания к кейсу.

Методы работы с практическими ситуациями (реальными или сконструированными) всегда использовались в обучении в высшей школе. Однако технологическая разработанность кейс-методов для обучения будущих специалистов социальной работы невысока. Во-первых, не вычленены, а, следовательно, не представлены в учебной и методической литературе учебные ситуации для специальности «социальная работа». Во-вторых, не сформирован банк дисциплинарных и междисциплинарных учебных кейсов (а не учебных ситуаций!) для профессиональной подготовки специалистов социальной работы. В-третьих, не определено целесообразное видовое многообразие учебных кейсов в рамках различных дисциплин на разных курсах обучения. Чем выше курс обучения, тем большим объемом общих и специальных знаний и умений владеют студенты, следовательно, на старших курсах предоставляется больше возможностей для использования учебных кейсов интегрированного характера. В-четвертых, недостаточно уточнены методы работы с различными видами учебных кейсов.

Прежде чем приступить к созданию учебных кейсов, следует уточнить значимые универсальные профессиональные навыки и умения, необходимые будущему специалисту социальной работы, и этапность их освоения. Анализ и обобщение разработок и предложений по использованию различных методов работы с кейсами [1,2,3], а так же специфики задач профессиональной деятельности специалиста социальной работы позволяет выделить основные этапы в научении профессиональным навыкам и умениям. Так, на *начальном* этапе осуществляется развитие первоначальных практических навыков и умений: вычленять и ранжировать проблемы клиентов по степени значимости; анализировать и определять целесообразность действий специалистов; оценивать правомерность предлагаемых решений; формулировать и аргументировать свои решения; находить альтернативные решения; точно выражать мысли, уметь слушать других; аргументировать точку зрения, подбирать контраргументы.

На *втором* этапе происходит дальнейшее развитие профессиональных компетентностей: умения целостно осмысливать и анализировать ситуацию клиента; определять недостающую информацию и находить ее; формулировать решения и прогнозировать их последствия; оценивать варианты решений и принимать оптимальные; эффективно взаимодействовать с другими и коллективно принимать решения; сотрудничать в условиях партнерских отношений; оперативно принимать оптимальные решения «здесь и сейчас» и прогнозировать их последствия.

На *следующем* этапе осуществляется обучение поиску необходимой информации, ее сбору, систематизации и анализу, следовательно, развитие навыков и умений: определять минимально достаточную и дополнительную информацию; оперативно находить недостающую информацию; востребовать дополнительную информацию; правильно формулировать вопросы для запроса информации; оценивать альтернативные варианты решений в профессиональной деятельности.

Разработка учебных кейсов требует уточнения видового многообразия учебных ситуаций. Для анализа и классификации учебных ситуаций нами были определены следующие критериальные основания: степень опасности (остроты конфликта), степень новизны, вариативность решения, характер подачи материала, степень обобщенности, степень модификации (дидактической обработки). По указанным основаниям можно выделить следующие виды учебных ситуаций:

- *по степени опасности (остроты конфликта):*
 - стандартная ситуация (типичная, часто повторяющаяся при одних и тех же обстоятельствах, имеет одни и те же причины);
 - критическая ситуация (нетипичная, застает врасплох, несет угрозу разрушений устоявшихся норм, режимов, правил, планов, может нанести материальный и моральный ущерб, требует немедленных радикальных мер);
 - экстремальная ситуация (чрезвычайная, не имеет аналогов в прошлом, приводит к негативным изменениям и разрушениям объектов, процессов, отношений, несет материальные, физические, моральные потери, требует радикальных действий, нетрадиционных решений);
- *по степени новизны:*
 - известная ситуация (для разрешения имеются конкретные образцы, стандартные методы разрешения);
 - неизвестная или случайная ситуация (ранее не встречалась, требует нового способа решения);

– подобная ситуация (из класса подобных, разрешается по единому алгоритму для ситуаций своего класса);

- *по вариативности решения:*
 - одновариантная ситуация (имеет одно решение);
 - многовариантная ситуация (имеет несколько решений, предполагает выбор оптимального решения);
- *по характеру подачи материала:*
 - ситуация-иллюстрация (пример практической проблемы и способа ее решения);
 - ситуация-оценка; (описание ситуации и возможных решений, требует оценить правомерность предложенных решений и выбрать наиболее эффективное);
 - ситуация-проблема (описание ситуации, требует принятия решений);
- *по степени обобщенности:*
 - базовая ситуация (обобщенное описание совокупности конкретных ситуаций);
 - конкретная ситуация (реальное событие, произошедшее под влиянием частично известных и неизвестных факторов);
- *по степени модификации (дидактической обработки):*
 - реальная ситуация (взятая из практической профессиональной деятельности без корректировки и модификации);
 - частично измененная реальная ситуация (реконструированная в дидактических целях);
 - ситуация, сконструированная в дидактических целях.

Создание учебных кейсов – трудоемкий процесс, но опыты их использования в процессе обучения свидетельствуют о том, что кейс-методы являются эффективным средством формирования профессиональных компетентностей, обеспечивают более тесную интеграцию теоретического и практического *обучения*, следовательно, позволит в наибольшей степени подготовить специалистов, обладающих не только знанием, но комплексом умений оперативно и эффективно решать задачи профессиональной деятельности.

Список использованных источников

1. Мухина, С.А. Современные инновационные технологии обучения /С.А. Мухина, А.А. Соловьева. – М., 2008.
2. Панфилова, А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение : учеб. пособие / А.П. Панфилова. – М., 2009.
3. Панфилова, А.П. Основы менеджмента. Полное руководство по кейс-технологиям / А.П. Панфилова, Л.А. Громова, И.А. Богачек, В.А. Абчук / под ред. В.П. Соломина. – СПб. –2004.
4. Парамонова, Т.Н. Маркетинг: активные методы обучения: учеб. пособие / Т.Н. Парамонова, А.О. Блинов, Е.Н. Шереметьева, Г.В. Погодина. – М., 2007.
5. Трайнев, В.А. Учебные деловые игры в педагогике, экономике, менеджменте, управлении, маркетинге, социологии, психологии: методология и практика проведения / В.А. Трайнев. – М., 2005.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИТУАЦИОННЫХ ЗАДАЧ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ РЕШЕНИЮ РАСЧЕТНЫХ ЗАДАЧ ПО ХИМИИ

В.Э. Огородник
БГПУ (Минск)

Одно из основных требований общества к подготовке выпускников заключается в формировании у них качеств, необходимых для жизни в современном мире, способности применять знания и умения в своей практической деятельности, потребности к самообразованию, самосовершенствованию, самореализации и созданию условий для развития своей личности.

Необходимость реализации этого требования обуславливает проведение радикальных изменений в системе высшего педагогического образования, разработки эффективных методов, позволяющих организовать процесс обучения таким образом, чтобы его результат проявлялся в формировании у студентов системы практикоориентированных психолого-педагогических и предметно-методических знаний и умений.

Одним из средств методической подготовки будущих учителей химии являются практикоориентированные ситуационные задачи. Они позволяют не только проверить химико-методические знания и умения студентов, но и ставят их перед необходимостью поиска решения в реальной ситуации, с которой может столкнуться учитель химии. Следовательно, практикоориентированные ситуационные задания способствуют развитию профессиональной самостоятельности будущих учителей химии, раскрывают прикладной характер методики обучения химии, учат применять полученные знания и умения в практической деятельности.

Под практикоориентированной ситуационной задачей мы понимаем задачу, требующую от студента (будущего учителя химии) поиска решения или выхода из ситуации, которая может возникнуть при планировании, подготовке и проведении уроков химии и внеклассной работы по предмету.

Решение любой задачи, в том числе и практикоориентированной ситуационной задачи является не самоцелью, а средством обучения и воспитания студентов.

Химическая составляющая ситуационных задач отбиралась на основе содержания учебной программы и учебных пособий по химии для средних общеобразовательных учреждений, а их методическая часть конструировалась на базе типовой учебной программы по методике преподавания химии для педагогических специальностей университетов с учетом реализации практикоориентированного подхода к химико-методической подготовке студентов.

Решение задач занимает в химическом образовании важное место, так как это один из приемов обучения, посредством которого обеспечивается более глубокое и полное усвоение учебного материала по химии и вырабатывается умение самостоятельного применения приобретенных знаний. Трудно переоценить значение решения расчетных задач в школьном курсе химии. Решение задач – это практическое применение теоретического материала. При решении задач не только развиваются и закрепляются знания и навыки учащихся, полученные ранее, но и формируются новые. Расчетные задачи используются при объяснении и закреплении новой темы, при повторении и обобщении учебного материала, при текущем и итоговом контроле.

Для того, чтобы обучить учащихся решать расчетные химические задачи будущий учитель должен не только сам уметь решать типовые, комбинированные и усложненные задачи, но и владеть методикой объяснения их решения учащимся. Решая задачу, студент должен методически правильно объяснять сущность задачи и ход ее решения, анализировать содержание задачи, проводить ее осмысление и обоснование. Будущий учитель должен уметь проверить правильность ответа задачи по решению обратной задачи или другим способом.

Использование ситуационных задач позволит студентам научиться решать расчетные химические задачи несколькими способами, составлять прямые и обратные задачи различных типов и уровней сложности согласно учебной программе по химии.

Рассмотрим конкретные примеры практикоориентированных ситуационных задач, применяемых на занятиях «Методика обучения учащихся решению расчетных задач».

1. При обобщении темы «Основные химические понятия» учитель предложил школьникам проверочную работу, которая содержала задачу: «Рассчитайте массу молекулы ортофосфорной кислоты». Проверая работу, он увидел, что учащиеся решили эту задачу несколькими способами. Предложите два способа решения этой задачи.

2. Учитель химии, разрабатывая варианты проверочной работы, составил условие задачи для первого варианта: «При пропускании сероводорода объемом 2,8 дм³ (при н.у.) через избыток раствора сульфата меди(II) образовался осадок массой 11,4 г. Вычислите выход продукта реакции». Составьте обратную задачу для второго варианта.

3. Пользуясь учебной программой по химии, выпишите все типы расчетных задач, решаемых по уравнениям химических реакций. Взяв за основу уравнение реакции между хлоридом бария и сульфатом натрия, составьте условия задач, соответствующих каждому типу.

4. Представьте, что при подготовке к проверочной работе Вы – учитель химии – составили задачу: «Какая масса гидроксида натрия израсходуется на нейтрализацию раствора, содержащего серную кислоту массой 9,8 г». Это задача для среднего ученика. Большинство школьников должны быстро справиться с ее решением. Как можно усложнить эту задачу? Предложите вариант условия усложненной задачи для сильных учащихся.

5. В учебной программе по химии типы расчетов по химическим уравнениям представлены в порядке усложнения. Взяв за основу уравнение реакции между хлоридом калия и нитратом серебра(I), составьте расчетные задачи с учетом пяти уровней сложности в порядке усложнения (задачи усложняйте путем последовательного введения дополнительных данных).

6. В процессе обучения химии необходимо использовать не только типовые, но и комбинированные расчетные задачи. Как правило, комбинированная задача включает 2-3 типа расчетных задач. Выпишите типы расчетных задач, представленные в учебной программе по химии для 7-9 классов. На основании их анализа составьте комбинированную расчетную задачу для итоговой контрольной работы за курс базовой школы с учетом изученных типов расчетных задач.

7. Представьте, что Вам необходимо обобщить опыт своей работы и познакомить с ним своих коллег районном методическом объединении учителей химии. В качестве примера предложите систему расчетных задач, используемых Вами на уроках при изучении количественных характеристик состава растворов.

8. При обучении школьников решению расчетных задач по химии полезно использовать алгоритмы решения типовых химических задач. Составьте алгоритм проведения расчетов по термохимическим уравнениям на примере задачи: «Термохимическое уравнение горения серы: S

+ O₂ = SO₂ + 297 кДж. Вычислите, какое количество теплоты выделиться при сгорании серы массой 1 г».

9. При формировании у школьников умений решать расчетные задачи на приготовление, смешивание, разбавление и выпаривание растворов полезно использовать пояснительные рисунки. Составьте пояснительный рисунок, помогающий ученику решить задачу: «Определите массовую долю хлорида натрия в растворе, полученном при смешивании раствора массой 150 г с массовой долей хлорида калия 20% и раствора массой 50 г с массовой долей этой же соли 10%».

10. При анализе химического содержания расчетных задач используют два способа логических рассуждений: синтетический (от известных данных к искомой величине) и аналитический (от искомой величины к известным данным). Проанализируйте и объясните решение следующей задачи, применяя аналитический и синтетический способы рассуждений: «Какой объем раствора с массовой долей серной кислоты 88% (плотность 1,8 г/см³) необходимо взять для приготовления раствора объемом 300 см³ с массовой долей серной кислоты 40% (плотность 1,3 г/см³)».

Решение ситуационных задач следует широко использовать на семинарских, практических, лабораторных занятиях, а также во время аттестации студентов. Опыт работы убеждает, что использование ситуационных задач во всех звеньях учебной и внеучебной работы повышает эффективность профессиональной подготовки студентов, способствует приобретению умений и навыков анализа, упражняет в находчивости, оперативности мышления, умении диагностировать и прогнозировать поведение участников ситуации.

Список использованных источников

1. Огородник, В.Э. Возможности использования практико-ориентированных ситуационных задач в курсе методики обучения химии / В.Э. Огородник // Свиридовские чтения: сб. статей. – Минск: БГУ. – 2009. – Вып.5. – С. 272-279.
2. Огородник, В.Э. Практико-ориентированные ситуационные задачи как средство методической подготовки будущих учителей химии / В.Э. Огородник, Е.Я Аршанский // Актуальные проблемы химического и естественнонаучного образования: Материалы 56 Всерос. науч.-практ. конф. химиков с междунар. участием, Санкт-Петербург, 8 -11 апр. 2009 г. – СПб: РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. – С.306-309.

НЕКОТОРЫЕ ПУТИ АКТИВИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ ЗАДАНИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ВО ВНЕУЧЕБНОЕ ВРЕМЯ

С.С. Огородников, С.Я. Юранов
БГПУ (Минск)

Интегральной характеристикой готовности к физкультурным и спортивным занятиям является отношение к физической культуре и спорту. Регулирующая роль отношений в поведении человека показана В.М. Мясищевым, который рассматривал их как движущую силу личности. В соответствии с его концепцией отношения характеризуют потребности, интересы, мотивы и другие факторы, определяющие направленность личности [4]. Мотивы физкультурной деятельности являются одним из источников активного отношения студентов к самостоятельным заданиям. Это предполагает изучение, учет в воспитательной работе и формирование мотивационно-ценностного отношения студенток к физическому воспитанию и самовоспитанию.

Целью данной статьи является определение отношения студенток к самостоятельным занятиям по физическому воспитанию и влияния на него факторов привлечения их к выполнению самостоятельных заданий по физическому воспитанию во внеучебное время.

Для изучения некоторых показателей отношения студенток к выполнению самостоятельных заданий во внеучебное время и ряда влияющих на него факторов была разработана анкета. Она включала различные блоки:

- оценка включенности студенток в занятия физической культурой и спортом;
- факторы, способствующие и препятствующие самостоятельным занятиям физическими упражнениями;
- характеристика самостоятельных заданий по физическому воспитанию как ценности;
- уровень физкультурных знаний студенток, необходимых для самостоятельного использования средств физической культуры и спорта.

Для определения включенности студенток в физкультурные и спортивные занятия во время учебы в вузе в анкете был предложен соответствующий вопрос, на который сформированы 12 возможных ответов. Студенткам предлагалось отметить, по их мнению, правильные. В случае необходимости они могли дописать свои варианты ответов.

В следующем блоке вопросов им предлагалось оценить по семибалльной шкале правильность причин, которые отражали общественно значимые мотивы самостоятельных занятий физическими упражнениями. По аналогичному принципу оценивались причины, мешающие заниматься физическими упражнениями.

Одним из показателей отношения студенток к самостоятельным заданиям по физическому воспитанию явилась их оценка как ценности. Для этого в анкете было выделено 14 индикаторов второй ступени, таких как «средство оздоровления», «подготовка к зачету по физическому воспитанию», «рекреации», «самопознания», «гармоничного развития» и др. Каждому из них ставились в соответствие эмпирические индикаторы, в качестве которых выступали конкретные высказывания. Каждое высказывание оценивалось по семибалльной шкале, которая обладает наиболее оптимальным уровнем дробности, обеспечивающим как наибольшую точность измерения, так и устойчивость получаемых данных.

Для выявления уровня физкультурных знаний студенток, необходимых для направленного использования физической культуры и спорта в быту и научной организации учебного труда, учитывалось, что физкультурные знания являются существенно важным элементом в когнитивно - мотивационном звене, включающем в себя также убеждения и потребности [5]. Кроме того, учитывалось, что объем знаний и их содержание определяются государственной программой по физической культуре студентов.

Были выделены разделы:

- физическая культура как общественное явление;
- естественнонаучные основы физического воспитания;
- методика занятий физическими упражнениями.

По каждому из этих разделов составлялся вопросник. Подбирались вопросы примерно одинаковой сложности в каждом из разделов и по разным разделам. По каждому вопросу предлагалось 4 ответа, один из них был правильным, а остальные – неточными. Оценка знаний производилась по каждому из вопросов и по разделу в целом.

Результаты анкетного опроса студенток показали, что все они посещают учебные занятия по физическому воспитанию. Из числа опрошенных (около 500 чел.) 170 [34,0%] занимались физическими упражнениями во внеучебное время по своей инициативе. Основными формами занятий во внеучебное время были утренняя гигиеническая гимнастика [15,2%], бег трусцой [6,4%], участие в соревнованиях [15,0%], туризм [5,4%], занятия в группах ритмической гимнастики [4,8%]. Самостоятельные (домашние) задания по физическому воспитанию выполняли 8,4%. 9 человек из числа опрошенных (1,8%) указали другие формы занятий.

Анализ оценки мотивов самостоятельных занятий физической культурой и спортом во внеучебное время позволил выявить значимость каждого из них независимо от курса и динамику этого показателя по годам обучения. Наиболее значимыми оказались мотивы, связанные с физическим совершенствованием: укрепление здоровья, нормализация веса, приобретение красивой фигуры, стремление повысить физическую подготовленность. Последнее заметно снижается к третьему курсу по сравнению с первым курсом.

После первого курса теряет свою значимость образовательный мотив, снижается профессионально-прикладная и общественно-значимая мотивация самостоятельных занятий физическими упражнениями. Студентки не очень высоко оценивают рекреативные возможности самостоятельных занятий физическими упражнениями во внеучебное время, о чем свидетельствует низкая оценка значимости мотивации, связанной с переключением на другой вид деятельности, отдыхом, развлечением.

Студентки практически не связывают самостоятельные занятия физической культурой и спортом с получением зачета, общением и самопознанием.

Наиболее значимой причиной, мешающей самостоятельно заниматься физической культурой и спортом, является отсутствие привычки к самостоятельным занятиям. На втором месте по значимости оказалось отсутствие желания.

Характеризуя физкультурные знания студенток была отмечена высокая степень правильных ответов по естественнонаучным основам физического воспитания. Среди них: о закаливании водой, солнцем, о времени приема пищи до тренировки, механизма влияния физического воспитания как средства восстановления умственной работоспособности.

Наибольшую трудность представили вопросы, связанные с оценкой влияния самостоятельных заданий по физическому воспитанию на умственную работоспособность и регуляцию сердечно-сосудистой системы.

Менее высокая степень правильных ответов была зафиксирована на вопросы методического содержания, связанные с определением нагрузки при самостоятельных занятиях. Сложными оказались для студенток вопросы, требующие умений правильно построить свои занятия физической культурой и спортом. Правильные ответы были получены на вопросы, связанные со знаниями, имеющими прикладное значение, которые чаще всего сообщают студентам на практических занятиях.

Результаты выявления информации, которой владеют студентки, позволили изменить содержание педагогических воздействий в процессе проведения занятий по физическому воспитанию, провести педагогический эксперимент, определивший направления комплексного подхода к выполнению самостоятельных заданий. Таковыми направлениями явились:

индивидуализация оценки физической подготовленности с помощью перцентильной шкалы, определение конечной цели занятий по индивидуальным результатам прироста показателей физической подготовленности, привлечение студенток к выполнению самостоятельных заданий с учетом их отношения и уровня знаний по физической культуре и спорту.

Список использованных источников

1. Бальсевич, В.К. Конверсия основных положений теории спортивной подготовки в процессе физического воспитания / В.К. Бальсевич и др. // Теория и практика физ. культуры. – 1997. - №6. - с. 15-25.
2. Состояние здоровья и физической подготовленности студенческой молодежи / Е.С. Потаповская, А.В. Кабачкова // В мире научных открытий. – 2010. - №4 (10). - ч.9. – с. 119-120.
3. Огородников, С.С. Индивидуализация самостоятельных заданий по физическому воспитанию студенток: автореф. дис...канд. пед. наук / С.С. Огородников. – Минск, 1988.
4. Мясичев, В.М. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека / В.М. Мясичев // Психологическая наука в СССР. – М., 1960.
5. Куланин, Б.Д. Влияние специальных знаний, убеждений и потребностей на практику самостоятельных занятий физической культурой студенческой молодежи: автореф. дис. ...канд. пед. наук / Б.Д. Куланин. – М. – 1984.

ЛАБОРАТОРНЫЙ ПРАКТИКУМ: ПОДГОТОВКА МУЛЬТИМЕДИЙНОГО УРОКА

Л.В. Пенкрат, Н.В. Самусева, М.В. Дубовик
БГПУ (Минск)

Готовность к профессиональной деятельности, умение самостоятельно проектировать и конструировать свою учебную деятельность и учащихся является основой для формирования педагогических компетенций будущего учителя.

Лабораторные занятия в курсе «Педагогические системы и технологии» дают возможность каждому студенту сформировать необходимые умения для построения будущих уроков по любому предмету с помощью мультимедиа. Мультимедийный урок может и должен воздействовать на все органы чувств ученика и повышать возможности восприятия им учебного материала.

Хорошо спланированный и подготовленный мультимедийный урок насыщается различными визуальными материалами: плакатами, схемами, картинками, зарисовками, фото- и видеоматериалами. Вместе с тем, нельзя относиться к мультимедийному насыщению учебной темы или урока как к созданию нового или расширительного текстового материала. В первую очередь, необходимо определить главные преимущества мультимедийного урока перед традиционным, то есть, создавать яркие образы, которые можно сравнивать, противопоставлять, соотносить друг с другом и анализировать.

Анализ литературных источников по этой проблеме показывает, что в использовании компьютерных технологий есть, по меньшей мере, три главных подхода [2,3].

Первый из них можно назвать традиционным или иллюстративным. Суть его состоит в том, что учитель подбирает визуальный ряд, который иллюстрирует теоретические положения темы, сопровождаемые рассказом педагога. По наблюдению исследователей, при таком подходе к мультимедийному уроку очень скоро у учащихся наступает привыкание к представленным видеоматериалам, и восприятие основного учебного материала также притупляется и не дает нужного эффекта [1].

Второй подход в построении мультимедийного урока можно назвать схематичным. В его основу положено конструирование опорных конспектов или структурологических схем (В.Ф. Шаталов). Использование мультимедиа в данном случае лишь расширяет возможности построения таких схем. Они становятся более наглядными, яркими, дополняются движущимися элементами.

Этот подход дает студенту быстрее овладеть на лабораторных занятиях технологией мультимедийного урока, так как существует множество методических разработок опорных конспектов по многим предметам.

Наиболее сложный, но вместе с тем интересный и результативный подход к использованию и применению мультимедиа уроков третий – интерактивный (диалоговый). В нем сочетаются элементы и первых двух подходов. Тем не менее, этот подход требует большей подготовки и высокой квалификации учителя, а также высокого уровня методической обработки учебного материала.

Как правило, студенты подходят к изучению курса «Педагогические системы и технологии» уже с хорошими знаниями первого подхода, немного слабее – второго подхода, а третий подход предоставляет широкие возможности для изучения в процессе проведения лабораторных работ.

Для этого каждый студент выбирает тему урока согласно тому предмету, который он будет преподавать в будущем, знакомится с кратким информационным материалом к лабораторной работе, затем получает допуск к работе, после чего приступает к пошаговому выполнению заданий. В задания входят: сравнительная характеристика фрагментов мультимедиа презентаций,

отработка навыка структуризации информации на отдельном слайде, создание фрагмента учебной мультимедиа презентации, разработка структуры презентации, сопровождающей публичное выступление, разъяснение учебного материала, анализ или сравнение текстового материала, противопоставление и вступление в диалог с отдельными учениками, а также доклад по итогам работы.

Лабораторная работа считается выполненной, если сформулированы выводы, проведена самооценка учебной деятельности и составлен отчет о проделанной работе.

Практика проведения лабораторных работ показывает, что максимальная эффективность мультимедийного урока (это проверено в процессе прохождения педагогической практики студентов 4-5 курсов) достигается при соблюдении следующих условий:

- учебный материал обязательно должен быть структурирован и иметь внутреннюю логику его построения;
- весь материал должен быть методически обработан – поставлена проблема, обозначены ключевые вопросы и разработаны оригинальные задания;
- максимально использовать различные методические приемы, неожиданные и нестандартные задания;
- визуальный материал должен быть ярким, образным, неоднозначным и пригодным для анализа;
- любые представленные материалы должны быть «личностными», индивидуально окрашенными, эмоциональными;
- по возможности сочетать различные виды материалов: фото, плакаты, карикатуры, тексты и т.д.;
- избегать готовых выводов и предоставлять больше возможности для работы учеников.

Таким образом, можно констатировать, что каждый студент за несколько часов работы может овладеть технологией мультимедийной презентации, что делает обучение учащихся успешным, а свою работу творческой.

Список использованных источников

1. Комаров Ю.С. Мультимедийный урок. Проблема эффективности / Ю.С. Комаров // Инновационные образовательные технологии. – 2007. - № 3. – С. 121-124.
2. Мультимедийное сопровождение учебного процесса /авт.-сост. В.Н. Пунчик и [др.]. – Минск: Красико-Принт, 2009. – 176 с.
3. Педагогические технологии: учебное пособие для студентов пед. специальностей / под общ. ред. В.С. Кукушина. – Ростов-н/Д: Изд. центр «МарТ»; Феникс, 2010. – 333 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМЕТОДА В ПРОЦЕССЕ ПРОВЕДЕНИЯ БИНАРНОГО ЗАНЯТИЯ

С.Е. Петровская, Е.Н. Сороко
БГПУ (Минск)

Одним из приоритетных направлений реформирования современного образовательного процесса в высшем учебном заведении Республики Беларусь является его информатизация [2].

Современные информационные технологии дают возможность создавать методические, справочные и обучающие материалы, которые носят прикладной научно-образовательный характер и повышают эффективность учебного процесса, упрощая преподавателям изложение, а студентам восприятие нового материала. Использование мультимедиа, аудио- и видеоматериалов, графических схем, компьютерных тестов значительно расширяет возможности классических методов обучения. Современные информационные технологии обеспечивают развитие у студентов профессиональных знаний и умений, потребностей в самообразовании, формируют конкурентно способную личность, которая может продуктивно работать в непрерывно меняющемся мире. Поэтому поиск новых форм и приемов изучения предметных областей в вузе в наше время является не столько закономерностью, сколько необходимостью.

Учебно-методическое обеспечение является важной составляющей образовательного процесса в любом учебном учреждении, в том числе и в вузе. Оно создается, во-первых, для координации и реализации задач многоуровневого, многопрофильного и качественного образования, во-вторых, с целью создания условий для развития личности, ее самоопределения и самореализации, увеличения роли самостоятельной работы обучающихся, в-третьих, для повышения качества образования и усиления его гуманистической направленности.

Формирование системы знаний студентов обеспечивается сочетанием методов обучения, используемых преподавателем. Традиционная классификация методов обучения (Е.И. Перовский, Е.Я. Голант, Д.О. Лордкипанидзе) в качестве основного критерия рассматривает источники получения информации. Видеометод (просмотр, обучение, упражнение, контроль) представлен как самостоятельная группа [3].

Интенсивное проникновение в практику работы учебных заведений новых источников экранного преподавания информации (телевидения, видеопроигрывателей и видеомagneтофонов, компьютеров) позволяет выделить видеометод в качестве основного и наиболее эффективного метода обучения.

В исследованиях К.Б. Карпова, М.В. Ляховицкого, А.С. Лурье, Ю.Б. Шехтера, Н.М. Касаткиной, И.М. Кошмана, И.Ф. Комкова, И.Д. Салистры В.И. Ивановой-Цыгановой, Е.П. Кирилловой, Л.В. Шилкиной по проблемам методики использования технических средств обучения и киноматериалов в учебном процессе отмечается, что использование видеометода в учебно-воспитательном процессе образовательного учреждения обеспечивает возможность предоставить более полную и достоверную информацию об изучаемых явлениях и процессах; повысить роль наглядности в учебном процессе; удовлетворить запросы, желания и интересы обучающихся; освободить преподавателя от части технической работы, связанной с контролем и проверкой; наладить эффективную обратную связь. То есть, видеометод позволяет не только формировать новые знания у студентов, например, в области руководства изобразительной деятельностью в дошкольном учреждении или осуществления психолого-педагогической диагностики ребенка, но и контролировать, закреплять, повторять, обобщать, систематизировать полученные знания в различных образовательных областях. Такой широкий спектр задач, который можно решить с помощью видеометода, обусловлен высокой эффективностью воздействия наглядных образов. Так как информация, представленная в наглядной форме, является наиболее доступной для восприятия, усваивается легче и быстрее [3; 4; 5].

Для эффективного применения видеометода необходимо организовать взаимодействие пяти различных типов инструментов: информационных ресурсов, носителей медиаданных, преобразователей информации, проекторов и указателей. Ведущее место среди представленных инструментов принадлежит информационным ресурсам, которые можно классифицировать по типу содержащейся в них сенсорной информации (аудиальная, визуальная, тактильная, запаховая, вкусовая и моторная), по форме представления данных (текстовая, числовая, графическая, звуковая, молекулярная, координатно-временная), по способу интеграции мультимедийных компонентов и по адресному предназначению. Простые информационные ресурсы содержат сенсорную информацию только одного типа, а комбинированные сочетают в себе разнородные медиаданные. Видеометод обеспечивает передачу информации посредством аудиального и/или визуального канала [4].

На современном этапе развития системы высшего образования Республики Беларусь с целью развития коммуникативной и профессиональной компетентности будущих специалистов в обучении студентов высших учебных заведений используются мультимедийные технологии. Идея мультимедиа заключается в использовании различных способов подачи информации, включение в программное обеспечение видео- и звукового сопровождения текстов, высококачественной графики и анимации, что позволяет сделать программный продукт информационно насыщенным и удобным для восприятия, стать мощным дидактическим инструментом, благодаря своей способности одновременного воздействия на различные каналы восприятия информации [5; 6].

В настоящее время отмечается многообразие форм организации учебно-воспитательного процесса, в основе которых лежит видеометод: учебный видеокурс (учебный видеокейс, учебный видеофильм, видеорешебник, учебный видеотренинг, учебный видеосеминар), учебная видеолекция (слайд-видеолекция или мультимедийная презентация, телелекция, видеолекция-хроника, студийная видеолекция, постановочная видеолекция, видеослайд-лекция), видео-практические и лабораторные занятия.

Залогом качественной подготовки квалифицированных специалистов является использование в учебном процессе вуза инновационных междисциплинарных форм организации учебного процесса, которые чаще всего представлены лекциями вдвоем, бинарными занятиями, неотъемлемой частью которых является видеометод.

Бинарное занятие – одно из направлений реализации междисциплинарных связей, которые позволяют интегрировать знания из разных областей для решения одной проблемы, дают возможность применить полученные знания на практике, повторить полученные знания вариантно, под новым углом зрения.

Эффективность использования бинарных занятий определяется несколькими параметрами. Во-первых, в процессе проведения бинарного занятия соединяются педагогические усилия двух педагогов, что позволяет на высоком уровне вести профессиональное обучение. Во-вторых, «дуэт» двух преподавателей способствует усилению управления процессом познавательной и практической деятельности (особенно при большой наполняемости группы). При бинарном обучении кооперированного характера педагоги располагают временем, необходимым для изучения результатов своей деятельности в прошедшем шаге, т.к. смена ведущей роли в ходе занятия одного преподавателя другим, смена познавательных учебных шагов благоприятствует тому, чтобы «отдыхающий» преподаватель смог увидеть практические результаты своих действий.

В-третьих, увеличивается индивидуализация обучения. В-четвертых, облегчается изучение сложных тем [1].

Подготовка и проведение бинарного занятия представляет собой междисциплинарный краткосрочный проект, в котором как соавторы и единомышленники выступают не только преподаватели, но и сами студенты имеют возможность стать участниками творческого процесса.

Наш практический опыт показывает, что сопровождение информации на бинарном занятии мультимедийной презентацией, которая включает таблицы, фотографии, схемы, видеоролики и видеофильмы, повышает эффективность корреляции двух дисциплин. Так, например, рисунки, созданные детьми старшего дошкольного возраста, а также видеоролики, на которых отражен процесс создания этих изображений, могут быть использованы на бинарном занятии на тему «Рисунок старших дошкольников с нарушением слуха: методический и диагностический аспект», которое гармонично сочетает содержание двух дисциплин: «Методика дошкольного воспитания: обучение изобразительной и конструктивной деятельности» и «Психолого-педагогическая диагностика лиц с нарушением слуха». Представленные фото- и видеоматериалы позволяют сформировать у студентов, во-первых, знание об особенностях рисуночной деятельности дошкольников с нарушением слуха, учет которых необходим будущим сурдопедагогам для определения адекватных методов и приемов обучения первой продуктивной деятельности данной категории детей, во-вторых, умение делать анализ детских изображений, который позволяет определить внутреннее состояние ребенка (его радости и переживания), развитие моторной и познавательной сфер, сформированность речи и т.д. Примерное перспективно-тематическое планирование возможности использования междисциплинарных связей с применением видеометода (горизонтальная интеграция) представлено в таблице 1.

Таблица 1 - Примерное перспективно-тематическое планирование возможности использования междисциплинарных связей с применением видеометода

Интегративная тема (методический и диагностический аспект)	Психолого-педагогическая диагностика лиц с нарушением слуха	МДВ: обучение изобразительной и конструктивной деятельности	Вид занятия (практическое, междисциплинарное)	К-во часов	Варианты возможных интегративных связей (междисциплинарный глоссарий)
Продуктивная деятельность детей с нарушением слуха	Дифференциальная диагностика детей раннего и дошкольного возраста с нарушением слуха	Методика обучения лепке	Тематический уровень	2	Комплексное психолого-педагогическое изучение, контент-анализ, особенности развития двигательной сферы, приемы обучения лепке
Рисунок дошкольников с нарушением слуха	Тенденции дифференциальной диагностики в сурдопедагогике	Методика обучения рисованию	Проблемный уровень	2	Рисуночные тесты, онтогенез детских рисунков, рисунки дошкольников с нарушением слуха
Критерии диагностики при организации учебной деятельности дошкольников с нарушением слуха	Дифференциальная диагностика детей с нарушением слуха от сходных состояний.	Методика обучения изображению по представлению и замыслу	Концептуальный уровень	2	Параметры дифференциальной диагностики, диагностика готовности к школьному обучению, представление и замысел продуктивной деятельности

Хотелось бы подчеркнуть, что эффективность данного подхода возможна лишь при четкой шаговой организации познавательной и практической деятельности студентов, при этом каждым преподавателем решаются «собственные» дидактические задачи в постоянном динамическом равновесии.

Таким образом, проведение бинарного занятия с использованием одних фото- и видеоматериалов повышает качество профессиональных знаний, умений и навыков студентов, увеличивает их познавательную, практическую и творческую активность, снижает число случаев механического заучивания материала, уменьшает потребность дополнительного консультирования у преподавателей. Блок бинарных занятий по смежным дисциплинам с использованием видеометода становится источником активизации познавательной активности студента, формирования у него глубокого и осознанного анализа информации, что сопровождается чувством успеха, веры в себя, интереса к знаниям, желанием овладеть профессией.

Следовательно, использование бинарного занятия и видеометода в образовательном процессе высшего учебного заведения позволяет эффективно применять современные информационные технологии в учебной и воспитательной работе, существенно облегчить изучение сложных тем, обеспечить высокое качество профессиональной подготовки специалистов. Бинарные занятия могут быть использованы по всем специальностям в подготовке будущих коррекционных педагогов, обеспечивая гармоничное сочетание процесса усвоения новых знаний и отработку соответствующих образовательному стандарту выпускника высшей школы умений и навыков.

Список использованных источников

1. Гузеев, В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология / В.В. Гузеев. – М.: Народное образование, 2000. – 240 с.
2. Инструктивно-методическое письмо по использованию информационно-коммуникационных технологий и электронных средств обучения в образовательном процессе [Электронный ресурс]. – 2011. – Режим доступа: <http://www.adu.by>. – Дата доступа: 14. 09. 2011.
3. Использование мультимедиа технологий // «Интернет технологии в образовании» [Электронный ресурс]. – 2009. – Режим доступа: <http://www.curator.ru/pedagog/media3.html>. – Дата доступа: 14. 09. 2011.
4. Каспаринский, Ф.О. Мультимедийные интерактивные ресурсы в образовательном процессе: реалии и перспективы развития / Ф.О. Каспаринский // Биологическое образование и общество знаний: материалы Всерос. конф., Брянск, 22 – 24 нояб. 2006 г. – М.: МАКС Пресс, 2007. – С. 166 – 182.
5. Молянинова, О.Г. Мультимедиа в образовании (теоретические основы и методика использования): Монография / О.Г. Молянинова. – Красноярск : Изд. КрасГУ, 2002. – 300 с.
6. Шлыкова, О.В. Культурный феномен мультимедиа и его возможности для учебного курса в гуманитарном вузе / О.В. Шлыкова // Ученые записки Московского гуманитарного педагогического института. – М.: МГПУ, 2003. – С. 144 – 152.

ПРОБЛЕМА АНАЛИЗА И ПРОГНОЗИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

А.В. Пищова, А.Г. Давыдовский
БГУФК (Минск)

Развитие информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) является основой для проектирования интегрированных информационно-образовательных сред (ИОС) как необходимого условия формирования индивидуальных образовательных траекторий обучающихся, формирования их образовательных компетенций и профессиональных компетентностей, а также личностного развития. При этом важнейшее значение имеет мониторинг и экспертная оценка функционирования интегрированных ИОС.

В качестве программно-методического обеспечения ИОС и средствами реализации информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовании выступают: 1) информационно-поисковые системы, обеспечивающие доступ к метainформации – информационным, интеллектуальным и культурным ресурсам ИОС, определяя тем самым ее интегративность и возможности самообразования педагогов и обучающихся; 2) моделирующие программы, позволяющие реализовать как индивидуальную познавательную деятельность обучаемого в специально организованной виртуальной предметной среде на основе учета его индивидуально-психологических особенностей, так и совместную поисковую учебно-познавательную деятельность; 3) обучающие программы и системы как экспертные системы, базы знаний, включающие аппарат моделирования изучаемого объекта или процесса, проведение компьютерных экспериментов путем интеграции с моделирующими программами, базами данных [1]. Обязательными компонентами моделирующих и обучающих программ являются системы мониторинга и диагностики, что позволяет управлять учебно-познавательным процессом, адаптируя его к потребностям и возможностям субъектов образовательного процесса.

Взаимодействие и взаимосвязь всех уровней ИОС (инвариантного, специализированного, индивидуального) подчеркивает ее интегративный характер и возможности для индивидуализации образовательного процесса [1].

Важно не только констатировать актуальный уровень сформированности образовательных либо профессиональных компетенций обучающихся, но и педагогически обоснованно определять направления их развития. В этой связи целесообразно изучить возможности создания информационно-коммуникационных технологий, позволяющих осуществлять педагогическое прогнозирование оптимальности избранного образовательного маршрута.

Целью работы является рассмотрение проблемы анализа и прогнозирования профессиональных компетентностей будущих специалистов в интегрированной информационно-образовательной среде.

Использование технических и программных средств ИКТ и интегрированной ИОС для оптимизации управления образовательным процессом на основе индивидуального либо дифференцированного подходов обеспечивает возможность: 1) диагностики индивидуального стиля познавательной деятельности обучаемых, их индивидуально-психологических особенностей, уровня сформированности образовательных либо профессиональных компетенций; 2) проектирования индивидуальной образовательной программы (и процесса) на основе диагностично заданной системы целей обучения, результатов диагностики, временных и других внешних факторов; 3) дифференциации последовательности изучения учебных модулей, многоуровневости представления знаний и критериев их усвоения; 4) реализации оперативной обратной связи и коррекции образовательного процесса; 5) осуществления итогового, процессуального и прогностического контроля и оценки. При проектировании образовательного процесса важно учитывать как особенности индивидуального стиля познавательной деятельности (особенности информационного обмена с окружающей средой, стиль кодирования информации, стиль переработки информации, стиль постановки и решения проблем, стиль познавательного отношения к миру) обучаемых, так и психофизиологические, и психологические механизмы усвоения учебной информации с использованием ИКТ. Персональный познавательный стиль как иерархически организованная, многосторонняя и гибко изменяющаяся форма индивидуального интеллектуального поведения складывается по мере освоения обучаемым разных видов стилевого поведения, являясь, таким образом, динамической и управляемо формируемой характеристикой [2].

Необходимость оперативного и гибкого управления процессом освоения учебной информации в условиях интегрированной ИОС определяет важность получения, переработки, хранения и применения результатов диагностики образовательных компетенций и профессиональных компетентностей. Это может быть достигнуто применением специализированных компьютерно-аналитических информационно-образовательных технологий.

Использованная в данном исследовании компьютерная информационно-образовательная технология ИКАР – *Информационная Карта Анализа Развития профессиональных компетентностей* специалистов сферы физической культуры и спорта ИКАР базируется на основных положениях современной теории информации (К.Шеннон и др.) и теории информационного поля А.А.Денисова. В основу технологии ИКАР, разработанной в среде Excel, положена трехкомпонентная оценка (само-, взаимо- и экспертная оценка) уровня сформированности ключевых профессиональных компетентностей, позволяющая не только констатировать актуальный уровень, но прогнозировать направления и возможности их развития. С этой целью определяются три вида профилей оценки компетентностей, которые отражают: 1) текущий (актуальный) уровень сформированности ключевых профессиональных компетентностей; 2) запланированный уровень, который следует достигнуть за определенный промежуток времени (семестр, учебный год и т.д.) с учетом индивидуальной траектории профессионально-личностного становления студента/специалиста; 3) идеальный уровень сформированности ключевых профессиональных компетентностей специалиста в избранной сфере деятельности, что отражено на рисунке 1.

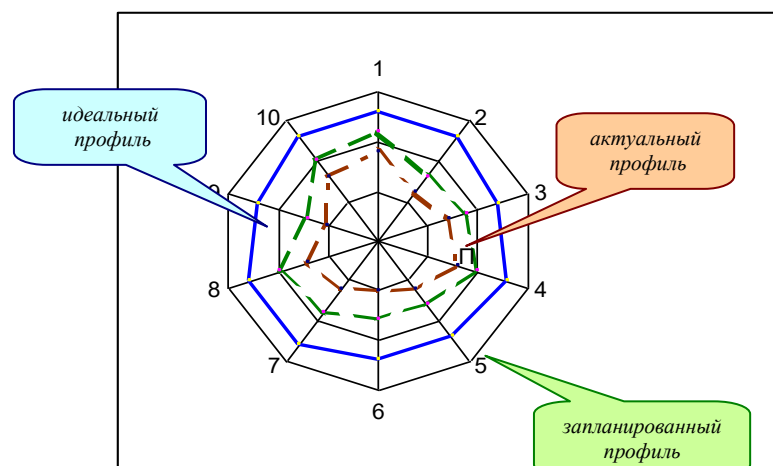


Рисунок 1 – Результаты изучения уровня сформированности ключевых профессиональных компетентностей студента

Технология ИКАР позволяет прогнозировать развитие профессиональных компетентностей на основе выявления типологий компетентности студентов (19 типов) исходя из разработки иерархической компетентностной модели и информационной технологии выявления скрытых закономерностей в структуре компетентности как фактора, обеспечивающего их целенаправленное формирование [3].

Возможность представления результатов диагностики в режиме реального времени позволяет студентам самостоятельно определить направления развития профессиональных компетентностей, реализуя, тем самым, лично и профессионально ориентированную направленность педагогического процесса.

Анализ результатов пилотного эксперимента, проведенного со студентами 2 курса направления специальности «Спортивно-педагогическая деятельность (тренировочная работа по легкой атлетике)» во втором семестре 2009/2010 учебного года, свидетельствует об эффективности использования информационно-образовательной технологии ИКАР. Выявленная положительная динамика уровня сформированности ключевых профессиональных компетенций подтверждается высокими оценками по итогам педагогической практики в школе (первый семестр 2010-2011 учебного года), высокими результатами сдачи экзаменов по педагогическим дисциплинам («Педагогика», «Теория и методика физической культуры»). Экспертами отмечается положительная динамика уровня мотивации студентов, их самостоятельности, ответственности, познавательной и социальной активности. Вызывает интерес тот факт, что ряд экспертов подчеркивает усиление сплоченности учебной группы, хотя этот вопрос специально не изучался.

Таким образом, внедрение образовательной технологии диагностики, анализа и прогнозирования уровня сформированности профессиональных компетентностей студентов / специалистов позволяет дифференцировать и индивидуализировать процесс их профессиональной подготовки.

Список использованных источников

1. Захарова, И.Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.Г. Захарова. – М.: Изд. центр «Академия», 2007. – 192 с.
2. Холодная, М.А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума / М.А. Холодная. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.
3. Михалев, А.С. Компетентностная типология инноваций в образовательных системах / А.С. Михалев // Инновационные образовательные технологии. – 2010. – №1. – С. 23–33.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ С ГИМНАЗИСТАМИ-ПЯТИКЛАССНИКАМИ

С.А. Постанкевич

ГУО «Гимназия № 17» (Минск)

В Республике Беларусь гимназия представляет собой учреждение «общего среднего образования, функционирующее в составе V — XI классов, в котором осуществляются обучение и воспитание на II и III ступенях общего среднего образования с изучением отдельных учебных предметов на повышенном уровне» [1, с.22]. В гимназию поступают высокомотивированные учащиеся, понимающие уже в 5 классе, как показывает проводимое анкетирование среди только что поступивших гимназистов гимназии № 17 г. Минска, ценность получения качественного среднего образования для приобретения будущей профессии. Каким же должен быть, по мнению учеников, учитель, работающий в гимназических классах?

Безусловно, на первое место детьми выдвигается совершенно справедливое требование к учителю: знание своего предмета, эрудиция. Естественно, пятиклассники еще не понимают, что знание своего предмета учителем должно сопровождаться другой важной составляющей – умением преподать свой предмет, научить, сделать доступным объем порой достаточно сложной информации. А отсюда вытекает еще одно важное умение учителя, о котором вряд ли догадываются дети, только что ставшие гимназистами: преподавать с учетом возраста обучаемых, даже таких высокомотивированных и хорошо обученных в начальной школе.

И тут может возникнуть вопрос у учителя, особенно у того, кто давно не работал с детьми данного возраста: а изменились ли нынешние пятиклассники по своим внутренним психологическим качествам в сравнении со своими сверстниками прошлых десятилетий? Подходят ли для современных учеников те формы работы на уроке, которые традиционно рекомендовались и использовались ранее для работы с детьми именно этой возрастной группы? Современные пятиклассники внешне более смелы в своих суждениях, раскрепощены, и может создаться впечатление, что они обладают чрезмерной внутренней уверенностью, самодостаточностью, что для них неважно, каково о них мнение окружающих, а прежние методы обучения, основанные на игровой форме, им неинтересны.

Однако, как показывает работа с гимназистами-пятиклассниками (наблюдение, анкетирование, индивидуальные и коллективные беседы), это впечатление обманчиво. И для детей данной возрастной группы по-прежнему характерно преимущественно эмоциональное отношение к любой деятельности, которую они выполняют, в том числе и на уроке, потребность в частой смене деятельности и т.д.

Эмоциональное отношение у представителей данной возрастной группы переносится и на учителя. В большинстве случаев отношение к предмету формируется через отношение к учителю: если есть контакт с учителем, если на его уроке ученику комфортно, то и сам предмет не вызывает у ученика тревожности, негативных эмоций. Видимо, чтобы установить такой контакт, пятиклассники и хотят заявить о себе как о хороших учениках, понравиться новому учителю. Но и учитель, как они считают, тоже должен обладать определенными качествами, одним из которых, по мнению пятиклассников, является следующее: учитель должен быть «добрым, но строгим». Почему именно такое сочетание?

Толковый словарь С.И. Ожегова дает 6 определений слова «строгий», среди которых есть два, соответствующих требованию учебно-воспитательного процесса: 1) «очень требовательный, взыскательный»; 2) «не допускающий отступлений от правил поведения, от общепринятых моральных норм» [2, с.774]. Действительно, работа с пятиклассниками показывает внутреннюю потребность учащихся в строгости учителя. Высокая мотивация юных гимназистов предполагает получение знаний, необходимых для продолжения образования по окончании гимназии в вузе или колледже, а затем, по выражению самих ребят, – получение «хорошей профессии». В связи с этим, строгость учителя подсознательно понимается как фактор, не позволяющий ученику «расслабиться», халатно относиться к работе на уроке и к выполнению домашнего задания. Конечно же, было бы очень хорошо, если бы каждый учащийся каждой возрастной группы обладал высоким уровнем самосознания, при котором ему не требуется никаких дополнительных стимулов для учебы, в том числе и строгости учителя. Но следует понимать, что пятиклассники представляют собой группу детей 10-11 лет, не всегда способных довести начатое дело до конца в силу своего эмоционального отношения к любой деятельности. И, интуитивно подстраховывая сами себя, дети желают видеть строгость в учителе как гарантию того, что такое отношение учителя к ним не позволит им отойти от намеченной цели.

Однако строгость была поставлена учениками на второе место, уступая понятию «добрый». Толковый словарь С.И. Ожегова дает 7 определений понятия «добрый», среди которых в условиях общения «учитель – ученик» можно выделить следующие: 1) «делающий добро другим, отзывчивый, а также выражающий эти качества»; 2) «хороший, нравственный» [2, с.169]. Следовательно, для современных пятиклассников по-прежнему важно человеческое отношение учителя непосредственно к каждому из них. Каждый ученик надеется, что учитель поймет его, поддержит, увидит его внутренние таланты, поможет раскрыться и не только достигнуть желаемой цели – обрести «хорошую работу», но и реализовать себя как человека. Юные гимназисты не видят в учителе только бездушного «передатчика» новых знаний. Учитель для них взрослый человек, которому они хотят доверять, который нужен им как личность. И даже личностное отношение учителя к своему предмету важно для детей. Так, на уроках русской литературы можно часто заметить, что при первичном знакомстве с художественным произведением, когда этот текст читает учитель, пятиклассники перестают следить по учебнику и, слушая, начинают смотреть только на учителя, словно читают по его лицу, следя за его мимикой. Часто именно те мысли, которые были озвучены учителем при разборе литературного произведения, позже повторяются детьми, выдаются ими за свои. А это еще раз указывает на возможное влияние учителя на своих учеников.

Таким образом, в работе с гимназистами пятых классов следует учитывать их потребность видеть в учителе личность, способную не только обеспечить учеников качественным образованием, но и создать соответствующие психологические условия, необходимые для детей данного возраста.

Список использованных источников

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании // Настаўніцкая газета. — 2011. — 10 сак. — С. 1-48.
2. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. — М.: «А ТЕМП», 2004. — 944 с.
3. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека: учеб. пособие / Е.Е. Сапогова. — М.: Аспект Пресс, 2001. — 460 с.

ИЗУЧЕНИЕ ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

И.К. Русакович
БГПУ (Минск)

Процессы демократизации и гуманизации современного мирового сообщества обуславливают изменения общественного сознания, ориентацию на возрождение духовности в системе общего и специального образования. Изменение менталитета цивилизованного социума по отношению к языковым меньшинствам акцентировало необходимость проведения научных исследований жестового языка, технологии его использования в обучении глухих и в изучении слышащими. Решение обозначенной проблемы в Беларуси поставлено в практическую плоскость.

Современные приоритеты в содержании профессиональной подготовки на факультете специального образования (ФСО) БГПУ направлены на обеспечение становления субъекта профессиональной деятельности: личности, обладающей высоким уровнем общей культуры, интеллигентностью, способностью критично и позитивно мыслить, способной к постоянному самообразованию и творческому саморазвитию, готовой к междисциплинарному взаимодействию, гуманной, открытой ко всему новому, толерантной к детям и взрослым [5]. В качестве одного из средств формирования социально-значимых качеств у студентов рассматривается организация вариативного образования (курсов по выбору).

В 2010/2011 учебном году студентам ФСО впервые была предоставлена возможность посещать специальный курс «Жестовый язык как средство коммуникации» (автор-разработчик: И.К. Русакович). Актуальность такого предложения обусловлена тенденциями роста интереса к жестовому языку как со стороны микросоциума глухих, так и со стороны макросоциума слышащего большинства в современном мировом социокультурном пространстве.

Как известно, история отношения общества и науки к жестовому языку многолетняя и дискуссионная. Г.Л. Зайцева, проведя анализ современных научных подходов к образованию детей с недостатками слуха, сформулировала идеи социокультурной концепции глухоты, рассматривающей отсутствие слуха как особое состояние, объединяющее людей в культурно-лингвистическое меньшинство, что «гарантирует равенство глухих людей с представителями большинства, а также с членами других меньшинств..., обеспечит включение микросоциума глухих в макросоциум, в общество» [1, с. 53].

На данный момент развития цивилизации во многих странах мира (в том числе в каждой стране ЕС) национальный жестовый язык официально признан и имеет такой же статус, как и остальные лингвистические языки. Принятие этих положений явилось результатом взаимодействия двух факторов: борьбы национальных ассоциаций глухих за их гражданские права и данных современных исследований жестового языка. Широкое движение сообществ глухих против дискриминации возникло и развивается в процессе изменения самосознания неслышащих и идентификации себя многими из них как членов микросоциумов глухих. Проблемы изучения и применения жестового языка, необходимости поощрения и защиты лингвистических социальных и культурных прав глухих широко обсуждаются в мировом сообществе [2].

В Республике Беларусь жестовый язык узаконен в нормативно-правовой базе и признается одним из средств общения, обучения и воспитания лиц со слуховой депривацией. Коренные изменения включены в программу переподготовки специалистов образования: в БГПУ четвертый год осуществляется прием в группы слушателей, обучающихся по специальности «Жестовый язык», выпускники которой получают квалификацию учителя жестового языка и сурдопереводчика. В последнем наборе, кроме педагогов и сурдопереводчиков, среди слушателей появились медработники, не имеющие опыта общения с глухими, а также профессионального интереса или направления от учреждений образования. Их мотивация обучения жестовому языку связана с желанием понять неслышащих людей, с которыми они работают. За рубежом не единичны случаи образования на курсах жестового языка священников, учителей массовых школ, медицинских работников, испытывающих познавательный лингвистический интерес к жестовому языку и

активную общественную позицию в отношении лиц с нарушением слуха [3,4].

На ФСО имеется двадцатилетний опыт целенаправленного изучения жестовой речи и методики ее преподавания студентами, обучающимися по специальности «Сурдопедагогика». Выпускники готовятся к осуществлению профессиональной деятельности в специальных школах для детей с нарушением слуха, проводят на практике коррекционные занятия по «Развитию жестовой речи».

Опрос студентов, обучающихся по смежным дефектологическим специальностям («Логопедия», «Тифлопедагогика», «Олигофренопедагогика») и не изучающих жестовый язык согласно учебному плану, выявил их заинтересованность в обогащении репертуара невербальной коммуникации и эмоционального опыта. Будущие дефектологи осознают также, что овладение дактилологией и основами жестового языка – важное условие профессиональной квалификации специалистов, организующих психолого-педагогическое сопровождение детей с особенностями психофизического развития, взаимодействие с их родителями, среди которых также встречаются лица с нарушением слуха.

Основываясь на данных зарубежных исследователей, изучение жестового языка как знаковой, визуально-пространственной системы способствует расширению лингвистической компетенции студентов, границ их самопознания, развитию их языкового сознания, визуального мышления и общего кругозора. Следует отметить, что зарубежная практика изучения жестового языка в высших (в том числе и не педагогических) учебных заведениях является достаточно распространенной. Изучение жестового языка слышащими, по мнению Б.М. Паттена, рассматривается как «более открытое отношение к необычному процессу мышления, а использование модальности несловесных чувств может повысить наше понимание источников силы ума» [4, с. 195]. Президент всемирной федерации глухих Маркку Йокинен в 2005 году привел данные исследователей разных стран, подтвердившие, что жестовый язык стимулирует развитие участков мозга, отвечающих за зрительное восприятие, развитие лингвистических и математических способностей и у неслышащих, и у слышащих учащихся. [4, с. 47] Кроме того, для слышащих людей язык жестов и жестовый язык как невербальные каналы коммуникации являются способом обогащения достаточно выразительной словесной речи, придавая ей яркую экспрессивность, большую убедительность и служат важным средством объективизации, познания людей и передачи смысловых установок [6]. В этой связи в странах Европы, Америки и Австралии в начале XXI века жестовый язык изучают в вузах как иностранный язык и, по рекомендации психологов, в детских садах и школах слышащими детьми [1,2,3].

Разработанный курс «Жестовый язык как средство коммуникации» включает определенный объем научно-теоретических и практических знаний о жестовом языке как лингвистической системе, его особенностях в сопоставлении со звуковым языком, возможностях коммуникации на жестовой основе с людьми, имеющими слуховые ограничения. Цель курса – формирование у студентов основных навыков коммуникации с использованием жестового языка, развитие коммуникативной и лингвистической компетентности в области жестового языка (начальный этап).

В преподавании курса возможно широкое использование традиционных и инновационных информационных, наглядных и практических методов обучения. Усвоение лекционного материала поддерживается проведением практических занятий на базе специальных общеобразовательных учреждений для детей с нарушением слуха с использованием коммуникативно-деятельностного и грамматического подходов к изучению основ жестового языка.

Опыт организации курсов по изучению жестового языка студентами ФСО в 2010-2011 году оказался продуктивным, а высокий рейтинг (несколько набранных групп) подтвердил их востребованность и актуальность для современного профессионального образования. Представляется перспективным проведение таких курсов по выбору для студентов других педагогических специальностей (в первую очередь, будущих психологов и социальных педагогов). Результаты анкетирования участников обучения жестовому языку в академии МВД (2007-2011) показали высокую заинтересованность и потребность курсантов в изучении такого факультативного курса. Они отмечали, что стали «...более общительными, креативными и развитыми в личностном плане». Содержание обучения оказалось для них полезным, познавательным и увлекательным, овладение навыками жестового общения совершенствовало их способности к самовыражению. Мир и образ мышления людей со слуховыми ограничениями через изучение жестового языка представились для будущих работников правоохранительных органов ближе и понятнее [3].

Внимание к изучению жестового языка слышащим макросоциумом свидетельствует о тенденции признания статуса жестового языка, а его носителей – особым культурно-лингвистическим меньшинством. Зарубежный и отечественный опыт такого обучения дает бесспорный положительный результат, плодотворно влияет на лингвистическую, коммуникативную, учебно-познавательную и социокультурную компетенцию современной молодежи.

Список использованных источников

1. Зайцева, Г.Л. Современные научные подходы к образованию детей с недостатками слуха: основные идеи и перспективы / Г.Л. Зайцева // Дефектология. – 1999. – № 5 – С. 52–70.
2. Лингвистические права глухих. - сб. статей / сост. А.А. Комарова, Н.А. Чаушьян. – М., 2008. – 513 с
3. Русакович, И.К. Жестовый язык в современном образовательном и социокультурном пространстве / И.К. Русакович // Социокультурные проблемы современного человека: Материалы IV межд. науч.-практ. конф., Новосибирск, 19-24 апр. 2010 г. / под ред. Н.Я. Большуновой, О.А. Шамшиковой. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2011. – Ч.2. – С. 494-499.
4. Современные аспекты жестового языка: сб. статей / сост. А.А. Комарова. – М., 2006. – 263 с.
5. Специальное образование: традиции и инновации: материалы Междунар. научно-практ. конф. / отв. ред. С.Е. Гайдукевич. – Минск: БГПУ, 2008. – 354 с.
6. Фейгенберг, Е.И. Культурно-историческая концепция использования невербальной коммуникации в восстановительном воспитании личности / Е.И. Фейгенберг, А.Г. Асмолов // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С.74-80.

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ: ИДЕИ, ТЕХНОЛОГИИ И ПРОБЛЕМЫ

М.Г. Садовский, С.А. Зуйкевич

ГУО «Командно-инженерный институт» МЧС РБ (Минск)

Образовательная система XXI века. Так называют дистанционную форму обучения специалисты по стратегическим проблемам образования. В мире на нее сделана огромная ставка. Результаты общественного прогресса, ранее сосредоточенные в техносфере, сегодня концентрируются в инфосфере. Наступила эра информатики. Современную фазу ее развития можно характеризовать как телекоммуникационную. Эта фаза общения, фаза трансфера информации и знаний. Обучение и работа сегодня - синонимы: профессиональные знания устаревают очень быстро, поэтому необходимо их постоянное совершенствование – это и есть открытое образование. Мировая телекоммуникационная инфраструктура дает возможность создания систем массового непрерывного самообучения, всеобщего обмена информацией, независимо от временных и пространственных поясов.

Системы дистанционного образования (СДО) дают равные возможности школьникам, студентам, гражданским и военным специалистам, безработным в любых районах страны и за рубежом реализовать право человека на образование и получение информации [1, с. 387]. Именно эта система может наиболее адекватно и гибко реагировать на потребности общества и обеспечивать реализацию конституционного права на образование каждого гражданина страны. СДО соответствуют логике развития системы образования и общества в целом, где во главу угла ставятся потребности каждого отдельного человека.

Термин "дистанционное обучение" (distance education) еще не до конца устоялся как в русскоязычной, так и в англоязычной педагогической литературе. Встречаются такие варианты как "дистантное образование" (distant education), "дистантное обучение" (distant learning). Некоторые зарубежные исследователи, отводя особую роль телекоммуникациям в организации дистанционного обучения, определяют его как телеобучение (teletraining). Но все же наиболее часто употребляется термин "дистанционное обучение".

Плюсы ДО: индивидуальный темп обучения; свобода и гибкость графика обучения; доступность образования вне зависимости от географического положения; мобильность обучения; технологичность, использование новейших технологий; возможность для творчества.

Минусы ДО: отсутствие очного общения между обучающимся и преподавателем; необходимость постоянного доступа ко «всемирной паутине»; нехватка детально разработанных учебных программ и курсов; отсутствие постоянного контроля за обучающимся. С дистанционным обучением связан термин "интерактивное взаимодействие", который широко используется как в отечественной, так и в зарубежной педагогической литературе. В узком смысле слова (применительно к работе пользователя с программным обеспечением вообще) интерактивное взаимодействие - это диалог пользователя с программой, т.е. обмен текстовыми командами (запросами) и ответами (приглашениями) [2, с. 183]. При более развитых средствах ведения диалога (например, при наличии возможности задавать вопросы в произвольной форме, с использованием "ключевого" слова, в форме с ограниченным набором символов) обеспечивается возможность выбора вариантов содержания учебного материала и режима работы. Чем больше существует возможностей управлять программой, чем активнее пользователь участвует в диалоге, тем выше интерактивность. В широком смысле интерактивное взаимодействие предполагает диалог любых субъектов друг с другом с использованием доступных им средств и методов. При этом предполагается активное участие в диалоге обеих сторон - обмен вопросами и ответами, управление ходом диалога, контроль за выполнением принятых решений и т.п. Телекоммуникационная среда, предназначенная для общения миллионов людей друг с другом, является априори интерактивной средой.

При дистанционном обучении субъектами в интерактивном взаимодействии будут выступать преподаватели и студенты, а средствами осуществления подобного взаимодействия – электронная почта, телеконференции, диалоги в режиме реального времени и т.д.

Рассмотрим одну из наиболее часто применяемых технологий как в ДО так и в очном образовании - электронный учебник, наиболее часто используемый для представления нового материала. Кроме этого ЭУ может включать тренажеры, лабораторные работы, а также тесты; т.е. одновременно выполнять две функции: предоставлять знания и проверять их.

Основные принципы дистанционного обучения (ДО): установление интерактивного общения между обучающимся и обучающим без обеспечения их непосредственной встречи и самостоятельное освоение определенного массива знаний и навыков по выбранному курсу и его программе при заданной информационной технологии [3, с. 19].

Между дистанционным обучением и традиционным можно выделить ряд существенных различий: пространственная разделенность обучающего и обучаемого; усиление активной роли учащегося в образовательном процессе: в постановке образовательных целей, выборе форм и темпов обучения; подбор материалов, предназначенных специально для дистанционного изучения.

Главной проблемой развития дистанционного обучения является создание новых методов и технологий обучения, отвечающих телекоммуникационной среде общения. В этой среде учащиеся выступают не просто как пассивные потребители информации, а в процессе обучения они создают собственное понимание предметного содержания. На смену прежней модели обучения должна прийти новая модель, основанная на следующих положениях: в центре технологии обучения — учащийся; суть технологии — развитие способности к самообучению; учащиеся играют активную роль в обучении; в основе учебной деятельности — сотрудничество.

В связи с этим требуют пересмотра методики обучения, модели деятельности и взаимодействия преподавателей и обучаемых.

Я считаю ошибочным мнение многих российских педагогов-практиков, развивающих технологии дистанционного образования, что дистанционный учебный курс можно получить, просто переведя в компьютерную форму учебные материалы традиционного очного обучения.

Успешное создание и использование дистанционных учебных курсов должно начинаться с глубокого анализа целей обучения, дидактических возможностей новых технологий передачи учебной информации, требований к технологиям дистанционного обучения с точки зрения обучения конкретным дисциплинам, корректировки критериев обученности.

Дидактические особенности курса ДО обуславливают новое понимание и коррекцию целей его внедрения, которые можно обозначить следующим образом:

- стимулирование интеллектуальной активности учащихся с помощью определения целей изучения и применения материала, а также вовлечения учащихся в отбор, проработку и организацию материала;
- усиление учебной мотивации, что достигается путем четкого определения ценностей и внутренних причин, побуждающих учиться;
- развитие способностей и навыков обучения и самообучения, что достигается расширением и углублением учебных технологий и приемов.

Список использованных источников

1. Гребенюк, О.С. Основы педагогики индивидуальности / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – Калининград, 2000. – 572 с.
2. Матяш, Н.В. Инновационные педагогические технологии / Н.В. Матяш. – М., 2011. – 311 с.
3. Цыркун, И.И. Педагогические системы и технологии / И.И. Цыркун. – Минск, 2008. – 32 с.

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН

А.А. Свирид, Г.К. Хурсевич, И.П. Свирид
БГПУ (Минск)

Современные условия с возможностями автоматизированного (компьютерного) сбора, накопления, обработки, хранения и использования информации, предъявляют повышенные требования к подготовке специалистов, которые должны обладать глубокими теоретическими знаниями, практическими умениями, самостоятельным мышлением, широким кругозором и общей культурой. Достижению этих целей наилучшим образом способствует система обучения с использованием вариативных возможностей информационно-коммуникативных технологий (ИКТ), владение которыми является необходимым элементом культуры преподавателя [1, 2]. ИКТ включает разнообразные способы и методы (словесные, наглядные и др.) обмена знаниями, фактами, правилами, использующие как специальные программные и технические, так и

традиционные средства. К последней группе относят печатное и устное слово, натуральные объекты, плакаты, кино- и видеофильмы, учебные задания для практической работы, контрольное задание, проблемные ситуации и др. К современным техническим средствам относят компьютерное оборудование и телекоммуникации, спутниковую и др. связь, электронную почту, системы обработки информации. С использованием программных и технических средств создаются новые средства обучения и хранения знаний (электронные учебники и мультимедиа; электронные библиотеки, глобальные и локальные образовательные сети, информационно-поисковые и информационно-справочные системы и др.) [3].

В данной статье рассмотрены некоторые аспекты использования системы средств ИКТ в практике лекционной и семинарской форм обучения на примере учебной дисциплины «Основы современного естествознания» для студентов филологического факультета. Учебным планом на эту дисциплину предусмотрено 26 часов лекционных и 8 – семинарских занятий, по два часа из которых вынесено на управляемую самостоятельную работу (УСР). Реализация важнейшей задачи дисциплины – осознание Природы как единой целостности, понимание глубоких взаимоотношений между физическими, химическими и биологическими явлениями, выявление скрытых связей, создающих их органическое единство – возможна только в активном взаимодействии и сотрудничестве педагога и студентов. Раскрытие основ естественнонаучного познания, опирающегося на эмпирический факт, предполагает обязательную его демонстрацию или виртуальную визуализацию. Использование только словесной информации не приводит к сущностному пониманию студентом физического, химического или биологического явления. Достижение высокого качества обучения в таком случае возможно при комплексном использовании новых информационных и традиционных средств.

Лекционные занятия по этой дисциплине проводятся с обязательным сопровождением устной речи составленной при помощи Power Point мультимедийной презентации. Наполнение ее наглядной и зрелищной информацией с успехом происходит в сети Интернет на различных образовательных порталах и сайтах. На слайдах представлена и четко структурированная лаконичная важная информация по содержанию темы. Для хорошего усвоения материала рекомендовано после каждой лекции составление краткого опорного конспекта-схемы объемом не более одной-двух страниц.

Семинарские занятия организованы с большим разнообразием используемых методов и средств. Незначительная часть времени отводится для демонстрации фрагментов учебных и научно-популярных фильмов. Например, фильмы «Путешествие на край Вселенной», «Земля – развитие жизни» позволяют на несколько минут «погрузиться» в иную обстановку (межпланетное пространство или в эпоху динозавров) и содействуют становлению объемных и ярких представлений о прошлом. Полный просмотр фильма рекомендуется для самостоятельной работы и составления краткого конспекта, плана или иной формы отражения содержания фильма. Особо необходимо отметить возможность записи с помощью компьютера фрагментов тематических телевизионных передач и их демонстрация в учебное время.

При подготовке и проведении семинаров возможно использование готовых программных продуктов (энциклопедий по физике, астрономии, химии, биологии, обучающих программ, демонстрационных экспериментов и т.п.). В случае необходимости студенты самостоятельно могут воспроизводить имеющуюся на дисках информацию. Кроме того, возможно и реально провести простейшие физические опыты, к примеру, по наблюдению свойства жидкостей и газов, интерференции и дифракции света, используя воздушные шары, мыльные пузыри и другие приспособления. Для студентов-филологов важно увидеть явления природы, исследование которых привело к смене научных парадигм и концепций современного естествознания, самим проследить путь научного познания на основе эмпирических наблюдений и глубже понять их методологические основы.

Самостоятельная работа студента при подготовке к семинарским занятиям, выполнении УСР в подавляющем большинстве случаев имеет информационно-коммуникативный характер и проводится с использованием информационных технологий. Методическое сопровождение на данном этапе состоит в предоставлении студентам комплекса обсуждаемых по теме вопросов, списка рекомендуемых литературных источников и права использования Интернет-ресурсов. При этом дается целевая установка: предоставить интеллектуальный продукт минимального объема с хорошей содержательной частью. Разнообразие информационных источников позволяет студентам проявить творческие способности и таким образом изучить информацию по конкретному вопросу, чтобы в итоге представить ее группе в наиболее понятной, наглядной и эффективной форме. Не каждый студент способен с первого раза выразить заданное содержание учебного материала с помощью оптимального сочетания словесного текста, схем, таблиц, формул. В таком случае студент может рассчитывать на консультативную помощь преподавателя. Вместе с тем, на каждом курсе выявляются творческие личности, которые, работая с информацией, сами создают творческую образовательную продукцию, чаще в виде презентаций. В этом случае ИКТ, изначально предназначенные для создания информационных продуктов

различного рода и обладающие большим творческим потенциалом, становятся эффективным инструментом в руках будущих учителей-предметников.

Таким образом, информационно-коммуникативные технологии являются мощным стимулятором познавательной и образовательной деятельности, способным объединить усилия студентов и преподавателей вуза в познании учебной дисциплины, а также одним из важнейших способов обучения студентов, способных придать учебной работе проблемный, творческий, исследовательский характер. Применение ИКТ с использованием системы современных и традиционных средств позволяет реализовать идеи индивидуализации и дифференциации обучения, способствует повышению производительности умственного труда обучающихся, формированию необходимых квалификационных компетенций, что представляется особенно важным в условиях повышенных требований к выпускникам педагогических вузов.

Список использованных источников

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под.ред.Е.С. Полат. М.: Издательский центр "Академия", 2005. – 272с.
2. Апатова, Н.В. Информационные технологии в школьном образовании / Н.В. Апатова. - М.: Институт общеобразовательной школы РАО, 1994. – 228 с.
3. Трайнев, В.А. Информационные коммуникативные педагогические технологии (обобщение и рекомендации): учеб. пособие / В.А. Трайнев, И.В. Трайнев. – 3-е изд. – М.: Издательство торговая корпорация «Дашков и К», 2008.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА КАК ТЕХНОЛОГИЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л.Н. Селюжицкая
ПолесГУ (Пинск)

Современные глобальные экономические и социальные изменения ставят перед нашей страной совершенно иные задачи. От их решения зависит проведение успешной модернизации образования, т.е. пересмотр его целей, содержания и методов с учетом динамичных требований современной экономики и общества, а также обеспечения необходимых кадровых и материальных ресурсов [3].

В Беларуси повышение качества образования является одним из важнейших приоритетов образовательной политики государства. Национальной стратегией устойчивого развития Республики Беларусь к 2011-2020 гг. предусмотрено выведение системы образования Беларуси на уровень, соответствующий мировым стандартам.

Изменения в области высшего образования продиктованы потребностями модернизации производительных сил, перехода экономики на инновационный путь развития. Это определяет необходимость существенного улучшения качества подготовки кадров на основе уровневого образования, обновления педагогических технологий, усиления направленности учебного процесса на конечные результаты.

Среди активных задач современного периода выделяется по своему значению разработка адекватных новому содержанию и структуре высшего образования средств оценки учебных достижений студентов и технологий контроля их успеваемости.

Цель образовательной политики государства выражается в повышении качества образования и уровня подготовки специалистов, соответствующих международным стандартам и требованиям Болонского соглашения.

Одной из целей Болонского движения является мобильность студентов и возможность трудоустройства на европейском пространстве, что требует преодоления лингвистических различий и изучения языка. Овладевая иностранным языком, студенты увеличивают свой личностный потенциал для осуществления адекватного иноязычного общения, что делает их полноправными участниками мирового образовательного пространства. Кроме того, развивающиеся международные контакты требуют значительного увеличения числа специалистов, владеющих иностранным языком, разговаривающих без переводчика. Следовательно, иностранный язык осознается как средство общения, как средство взаимопонимания и взаимодействия людей, средство приобщения к иной национальной культуре и как средство развития интеллектуальных способностей обучающихся, их образовательного потенциала, что в свою очередь требует качественного изменения иноязычной подготовки студентов.

Получение качественного иноязычного образования расширяет возможности трудоустройства выпускников вузов, принятия участия в международных программах и продолжения обучения за рубежом, а также повышает их конкурентоспособность на рынке труда. Поэтому иностранный язык становится неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки специалиста.

Современный уровень развития педагогики и психологии, требования государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по улучшению качества подготовки будущих специалистов, изменения в содержании самого вузовского образования обуславливают поиск новых методов, форм и средств совершенствования образовательного процесса.

В решении проблемы совершенствования иноязычной подготовки особую значимость приобретает педагогическая диагностика, так как именно педагогическая диагностика при наличии высокопродуктивного инструментария способна представить информацию, необходимую для принятия эффективных решений с целью повышения результативности процесса обучения иностранному языку, объективности процесса оценивания, создания положительной мотивации к обучению.

Педагогическая диагностика понимается как технология субъект-субъектного взаимодействия преподавателя и студентов, позволяющая систематически выявлять качественно-количественные характеристики процесса иноязычной подготовки и результатов учебной деятельности студентов. Педагогическая диагностика выполняет информационную, оценочную, корректировочную, прогностическую и стимулирующую функции и осуществляется в процессе последовательной организации этапов целеполагания, планирования, реализации, постановки педагогического диагноза, корректировки, прогнозирования.

Понятие «диагностика» (от греч. Diagnostics – способный распознавать) имеет широкое значение в медицинской терминологии и трактуется как установление диагноза, наука о методах установления диагноза. По мнению И.П. Подласова, диагностика (от греч. «dia»- прозрачный и «gnosis»- знание) – это общий способ получения опережающей информации об изучаемом объекте или процессе.

Педагогическая диагностика рассматривается Бим-Бадом как «совокупность приемов и контроля оценки, направленных на решение задач оптимизации учебного процесса, дифференциации учащихся, а также совершенствования образовательных программ и методов педагогического взаимодействия» [2].

Итак, педагогическая диагностика – это неотъемлемый компонент педагогической деятельности при осуществлении процессов обучения и воспитания, которые требуют оценки, анализа и учета результатов этих процессов. В процессе педагогической диагностики выявляются и измеряются различные характеристики личности и определяют состояние образовательного процесса.

Список использованных источников

1. Белошицкий А.В. Психолого-педагогические особенности мониторинга, диагностики и контроля в образовательном процессе вуза / А.В. Белошицкий, Т.В. Ларина // Высшее образование сегодня. 2011. №5. С.73-75.
2. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь / Б.М. Бим-Бад. М., 2002, с. 190.
3. Жук А.И. Высшее образование Республики Беларусь от болонского процесса к европейскому пространству высшего образования / А.И. Жук // Высшая школа. - 2010. - №5. - С.3-9.

СООТНОШЕНИЕ ДОМИНИРУЮЩЕЙ РЕПРЕЗЕНТАТИВНОЙ СИСТЕМЫ УЧАЩИХСЯ И РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ

М.В. Сидорова
БГЭУ (Минск)

Перестройка существующей системы образования, основанная на гуманизации и демократизации, требует совершенствования процесса обучения, оптимизации всех его сторон. В настоящее время эффективность обучения определяется прежде всего качественными изменениями, происходящими в личности учащихся.

Поскольку обучение представляет собой процесс передачи знаний, навыков, умений, социального опыта от обучающего к обучаемому, то эффективность этого процесса во многом определяется, во-первых, способностью учителя передавать информацию в доступной форме, и, во-вторых, способностью ученика воспринимать и перерабатывать предоставляемую информацию. Отсюда – две достаточно значимые проблемы обучения, решение которых, на наш взгляд, позволит значительно повысить эффективность процесса обучения в современной школе.

Первая из них заключается в отсутствии технологии формирования у учителя способности предоставлять информацию ученикам в доступной им форме. Для решения данной проблемы учителю необходимо владеть набором методов и методик, позволяющих составить определенное представление о способах приема и переработки информации учащимися. Обладание знаниями о познавательных процессах учащихся само по себе не является достаточным для решения данной

проблемы. Необходимо вооружить учителя широким набором средств, приемов, способов передачи информации, которые бы варьировались в зависимости от особенностей познавательной деятельности каждого ученика.

Вторая – это проблема развития познавательных процессов учащихся с сохранением уникальности восприятия каждого ученика. Обычно в процессе обучения детям навязывают чужое восприятие мира, ломая их собственный способ систематизации входящей информации. Но исследователи единодушно утверждают, что нельзя ломать индивидуальный тип восприятия мира.

Из этого следует, что для повышения эффективности учебно-педагогической деятельности большое значение приобретают исследования проблем, связанных с изучением особенностей учащихся, проявляющихся в их учебно-познавательной деятельности.

Одной из важнейших характеристик познавательной сферы учащихся является репрезентативная система. Как отмечают Бендлер Р. и Гриндер Д. [1], для эффективного процесса обучения необходимо преподавать в наиболее доступном для учащихся виде, то есть, используя ту модальность, на основе которой ученик осуществляет репрезентацию мира. В большинстве случаев причиной низкой успеваемости школьников является несовпадение репрезентативной системы учащихся со способами предъявления информации.

В психолого-педагогической литературе понятие «репрезентативная система» используется и исследуется недостаточно.

Репрезентативная система отвечает за оценку информации, производя сверку полученного результата с искомым. С помощью этой системы осуществляется вывод результата, полученного после обработки. Она является дополнительной характеристикой мышления. Связь репрезентативной системы и мышления подчеркивают Джозеф О'Коннор и Дж. Сеймор [2]. Когда человек думает о том, что он видит, слышит или ощущает, он воссоздает эти картины, звуки и ощущения внутри себя. Он вновь переживает, воспроизводит повторно информацию в той сенсорной форме, в которой он первоначально ее воспринимал. Таким образом, наше мышление – это сознательное или бессознательное воспроизведение картин, звуков, ощущений, вкусов и запахов, которые мы переживали. И называется такое воспроизведение репрезентацией.

Целью нашего исследования было изучение соотношения доминирующей репрезентативной системы и результативности обучения в подростковом возрасте. Была проведена методика БИАС – тест определения репрезентативных систем, предложенный Льюис и Пуцелик.

В результате исследования ведущей репрезентативной системы мы получили следующие данные. Каждый подросток обладает всеми репрезентативными системами восприятия, но одна из этих систем по предоставлению сознанию информации, как правило, развита лучше других. При одновременной работе всех основных систем, ученик опирается на ведущую, более развитую систему репрезентаций. Было установлено, что у 44 % исследованных подростков ведущей репрезентативной системой является дигитальная. Эта система основана на аналитическом восприятии и характерна для личности, думающей логически уже в процессе непосредственного восприятия информации. Подростки реагируют не на ощущения, а на названия слов, при помощи которых стараются обозначить свои образы и ощущения. Развитие данной системы восприятия и переработки информации обусловлено не только необходимостью школьной программы (в средних классах на каждом предмете активно внедряется использование терминологии), но и стремлением к речи взрослого, так как подростковому возрасту характерно желание казаться и быть старше. У равного количества подростков (по 23 %) ведущими репрезентативными системами являются визуальная и кинестетическая. Подростки с визуальной репрезентативной системой, собираясь что-то сказать, перебирают и просматривают в памяти картинки, чтобы определить происходящее в настоящий момент. При обучении визуалы любят и хотят иметь визуальную поддержку, лучше запоминают графические изображения, с трудом словесные инструкции, с большим удовольствием читают, нежели слушают. Кинестетики – это люди действия. Им необходимо двигаться, бегать, трогать, пробовать и нюхать. Учатся, делая, запоминают, проходя через опыт, стремятся пережитое передать поведенчески. Процент подростков с ведущей аудиальной репрезентативной системой в данной выборке составил 4%. Аудиально сфокусированные люди учатся посредством слушания. Они легко отвлекаются, легко осваивают разговорный язык, любят проговаривать то, что делают.

Изучая соотношение успешности обучения по разным предметам и доминирующей репрезентативной системы можно проследить следующие закономерности. Кинестетики более высокие баллы получают по предметам, связанным с непосредственным кинестетическим контактом с предметом (например, по труду). Но в целом средний балл у данных подростков низкий. У многих подростков с дигитальной ведущей репрезентативной системой встречается снижение отметок по языкам. Это может быть связано с нечастым использованием логики на занятиях по данным предметам. У аудиалов низкие баллы по математике. В данном предмете мало информации подается ученикам в звуковой форме.

Кроме того, выше успеваемость тех учащихся, у которых такая же основная модальность, что и у учителя по этому предмету.

Таким образом, можно сделать следующие выводы. В своей педагогической деятельности педагогу необходимо использовать возможности не только своей основной модальности, но и стараться облегчить процесс приема и переработки информации для учащихся, обладающих иными репрезентативными системами. С этой целью возможно применение предикатов и поведенческих особенностей, характерных для различных репрезентативных систем. Также следует отметить, что для развития самих учащихся необходимо не просто преподавание на доступном им языке, необходимо расширение собственных уникальных репрезентативных систем учащихся. Если в системе «учитель – ученики» общение осуществляется с опорой на все репрезентативные системы, это дает наибольшую сенсорную убедительность и, как результат, повышение эффективности процесса обучения. Когда ученик как будто видит то, что вы хотите ему показать, слышит то, что вы ему говорите, практически чувствует то, что вы хотите ему донести; если подавать учебный материал в различных формах, то это дает возможность каждому ученику усвоить материал по своему индивидуальному каналу восприятия.

Список использованных источников

1. Боденхамер, Б НЛП-практика / Б. Боденхамер, М. Холл. - СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 347 с.
2. О'Коннор, Дж. Введение в нейролингвистическое программирование. Новейшая психология личного мастерства / Дж. О'Коннор, Дж. Сеймор. – Челябинск: «Версия», 1997. – 274 с.

ЯЗЫК ИНТЕРНЕТА И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА РЕЧЕВУЮ КУЛЬТУРУ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА

В.Д. Стариченок
БГПУ (Минск)

Наш век – век глобализационных и информационных потрясений – характеризуется ростом общего объема информации, увеличением количества разноуровневых исчисляемых единиц информации, большими достижениями в электронных, компьютерных и телекоммуникационных технологиях. Глобальная компьютерная сеть, а также электронные средства коммуникации (общение с помощью чатов, мейлов, компьютерных видеоконференций, дискуссионных групп, электронных объявлений и т.п.) рассматриваются как один из сегментов медиасистемы, как мощное средство получения и распространения информации. Люди, говорящие на 10 наиболее популярных в интернете языках, составляют более 83% всех пользователей Всемирной сети. Основным языком общения в Сети является английский. Русский язык по уровню популярности находится на 9 месте. В настоящее время в интернете присутствует около 38 млн его носителей.

Интернет как особая коммуникативная среда принёс с собой новые способы общения, стереотипы речевого поведения, новые формы существования языка. Под языком Рунета понимается разновидность речи, средство общения, передачи, закрепления и обмена информацией, осуществляемое в русскоязычном сегменте сети интернет. Нельзя согласиться с мнением, что язык интернета напоминает мусорный ящик, что он характеризуется засоренностью, нецензурной, бранной, жаргонной лексикой, а также бескультурьем «аффтаров» албанского языка. Здесь можно привести примеры размещения на различных сайтах нормативных словарей русского языка, произведений художественной литературы, справочников и самоучителей по русскому языку.

Русский язык в интернете выполняет самые различные функции, наиболее представительными среди которых являются следующие: а) коммуникативная (функция общения); б) фатическая (контактоустанавливающая); в) информативная (помогает раскрыть информацию, обменяться сведениями о действительности и происходящих в мире событиях); г) тезаурусная (служит специальным резервуаром для накопления и хранения знаний); д) волюнтаривно-персуазивная (воздействующая, убеждающая, аргументирующая, пропагандирующая); е) когнитивная (является инструментом для приобретения знаний, познания новой информации); ж) эмоциональная (чаще всего выражается посредством многократного повторения вопросительного и восклицательного знаков, а также использования смайликов); з) культуuroбразующая (является средством формирования новой глобальной информационной культуры и ее отдельных субкультур); и) эстетическая (служит средством реализации художественно-творческого потенциала, воздействует на адресата содержанием и формой текста, его художественным оформлением); к) игровая (получает выражение при общении в процессе игровой деятельности).

Стремительное развитие информационных технологий, интернета и других глобальных компьютерных сетей, возможность общения во всевозможных чатах, форумах, блогах создало предпосылки для появления компьютерного жаргона, известного не только узким

профессиональным группам и программистам, но и обычным пользователям компьютера: *инет* 'Интернет', *корогаз* 'компьютер', *бегемот* 'фирма Microsoft', *верблюд* 'программный продукт', *монстр* 'модуль памяти', *дойная корова* 'сеть Интернет', *батон* 'клавиша на клавиатуре', *мыло* 'адрес электронной почты', *хомяк* 'домашняя страница'.

Сетевая коммуникация создает благоприятные условия для образования различного рода молодежных субкультур, среди которых особое место занимает «падоночество». Доля студентов в таком движении невелика. Язык «падонкафф» (или «а(о)лбанский йазык») максимально приближен к разговорному, базируется на ёрничанье и нигилизме. В его основу подложен принцип «как слышим, так и пишем». Отсюда *аффттар*, *креатиф*, *животнаё*, *удаффф*, *фтопку*, *зачот*, *превед*, *аццкий*, *исчо*, *патамушта*, *жжош*. В «албанскую» речь включаются преднамеренно искаженные слова, просторечная и общенная лексики, а сами «падонки» смакуют «низкие» темы, связанные с насилием и сексом. Своим речевым поведением они демонстрируют несогласие с общественными нормами и стереотипами. Эпатажная форма сетевого общения «падонков» постепенно проникла в интернет-СМИ, традиционные СМИ, рекламу и повседневную устную речь, особенно после публикации романа В. Пелевина «Дневник московского падонка». В различных речевых жанрах стали использоваться характерные для «падонков» выражения типа *Замачи себя вислом ф сартуре! Держи курс на систему Медузы! В Бабруйск, животное! Это склисс, он ничей! Куса, ты што, обиделас?* Всё это, безусловно, свидетельствует о низком уровне культуры речевого поведения, «неряшливом» обращении с языком и создает предпосылки для расшатывания норм литературного языка. А для молодых людей с неустоявшимися орфографическими навыками «албанский» язык несет угрозу, заключающуюся в подсознательном переносе и копировании искаженных и неправильных написаний в школьные сочинения и письма, что в итоге приводит к резкому падению грамотности.

Сегодня русский язык, втянутый в процесс глобализации мира, интеграции Европы, проходит своеобразное испытание на жизненную силу, переживает своеобразный «кризис». Наблюдается резкое снижение уровня грамотности и культуры речи в школьной и студенческой среде, средствах массовой информации, профессиональном и бытовом общении, а также политической сфере. Возникает противоречие, заключающееся, с одной стороны, в потребности специалистов с развитой речевой культурой и, с другой стороны, отсутствием у большей части выпускников вузов необходимых коммуникативных навыков и умений. Налицо также противоречие между необходимостью формирования у студентов высокой речевой культуры, способствующей успешной профессиональной деятельности, и отсутствием необходимых условий для развития и совершенствования культуры речи в практике высшего профессионального образования. Имеются определенные противоречия и между характерной студенчеству высокой познавательной активностью и невысоким уровнем мотивации изучения русского языка. Поэтому «окончательный продукт», т.е. дипломированный специалист (особенно тот, кто по роду своей деятельности работает с людьми), должен начинать свою профессиональную деятельность с углубленного изучения грамматических «азов», формул речевого этикета, коммуникативных стратегий и тактик.

Большая скорость информационного потока, возможность спонтанного словесного высказывания повлекли за собой различного рода орфографические ошибки и опечатки. Чаще всего наблюдается неправильное написание слов *белорусс*, *русский*, *Россия*, *агентство*, *аккомпанемент*, *диллер*, *ложить*, *апликация*, *апелляция* (апелляция), *здравствуй*, *междугородний*, *данные*. Грамматические и лексические ошибки, неправильно построенные конструкции, неточности в употреблении значения слов, тавтология и плеоназм встречаются в речи пользователей интернетом, представляющих различные возрастные группы, профессии и занимаемые должности. С целью самовыражения и ломки стереотипов общения сознательно употребляется сниженная, жаргонная и просторечная лексика. Грубые и бранные слова, лексические вкрапления уголовной лексики, остатки речевых штампов советского времени зачастую заполняют страницы самых распространенных чатов. Подобная речевая свобода и раскрепощенность в интернете пугает филологов и заставляют их поднимать проблемы экологии языка и культуры, загрязнения языковой среды. Хорошо, что в интернете создаются сервисы проверки орфографии (к примеру, Яндекс-Query-based speller), чутко реагирующие на возникшие в языке перемены, способствующие нормализации и закреплению отдельных перемен в узусе и отсеву значительной части ошибочных написаний и новообразований. Однако все они не смогут решить проблему экологии языка интернета, проблему коммуникативной культуры «коллективного разума».

И поэтому перед всеми нами стоит большая задача сохранить русский язык не только как символ культуры и нации, но и как феномен новой культурно-исторической среды, рождаемой информационно-компьютерными технологиями XXI века. А перед высшей школой встает актуальная задача совершенствования речевой подготовки студентов, поиска эффективных средств обучения, учитывающих личностно-ориентированные и инновационные методики. И все мы должны понимать, что от нашей речи во многом зависит наша жизнь, наше реальное общение (в том числе и в интернете), производственные отношения, культура. А хороший пример молодежи и положительный эффект будет достигнут лишь тогда, когда все вокруг будут говорить правильно

– не только филологи, но и специалисты школы и вуза, работники СМИ, представители высокой политики, родители, учителя, ученики и особенно те, для кого интернет является мощным источником информации и важным средством общения.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПОТРЕБНОСТНО-МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО КРАЕВЕДЕНИЯ

А.А. Фоменко

ВГУ им. Машерова (Витебск)

В воспитании духовных ценностей подростков средствами художественного краеведения большое значение имеет потребностно-мотивационная сфера. Именно она является внутренним побудителем любой активности в различных видах художественно-краеведческой деятельности, определяет её смысл, ценности и цели.

С целью исследования потребностно-мотивационной сферы подростков нами была избрана методика В.Э. Мильмана [2], построенная по типу оценочной шкалы и состоящая из 112 утверждений, каждое из которых испытуемый оценивал по 4-х балльной системе. Выводимые в результате тестирования диагностические оценки мы относили к 7 шкалам: Ж – мотивация поддержания жизнедеятельности; К – мотивы комфорта; С – статусно-престижная мотивация; О – мотивация общения; Д – мотивация общей активности; ДР – мотивация творческой, развивающей активности; ОД – мотивация социальной полезности.

Диагностика потребностно-мотивационной сферы подростков позволила обобщить результаты в следующих выводах.

У большинства подростка прослеживается направленность на удовлетворение мотивов поддержания (мотивация поддержания жизнеобеспечения – 63,2%, мотивы комфорта и безопасности – 60,5%, статусно-престижная мотивация – 38,3%). Развивающие мотивы, имеют, второстепенную роль (общая активность – 12,5%, творческая активность – 1,8%, социальная полезность – 9,8%). Данные показатели свидетельствуют о доминировании эгоистически-престижных мотивов (мотивов поддержания), которые проявляются, прежде всего, в стремлении к достижениям комфорта, материальным ценностям. Экзистенциальные потребности в саморазвитии и плодотворности занимают незначительное место.

Однако, выраженная потребность в мотивах поддержания может аргументироваться тем фактом, что в настоящее время подрастающее поколение переживает кризис двух ценностных систем. К концу 90-х годов сформировалось два пласта сознания – «традиционный» и «современный». Если «традиционный» пласт представлен унаследованными от родительского поколения советскими ценностными образцами – коллективизмом, хорошим образованием, законопослушанием, профессионализмом и т.д., то «современный», в свою очередь, объединил в себе следующие ценности: предпринимательский талант, индивидуальность, рационализм, практичность, которые в сознании молодежи сосуществуют, не вытесняя друг друга [4].

Вместе с тем, результаты исследования свидетельствуют о том, что наряду с мотивами поддержания, у подростков ярко выражены потребности в общении со сверстниками, в признании собственной значимости и самостоятельности. Это объясняется становлением таких возрастных новообразований, как: развитие самосознания, которое сопровождается особой чувствительностью и обостренным вниманием подростка к оценке окружающими его деятельности, знаний, умений, его личности [7]; поиском и становлением своего «Я» через высвобождение от влияния взрослых, общение со сверстниками [3]; проявление «чувства взрослости», выражающееся в стремлении к самостоятельности [6]; чрезвычайная активизация интереса подростков к общению с ценностями художественной комфортности и утверждение индивидуальности через единообразие (быть «как все») [5]; реакция увлечения как средство самовыражения, коммуникации с себе подобными, идентификации, средство достижения престижного статуса в своей среде [1].

Анализ результатов преобразующего этапа опытно-экспериментального исследования позволил нам зафиксировать динамику изменения в соотношении мотивов поддержания и развития: повысился рейтинг развивающих мотивов (общая активность – 29,3%, творческая активность – 36,5%, социальная активность – 33,8%); появилась потребность подростков в самоопределении, самореализации в различных видах художественно-краеведческой деятельности, удовлетворение которой позволило перевести неосознаваемые развивающие мотивы в осознаваемые побуждения и придало художественно-краеведческой деятельности личностный смысл.

Следующим этапом в изучении потребностно-мотивационной сферы подростков стало составление мотивационного профиля, который дублировался в соответствии с жизненными сферами мотивации: общежитейской и учебной. В каждой сфере выделялись 5 основных типов

мотивационного профиля: ПП – полностью прогрессивный (в обеих сферах); ПУ – прогрессивно-уплощенный (прогрессивный в одной сфере и уплощенный в другой); УУ – полностью уплощенный; УР – уплощенно-регрессивный; РР – полностью регрессивный (подробная характеристика типов мотивационного профиля представлена в приложении).

Анализ результатов в определении общего мотивационного профиля обнаруживает ярко выраженную прямую связь с занимаемой позицией подростков в художественно-краеведческой деятельности. Так, на констатирующем этапе оказалось абсолютное большинство профилей регрессивного типа (УР 29-25,8% и РР 28 – 24,9%). И лишь 9 (8,01%) ПП – полностью прогрессивный, 11 (9,8%) – ПУ – прогрессивно-уплощенный, 12 (10,7%) – УУ – полностью уплощенный. Это подтверждает предыдущие результаты о доминировании направленности подростков личных мотивов поддержания жизнеобеспечения, тенденция к комфортному существованию, в том числе в социальной сфере.

По результатам преобразующего этапа опытно-экспериментального исследования общего мотивационного профиля можно проследить повышение интереса, который проявляется в активности выбора видов художественно-краеведческой деятельности: существенное количество воспитанников, для которых характерен полностью прогрессивный (ПП) или прогрессивно-уплощенный профиль (ПУ), чем на констатирующем этапе. Это свидетельствует о том, что пассивная позиция подростков в художественно-краеведческой деятельности в значительной степени влияет на регресс в общем мотивационном профиле и наоборот.

Изменение соотношения в иерархии потребностно-мотивационной сферы и общего мотивационного профиля, по нашему мнению, обеспечивалось поэтапным включением актуальных для подростка потребностей в различные виды художественно-краеведческой деятельности. Так, в частности, такому изменению способствовало: общение с ценностями культуры на основе со-творчества, сопереживания; создание ситуации успеха, усиливающее переживание подростком социальной значимости своей личности в процессе художественно-краеведческой деятельности; содействие формированию собственного мнения подростка о его интересах, предпочтениях, способностях, поведении, отношении к себе и к культуре; создание ситуации свободы выбора форм активности; поощрение инициативы в самостоятельном выборе средств и способов художественно-краеведческой деятельности; избегание оценочных и критических суждений в процессе выбора подростком занимаемой позиции с целью поддержания внутренних мотивов выбора и др.

Таким образом, изучение потребностно-мотивационной сферы подростков позволило нам скорректировать и сориентировать воспитанников на своевременный сдвиг мотивов поддержания на мотивы развития, а подросткам – получить знания о себе, своих предпочтениях, возможностях, интересах, взглядах, мотивах и отношениях в художественно-краеведческой деятельности, что в дальнейшем и обеспечило их активную позицию в определении целей и выборе средств этой деятельности.

Список использованных источников

1. Кондрашенко, В.Т. Девиантное поведение у подростков: Диагностика. Профилактика. Коррекция : учеб.пособие / В.Т. Кондрашенко, С.А. Игумнов. – Минск : Аверсэв, 2004. – С. 48.
2. Мильман, В.Э. Метод изучения мотивационной сферы личности / Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции / В.Э. Мильман. – М., 1990. – С.23-43
3. Нетрадиционные формы проведения родительских собраний // Социальная педагогика. – 2005. – № 3. – 240 с.
4. Портал «Человеческие ресурсы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.rhr.ru/index/jobmarket/russia/russiaarh/6878,0.html?prn=1>. Дата доступа : 21.11.2009.
5. Психология подростка: учебник Ж.К. Дандрова [и др.]; под общей ред. А.А. Реана. – СПб.: ПРАЙМ_ЕВРОЗНАК, 2006. – С. 280.
6. Психология современного подростка / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Педагогика, 1987. – 240 с.
7. Славина, Л.С. Трудные дети / Л.С. Славина; под ред. В.Э. Чудновского. – М.: Ин-т практ. психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – 447 с.

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ГРАЖДАНСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Т.И. Ходыко
МГЛУ (Минск)

В связи с формированием единого образовательного пространства, интеграцией образовательных программ и стратегий актуализируется проблема гражданского воспитания подрастающих поколений, ориентированного на усвоение общечеловеческих гуманистических ценностей.

Это связано с построением правового демократического государства в нашей стране, переходом к гражданскому обществу, развитие которого не мыслится без формирования

гражданской ответственности и гражданской культуры личности. Важнейшая роль в этом процессе принадлежит педагогу, поэтому формирование его гражданской компетентности является одной из главных задач педагогического вуза.

В рамках компетентного подхода (И.В. Агапов, В.А. Болотов, И.А. Зимняя, Е.А. Климов, А.К. Маркова, С.Е. Шишов, А.В. Хуторской) имеются различные точки зрения на определение понятия «компетентность». Можно выделить, по крайней мере, два подхода к пониманию сущности компетентности: одни авторы делают акцент на знаниях и умениях, позволяющих эффективно решать поставленные задачи, другие – на личностных качествах. Так, В.М. Шепель в определение компетентности включает знания, умения, опыт, теоретико-прикладную подготовленность к использованию знания. И.А. Зимняя рассматривает данное понятие как «личностное свойство, основывающиеся на знаниях, как личностно и интеллектуально обусловленное проявление социально-профессиональной жизнедеятельности человека в его поведении» [1, с. 9].

В подходах к определению сущности понятия «гражданская компетентность» также имеются различные точки зрения. Например, Л.В. Оринина определяет гражданскую компетентность как «интегративное качество личности, проявляющееся в способности любить Родину и защищать интересы своего Отечества» [2, с. 24], И.А. Зимняя включает в понятие гражданской компетентности «... знание и соблюдение прав и обязанностей гражданина; свобода и ответственность, уверенность в себе, собственное достоинство, гражданский долг» [3, с. 34]. Х. Мюнклер, известный немецкий ученый, называет гражданской компетентностью способность осуществлять своеобразные виды действий, направленные на реализацию своих прав, обязанностей и свобод и на поддержание прав, обязанностей и свобод других людей.

При существующем разнообразии трактовок понятия «гражданская компетентность», можно выделить общее, объединяющее авторские подходы к раскрытию ее сущности: гражданские знания и умения, готовность участвовать в демократических процессах и реализовывать свои гражданские права и обязанности.

Таким образом, опираясь на методологические основания компетентного подхода, мы рассматриваем гражданскую компетентность как многомерное интегральное свойство личности, сложный синтез когнитивного, практического и личностного опыта гражданской деятельности, вызванных ориентацией субъекта на реализацию гражданских ценностей.

В формировании гражданской компетентности у будущих учителей иностранного языка большое значение имеют предметы социально-гуманитарного цикла, среди которых особое место занимают педагогические дисциплины. Они являются важнейшими в системе подготовки квалифицированных педагогических кадров. На занятиях по курсам «Педагогика», «История педагогики», «Основы педагогики», «Современные технологии воспитания» студенты имеют возможность познакомиться с целью, задачами, содержанием и технологическим обеспечением гражданского воспитания, обсудить его актуальные проблемы на современном этапе развития школы. Особое место в формировании гражданской компетентности студентов МГЛУ занимает ознакомление их с зарубежным опытом гражданского воспитания. Знакомство с зарубежным опытом, его критическое осмысление обоснованно и органично входит в содержание педагогической подготовки студентов. Это является одним из факторов совершенствования системы профессиональной подготовки будущих учителей, поскольку овладение передовым зарубежным опытом гражданского воспитания позволит научно обоснованным путем эффективно решить целый комплекс сложных теоретико-методологических проблем.

Владея иностранным языком, студенты вуза могут знакомиться на языке оригинала с многочисленными зарубежными источниками. На занятиях по педагогическим дисциплинам вполне естественно и закономерно им предлагается освоение опыта гражданского воспитания зарубежных стран (как стран изучаемого языка, так и других). Студенты знакомятся с работами зарубежных авторов, таких как Дэвид Брикерн, Джоан Берстин, Дональд Уоррен, Селестен Френе, Бернар Жолибер, Марк Борото, Канивез П. и др. Их вниманию предлагаются программы по гражданскому воспитанию европейских стран и США, широкий круг иностранных периодических общественно-политических и педагогических изданий, материалы международных педагогических движений и ассоциаций. Эти и другие источники студенты используют при подготовке докладов, рефератов, сообщений, рецензий. Внимание студентов обращается не только на изучение целей, содержания и моделей гражданского воспитания в разных европейских странах и США, но и на их детерминированность различными социально-политическими условиями этих стран.

Особое внимание на занятиях уделяется методу сравнительного анализа, который позволяет эмпирическим путем находить более рациональные решения современных проблем воспитания, а также выявлять негативные тенденции и недостатки. Его суть состоит «не в переносе опыта из одних условий в другие, а вычлениении наиболее существенных черт, особенностей передового или новаторского опыта» [4, с. 5]. С помощью сравнительного анализа можно выделить то общее, что есть в опыте гражданского воспитания в зарубежных странах, то есть универсалии, и особенное, специфическое, характерное только для той или иной страны. Так,

например, изучая гражданское воспитание в современной школе Франции, выявляются проблемы, присущие европейским странам, связанные со становлением поликультурного общества. Поликультурность является одной из особенностей гражданского воспитания школы Франции и противостоит проявлениям расизма, национализма, формирует чувства солидарности и взаимопомощи, а также приобщает учащихся к национальным, межнациональным и общечеловеческим ценностям.

Особое внимание в процессе изучения зарубежного опыта гражданского воспитания на занятиях по педагогическим дисциплинам уделяется вопросам его технологического обеспечения: методам, приемам, средствам и формам. Предпочтение отдается таким формам и методам, которые стимулируют познавательную и поисковую активность, развивают аналитические исследовательские и коммуникативные навыки, самостоятельность, инициативность мышления. Все шире используются методы проектирования (индивидуальные или в небольших группах), тренинги, ролевые игры, участие в исследовательской деятельности, дискуссии.

Таким образом, изучение и критическое осмысление зарубежного опыта, учет европейских тенденций гражданского воспитания формирует толерантность к другим национальностям и культурам, способность трансляции демократических ценностей, способствует формированию гражданской компетентности студентов педагогического вуза.

Список использованных источников

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М., 2004.
2. Оринина, Л.В. Формирование гражданской компетентности студентов в условиях поликультурной образовательной среды университета: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.В. Оринина. – Магнитогорск, 2007. – 24 с.
3. Зимняя, И.А. Компетентность человека – новое качество результата образования / И.А. Зимняя // Проблемы качества образования: материалы XIII Всерос. совещания. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – 73 с.
4. Пуйман, С.А. Педагогический опыт: преемственность традиций и новаторство / С.А. Пуйман. – Минск: БГУ. – 1999. – 156 с.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

В.А. Шилинец
БГПУ (Минск)

Одной из педагогических технологий обучения, получивших распространение в последние годы, является технология учебно-исследовательской деятельности. Под учебно-исследовательской деятельностью обычно понимается процесс решения учащимися творческой, исследовательской задачи с неизвестным для них результатом, имеющий своей целью построение субъективно нового знания. Учебное исследование, сохраняя логику научного исследования, отличается от него тем, что не открывает объективно новых для человечества знаний. Но если говорить об исследованиях экспериментального характера, то их результаты могут нести в себе и определенную объективную новизну.

Исследовательская работа учащихся позволяет дифференцировать процесс обучения. Также она является средством определения индивидуального образовательного маршрута школьника с учетом его способностей и интересов.

Учебные исследования можно разделить на три вида:

- монопредметное исследование (выполняется по конкретному предмету);
- межпредметное исследование (направлено на решение проблемы, требующей привлечения знаний по различным учебным предметам);
- надпредметное исследование (предполагает совместную деятельность учащегося и учителя, направлено на исследование личностно-значимых для учащихся проблем).

Исследовательская деятельность может быть организована как на уроках, так и во внеурочной деятельности. Одним из путей ее организации является применение на уроке исследовательского метода обучения, который определяется как самостоятельное решение учащимися новой для них задачи с использованием элементов научного исследования: наблюдения, самостоятельного анализа фактов, выдвижения гипотезы и ее проверки, формулирования выводов, законов и закономерностей.

Исследовательский метод применим на всех ступенях обучения, необходимо учитывать возрастные возможности и уровень подготовки учащихся. Метод реализуется путем:

- включения во все задания элемента поиска;
- раскрытия учителем познавательного процесса, осуществляемого учащимися при доказательстве того или иного положения;
- организации целостного исследования, осуществляемого учащимися самостоятельно под руководством учителя.

Также исследовательская деятельность учеников может быть организована путем проведения нетрадиционных уроков, предполагающих выполнение учебного исследования (урок-исследование, урок-лаборатория, урок изобретательства, урок-защита исследовательского проекта и т.д.), а также посредством учебного эксперимента с освоением таких элементов исследовательской деятельности, как планирование и проведение эксперимента, обработка данных и их анализ и др.

Во внеурочной деятельности исследовательская работа может осуществляться через участие в работе школьного научно-исследовательского общества, в олимпиадах, конкурсах и конференциях.

Большие возможности для организации учебно-исследовательской деятельности учащихся дают факультативные занятия, предполагающие изучение предмета на повышенном уровне, что особенно актуально при введении общего для всех базового уровня обучения.

Математическими исследованиями могут заниматься не все учащиеся, так как для этого требуется высокий уровень логического мышления и информированности в данной области знаний. Организовывать учебно-исследовательскую работу на факультативных занятиях лучше с помощью проектов. При этом необходимо придерживаться таких принципов, как: добровольность и заинтересованность учеников; системность работы; публичная отчетность о полученных результатах; поощрение школьников по итогам работы; участие в разнообразных математических конкурсах.

В современной педагогической литературе понятия «исследовательское обучение» и «проектное обучение», «исследовательские методы обучения» и «метод проектов» часто используются как синонимы, хотя даже беглый взгляд позволяет увидеть существенную разницу между ними. Чтобы разобраться в этих различиях, обратимся к общепринятой трактовке понятия «исследование». Под исследованием обычно понимается процесс выработки новых знаний, один из видов познавательной деятельности человека. И если проектирование – это решение практической задачи, то исследование – поиск истины.

Исследовательское обучение – особый подход к обучению, построенный на основе естественного стремления ребенка к самостоятельному изучению окружающего. Главная цель такого обучения – формирование у школьника готовности и способности самостоятельно, творчески осваивать новые способы деятельности в любой сфере. С точки зрения педагогической психологии и образовательной практики важно, что и проектирование, и исследование тесно связаны с прогнозированием, а потому могут служить инструментами развития интеллекта и креативности ребенка.

Принципиальное отличие исследования от проектирования состоит в том, что первое не предполагает создания какого-либо заранее планируемого объекта, его модели или прототипа. Исследование – процесс поиска новых знаний. Таким образом, проектирование и исследование – принципиально разные по направленности, смыслу и содержанию виды деятельности.

По способу преобладающей деятельности рассматривают следующие типы проектов, используемые при обучении математике:

- исследовательский (предполагает наличие основных этапов, характерных для научного исследования);
- творческий (предполагает свободную форму работы, вариативность представления результатов; не имеет детально проработанной структуры совместной деятельности участников);
- информационный (направлен на сбор информации о каком-либо объекте, явлении, часто интегрируется с исследовательским проектом);
- ролевой (игровой) (участники играют определенные роли, обусловленные характером и содержанием проекта);
- прикладной (результат выполнения такого проекта может быть непосредственно использован в практике);
- издательский (предусматривает выпуск математической газеты, журнала, сборника и т.п.);
- сценарный (например, сценарий праздника «Земляки – математики»).

Следует отметить, что на практике чаще всего приходится иметь дело со смешанными типами проектов.

При работе со старшеклассниками наиболее важны и вместе с тем вызывают значительные трудности исследовательские проекты. Овладение навыками исследовательской деятельности предполагает наличие системы базовых знаний (понятийного аппарата исследования, понимания сущности исследовательского процесса) и непосредственного участия в проведении исследовательской работы. Первое условие можно реализовать через систему теоретических и практических занятий, самостоятельной работы учащихся по заданию учителя, практических занятий в научной библиотеке, с помощью реферирования и аннотирования литературы. Второе условие обеспечивается реализацией базовых знаний в процессе разработки собственного или коллективного исследовательского проекта.

Реализация исследовательских технологий предъявляет определенные требования к педагогу: уметь определять темы исследования; ставить цели и решать исследовательские задачи; выполнять функции соучастника исследовательской работы; создавать педагогические и организационные условия для изучения учащимися различных источников информации с целью расширения знаний по выбранной теме; проектировать основные этапы исследования по следующей схеме: цель → что нужно делать? → что для этого понадобится? → какова последовательность действий? → каков возможный результат? → каковы возможные затруднения?

Исследовательская деятельность может быть освоена только в действии, и это действие должен направлять учитель. Таким образом, необходима целенаправленная методическая подготовка студентов педагогических вузов к организации и управлению учебно-исследовательской деятельностью школьников.

Одним из важнейших путей решения этой проблемы является реализация в педагогических вузах научно-исследовательского принципа обучения. Когда мы ведем разговор о содержании математической подготовки учителей математики, обычно имеем в виду определенный объем математических фактов, понятий, определений, формул, а также навыков решения задач и примеров стандартного типа. Необходимо подчеркнуть, что нельзя сводить проблему математического образования только к передаче студентам определенной суммы знаний и умений. Очень важно обеспечить математическое развитие студентов, которое осуществляется через включение их в научно-исследовательскую деятельность. Элементы научного творчества должны органично входить в процесс изучения каждой математической дисциплины.

Безусловно, лекция занимает особое место в учебном процессе. Ее содержание должно соответствовать высоким требованиям, как в научном, так и методическом аспекте. Необходимо создать учебные пособия нового типа, структура и содержание которых позволили бы реализовать научно-исследовательский принцип обучения, изменить подходы к контролю и оценке знаний студентов.

МЕТОДИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ТЕХНОЛОГИИ ADOBE FLASH В ПРОЦЕССЕ ПРОВЕДЕНИЯ ЛЕКЦИЙ И СЕМИНАРОВ ПО ИСТОРИИ ДРЕВНИХ ЦИВИЛИЗАЦИЙ

С.П. Шупляк
БГПУ (Минск)

Использование компьютерных технологий становится неотъемлемой частью процесса обучения учащихся средней и высшей школ. При этом могут решаться различные образовательные задачи: наглядное представление нового материала, проверка знаний, развитие познавательной деятельности учащихся и т.д. Использование компьютерных технологий в учебно-воспитательном процессе постепенно становится основой развития всей системы образования [4, с.39]. Начавшийся эксперимент по внедрению в учебный процесс средней школы электронных учебников, размещенных в миниатюрных персональных компьютерах (нетбуках), ярко иллюстрирует заинтересованность Министерства образования республики по дальнейшему интегрированию данного типа технологий в сферу современного образования. Не отстают от средней школы и вузы. В частности, на историческом факультете БГПУ техническими средствами оборудованы две поточные аудитории (стационарный проектор и компьютер, стенд для показа, устройства для воспроизведения аудиоматериалов) для удобного использования средств мультимедиа. Для целого факультета это, безусловно, недостаточно, что компенсируется возможностью получения переносного комплекта вышеперечисленных устройств для проведения занятий в необорудованных аудиториях. Дальнейшей модернизации образовательного процесса может способствовать создание личной интернет-страницы преподавателя в рамках сайта БГПУ. На его страницах можно размещать тексты некоторых лекций, вопросы к зачетам и экзаменам, методические пособия в электронном виде.

Но наиболее ценным вариантом применения компьютерных средств обучения является их использование непосредственно на лекциях и семинарских занятиях. Опыт применения мультимедиа на занятиях, посвященных истории древних цивилизаций, дает возможность оценить эффективность ее использования. В результате можно сформулировать некоторые рекомендации.

Спецификой преподавания истории древних цивилизаций является изложение достаточно большого массива информации, охватывающего историю возникновения человечества, первобытного общества (или предисторию) и цивилизации Древнего Востока. Данный курс рассчитан на 1 семестр. Особенностью лекционного курса является упоминание большого количества трудно воспроизводимых имен, терминов, географических названий (как, например:

гоминиды, гоминоиды, Оrrorин тугененсис, Асархаддон, фаюмская впадина). Для лучшего усвоения студентами материала нами использовалась мультимедийная презентация на основе слайдов Microsoft PowerPoint из состава пакета программ Microsoft Office 2007.. Программный продукт PowerPoint помог и в визуальном отображении географических регионов относительно земного шара. Примером может служить следующий слайд, указывающий местоположение первой находки останков архатропа на острове Ява:

Архатропы 1.8 млн. - 300 т.л.н.



Эжен ДЮБУА



**Первая находка
череп архатропа на о. Ява**

С помощью мультимедийной презентации было удобно также отображать различные перечисления; хронологию периодов истории, указание основных направлений внешней политики государств Древнего Востока, системы археологической периодизации и пр. Что же касается различных схем и таблиц, оказалось, что они затрудняют восприятие студентами материала. Наиболее удобным для них явились записи линейного текста. При попытке же дать процесс возникновения древнейшей письменности в Египте в виде наглядной схемы, было установлено, что большая часть студентов даже не пыталась фиксировать данную информацию, воспринимая ее лишь как дополняющую часть основной лекции. Это говорит о том, что работа с таблицами требует особого управления учебной деятельностью студентов.

Для лучшей подготовки к семинарам был создан сайт (<http://sergey-shupliak.narod.ru>), дающий вводную информацию о темах практических занятий, обрисовывающий тематику рассматриваемых вопросов. Здесь использовался такой же подход, как и в показах слайдов PowerPoint – линейный текст, с поясняющими изображениями. Таким образом, мы постарались в полной мере использовать доступные мультимедийные средства для проведения лекций и семинаров.

Остановимся на возможностях Adobe Flash. Данный программный продукт является наиболее распространенным в мире и используется главным образом для передачи потокового видео через интернет. Кроме того, технологии Adobe Flash дают возможность создания интерактивных сайтов, их дизайна, рекламных баннеров. В целом, можно отметить, что использование технологии Adobe Flash в значительной мере расширяет и возможность для создания интерактивных мультимедийных учебных презентаций. Это доказывается, в том числе, сайтом «Интернет-олимпиада «История» [2], который был создан сотрудниками исторического факультета БГПУ. Для проведения тестирования по результатам изучения предмета «Всеобщая история», здесь используется данная технология. Сайт получил диплом III степени на проводимом I-ом общеуниверситетском конкурсе БГПУ «Информационные технологии в образовании», что подтверждает большие перспективы использования Adobe Flash. Но надо отметить, что для создания презентаций, используя возможности Adobe Flash, нужны специальные знания, в первую очередь в области программирования и информатики, что ограничивает использование данного продукта. Даже видеоролики, размещаемые в данном формате в интернете, невозможно, используя стандартные возможности PowerPoint, вставить в его презентацию. Решением стало использование дополнительного программного продукта, разработанного американско-российской компанией iSpring. Программа iSpring Presenter представляет по своей сути, дополнительный модуль к PowerPoint. Именно с помощью возможностей этого дополняющего компонента можно легко вставлять видеоролики в формате Adobe Flash в любые слайды презентации, записывать аудио и видео с внешних устройств компьютера и переводить их в данный формат, создавать специальные виды презентаций, которые можно размещать в сети интернет, составлять тесты для проверки знаний. Демо-версию (т.е. имеющую ограниченный срок пользования, т.к. продукт платный) можно скачать с сайта компании (<http://www.ispring.ru/>). После установки, во вкладках PowerPoint'a появляется дополнительный пункт «iSpring Presenter»:



Пользоваться программой интуитивно просто. При нажатии соответствующей кнопки, на панели PowerPoint появляется окно, с предложением ввести интернет-адрес ролика. После этого видео вставляется в презентацию. Таким образом можно организовать показ небольших видео во время лекции. Например, роликов, демонстрирующих произношение щелкающих африканских языков, являющихся наиболее древними формами речи [3]. Кроме того, можно перевести всю презентацию PowerPoint в формат Adobe Flash и разместить ее в сети интернет. Это дает дополнительные возможности для дистанционного образования. При нажатии на кнопку «Экспресс публикация», программа генерирует веб-страницу с презентацией, которую после можно разметить на любом сайте.

Для работы на семинарах можно использовать записи лекций преподавателей со всего мира. Так, на семинарском занятии мы демонстрировали несколько видеороликов с выступлениями ведущих специалистов биологического факультета МГУ (г. Москва) по различным аспектам процесса антропогенеза [1].

Таким образом, технология Adobe Flash предоставляет большие возможности для использования в учебном процессе. Используя сторонние программные продукты (например, компании iSpring), достаточно легко внедрять данную технологию в уже знакомый всем преподавателям и учителям PowerPoint. Этим достигается ряд задач: визуальное предоставление информации, доступность и дополнительные возможности дистанционного обучения, легкость использования, стимулирование познавательной деятельности студентов и школьников.

Список использованных источников

1. Видео-проект "Достающее звено" [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://antropogenez.ru/zveno-video/>. – Дата доступа : 12.09.2011.
2. Интернет-олимпиада «История» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.bspu.unibel.by/pages/hist/>. – Дата доступа : 12.09.2011.
3. Кликсланг (Искусственный язык со щелкающими звуками) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://araha.ucoz.ru/forum/25-60-1>. – Дата доступа : 12.09.2011.
4. Магчымасці выкарыстання камп'ютарных тэхналогій у працэсе вывучэння гісторыі Беларусі ў IX класе / А. Карзюк [і інш.] // Гісторыя : праблемы выкладання - 2010. - №3. - С. 39-43.

ПРОЕКТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.Б. Яковлева
НИО (Минск)

В современном образовательном процессе школы приоритетной выступает идея реализации педагогическим коллективом учреждения образования проектной технологии. Применение проектных технологий требует высокого уровня педагогического мастерства. Это отмечено в нормативных документах нашего государства: «Педагогические работники обязаны: осуществлять свою деятельность на профессиональном уровне, обеспечивающем реализацию образовательных программ, программ воспитания»[1, с.60].

Планирование воспитательной работы в учреждении общего среднего образования предполагает постановку целей и задач, подбор наиболее эффективных форм воспитательного взаимодействия обучающихся и педагогов с учётом поставленных задач и результатов диагностико-аналитической работы.

Изучен и проведен анализ опыта работы с обучающимися в гимназии №22 города Минска. В марте 2008 года гимназия прошла сертификацию, в ноябре 2008 г. – перешла на самостоятельное финансирование. На протяжении последних лет коллектив гимназии активно сотрудничает с отделами и центрами Минского городского института развития образования (МГИРО), преподавателями ведущих Высших учебных заведений (Белорусского Государственного университета, Белорусского государственного педагогического университета им. Танка, Белорусского государственного экономического университета), которые являются руководителями факультативных занятий в гимназии. В рамках сотрудничества проводятся республиканские, городские мастер-классы, семинары, городские конференции, открытые уроки, родительские

собрания (в том числе в режиме on-line). В 2010/2011 учебном году коллектив гимназии участвовал в городском конкурсе Панорама инновационных образовательных практик «Академия урока», проходившем в столице с сентября по апрель. В конкурсе приняли участие 19 лучших педагогов столицы. Конкурс складывался из двух мероприятий: «45 минут – проект для педагогов» (концепция (теория и режиссура урока), проведение урока, открытый микрофон (послесловие) и брифинг мастера «За закрытыми дверями открытых уроков...»). Коллектив гимназии №22 на конкурсе представляла и получила гран-при учитель белорусского языка и литературы Н.А. Кендыш.

В гимназии создан Инновационный центр повышения квалификации педагогов (ИЦПКП). Задачи центра: углубление инновационной деятельности по модульной технологии; разработка программ и учебных материалов для обеспечения функционирования центра. Подготовка публикаций, пропагандирующих и распространяющих положительный опыт внедрения образовательных инноваций.

В гимназии создан методический портал, где размещены интересные материалы, способствующие совершенствованию образовательного процесса учреждений общего среднего образования. В 2008 году оборудованы ресурсные центры по следующим предметам: по истории, обществоведению, физике и астрономии, английскому языку, по русскому языку и литературе. Использование возможностей ресурсного центра позволяет педагогам выстроить индивидуальную траекторию развития учащегося, развить интеллектуальные и творческие способности. Педагогические коллективы ресурсных центров имеют возможность реализовать свой опыт и способности на пользу обучающимся, создать свой стиль педагогического общения. Работа ИЦПКП способствует изучению теоретических основ образовательных технологий, исследовательской деятельности педагогов, повышению методической культуры педагогического коллектива. Лучшие педагоги – финалисты и победители, республиканских и городских конкурсов педагогического мастерства 2002–2011 гг.: Г.М. Чепелева, П.А. Меланич, О.В. Буховец, Н.Г. Селиванова, В.Н. Сабич, Н.А. Кендыш.

Созданию высокотехнологичной образовательной среды способствует информатизация учреждения образования. Педагогический коллектив гимназии работает над внедрением модели консалтингового центра по использованию образовательных технологий на уроках и факультативных занятиях. Коллектив совершенствует свои знания по инновационным технологиям в образовательном процессе (модульная, проектная); функционируют педагогические мастерские. Педагоги гимназии А.Б. Кругер, А.П. Мосальцев – победители конкурсов «Информационные технологии в системе столичного образования», Республиканского конкурса «Компьютер. Образование. Интернет». Проведение семинаров способствует повышению информационной культуры педагогического коллектива.

Интересен опыт работы гимназии № 22 по реализации проектных технологий в образовательном процессе. Цель разработки проектов и их реализации состоит «в выявлении познавательных интересов, знаний, мечты учащихся, развитии творческого воображения, пробуждении их интереса к решению жизненных проблем» [2, с.276].

Педагоги гимназии используют проектные технологии в организации и осуществлении воспитательной работы с обучающимися. На XI республиканской выставке научно-методической литературы и педагогического опыта по теме «Нравственно-правовое и семейное воспитание, профилактика противоправного поведения учащейся молодежи» (2008 год) был представлен системно-ролевой проект нравственного воспитания учащихся гимназии «Это высокое звание - Человек» (автор-составитель Г.М. Чепелева, учитель русского языка и литературы). Осуществление проекта продолжается и в этом учебном году. В процесс реализации проекта были вовлечены учащиеся 5-11 классов, что позволило говорить о коллективном осмыслении нравственной проблемы. Работа над проектом создаёт условия для самореализации учащихся, их самовыражения.

Результатом проектной деятельности является создание в гимназии виртуального Музея 60-летию Великой Победы над фашизмом. В 2010/2011 учебном году участниками виртуальной экскурсии «Мой прадед – герой той Великой войны» в гимназический виртуальный музей «Эшелон Памяти» стали учащиеся 6 классов (руководитель проекта Н.А. Кендыш). В музее собраны открытые страницы о Великой Отечественной войне 1941-1945 гг., рассказы о родственниках (дедах, прадедах), прошедших военными дорогами. Материалы музея постоянно пополняются. Реализация этого проекта играет большую роль в гражданско-патриотическом воспитании школьников: приобщает детей к музейной работе, знакомит с героическими страницами истории времён Второй мировой войны; способствует изучению родовых корней своей семьи, создаёт условия для воспитания чувства гордости за своих предков – дедов и прадедов, участников Великой Отечественной войны. Проект «Наши деды - ветераны Великой Отечественной» удостоен гранта Мингорисполкома.

Интересен опыт проведения Молодёжного форума «Здоровый образ жизни: дань моде или жизненная необходимость» (руководитель проекта Е.Е. Скакун, классный руководитель 11 класса, преподаватель английского языка). Реализация этого проекта – школа гражданственности и

нравственности, воспитания здорового образа жизни и профессиональной ориентации гимназистов.

В 2010/2011 учебном году на классном часе в 11 классе состоялась презентация проекта «Поговорим о любви» (автор проекта Л.А. Костень, преподаватель белорусского языка и литературы). Учащиеся активно и заинтересованно обсуждали поставленные вопросы, представляли итоги предварительного анкетирования, выполненные задания и этические ситуации с использованием электронных средств (презентации), аудиозаписей, созданных самими учащимися.

Плодотворное сотрудничество педагогов, учащихся и родителей реализуется в формах познавательной деятельности (общественные смотры знаний, творческие отчёты по предметам, дни открытых уроков, праздники знаний и творчества, турниры знатоков); в формах трудовой деятельности (оформление кабинета, сбор макулатуры, посадка памятной аллеи в связи со знаменательным событием в жизни детей и родителей и др.); в формах досуга (совместные праздники, подготовка концертов, спектаклей, соревнования, конкурсы, КВН, домашние клубы выходного дня, родительские школы по интересам). Используются такие формы работы, как конкурсno-игровые и дискуссионные мероприятия (творческие конкурсы-проекты, лекции-рассуждения, проблемные лаборатории, устные журналы, нравственно-этические воспитательные часы, часы общения) и др. Необходимо предусмотреть выразительность, яркость, красочность каждого воспитательного мероприятия, его связь с образовательной деятельностью обучающихся.

Педагогическое кредо гимназии: «Творчество не исключение, а норма детского развития». Использование педагогами проектных технологий развивает у учащихся способность осмысливать жизненные явления, критически воспринимать противоречивые идеи, самостоятельно искать истину.

Список использованных источников

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск: Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2011. – 400с.
2. Завадская, Ж. Е., Формы воспитательной работы с учащейся молодёжью : методика подготовки и проведения : учеб.-метод. пособие / Ж.Е. Завадская, З.В. Артеменко. – Минск: Современная школа, 2010. – 352 с.

Круглый стол 1 СОВРЕМЕННОЕ ВИДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ ПЕДАГОГА

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ О ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВАХ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Е.Ч. Алехнович
БГУКИ (Минск)

Для современного образовательного процесса характерны: высокий уровень информатизации и компьютеризации, активное внедрение современных технологий, позволяющих быстрее и эффективнее ориентироваться в интенсивном информационном потоке. Однако данный процесс имеет и вторую свою сторону. Исследователи, ученые и практики, высказывают опасения по поводу того, что в таких условиях преподаватель может превратиться только в «ретранслятора», обеспечивающего бесперебойность информации, в того, кто всего лишь помогает студентам в формировании необходимого и достаточного уровня компетенций.

Полагаем, в образовательном процессе, в том числе и в условиях высшей школы, роль воспитательного компонента не менее значима, чем компонента обучающего. На этот счет в свое время еще А. Сент-Экзюпери говорил: «Воспитание имеет приоритет над образованием. Создает человека воспитание» [2, с.380]. Продолжая эту мысль, можно отметить, что воспитать личность может только личность. Данный факт отмечали в свое время еще К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, В.А. Сухомлинский, П.П. Блонский и др. Так, например, П.Ф. Каптерев писал: «...личность учителя в обстановке обучения занимает первое место, те или другие свойства его будут повышать или понижать воспитательное влияние обучения» [3, с. 137]. В связи с этим перечень качеств, обеспечивающих педагогу высокую результативность профессиональной деятельности как в обучающем, так и воспитательном ее проявлении, предполагает достаточно широкий их спектр.

В настоящее время существует значительное число классификаций профессионально значимых качеств педагога. Этой проблемой в свое время активно занимались И.А. Зимняя, Е.И. Исаев, Н.В. Кузьмина, С.В. Кондратьева, Е.А. Климов, В.А. Крутецкий, А.К. Маркова и др.

Так, например, в типологии А.К. Марковой профессионально значимые характеристики педагога включают в себя личностные качества, особенности, обеспечивающие успешность межличностного взаимодействия, качества «технологического» порядка, т.е. способствующие эффективности самой педагогической деятельности.

Имеющиеся в научной литературе данные согласуются с результатами проведенного нами опроса студентов, в ходе которого испытуемые перечисляли наиболее значимые с их точки зрения качества преподавателя вуза. В опросе приняли участие 60 человек – студенты третьего курса факультета информационно-документальных коммуникаций Белорусского государственного университета культуры и искусств – из них 50 девушек и 10 юношей. Отметим, что для этого опроса третьекурсники были выбраны нами не случайно. Полагаем, что за период обучения в вузе у этих студентов уже сформировалось представление о специфике вузовского образования, появился опыт взаимодействия с разными преподавателями и, как мы надеемся, вследствие этого перечень называемых ими качеств может быть более полным и содержательным.

При анализе полученных ответов, который осуществлялся с помощью контент-анализа, выяснилось, что в общей сложности испытуемыми было названо 347 характеристик преподавателя, т.е. в среднем каждым испытуемым было названо порядка шести качеств педагога.

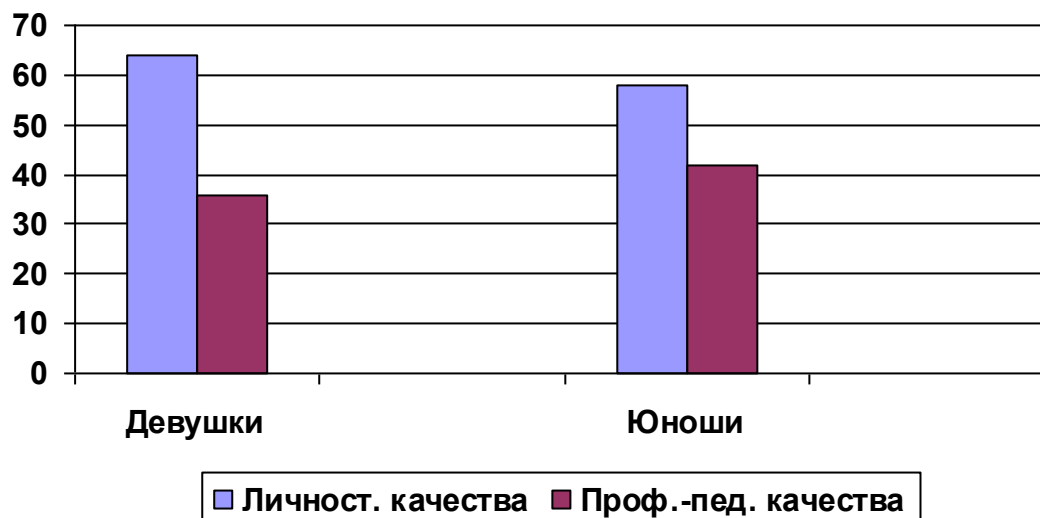
Как показал анализ анкет, независимо от пола приоритетными качествами преподавателя вуза студенты, в первую очередь, считают такие личностные характеристики, как доброта (96% девушек и 60% юношей) и отзывчивость – соответственно 82% и 50%. Кроме того, большинство студентов в качестве значимого личностного качества преподавателя назвали жизнелюбие – 88% девушек и 40% юношей соответственно. Отмечались испытуемыми также и такие качества как ответственность, высокий уровень культуры, патриотизм, пунктуальность, справедливость, чувство юмора и др.

К числу наиболее значимых профессиональных качеств преподавателя опрашиваемые отнесли компетентность 74% девушек и 50% юношей, увлеченность своим предметом – соответственно 48% и 40%, умение доступно излагать сложный материал – 36% девушек и 30 % юношей. Сделали испытуемые также акцент и на знании преподавателем психологии студенческой аудитории. Данное качество назвали 36% девушек и 20% юношей.

Для большей наглядности полученных результатов представим их графически.

Гистограмма 1

Соотношение в описаниях студентов личностных и профессионально-педагогических качеств педагога (%)



Несмотря на численное преимущество в характеристиках как девушек, так и юношей личностных качеств преподавателя, все же заметно, что профессионально-педагогическим качествам педагога большее внимание в своих характеристиках уделили юноши – 42% по сравнению с 36% у девушек.

Показательным, на наш взгляд, является также и тот факт, что никто из опрашиваемых, описывая преподавателя-профессионала, не указал на необходимость владения им на высоком уровне современными техническими средствами. Объяснить это можно двумя совершенно разными причинами. Во-первых, вероятно, по мнению студентов, преподаватель-профессионал априори должен владеть современными технологиями и использовать их в процессе своей работы, либо, что нам кажется маловероятным, студенты не увязывают уровень профессионального мастерства преподавателя вуза с его готовностью использовать в процессе профессиональной деятельности новые информационные технологии.

Результаты проведенного нами опроса органично сочетаются и с представлениями о качествах педагога, имевшимися у представителей гуманистического направления в психологии. Так, например, К. Роджерс отмечал, что к числу ключевых качеств педагога можно отнести «открытость» и «истинность», предполагающие открытость его своим чувствам и мыслям, способность их выражать; «принятие» и «доверие», выражающиеся в личностной уверенности педагога в способностях и возможностях учеников; «эмпатическое понимание», предполагающее способность педагога проникать во внутренний мир воспитанника и воспринимать происходящее его глазами.

Последователь К. Роджерса Р. Бернс дополнил данный перечень такими характеристиками как стремление к максимальной гибкости; способность к эмпатии; сензитивность к потребностям учащихся; умение придать личностную окраску преподаванию; установка для создания позитивных подкреплений для самовосприятия учащегося; владение стилем легкого, неформального, теплого общения; эмоциональная уравновешенность, уверенность в себе, жизнерадостность [1, с.306]. Этот автор подчеркивает, что позитивное восприятие педагогом воспитанников и самого себя является одним из важных факторов эффективности его работы и способствует развитию у учащихся позитивной Я-концепции. Кроме того, позитивная Я-концепция педагога положительно влияет и на успеваемость его воспитанников, которые, общаясь с человеком, уверенным в их возможностях, начинают проявлять свои способности в полной мере и приобретают ощущение собственной ценности. Значимой характеристикой педагога, по мнению Р. Бернса, является также любовь к профессии, удовлетворенность ею.

Таким образом, несмотря на неоднозначность и сложность явлений, протекающих в современной системе образования, вопрос о роли педагога в этом процессе по-прежнему актуален. Полагаем, интенсивная технологизация и алгоритмизация образовательного процесса должны не сузить перечень требований, предъявляемых к педагогу-профессионалу, а наоборот, дополнить ряд профессионально-значимых его характеристик. Полагаем, это еще в большей степени подтвердит правомерность тезиса о том, что профессия педагога относится к числу профессий высшего типа.

Список использованных источников

1. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание: пер. с англ. / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 442 с.
2. Жемчужины мысли / Сост. А.А. Ждан. – Минск: Беларусь, 1991. – 477 с.
3. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учеб. для вузов / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2002. – 384 с.

РОЛЬ РЕФЛЕКСИИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

М.Ф. Бакунович, С.И. Коптева
БГПУ (Минск)

Проблема формирования профессиональной компетентности молодых специалистов является одной из центральных в системе высшего педагогического образования. Профессиональная подготовка учителя в вузе – процесс сложный, многосторонний, ориентированный на развитие потенциальных возможностей и внутренних ресурсов личности, интенсификацию творческого начала у студентов. Студенческий период определяют как «оптимальный» для совершенствования интеллекта, памяти, речи и других познавательных процессов, развития самосознания (Б.Г. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко). Овладение учебно-профессиональной деятельностью создает условия для развития потенциально значимых характеристик, формирования содержательных и психологических новообразований, которые определяют в дальнейшем реализацию молодого человека как субъекта профессионального труда, как организатора и активного участника педагогической деятельности.

Профессиональная компетентность представляет научный интерес для современных исследователей (К.А. Абульханова, И.Ю. Алексашина, И.А. Зимняя, Ю.Н. Кулюткин, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.А. Сластенин и др.) и, в общем смысле, определяется как «профессиональная подготовленность и способность субъекта труда к выполнению задач и обязанностей повседневной деятельности» [1, с. 142]. В контексте специфики профессиональной деятельности учителя, представляющей собой синтез обучающего и воспитывающего воздействия на ученика в целях его личностного, интеллектуального и деятельностного развития, профессиональная компетентность подразумевает наличие у специалиста объективно необходимых знаний по психологии, педагогике, методике преподаваемой дисциплины, умений, навыков и способов действия, а также сформированности необходимых профессиональных позиций, личностных качеств.

Профессиональная компетентность позволяет молодому специалисту быть подготовленным к реалиям педагогической деятельности, быть способным гибко действовать при решении профессиональных задач и нестандартных ситуаций и, соответственно, предполагает и определяет достаточно высокий уровень развития профессионального самосознания. Сознание, являясь высшей формой существования психики, позволяет человеку сформировать совокупное знание о внешнем мире и собственной индивидуальности [2, с. 17]. В работах Н.В. Кузьминой, А.А. Реана, Л.М. Митиной и др. доказывается, что профессионализм и жизнеспособность учителя коррелируют с наличием у него высокоразвитых рефлексивно-перцептивных способностей и умений. В реальной педагогической деятельности это проявляется в способности оценить и осознать смысл собственной педагогической деятельности, провести анализ успехов и неудач, грамотно интерпретировать причины поведения и деятельности своих учеников.

Отечественные исследователи проблемы формирования профессиональной компетентности у студенческой молодежи и совершенствования профессионализма у специалистов на разных этапах карьерного пути утверждают, что рефлексия в значительной степени определяет такие функции продуктивного профессионального самоопределения как «выявление внутриличностных противоречий, самообъективацию через различные знаковые средства, определение личностных смыслов, выделение адекватного «Я-образа», построение концепции жизненного пути и реализующих его стратегий (в том числе, профессионального роста)» [1, с. 141].

Результаты эмпирического исследования степени развития механизмов рефлексии показывают, что в среднем 32% студентов 1-3 курсов педагогического университета не способны осуществить комплексный анализ учебной и профессиональной деятельности, анализ собственной личности, анализ опыта профессиональной деятельности. В качестве возможных причин является недостаток у молодых людей информации о характеристиках собственной личности, профессионально-значимых качествах, специфике профессиональной деятельности. Это проявляется в восприятии преимущественно формальных результатов деятельности, в игнорировании экономической ситуации развития общества, в отсутствии опыта работы или неспособность критически его осмыслить, в принятии объективных обязанностей вместо субъективного руководства процессом овладения знаниями [3].

Развитию профессионального самосознания и, следовательно, формированию профессиональной компетентности в системе высшего педагогического образования способствует организация рефлексивной среды. К числу факторов, определяющих эффективность рефлексивной среды, следует отнести достаточный объем часов, отведенный на изучение базовых курсов по психологии, наличие спецкурсов по психологии, ориентированных на применение психологических знаний в профессиональной деятельности учителя, профессиональное общение с носителями организованной рефлексии (например, с опытными учителями-предметниками, преподавателями, имеющим опыт практической деятельности в школе), использование рефлексивных средств (в том числе профессионально-ориентированных методик и диагностик), организацию для студентов рефлексивно-игровых тренингов. Учет данных факторов в учебно-воспитательном процессе позволит существенно интенсифицировать формирование профессиональной компетентности, необходимой для реализации конкретным молодым человеком своего профессионального и личного самоопределения.

Список использованных источников

1. Психология и педагогика: учеб. пособие / под ред. К.А. Абульхановой, Н.В. Васиной, Л.Г. Лаптева, В.А. Сластенина. – М.: Совершенство, 1998. – 320 с.
2. Коптева, С.И. Познай себя: актуальные проблемы психологии самосознания: учеб.-метод. пособие / С.И. Коптева, А.П. Лобанов. – Минск: ФУАинформ, 2002. – 112 с.
3. Бакунович, М.Ф. Динамика мотивации учебной деятельности студентов 1-3 курсов / М.Ф. Бакунович // Вести БГПУ. – 2010. - № 4. – С.25-28.

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРИРОДООХРАННОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ КАК НЕОБХОДИМЫЙ ЭЛЕМЕНТ
УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ**

В.С. Бирг, А.И. Рубчеля
БГПУ (Минск)

Развитие научно-технического процесса и резкое возрастание численности населения Земли во второй половине XX в. вызвали значительное воздействие человека на окружающую среду. Нарушение сбалансированности процессов, протекающих в природе, требует повышения уровня экологической культуры общества, необходимой для преодоления современной кризисной ситуации во взаимоотношениях человека и природы.

Одним из эффективных направлений в решении этой проблемы является экологизация воспитания и образования молодого поколения, в частности, введение во всех высших заведениях обязательного преподавания основ экологических знаний. На современном этапе экологическое образование и воспитание должно охватывать студентов всех специальностей на всех ступенях обучения и являться важным элементом общественной деятельности. Оно должно вовлекать студентов и последующих специалистов в активный процесс решения экологических и природоохранных проблем в конкретных обстоятельствах; поощрять инициативу, чувство ответственности и стремление к улучшению сложившейся экологической ситуации, утверждая при этом приоритет глобального подхода к анализу экологических проблем.

В настоящее время для современной экологической науки характерно быстрое развитие дифференцированных знаний о природе и разнообразных методов научных исследований. В связи с этим возникают и приобретают самостоятельное значение все новые и новые отрасли этой науки. Вместе с тем обнаруживаются стыки между экологией и другими науками, наблюдается привлечение достижений одной отрасли науки к решению проблем других отраслей, что приводит к возникновению новых наук синтетического характера. Таким образом, появились науки биоэкология, геоэкология, техноэкология и социоэкология, которые в свою очередь, имеют дальнейшее деление на более специфические науки.

Особое внимание следует уделять экологическому образованию и воспитанию студентов естественнонаучных специальностей, выпускники которых смогут использовать полученные знания и умения в своей профессиональной деятельности. Именно от их экологической грамотности и компетентности будет зависеть состояние окружающей среды и рациональное использование природных ресурсов.

Охрана окружающей среды, воспроизведение ее ресурсов и рациональное их использование стало в Республике Беларусь одной из важнейших государственных задач. Широта и значимость экологических знаний для каждого человека неизмеримо возросли. Преподаватель высшей школы должен глубоко осознать великую силу экологических знаний в нашем обществе, в жизни и в труде каждого человека и быть убежденным в этом с тем, чтобы воспитать убежденность такого рода и у студентов. Без увлеченности своей наукой преподаватель не сможет добиться успеха в обучении и, главное, в экологическом воспитании студентов на ее материале.

В процессе учебно-практических занятий по дисциплине преподаватель должен так проводить свои занятия, чтобы студенты убедились в практической необходимости получения экологических знаний, закреплении полученных теоретических знаний по экологии. Приобретая навыки и умения в выполнении экологических расчетов, пользовании приборами и методиками по определению содержания вредных веществ в атмосфере и степени загазованности воздушного пространства, выявлению уровня влияния промышленных поллютантов на состояние животного мира студенты понимают, что компетентность специалиста кроме выбранной специальности требует также и экологического образования.

Проблемы экологической безопасности человечества на современном этапе должны решаться высококвалифицированными, профессионально - подготовленными кадрами, владеющими знаниями о биосфере, законах ее развития, специфике взаимодействия природы и общества во всем его разнообразии; об информационных процессах в природе и обществе, способных применять новейшие, в том числе и компьютерные технологии для решения экологических проблем на локальном, региональном и глобальном уровнях. Экологическое образование неотрывно от экологического воспитания. Экологическое воспитание - это формирование единства сознания и поведения, гармоничного с природой. Достигается это единство при помощи различных информационных методов о единстве всего живого на планете и ответственности человека, венца природы, за это все живое. Существуют разработанные методики по экологическому образованию и просвещению (а это и есть воспитание) в ВУЗах и таких учреждениях, как заповедники и национальные парки.

Актуальность исследования.

Обострение глобальных проблем современной цивилизации обуславливает всевозрастающее внимание общества к вопросам экологического воспитания подрастающего поколения. Человечество все больше нуждается в реконструкции системы ценностных ориентации и активизации всего нравственного потенциала для раскрытия непреходящей ценности природы, имеющей фундаментальное значение для человеческого существования. Системообразующим фактором изменения сложившейся ситуации становится экологическое воспитание, под которым понимается непрерывный процесс взаимодействия субъектов образовательного процесса, направленный на формирование научных знаний, практических умений, интереса к природе, ценностных ориентации, поведения, обеспечивающих ответственное отношение к окружающей среде.

Исходные принципы обеспечивают реализацию единых требований к уровню профессиональной компетентности будущих специалистов, которые определяются в образовательных стандартах на каждую учебную специальность.

На факультете естествознания БГПУ им. Максима Танка читаются лекции и проводятся занятия по таким дисциплинам общего плана, как «Основы экологии», «Основы экологии и энергосбережения» читаемые на всех специальностях педагогического профиля.

Занятия проводятся в соответствии с такими основополагающими принципами экологического образования, как:

- преемственность в общей цепи непрерывного получения экологических и этических познаний;
- принцип системности и доступности. При разработке учебных планов и программ системность предполагает использование предметно-цикловой структуры, на основе которой строится содержание экологического образования как логической системы формируемых знаний, умений и навыков. Доступность в отборе и построении учебного материала требует, чтобы изучаемый материал по своему содержанию, объему и методам преподавания соответствовал возрасту студентов, уровню их подготовленности и познавательным возможностям обучаемых;
- принцип гуманизации. Он предполагает обращенность к личности студента, обеспечение условий для обучения, воспитания и развития в соответствии с его интересами, способностями и возможностями;
- междисциплинарный подход к изучению и анализу естественных и антропогенных изменений в биосфере;
- способствование осознанию взаимосвязанности, взаимозависимости и взаимодополненности всех форм и явлений жизни;
- воспитание социально ориентированной личности, осознающей объективную необходимость ограничения своей свободы для обеспечения реализации условий эколого-нравственного императива. Этот принцип предполагает непосредственную связь требований к знаниям и умениям обучаемых с содержанием их деятельности, понимания важности формирования не только экологических знаний, но и способностей к активной деятельности в сложно-прогнозируемых и изменяющихся условиях окружающей среды;
- развитие системного мышления у студентов;

- комплексный подход к изучению взаимоотношений человека с окружающей средой с учетом ее эколого-демографических, технико-экономических, санитарно-гигиенических и медицинских параметров.

В связи с открытием на факультете естествознания специальности «география и охрана природы» на этом отделении проводятся занятия по следующим курсам: «Промышленная экология», «Экология урбанизированных территорий», «Экологическое право», «Химия с основами химэкологии», «Экологический мониторинг: контроль и экспертиза», «Основы природопользования», «Методы геоэкологических исследований»).

Наряду с получением фундаментальных знаний студенты всех специальностей знакомятся с результатами прикладных разработок, полученных непосредственно преподавателями университета. Все это позволяет классическому университету более эффективно проводить работу по формированию специалиста XXI в.

Список использованных источников

1. Алферов, В.П. Формирование экологического стиля мышления у студентов технического ВУЗа / В.П. Алферов // Производство. Технология. Экология. ПРОТЭК-2000: Тр. междунар. конгр. юбилейной науч.-практ. конф., Москва, 19-22 сент. 2000 г. - М., 2000. - С. 23-26.
2. Маврищев, В.В. Основы экологии и энергосбережения: учеб. пособие / В.В. Маврищев, Г.С. Сачек. -- Минск: Академия МВД, 2010. -- 224 с.
3. <http://www.iseu.by:8080/online/showpage.jsp?PageID=87502&resID=100229&lang=ru&menuitemID=116581>

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Е.В. Бондарчук
БГПУ (Минск)

В настоящее время гуманизация воспитательно-образовательного процесса предполагает внимание к развитию личности. Направленность личности является одним из важнейших личностных образований человека, в том числе и педагога. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема развития профессиональной направленности личности будущих педагогов.

По мнению С.Л. Рубинштейна, направленность личности представляет собой совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно независимых от наличных ситуаций. Направленность личности характеризуется ее интересами, склонностями, убеждениями, идеалами, в которых выражается мировоззрение человека. Направленность – это то, к чему личность стремится. Направленность включает в себя два момента: предметное содержание и напряжение, которое при этом возникает. Она выражается в многообразных тенденциях, которые служат источником многообразной и разносторонней деятельности. В процессе этой деятельности мотивы, из которых она исходит, изменяются, перестраиваются и обогащаются новым содержанием [5].

Проблеме мотивов личности посвящены труды таких ученых, как А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн; А. Маслоу, К. Роджерс, Х. Хекхаузен и др. [1; 2; 4; 5 и др.].

По мнению А.Н. Леонтьева, мотив – материальный или идеальный предмет, который побуждает и направляет на себя деятельность или поступок и ради которого они осуществляются. Источником побудительной силы мотива выступают потребности. Деятельность всегда имеет мотив. При этом она может иметь один или несколько мотивов. Осознанный или неосознанный выбор мотива в данной ситуации – это выбор направленности деятельности, определяемый актуальными потребностями, а также возможностями и ограничениями, заложенными в ситуации.

Помимо функции побуждения и направления деятельности мотив выполняет также смыслообразующую функцию, сообщая определенный личностный смысл целям, структурным единицам деятельности, а также обстоятельствам, способствующим или препятствующим реализации мотива [1].

Х. Хекхаузен отмечает, что мотивы формируются в процессе индивидуального развития как относительно устойчивые оценочные диспозиции. Люди различаются по индивидуальным проявлениям (характеру и силе) тех или иных мотивов. Действие, как и мотив, нередко прерывается до достижения желаемого состояния или распадается на разбросанные во времени части; в последнем случае оно обычно спустя определенное время возобновляется.

Побуждение к действию определенным мотивом обозначается как мотивация. Мотивация – это процесс выбора между различными возможными действиями, процесс, регулирующий, направляющий действие на достижение специфических для данного мотива целевых состояний и поддерживающий эту направленность. Мотивация не является единым процессом, равномерно от начала до конца пронизывающим поведенческий акт. Она складывается из разнородных процессов, осуществляющих функцию саморегуляции на отдельных фазах поведенческого акта,

прежде всего до и после выполнения действия. От мотивации зависит, как и в каком направлении будет использованы различные функциональные способности [6].

Психологи выделяют внешнюю и внутреннюю мотивацию. При этом важно, чтобы внешние факторы в процессе мотивации трансформировались во внутренние, поскольку обстоятельства, условия, ситуации приобретают значение для мотивации только тогда, когда становятся личностно значимыми для человека. В.Г. Асеев считает, что важной особенностью мотивации человека является двумодальное, положительно-отрицательное ее строение. При положительной мотивации у человека возникает побуждение к непосредственной реализации потребности. Отрицательная мотивация, напротив, выступает как самозапрет, тормозящий побуждения к реализации потребности.

В процессе исследования нами была изучена направленность личности студентов, будущих педагогов, с помощью методики «Ориентировочная анкета» В. Смекала, М. Кучеры. В исследовании принимало участие 88 студентов 4 курса дневной формы получения образования.

В процессе исследования были выделены студенты с различным уровнем развития следующих видов направленности личности: направленность на себя, на взаимоотношения, на дело.

Результаты исследования выявили, что у студентов наиболее выражена направленность личности на себя. Так, высокий уровень ее развития имеет 87 %, выше среднего – 7%, ниже среднего и низкий уровень – 0 %. Личная направленность создается преобладанием мотивов собственного благополучия, стремлением к личному первенству, престижу. Люди с данным видом направленности личности чаще всего бывают заняты сами собой, своими чувствами и переживаниями и мало реагируют на потребности людей вокруг себя. Учеба или работа для них является средством выражения собственного «Я», привлечения внимания окружающих к своей персоне, средством самоутверждения. Перечисленные недостатки, тем не менее, не мешают таким людям добиваться серьезных успехов в целом ряде видов деятельности: в индивидуальных видах спортивных единоборств, в творчестве.

Наименее выражена деловая направленность (направленность на задачу). Высокий уровень ее развития зафиксирован у 3 %, выше среднего – у 5 %, ниже среднего – у 8 %, низкий – у 78 %. Деловая направленность связана с увлечением процессом деятельности, бескорыстным стремлением к познанию, овладению новыми навыками и умениями.

В процессе исследования было установлено, что коллективистическая направленность личности (направленность на взаимоотношения) по степени выраженности занимает промежуточное положение между направленностью на себя и направленностью на задание. Высокий уровень развития коллективистической направленности личности характерен для 21 % будущих педагогов, выше среднего – 26 %, ниже среднего – 13 % и низкий – для 24 %.

Исследования ученых свидетельствуют о том, что наиболее эффективна деятельность лиц, у которых в одинаковой степени выражена направленность на задачу и на взаимоотношения. Так, лица с выраженной направленностью на задачу обычно достигают наибольших успехов в работе, требующей упорства, настойчивости, точности и аккуратности, высокого технического уровня выполнения. Для работы с людьми рекомендуются лица, у которых выраженная направленность на задачу сочетается с высокими оценками направленности на взаимоотношения. При этом у женщин, как правило, средние показатели направленности на взаимоотношения выше, чем у мужчин.

В связи с результатами, полученными в ходе исследования, встает проблема развития деловой направленности личности будущих педагогов, которая является важной составляющей профессиональной направленности.

Как показывают исследования ученых и наши наблюдения, с целью развития деловой направленности личности будущих педагогов, а также профессиональной направленности в целом большое значение имеет активное включение их в практическую психолого-педагогическую деятельность, формирование к ней устойчивого интереса. Кроме того, важным является обучение студентов навыкам профессионального самосовершенствования, развитие их психологической культуры [3].

Список использованных источников

1. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учеб. пособие / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2004. – 345 с.
2. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу; пер. с англ.; науч. ред. Е.П. Ильин. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2010. – 352 с.
3. Основы профессионального самосовершенствования педагога дошкольного учреждения: пособие для педагогов и педагогов-психологов дошкольных учреждений / Е.Л. Гутковская, Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько [и др.]; под ред. Е.А. Панько. – Минск: Университетское, 2002. – 207 с.
4. Роджерс, К. Становление личности. Взгляд на психотерапию / К. Роджерс; пер. с англ. М. Злотник. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 416 с.
5. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2010. – 713 с.
6. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность: учеб. пособие для вузов / Х. Хекхаузен; пер. с англ.; науч. ред. Д.А. Леонтьев, Б.М. Величковский. – СПб.: Питер, 2003. – 860 с.

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ВУЗА ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ

Г.В. Бороздина, Н.А. Кормнова
БГЭУ (Минск)

Ни для кого не секрет, что общение с людьми является одной из самых трудных и многообразных форм человеческой деятельности. Управлять сложным ансамблем чужой воли и страсти, желаний и намерений, интересов и умений – это и наука, и профессия, и искусство. Данное триединое качество управления требует от любого человека высокой компетентности, психологической культуры, сочетания делового и нравственного подхода. Это особенно касается деятельности педагога, организующего учебно-воспитательный процесс в любом учебном заведении и управляющего им. Но это также касается и студентов, готовящихся к будущей педагогической деятельности и приобретающих первичные навыки управленческой культуры именно в общении с педагогом вуза. Каким должен быть этот педагог?

Согласно прогнозам футурологов, XXI век будет веком гуманитарным. Готовы ли мы встретить его во всеоружии? Готова ли, в частности, сложившаяся ныне система высшего образования удовлетворить потребность общества в личностях, способных мыслить действительно в гуманитарном масштабе, непредвзято, самостоятельно и глубоко? Ответы на эти вопросы прямо и непосредственно связаны с проблемой определения формы и содержания взаимоотношений преподавателя и студента в ходе учебного процесса еще в вузе.

Традиционно считается, что существует три типа знаний: знания-информация, знания-навыки и знания-культура. Ориентация учебного процесса на тот или иной тип знания формирует соответствующие социальные установки и ожидания преподавателей и студентов относительно друг друга.

В случае доминирования первого типа знаний преподаватель должен умело и качественно передать готовые (чаще всего чужие) знания, формулы, схемы и т.д., поучать и просвещать слушателей. Задача же студентов – как можно более точно запомнить и удержать в сознании определенную информацию, чтобы в нужный момент в конкретной ситуации извлечь ее.

Знания-навыки требуют от преподавателя не только глубокой теоретической подготовки, но и определенного практического опыта, способности обучать студентов личным примером. От студента требуется овладеть основными приемами практической деятельности и уметь обосновать их целесообразность (например, знать, как организовать урок, провести опрос, сделать замечание, удержать внимание учащихся и т.д.).

Переход к высшему типу знаний – знаниям-культуре – вызывает к жизни новый тип взаимоотношений обучающего и обучаемого, ибо главная цель и того и другого – учиться, то есть учить себя, проявлять активность в добывании и наращивании новых знаний. Вместе с тем, сегодня, когда речь идет о студентах, обычно подчеркивается, что они должны иметь основательные теоретические знания и практические навыки, грамотно применять их на практике, забывая, что принципиальное значение имеет также формирование устойчивого стремления, привычки к постоянному развитию и реализации своих способностей. Такой подход требует каждого студента рассматривать как личность с ее психологическими, экономическими и духовными потребностями, которая хочет и должна ощутить свою полезность и значимость не только в отдаленной перспективе, но уже сегодня в реальном учебном процессе. И здесь трудно переоценить роль сотрудничества преподавателя и студента, качества их взаимоотношений. Именно поэтому так важно насколько выпускники педагогических вузов, завтрашние преподаватели вузов, будут готовы к такому эффективному взаимодействию со своими студентами.

Данные экспресс-опроса, проведенного среди студентов Белорусского государственного экономического университета (в опросе приняло участие 272 респондента, студенты 1-5 курсов различных факультетов), и личный опыт авторов свидетельствуют о том, что в последние годы в структуре личностных ожиданий преподавателей и студентов действительно происходят существенные изменения. Больше всего сегодня в личности преподавателя студенты ценят:

- контактность со студентами, способность осуществлять неформальное общение;
- творческое отношение к работе;
- профессионализм;
- богатство духовных интересов (преподаватель интересен как личность).

Преподаватель, по мнению студентов, должен отличаться своеобразной открытостью духовного мира, побуждать их к совместным исканиям, прививать азы культуры общения и поведения и т.д. Для преподавателя важно установить доброжелательное, деловое общение с аудиторией, дающее максимальный образовательный и воспитательный эффект. Форма изложения учебного материала, эрудиция, эмоциональная окраска лекции или семинарского

занятия, характерные особенности, внешние проявления поведения преподавателя – все подвергается критическому анализу студентов.

В первую очередь, студенты характеризуют преподавателя с точки зрения общения и взаимодействия с ними в учебной деятельности, как лектора, как руководителя курсового или дипломного проектирования, как экзаменатора и т.д. Складывающиеся у студентов в процессе совместной деятельности представления влияют на их отношение к педагогам и преподаваемым ими дисциплинам, к самой учебной деятельности.

Что же больше всего, по мнению студентов, затрудняет процесс взаимодействия преподавателя и студента?

1. Субъективизм и предвзятость в оценке знаний студентов.

Педагогическая оценка выполняет две главные функции: ориентирующую (оценка как показатель уровня достижений) и стимулирующую (побудительное воздействие на аффективно-волевую сферу личности обучаемого). Между тем в оценке людьми друг друга возможен ряд ошибок, от которых не избавлены и педагоги. К основным типичным субъективным ошибкам оценивания относят ошибки великодушия, ореола, центральной тенденции, контраста, близости и логические ошибки.

2. Сложность в изложении материала, нежелание учитывать уровень подготовки слушателей. Педагогу не следует злоупотреблять научной, а иногда и псевдонаучной терминологией в общении со студентами, которые только приобщаются к языку данной науки. Это отнюдь не оправдывает стремление иных педагогов к максимальному упрощению языка науки. Планка взаимных ожиданий в этом смысле не может и не должна быть занижена или завышена искусственно.

3. Чрезмерное морализаторство со стороны педагогов. Несомненно, что в каждом человеке есть что-то хорошее, но, безусловно, наряду с положительными качествами, присутствуют и отрицательные. Задача педагога – поверить в хорошие качества студента, помочь развить их настолько, чтобы они заглушили негативные черты характера и вредные привычки. Воспитывать – не значит укрощать, резко одергивать, пытаться обуздать. Воспитывать – значит находить и создавать в человеке человеческое, доброе. Педагог, с точки зрения самих студентов, должен смотреть на студента как на равного, не забывая, конечно, что это еще не совсем зрелый человек, но уже человек взрослый, который все делает сам, но за все сам и отвечает, который может ошибаться, но должен сам исправлять свои ошибки. Такого рода ожидания современных студентов определяют и новые требования к подготовке будущих педагогов, которые в скором времени придут в вузовские аудитории в качестве Учителя.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА БЕЗОПАСНОГО ТИПА ПОВЕДЕНИЯ

Л.Н. Воронцовская
БГПУ (Минск)

Уровень социального развития, достигнутый в период дошкольного детства, во многом определяет дальнейшее развитие у личности навыков социального поведения, успешность общения, умения реализовываться в коллективе, безболезненно переходить на следующую ступень образования, обеспечивает возможность адекватно действовать в окружающем мире.

Процесс формирования личности дошкольника безопасного типа определяется понятиями социального опыта: социальный интеллект, осознание. Социальный интеллект связан с феноменом сознания. «Осознание» это родовое понятие, обозначающее широкий спектр эмпирических феноменов, относящихся к разным сферам психического опыта (сенсорной, перцептивной, когнитивной).

Безопасность детей от рождения до 3-х лет зависит от родителей и педагогов. Детей в этом возрасте нельзя оставлять одних. В этот период положительно воздействует эмоциональная реакция взрослого на небезопасное поведение ребенка, педагог должен использовать понятия "нельзя, это опасно", "нельзя, будет больно". Ребенок не понимает, что предмет опасен, но сама реакция взрослого ему запоминается и останавливает от дальнейшего повторения своих желаний. В 4-5 лет дети учатся контролировать свои действия при постоянном сопровождении взрослых и выполнять их требования: переходить дорогу нужно взявшись за руку со взрослым, нельзя становиться на подоконник, мусор выбрасывать в мусорный ящик, на улице не едят и т.д.

В 5-6 лет ребенок имеет тот объем социального опыта, который позволяет ему совершать действия, за которые он несет ответственность. Например, не обижать младших, не применять «грубую» силу при достижении цели, не обманывать, выполнять указания взрослых по сохранению собственной жизни и др. Дошкольник осознает поступки, которые совершает непосредственно путем прямого контакта с познаваемой реальностью. Это могут быть действия с предметом (открыть дверь или нет, когда звонят), в конкретных ситуациях (пристегнуться в машине),

осознания реальности через представления, воспоминания, переживания и т.д. (электрический ток – опасность, драка – стыд, болезнь близкого – забота).

У детей в старшем дошкольном возрасте уже сформирован интерес к разнообразным сторонам социальной действительности. Приобретая правила и нормы социализации, принимая их, дошкольник социально адаптируется.

Социальная адаптация – процесс интеграции человека в общество, в результате которого достигается формирование *самосознания* и ролевого поведения, способности к *самоконтролю* и самообслуживанию, адекватных связей с окружающими [1, с. 267]. Социальный опыт, в данном случае, выступает компонентом познавательной деятельности, обеспечивающий непосредственную связь системы знания с познаваемым объектом.

В основу нашего подхода заложена гуманистическая парадигма образования, т.е. личность выбирает свой стиль поведения и свой путь реализации. А. Маслоу утверждал: "Жизнь человека нельзя понять, если не принимать во внимание наивысшие стремления. Рост, самоактуализацию, стремление к здоровью, поиск идентичности и автономности, жажда прекрасного (и другие стороны выражения стремления "наверх") сейчас нужно принять безоговорочно как широко распространенную и, возможно, универсальную тенденцию" [2, с. 20]. Воспрепятствовать приобретению собственного социального опыта могут не только физические и социальные явления, но и страх успеха (как подумает мама, друг и др., вдруг ей, ему, им не понравится), социальные стереотипы (рисовать по образцу), давление окружающих (модно кататься на роликах, а тебе нравится кататься на велосипеде) и потребность безопасности (не плавать, потому что есть опасность утонуть; не петь, чтобы не обсмеяли; не танцевать, чтобы тренер не волновал замечаниями; не учить буквы, чтобы не расстраиваться из-за ошибки и т.д.). Снять барьер можно через создание ситуации успеха личности дошкольника в преодолении своего страха в безопасности. Это возникает при условии отсутствия возможных вариантов выхода из ситуаций в жизни ребенка. Так как предвидеть ответы на все вопросы детей сложно, педагог должен научить дошкольника понимать ситуацию, предлагать несколько вариантов ее реализации и лично ее реализовывать. При этом взрослый помогает "возможный" выход из ситуации сделать реальным для ребенка, чтобы он не боялся их проговаривать, описывать, придумывать. Например, педагог предлагает ребенку решить проблемную ситуацию: "Ты один дома и звонят в дверь. Покажи с помощью игрушек или без них, что ты будешь делать". Ребенок предлагает несколько вариантов: 1. Позвоню родителям (учить цифры номера телефона или вводить в телефон функцию быстрого набора номера родителей); 2. Не буду подходить к двери (придумать, чем ребенок может в это время заниматься – рисовать, смотреть мультфильмы, играть в компьютерные игры и др.); 3. Подойду к двери и спрошу "кто там", посмотрю в глазок (проиграть весь сценарий: как подходит, смотрит, спрашивает, зовет родителей и отходит от дверей) и т.д.

В основе данного подхода заложены концептуальные ценности бихевиоризма, а именно – феномен поведения личности. Скиннер Б. отмечает: "Вместо того, чтобы строить гипотезы относительно потребностей, которые могут вызвать определенную активность, бихевиористы стараются обнаружить события, которые увеличивают вероятность ее в будущем, поддерживают или изменяют ее. Таким образом, они ищут условия, регулирующие поведение, а не строят гипотезы относительно состояния потребностей внутри личности" [3, с. 62]. Безопасность дошкольников достигается путем тренировок, а не формулировками и установками, которые они не всегда понимают и не воспринимают. Самый доступный способ – показать на примере, как необходимо поступить в сложной ситуации, закрепить вместе с ребенком новый навык, создавать условия для эмоционально насыщенного содержательного общения взрослого с ребенком и детей друг с другом в разных видах детской деятельности, обеспечивать в них ребенку право выбора роли, игрушки, материалов, возможность самостоятельного принятия решений.

В процессе формирования социального опыта детей 5-6 лет педагогу следует обращать внимание на следующие направления деятельности: воспитывать доверие к близким взрослым и сверстникам; развивать умение общаться с детьми разного возраста и пола; обогащать представления детей о людях, их эмоциональных состояниях, деловых и личностных качествах, возможностях, характере взаимоотношений; воспитывать у детей умение наблюдать, сравнивать, оценивать свои и чужие поступки, выделять особенности другого человека и самого себя; способствовать освоению детьми норм и правил жизни в обществе, в группе, выраженных в понятиях: "можно – нельзя", "хорошо – плохо", "надо – не надо"; поддерживать в дошкольнике уважение к себе, чувство собственного достоинства.

Под личностью безопасного типа поведения понимаем тот тип поведения, когда действия ребенка не нанесут вреда ему и окружающим. Например, не баловаться со спичками (чиркать ими, подносить к камину, использовать их как счетный материал, в случае пожара – не прятаться, а выбегать из дома, звонить в МЧС, сообщать родителям). В старшем дошкольном возрасте ребенок может усвоить алгоритм: предмет – его реакция – норма поведения. Усвоить алгоритм можно в игровых ситуациях, в примерах поведения взрослых, в тренингах с детьми, на примерах героев

художественных произведений, через театрализацию; использовать для этого игры, упражнения, ситуации для выражения эмоций, установления контактов, взаимопонимания.

Таким образом, если дошкольник знаком с правилами безопасного поведения, адекватно их применяет по отношению к сверстникам, взрослым, реализует в творческих работах, в речи, выборе художественных произведений для чтения и просмотра, организации игр, реагировании в новых ситуациях – это личность безопасного типа поведения.

Список использованных источников

1. Педагогический энциклопедический словарь / под. ред. Б.М. Бим-Бада. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.: ил.
2. Maslow, A. Motivation and personality: 3-rd Ed. – New York, 1987.
3. Skinner, B. About behaviorism. – New York, 1972.

АКТУАЛЬНОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ЭМОЦИЙ ДЛЯ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

А.М. Гадилия
БГПУ (Минск)

Необходимость модернизации школьного образования, вызванная изменениями социально-экономической ситуации на современном этапе развития общества, в очередной раз актуализирует проблему определения путей и способов совершенствования содержания психолого-педагогической подготовки современного учителя.

Требования к профессиональной подготовке учителя, исходя из ее особой социальной ответственности перед обществом, всегда были высокими и многогранными. Умение работать с различными проявлениями психики человека всегда находилось в центре профессионального становления педагога.

Сегодня, на наш взгляд, те особенности процесса социализации ребенка, которые обнаруживают себя в его личностных и поведенческих характеристиках, требуют особо пристального отношения к изучению эмоциональной составляющей формирующейся личности и к формированию знаний учителя об особенностях онтогенетического развития эмоциональной сферы современного ребенка, с учетом тех факторов, которые оказывают влияние на становление личности современного школьника.

Между тем, на современном этапе развития психологической науки, педагогическая практика остается сравнительно слабо вооружена знанием особенностей эмоциональной сферы формирующейся личности в новых культурно-исторических условиях. Как отмечает Вилюнас В.К., в систематизированном знании эмоциональной сферы остро нуждается ряд областей общественной практики, вынужденных сегодня руководствоваться преимущественно опытом эмпирико-интуитивного характера и самая важная среди них — область воспитания [1]. А.В. Запорожец и Я.З. Неверович указывали, что изучение генезиса человеческих эмоций имеет важное психолого-педагогическое значение, поскольку воспитание подрастающего поколения предполагает не только обучение детей определенной системе знаний, умений и навыков, но и формирование у них определенного эмоционального отношения к окружающей действительности и к окружающим людям, соответствующего задачам и нравственным нормам общества [2].

При этом важно не только дать знание об особенностях развития и проявления эмоциональной сферы личности на различных возрастных этапах, но и сформировать у будущего учителя особое отношение к эмоциональному миру ребенка, научить понимать этот мир, устанавливать прочные эмоциональные контакты с детьми, поскольку эффективность самого обучения в большой мере зависит от того, как ребенок эмоционально относится к обучающему, к предложенному им заданию, какие чувства вызывает у него сложившаяся ситуация, как он переживает свои успехи и неудачи при достижении требуемого учебного результата [2].

В число задач педагогической психологии входит выявление условий эмоционально насыщенного обучения и воспитания, исследование становления закономерностей эмоциональной сферы педагога и ученика.

Важным является овладение учителем умением работать с эмоциональными проявлениями своих учеников как с особым содержанием. Структуру этого умения составляют такие компоненты, как: эмпатия (понимание чувств учеников); уважение (принятие учеников как конструктивных личностей); искренность (открытое проявление учителем своих чувств); конкретность коммуникации (избегание расплывчатых, обобщенных высказываний, точное описание чувств и переживаний) [3].

Эмоциональный компонент профессиональной деятельности педагога, на наш взгляд, включает:

– владение учителем средствами и приемами познания внутреннего мира ученика и его умение работать с эмоциональными проявлениями обучаемых, что во многом определяется степенью развития эмоциональной сферы самого педагога;

– создание условий для эмоционально насыщенного обучения. Эмоционально богатый учитель, владеющий приемами вербального и невербального проявления чувств в общении с учениками, повышает эффективность и притягательность учебного процесса;

– овладение учителем приемами регуляции собственной эмоциональной сферы, поскольку высокий уровень развития эмоциональной устойчивости, эмпатии и эмоциональной гибкости отражает уровень профессионального мастерства, эмоциональную зрелость личности и влияет на имидж педагога;

– максимальное использование имеющихся в арсенале педагога форм и методов работы для развития эмоциональной сферы школьников в процессе преподавания учебных дисциплин школьного компонента.

Решение такой важной практической задачи должно начинаться, по нашему мнению, с формирования понимания собственного эмоционального мира будущими учителями, отношения к нему как к особой ценности, придающей значимость, неповторимость их личности, делающей ее притягательной и интересной для учеников, позволяющей быть социально адаптированной и успешно решать проблемы в личной и профессиональной сфере. Это, в свою очередь, актуализирует необходимость проведения в рамках преподаваемых для будущих педагогов психологических дисциплин, а также практико-ориентированных специальных курсов, работы по формированию их эмоциональной компетентности, по овладению средствами и приемами познания внутреннего мира ученика и умениями работать с эмоциональными проявлениями обучаемых.

Список использованных источников

1. Вилюнас, В.К. Психология эмоциональных явлений / В.К. Вилюнас. – М.:МГУ, 1978. - 148с.
2. Запорожец, А.В. К вопросу о структуре, функциях и генезисе эмоциональных процессов у ребенка / А.В. Запорожец, Я.З. Неверович // Вопросы психологии. - 1974. - №6. - С. 59-73.
3. Попова, М.В. Психология как учебный предмет в школе / М.В. Попова. – М.: Владос, 2002. – 288 с.

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ С РАЗНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТЬЮ

Е.И. Горанская
БГПУ (Минск)

Общемировые тенденции развития образования в целом и педагогического образования в частности позволяют говорить о постепенном формировании единого европейского и евразийского образовательного пространства. Республика Беларусь не исключение из этого процесса, поэтому наша система образования также претерпевает изменения. В первую очередь, это связано с все более глубоким проникновением идей компетентностного подхода к оценке результатов образования и соответствия специалиста условиям выполняемой им деятельности. Во-вторых, как внутриреспубликанская, так и межгосударственная теория и практика доказывают необходимость стимулирования профессиональной мобильности педагогов с целью оптимизации сложившейся ситуации в сфере образовательных услуг.

Исходя из этого, при подготовке, переподготовке и повышении квалификации педагогических кадров в рамках усовершенствования профессионального стандарта педагогической деятельности важно, чтобы каждый выпускник вуза (в том числе, если не в первую очередь, вуза педагогического) обладал определенным набором компетенций. Европейские специалисты в области образования в рамках проекта «Настройка образовательных структур в Европе» (TUNING) представили данный набор компетенций в виде трех основных групп, каждая из которых имеет свою структуру и выполняет собственную функцию:

1. Инструментальные компетенции – способность к анализу и синтезу, способность к организации и планированию, базовые знания в различных областях, тщательная подготовка по основам профессиональных знаний, письменная и устная коммуникация на родном языке, знание второго языка, элементарные навыки работы с компьютером, навыки управления информацией, решение проблем, принятие решений.

2. Межличностные компетенции – способность к критике и самокритике, работа в команде, навыки межличностных отношений, способность работать в междисциплинарной команде, способность общаться со специалистами из других областей, принятие различий и мультикультурности, способность работать в международной среде, приверженность этическим ценностям.

3. Системные компетенции – способность применять знания на практике, исследовательские навыки, способность учиться, забота о качестве, способность адаптироваться к новым ситуациям, креативность, лидерство, понимание культур и обычаев других стран, способность работать самостоятельно, разработка и управление проектами, инициативность и предпринимательский дух, стремление к успеху [4].

Одной из задач проведенного нами исследования стало определение взаимосвязи указанных выше компетенций педагогов с полученным ими образованием и типом профессиональной мобильности: горизонтальной, направленной на смену профессии (интерпрофессиональная мобильность), вертикальной, проявляющейся карьерным ростом специалиста (интрапрофессиональная мобильность), а также профессиональной стабильностью. Респонденты указанного исследования (309 педагогов) распределились следующим образом: 262 женщины и 47 мужчин в возрасте от 20 до 69 лет; 169 преподавателей окончили педагогический вуз, а 140 – являлись выпускниками непедагогического вуза) [3]. При этом 131 опрошенный никогда не изменял единожды избранной профессии педагога, 80 человек сделали карьеру в педагогической отрасли, а 98 участников исследования сменили изначально полученную профессию на педагогическую.

Посредством анкеты для оценки компетенций, разработанной в рамках проекта TUNING, мы получили новые эмпирические данные. Так, средние баллы при оценке педагогами трех групп компетенций распределились следующим образом: инструментальные компетенции – $m_{cp}=16,9$; системные компетенции – $m_{cp}=15,83$; межличностные компетенции – $m_{cp}=13,2$. В данной статье мы остановимся на описании группы межличностных компетенций, получившей у испытуемых наиболее низкую оценку.

Так, профессионально стабильные и интерпрофессионально мобильные преподаватели отдают предпочтение навыкам межличностных отношений, а интрапрофессионально мобильные представители педагогической профессии более высоко ценят наличие навыков работы в команде. При этом все педагоги (независимо от присущего им типа профессиональной мобильности) единодушны в оценке способности общаться со специалистами из других областей и способности работать в международной команде. Указанные компетенции заняли, соответственно, 5-ю и 6-ю ранговые позиции в списке межличностных компетенций.

Определив статистическую значимость различий между переменными с помощью дисперсионного анализа с последующим применением апостериорного критерия Дункана, мы выявили, что признание важности той или иной межличностной компетенции зависит от фактора профессиональной мобильности ($F(9) = 2,32$; $P < 0,04$) и фактора полученного респондентами образования ($F(7) = 2,23$; $P < 0,03$). При этом те, кто стал преподавать по окончании специализированного педагогического вуза и ориентирован на карьерный рост, выше других межличностных компетенций ценят навыки работы в команде, а те, кто по окончании педвуза взял курс на карьерный рост – навыки межличностных отношений. Что касается выпускников непедагогических вузов, то те из них, которые предпочли сделать карьеру в педагогической отрасли, более высоко оценивают необходимость наличия способности к критике и самокритике, а те, кто пришел в педагогику из других областей знаний – навыки работать в команде.

Продолжив данное исследование в направлении классификации компетенций, мы использовали агломеративный кластерный анализ по методу Уорда с применением 1-г Пирсона для определения меры расстояния между компетенциями. Такой подход позволил нам выделить 6 кластеров, состоящих из компетенций всех трех групп [2]. При этом межличностные компетенции вошли в структуру только двух кластеров – первого и четвертого – по 4 в каждом.

Такие межличностные компетенции, как способность работать в междисциплинарной команде, способность общаться со специалистами из других областей, принятие различий и мультикультурности и способность работать в международной среде оказались в первом кластере наряду с одной инструментальной (владение дополнительным языком) и одной системной (понимание культур и обычаев других стран) компетенциями. Такой союз вполне объясним с точки зрения Г. Гарднера [1]. Согласно его теории множественности интеллекта все указанные компетенции позволяют интерпретировать данный комплекс как объединение надличностных характеристик специалиста, проявляющихся во взаимодействии с людьми, т. е. как межличностный интеллект, позволяющий распознавать чувства, настроения, душевные состояния других людей и использовать полученную информацию для управления собственным поведением.

Неотделимым от межличностного интеллекта Г. Гарднер называет внутрличностный интеллект, которому полностью соответствует четвертый кластер с входящими в него навыками межличностных отношений, умением работать в команде, приверженностью этическим ценностям и способностью к критике и самокритике. Указанные компетенции в комплексе характеризуют самораспознавание собственных чувств и настроений, необходимых для формирования значимых отношений с другими.

Таким образом нам удалось определить, что, несмотря на наличие общемировых тенденций к интеграции образовательных стандартов на фоне создания условий для мобильности

участников образовательного процесса, среди педагогов Республики Беларусь необходимые для этого межличностные компетенции не считаются приоритетными. Также мы смогли зафиксировать особенности отношения к различным компетенциям педагогов с собственно педагогическим и непедагогическим образованием с учетом проявляемого ими типа профессиональной мобильности. Кроме того, нами была выявлена блочная организация компетенций, позволяющая рассматривать их не только как самостоятельные единицы учета качества подготовки специалиста, но и как составляющие более крупных образований (например таких, как межличностный и внутриличностный интеллект).

Список использованных источников

1. Гарднер, Г. Структура разума: теория множественного интеллекта / Г. Гарднер. – М.: Вильямс, 2007. – 512 с.
2. Горанская, Е. И. Структура компетенций педагогов и ее связь с профессиональной мобильностью / Е. И. Горанская // Весці БДПУ. – 2010. – Серия 1. – №3. – С. 40–44.
3. Лобанов, А.П. Профессиональная мобильность и профессиональная компетентность педагогов / А.П. Лобанов, Е.И. Горанская // Кіраванне ў адукацыі. – 2009. – №7. – С.25–31.
4. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения. – М.: ИЦ ПКПС, 2005. – 126 с.

ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА УЧИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В.А. Гречихина, Д.В. Ромейко

ГУО «Командно-инженерный институт» МЧС РБ (Минск)

Профессия Учителя — самая благородная профессия на Земле, потому что учитель своими руками творит характер, индивидуальность, личность ребенка и, в конечном счете, его будущее.

Для того чтобы человеческое общество развивалось, оно должно передавать социальный опыт все новым и новым поколениям.

Профессия учителя на зря считается вечной, ибо он выполняет важнейшую миссию передачи основных знаний и опыта, накопленного народом, нацией, этносом, растущему человеку, молодежи. Великий писатель Л.Н. Толстой говорил: «Если учитель имеет только любовь к делу, он будет хороший учитель. Если учитель имеет только любовь к ученику, как отец, мать, он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам, он — совершенный учитель» [1, с. 56].

Поэтому на современном этапе развития общества личность учителя в образовании рассматривается как личность носителя культуры и её творца, преемника и создателя мирового педагогического опыта. Современный учитель – это творческая индивидуальность, обладающая критическим мышлением, создатель многовариативных программ, опирающихся на передовой мировой опыт и новые технологии обучения. Однако это можно рассматривать как характеристику профессиональных, но не человеческих, то есть нравственных качеств. С моей точки зрения, в этом плане педагог должен руководствоваться в профессиональной деятельности принципом: урок истории, например, существует не ради истории, а ради человека. Задача учителя общеобразовательной школы, в конечном счёте, – воспитать не математиков, физиков или историков, а подготовить человека к жизни, в которой он сможет стать хорошим специалистом, хорошим сыном, хорошим отцом, хозяином своего дома, может быть, общественным деятелем, но главное – счастливым человеком, верящим в своё высокое предназначение. Часто эту задачу бывает трудно решить учителю-предметнику, который в силу объективных и субъективных причин реализует идею социальной мотивации учения в ущерб ценностному мотиву образования. Такое утилитарное отношение к знаниям ведёт к утилитарному отношению к человеку, если учитель не обладает истинным педагогическим даром, основанном на высоких нравственных принципах.

Устранить это противоречие способно приобщение каждого участника образовательного процесса к ключевой идее самопознания, основанной на безусловной любви к человеку. Глубоко осмысленная, пережитая, прочувствованная педагогом эта идея поможет ему осознать свою высокую миссию, а также истинный смысл школьного образования.

Какие же требования предъявляются сегодня к личности учителя в свете этой высокой гуманистической идеи? Какую роль он выполняет, ведя своих учеников по пути познания? На мой взгляд, учитель сегодня – это организатор, информатор, консультант, партнер, собеседник, наставник, мастер, художник, артист, оратор, дирижёр, единомышленник, что является далеко не полным перечнем сторон его деятельности. И всё же определяющей чертой настоящего учителя является сила его личности. Об этом образно говорит ученый В.А. Сластёнин: «Личность учителя – это плодотворный луч солнца для молодой души, который ничем заменить невозможно: личность воспитателя значит все в деле воспитания». А вот что по этому поводу подметил К.Д. Ушинский: «В воспитании всё должно основываться на личности воспитателя. Только

личность может действовать на развитие и определение другой личности, только характером можно образовать характер».

Каковы же должны быть основные черты учителя, обладающего сильным характером, а значит яркой индивидуальностью?

Личностные качества, конечно же, неотделимы от профессиональных. Среди них: владение предметом преподавания, методикой преподавания дисциплины, психологическая подготовка, общая эрудиция, широкий культурный кругозор, педагогическое мастерство, владение технологиями педагогического труда, организаторские умения и навыки, педагогический такт, педагогическая техника, владение технологиями общения, ораторское искусство и другие качества.

Как одно из наиболее значимых, а возможно и самое главное – любовь к своему профессиональному труду – качество, без которого не может быть педагога. Слагаемые этого качества – добросовестность и самоотверженность, радость при достижении результатов, постоянно растущая требовательность к себе, к своей педагогической квалификации.

Вместе с тем личность современного учителя во многом определяется высоким уровнем культуры. Учитель всегда служит наглядным образцом для учащихся, образец этот должен быть своеобразным эталоном того, как принято и как следует себя вести [2, с. 80].

Нравственной мерой поведения учителя является педагогический такт. Он базируется, прежде всего, на нравственных качествах педагога.

Основными элементами педагогического такта являются: требовательность, и в то же время уважительное отношение к ребенку, умение слушать и слышать его, сопереживание, внимательность, чуткость (без стремления афишировать свои действия), дружелюбие без панибратства, доброжелательность, умение увлекать воспитанников идеями. Чтобы быть тактичным, учителю необходимо быть наблюдательным, уметь предвидеть все возможные последствия своих слов и поступков.

Педагогический такт как форма взаимоотношений определяется многими сторонами личности учителя, его идейными убеждениями, культурой поведения, общим и специальным образованием, запасом соответствующих умений и навыков. Он представляет собой умение находить в каждом случае наиболее правильный педагогический прием. Немаловажное значение в формировании педагогического такта имеет общая и педагогическая культура поведения учителя. Понятия «общая культура» и «педагогическая культура» отличаются друг от друга.

Общая культура в поведении человека состоит в соблюдении правил поведения в общественных местах, в личной жизни, во взаимоотношениях с другими людьми (тактичность, вежливость, скромность, уважение и т.д.). Педагогическая же культура в поведении учителя предусматривает соблюдение общепедагогических требований во взаимоотношениях с учащимися и их родителями. Встречаются учителя, которые в личной и общественной жизни, во взаимоотношениях с другими людьми достаточно культурны, но на самом деле педагогической культурой не обладают – они грубо относятся к детям, несдержаны, несправедливы к ним. Значит, овладеть педагогической культурой, не владея педагогическим мастерством, невозможно. Педагогическая культура является показателем гибкости ума учителя, следствием его творчества [3, с. 561].

И мы подошли к характеристике одного из самых главных качеств современного учителя – его способности к творчеству. Творческий потенциал учителя проявляется в его умении самостоятельно конструировать педагогический процесс, вовлекая в поиск каждого ученика. У настоящей творческой личности её профессиональные знания и навыки – лишь инструмент, которым она умело пользуется. Такой педагог приходит на урок, чтобы в очередной раз пережить то, что он несёт своим воспитанникам, и сделать с ними новые открытия. Он не боится перемен, непростых вопросов, на которые порой не бывает готовых ответов.

Поэтому именно совместное творчество учителя и ученика, их сотрудничество на уроке являются залогом воспитания успешного человека, способного осознанно выбрать свой путь и полезно приложить свои силы на благо общества, а значит, стать счастливым гражданином счастливой страны.

Список использованных источников

1. Щуркова, Н.Е. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры / Н.Е. Щуркова. – М., 1997. – 78 с.
2. Ростопшин, П. Психология и педагогика / П. Ростопшин. - М.: Издательство ПРИОР, 2000. – 96 с.
3. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. - Минск: Современное слово, 2001. – 928 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДЕБЮТ: УВЕРЕННЫЕ ШАГИ МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ

О.Л. Жингель, Ю.И. Залеская
БГУ (Минск)

Педагогическая практика – одно из важнейших звеньев в процессе подготовки будущего учителя (педагога). Она во многом формирует его отношения с другими людьми (детьми, коллегами, администрацией школы, методистами и др.), отношения к самому себе, к педагогической деятельности, к жизни вообще.

Уже традиционно студенты 4-го и 5-го курсов физического факультета БГУ проводят около месяца в школах г. Минска, пробуя свои силы в качестве преподавателей физики и классных руководителей. Вот некоторые выдержки из целостной рефлексии педагогической практики студентки Оли Ж.. «Только теперь я в полной мере осознаю, как важен опыт! Я стала ещё больше понимать детей. <...> В педагогическом труде самым приятным был непосредственный контакт с учениками. Я получила большое моральное удовлетворение от общения с детьми. <...> Могу отметить, что я радуюсь успехам моих детей даже больше, чем они сами! Это истинное счастье - видеть явный результат своего труда в поступках и мыслях детей. Тогда хочется все больше и больше уделять им внимания, помогать им, учить и воспитывать, просто быть рядом».

В процессе прохождения практики студенты выполняют ряд заданий, в числе которых: составление планов-конспектов воспитательных мероприятий; качественный анализ проведенного коллегой-практикантом воспитательного дела в закрепленном классе (на 5-м курсе студентом осуществляется педагогический анализ собственного мероприятия); также предусматривается ведение практикантом педагогического дневника. Требование времени таково, что современный педагог должен быть не только профессиональным учителем-предметником, грамотным воспитателем, но в то же время и исследователем. В связи с этим каждый из студентов-практикантов (самостоятельно либо в паре) выполняет задание-проект исследовательского характера, результаты которого на 5-м курсе оформляются в виде педагогического эссе или статьи.

Так, в своём педагогическом эссе Оля Ж. выделяет два важных вопроса, которые являются актуальными для современной школы: связь семьи и школы. Одно из направлений воспитательной работы школы – организация свободного времени учащихся. Студентка пишет: «Без лишнего пафоса замечу: профессия учителя действительно одна из самых важных на Земле. Ведь учитель во многом формирует и воспитывает Личность в каждом ребенке. От того, какие в стране учителя, зависит, как будет дальше развиваться страна, ведь ее руководителями и гражданами станут воспитанники сегодняшних учителей. И именно поэтому «капитаны на мостике корабля» должны быть умны, образованы, разносторонне развиты и, что важно, нравственно воспитаны. <...> Однако не стоит забывать о том, что у каждого ребенка, обучающегося в обыкновенной общеобразовательной школе, есть родители, семья – место, где он проводит немало времени. И домашнее воспитание сейчас, как мне кажется, играет ключевую роль. Я бы даже сказала, отсутствие воспитания дома и формирует взгляды и интересы школьника. Поэтому, каким бы высоконравственным ни был педагог в школе, все его благие намерения в области воспитания могут быть с легкостью перечеркнуты отсутствием такового в семье. И тогда мы имеем невоспитанных и неуправляемых учеников, с которыми работаешь-работаешь - а результаты очень незначительны. Суть проблемы, на мой взгляд, кроется в этой разобщенности школьного и родительского воспитания. <...> Школа должна тесно сотрудничать с родителями. Воспитательная линия педагогов и родителей должна быть единой. Только тогда можно будет ожидать положительной динамики в повышении уровня воспитанности, культуры современных школьников».

Положительным является тот факт, что студентка-практикантка 5 курса не просто критикует современную школу. Она серьёзно занялась изучением проблемы свободного времени современных школьников: за период практики провела опрос среди подростков, с которыми ей пришлось взаимодействовать (разработала анкету, сделала на основе полученных данных выводы и рекомендации по организации свободного времени учащихся). И за столь недолгий промежуток работы с детьми ей удалось разработать и даже воплотить в реальных условиях школы ряд своих идей.

В своём эссе Оля Ж. обращает внимание на то, что педагоги и администрация школы должны еще более интенсивно помогать школьникам качественно организовывать их досуг: «Безусловно, такой процесс в наших школах присутствует, однако он имеет несколько формальный характер, к сожалению. Необходимо проводить не только скучные и формальные мероприятия, посвященные, скажем, здоровому образу жизни или государственной символике, но и те, которые вызовут неподдельный интерес у самих школьников. Не хочу сказать, что нужно вовсе отказаться от таких обязательных мероприятий. Но в то же время стоит более пристально исследовать истинные интересы школьников и стремиться к их реализации. Необходимо предоставить детям альтернативу. И тогда каждый сможет сделать выбор в пользу того или иного увлечения. Безусловно, выбор может быть ошибочным, но в этом и заключается задача педагога: помочь исправить ошибки и найти себя в чем-то другом. Педагоги, как и родители, должны быть более внимательными к взглядам и предпочтениям учеников; необходимо чаще беседовать с

детьми, быть им другом, который всегда сможет помочь. Дети должны быть уверены в своих учителях!»

Заканчивает своё педагогическое эссе будущий учитель следующими словами: «Возможности современных школьников безграничны. Задача педагогов и родителей – вместе с детьми открыть и увидеть это! Вместе, а не вместо!» Хочется верить, что на смену нынешним учителям придет как можно больше таких достойных молодых специалистов.

МЕТАФОРЫ КОНФЛИКТА В ТЕЗАУРУСЕ СТУДЕНТА-СПОРТСМЕНА

Е.Е. Заколюдная

БГУФК (Минск)

Тайна метафоры привлекала к себе внимание крупнейших мыслителей со времен Аристотеля, ее изучали специалисты в разных областях знания – философии, логике, психологии, психоанализе, герменевтике, литературоведении, риторике и др. Отношение к употреблению метафоры в научной терминологии и теоретическом тексте менялось в зависимости от многих факторов – общего контекста научной и культурной жизни общества; философских воззрений разных авторов; оценки научной методологии (в частности, роли, отводимой в ней интуиции); научной области; взглядов на язык, его сущность и предназначение; понимания природы самой метафоры. Д. Лакофф и М. Джонсон утверждают, что вся наша обыденная понятийная система, в рамках которой мы мыслим и действуем, метафорична по самой своей сути [1; 3; 5].

Основу метафоры составляет конфликт, который отсутствует при буквальном использовании слов. Это не всегда и необязательно конфликт внешний, чаще внутренний. Иногда основной конфликт содержит в себе и подчиняет себе несколько конфликтов: с самим собой, с другими людьми, со своей страной и веком.

Спорт является моделью стремления человека всегда быть первым. При всей социальной значимости спортивной деятельности, основа занятий спортом в значительной мере лежит в области эгоцентризма, что часто провоцирует конфликты в межличностных отношениях. Спорт и физическая культура, являясь подсистемой культуры, действуют в рамках определенных эталонов, оценок со специфическими нормами, традициями, обычаями, ритуалами, правилами поведения, ядром которой является символический язык. Вся понятийная система человека упорядочивается и определяется символическим и метафорическим языком [3; 5].

Для того чтобы дать наглядное представление как метафора конфликта упорядочивает деятельность человека, рассмотрим структуру метафорических моделей: «спорт – это спор»; «спор – это война».

Спорт – это тот же спор. Только в спорте спорят, отстаивая превосходство физического тела, а не мыслей. Поэтому *спорят* не с помощью языка, а с помощью физического тела (*кулаками в боксе, ногами в беге* и т.п.).

Спортивный зритель имеет свое название, четко отражающее специфику его эмоциональной деятельности – *болельщик*. О победе в спорте должны знать люди, иначе она теряет смысл. Поэтому нужны зрители и СМИ, через которые спортсмен приобретает известность и популярность.

В споре никогда не рождается истина, потому что каждый спорящий остается при своем мнении. Поэтому прибегают к услугам третьей стороны – судей. В спорте мы тоже видим наличие судейского корпуса, без которого не проходит ни одно соревнование.

«Горячие» споры частенько заканчиваются дракой, чего с избытком хватает в спорте (особенно в последнее время). Причем как среди спортсменов, зрителей, так и других участников процесса [4].

Д. Лакофф, М. Джонсон рассматривают понятие «спор» относительно понятийной метафоры «спор – это война». Эта метафора представлена в многочисленных и разнообразных выражениях обыденного языка: «Его критические замечания *били точно в цель*»; «Я никогда не *побеждал* в споре с ним» и др. [5]. Понятийная метафора «спор – это война» идеально вписывается и в спортивный концепт.

Д. Лакофф, М. Джонсон не просто говорят о спорах в терминах войны. В споре нет физического сражения, зато происходит словесная битва, и это отражается в структуре спора: атака, защита, контратака и т. п. Именно в этом смысле метафора «спор – это война» принадлежит к числу тех метафор нашей культуры, которая упорядочивает действия, совершаемые в споре.

Дело вовсе не в том, что спор есть разновидность войны. Споры и войны представляют собой явления разного порядка — словесный обмен репликами и вооруженный конфликт, и в каждом случае выполняются действия разного порядка. Дело в том, что спор частично упорядочивается, понимается, осуществляется как война, и о нем говорят в терминах войны. Тем

самым понятие упорядочивается метафорически, соответствующая деятельность упорядочивается метафорически и, следовательно, язык также упорядочивается метафорически.

Главное, что нужно помнить, что во многих случаях весьма существенную роль играет контекст речевого акта. Наиболее фундаментальные культурные ценности согласованы с метафорической структурой основных понятий данной культуры.

Метафора, действенная в рамках одной культуры, может оказаться абсурдной в другой. Например, волк (конвенционально), считается животным, вызывающим страх и ненависть, следовательно, негативное отношение к себе. В той культуре, где верят, что в волков вселяются души умерших людей, утверждение «Человек – это волк» будет интерпретировано иначе, чем нами.

В нашей культуре понятия «спорт», «спор», «война» выражают направленность на достижение единого конечного результата – победы. В сфере спортивной деятельности часто употребляются метафорические выражения из лексикона войны, обозначающие соревнования с определением победителя – битва, бой, сражение, схватка, рукопашная, драка, и др. Это указывает на то, что спортсмен нацелен только на победу, иногда любой ценой (как на войне). Причиной возникновения соблазна понимать метафору буквально, является ее привычное употребление. Метафоры оказываются весьма опасными, если мы забываем, что это только лишь метафоры и начинаем действовать буквально в соответствии с осмыслением соответствующих понятий [5].

Задача настоящего исследования заключалась в изучении значения термина «конфликт» в тезаурусе студентов-спортсменов Белорусского государственного университета физической культуры (БГУФК) с помощью методики А.И. Ташевой (1984) [2]. Эта методика в данном контексте исследования представляет интерес своим метафорическим смысловым потенциалом термина «конфликт». В исследовании приняли участие 450 студентов БГУФК.

Студентам на отрезке прямой, разделенной на 10 частей, предлагалось распределить синонимы-метафоры термина «конфликт» (схватка, битва, разлад, перебранка, перепалка, сражение, и др.) Место каждого слова на отрезке прямой определяло его смысловую близость к термину «конфликт», где 1 – наибольшая смысловая близость к термину «конфликт», а 10 – наименьшая. Полученные ответы позволили судить о том, что именно студенты вкладывают в понятие конфликт и какие его признаки являются для них определяющими.

Большинство студентов (53%) отмечают, что в их представлении слово «конфликт» означает «ссору», «скандал» – разрыв отношений между людьми, нарушение порядка, потерю связи в результате проявления вербальной агрессии. Вторым по смысловой близости к «конфликту» является синоним «столкновение», «несогласие». По мнению 47% респондентов, этот синоним означает наличие разногласий, противоречий у оппонентов. Интерпретация третьего ближайшего синонима – «стычка», 35% студентов как «небольшой ссоры, столкновения» или «небольшого боя», указывает на проявление противодействия не только вербального, но и физического. Понятие конфликта в терминах войны – «битва», «сражение», «драка», «схватка», «рукопашная» – выразила третья часть студентов. На диссонанс в отношениях между оппонентами («раздор», «разлад»), отсутствие межличностных отношений указали 12% студентов.

Выявление и интерпретация ближайших синонимов термина «конфликт» и ранжирование его признаков студентами позволяет заключить, что в тезаурусе студентов-спортсменов термин «конфликт» имеет значение социально не одобряемого вербального проявления несогласия с возможным применением физических действий, влекущего за собой разрыв отношений между оппонентами.

Выводы:

- метафоры не ограничиваются лишь одной сферой языка, то есть сферой слов: метафоры существуют в понятийной системе человека;

- выявление и интерпретация ближайших синонимов термина «конфликт» и ранжирование его признаков позволяет заключить, что в тезаурусе студентов-спортсменов БГУФК термин «конфликт» имеет значение социально не одобряемого вербального проявления, несогласия с возможным применением физических действий, влекущего за собой разрыв отношений между оппонентами;

- осмысление конфликтов в сфере спорта каждым третьим студентом происходит в понятийных терминах войны (сражения, борьбы, битвы, победы и др.). Важно, чтобы студенты-спортсмены в будущей профессиональной деятельности транслировали эти термины метафорически, как условие передачи необходимой информации, а не буквально.

Список использованных источников

1. Кулиев, Г.Г. Метафора и научное познание / Г.Г. Кулиев. – Баку, 1987. – С. 80 – 83.
2. Ташева, А.И. Методика исследования межличностного восприятия в конфликтной ситуации / А.И. Ташева // Методы исследования межличностного восприятия. Спецпрактикум по социальной психологии / под. ред. Г.М. Андреевой, В.С. Агеева. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – С. 37–43.
3. Теория метафоры. Сборник: пер. с англ., фр., нем., исп., польск.яз. / вступ. ст. и сост. Н.Д. Арутюновой; общ.

ред. Н.Д. Арутюновой и М.А. Журиной. – М.: Прогресс, 1990. – С. 5 – 32.

4. Чудинов, А.П. Спортивная метафора в современном российском политическом дискурсе / А.П. Чудинов // Вестник ВГУ, серия лингвистика и межкультурная коммуникация. - Екатеринбург, 2001. - №2. – С. 26-31.

5. Lakoff, G., Johnson, M. Metaphors We Live By. G.Lakoff, M.Johnson. Chicago, University of Chicago Press, 1980. - P.

85.

СОВРЕМЕННЫЙ ПЕДАГОГ – КАКИМ БЫТЬ?

Ю.И. Залесская

БГУ (Минск)

Данная статья представляет собой своеобразный «коллаж», собранный из представлений сегодняшних студентов о современном педагоге (учителе). В единый образ современного педагога сплетены высказывания будущих учителей (студентов 2 курса педагогических специальностей – выдержки из творческих работ), мнения начинающих педагогов (студентов, которые уже прошли педагогическую практику в школе), представленные в педагогических эссе, и результаты опроса студентов 2-го и 3-го курсов, которые не планируют связывать свою жизнь с педагогической деятельностью.

Что думают студенты о престиже педагогической профессии?

«Педагоги, учителя играют большую роль в нашей жизни, – начинает свое эссе Вика У. - Однако сегодня профессия педагога не очень ценится в нашей стране, что очень обидно. Я считаю, что на самом деле, эти люди заслуживают большего внимания и уважения» (Вика У.).

«Педагог... Это слово, по-моему мнению, должно звучать гордо. Это звание нужно заслужить, стать удостоенным его, – пишет Наташа М. – К сожалению, немногие современные преподаватели стремятся к этому. Зачастую недавние выпускники вузов до конца не осознают всей важности своей миссии».

Так каким же быть современному педагогу?

«Учитель должен быть Личностью. И тогда никого не надо будет заставлять его уважать. Личность сама по себе всегда достойна уважения» (Марта А.).

«Несомненно, современный педагог должен владеть современными технологиями, быть в курсе последних разработок; должен правильно, интересно организовывать занятия. Он должен постоянно удивлять учеников. А для этого требуются немалые усилия», – отмечает в своем эссе Дарья Ц. «Педагогам приходится быть «современными», успевать за прогрессом. Нужно постоянно придумывать что-то новое, чтобы заинтересовать учеников» (Вика У.).

«Педагог должен доступно выражать свои мысли, уметь отстаивать свое мнение и прислушиваться к мнению других», – читаем у Наташи М.

«Учителя будущего смогут заинтересовывать детей так, чтобы не потерять авторитет в их глазах, – пишет Александр В. – В данный момент педагог является для своих учащихся только тем человеком, который способен научить их своему предмету. А мне хочется, чтобы педагог становился другом своему ученику. Это позволит ученикам больше раскрыть и открыть себя».

Большинство студентов отмечает, что современный педагог – это человек, способный создавать условия для развития творческих способностей, развивать у учащихся стремление к творческому усвоению знаний, учить их самостоятельно мыслить, самостоятельно формулировать вопросы для себя в процессе изучения материала; повышать мотивацию к изучению предмета, полнее реализовывать их потребности: «Современный педагог должен быть всесторонне развит; уметь находить подход к каждому учащемуся. Так он сможет кроме основной своей задачи (обучение программным требованиям), находить время для творческого раскрытия своих учеников. Так, к примеру, сегодня редкий педагог дает возможность полностью реализоваться своим учащимся, а те, кто все-таки предоставляет такую возможность, редко направляют энергию ученика и его стремления, помогая ему с определением направления самостоятельной работы», – отмечает Александр В.

С другой стороны, современный учитель и сам постоянно находится в творческом поиске: «Постоянное самосовершенствование, работа над собой – залог творческого роста и успехов современного педагога» (Ольга Ж.). «Современный учитель – это профессионал, профессионализм которого определяется его профессиональной пригодностью; профессиональным самоопределением; саморазвитием. Профессиональный рост учителя не возможен без самообразовательной потребности», – считает Марта А.

В качестве обязательного условия профессиональной пригодности к педагогической профессии многие студенты называют любовь к своей профессии и любовь к детям: «Современный педагог должен любить свою профессию, любить детей. Так как без этого нет смысла в его деятельности, не будет никакого результата», – пишет Вика У. «Современный учитель соединяет в себе любовь к делу и ученикам, умеет не только учить детей» (Марта А.). «Он любит, ценит и уважает своих воспитанников. Он должен быть корректным, тактичным <...>

выражать эмпатию к своему воспитаннику, а в нужный момент – как никогда быть с ним строгим и серьезным», – с уверенностью говорит Наташа М. А Лена Г. за время педагогической практики «осознала одну неоспоримую истину: дисциплина и строгость должны присутствовать в поведении учителя в равной степени, как и доброта и любовь».

Современный педагог – это «тот человек, который надевает маску «серьезности» и носит ее только в рабочее время. В свободное же от него часы – это такой же, как и все мы - с такими же проблемами, с такими же радостями», – пишет Наташа М.

Таким получился собирательный образ современного педагога, представленный в работах студентов, решивших связать свою жизнь с педагогической деятельностью.

А что же современные студенты больше всего ценят в своих преподавателях, с которыми они встречаются в университете? Что для них является наиболее важным при организации учебного взаимодействия? С такими вопросами мы обратились к студентам 2-го и 3-го курсов (n=90) в конце изучения курса «Основы педагогики» (результаты опроса представлены в таблице).

Таблица - Наиболее важные для студентов качества педагога, характеристики учебного взаимодействия

Место, отданное студентами 2-го курса	Характеристики / качества	Место, отданное студентами 3-го курса
I	Доброжелательное отношение преподавателя к студентам	I
II	Уважение преподавателем точки зрения студента	VI
III	Возможность свободно выражать свои мысли	IV
IV	Заинтересованность преподавателя в обучении студентов, их личностном росте	II
	Личность преподавателя	VI
	Умение преподавателя заинтересовать своим предметом	IX
V	Широта интересов преподавателя	X
VI	Творческий подход к проведению занятий	III
	Доступность излагаемого материала	V
	Дискуссионный характер проводимых занятий	VII
	Творческие задания	VIII
VII	Компетентность преподавателя в данной области науки, практики	IX

Из приведенных результатов опроса видно, что современные студенты в своих преподавателях больше всего ценят личностно-моральные качества (доброжелательность, уважительное отношение к другому человеку/мнению); свободу и творчество преподавателя, что, в свою очередь, создает благодатную почву для «раскрытия» каждого студента; профессионализм и компетентность преподавателя, для которого главной целью деятельности является развитие и личностный рост каждого своего студента.

Размышляя о профессиональных и личностных качествах учителя (преподавателя), многие студенты отмечают: образ современного педагога складывается не только из того, насколько он отвечает требованиям социума. Большое значение имеет отношение к профессии учителя в обществе: «Профессия педагога всегда была достойна уважения и почета, - пишет Марта А. - Просто нам, родителям и учащимся, нужно с большим уважением относиться к своим педагогам».

СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К КАЧЕСТВУ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Ю.В. Каркин, А.Н. Назарович

ГУО «Командно-инженерный институт» МЧС РБ (Минск)

Актуальность проблемы профессионально-педагогической подготовки преподавателя, обусловлена тем, что сфера образования ставит в центр системы непрерывного образования. В условиях локально-глобального характера развития человека разрабатываются новые модели образования, основанные на новом представлении об информации, деятельности, личности, новых нормах поведения. Анализ научно-педагогической литературы показывает, что многие вопросы, связанные с профессионально-педагогическим становлением преподавателей вузов,

предполагают развитие фундаментальной теории их подготовки. Необходима разработка нового содержания и организационно-педагогических основ ее реализации в условиях развития педагогики личности.

В этой связи важное значение приобретают изучение деятельности педагога вуза, института, академии, выявление условий, определяющих профессионально-педагогическую деятельность преподавателя вуза, определение уровня сформированности профессиональных знаний, умений и навыков и, на их основе, выделение системообразующих компонентов содержания общепедагогической подготовки преподавателя высшей школы.

Педагогика — наука о воспитании и обучении человека. Люди за всю свою жизнь часто бывают и в роли ученика, воспитанника, и в роли педагога, наставника. Следовательно, профессия педагога — считается одной из древнейших в мире. Педагогами считают людей, которые имеют определенную подготовку и профессионально занимающихся педагогической деятельностью, иными словами, вопросами воспитания, образования и обучения. Именно педагоги занимаются педагогической деятельностью профессионально, а практически все остальные люди занимаются данной деятельностью непрофессионально. Миссия педагога — формировать целостное мышление ученика, в равной мере привнося в этот процесс достижения учёного и методолога. Синтез знания и умения — вот отличительное качество педагога. Проблема педагога, его роли в обществе — считается одной из самых главных в современном обществе. От результатов труда педагогов-воспитателей сегодня зависит общество завтра.

Какие же задачи должен решать педагог, вступающий в XXI век? Прежде всего — учить новому мышлению, методам познания и самоорганизации. Иначе говоря, задача педагога состоит в том, чтобы подвести к двери, дать ключ и научить ученика пользоваться этим инструментом. Никто, кроме самого ученика, не сможет войти в мир знаний.

Определим конкретные задачи педагога.

1. Научить учащегося самостоятельно рассматривать явления целостно и в динамике.
2. Научить учащегося самоорганизации.

Какими знаниями необходимо владеть преподавателям-новаторам?

Во-первых, знанием основ научной теории, гносеологии, методологии биоадекватности восприятия.

Во-вторых, хорошим знанием предмета специализации.

В-третьих, энергией. Энергия позволит показать личную убежденность педагога и стимулировать творческий процесс познания [1, с. 49].

Какими умениями должен владеть педагог?

Главное — уметь целостно мыслить, т.е. одинаково хорошо владеть методами работы левого и правого полушарий и их совокупной работой. Педагог новой генерации должен уметь трансформировать негативные проблемы, настроения, устремления в позитивные. Это — педагог «умеющий», по существу это практический психолог. Эти знания и навыки лежат в основе культуры педагогической деятельности. Ориентация на Культуру педагогического труда — это прежде всего ориентация на формирование целостного мировоззрения педагога, определяющего и другие умения педагога, а именно:

- не навредить здоровью, психике, стремлению к творчеству ученика;
- мотивировать целостное восприятие мира учеником;
- работать в биоадекватных методиках и технологиях образования;
- мотивировать позитивный выбор ученика в ситуациях заданности и неопределённости.

Педагог инженерного института должен обладать следующими знаниями:

- базовых технологических понятий;
- основных способов и средствах преобразовательной деятельности, об интеграции технологической и естественно-гуманитарной областей знаний;
- о техносфере как объективной, реально существующей и развивающейся части планетной системы и понимание влияния техники и технологии на человека, естественную природу и общество (система «человек-машина-окружающая среда»);
- знание принципов «этического партнерства» (представление о технике и технологии, как результате интеллектуальной, эмоционально-психологической и трудовой деятельности человека);
- знание сущности и содержания процесса профессионального самоопределения и карьеры человека. Таким образом, можно сделать вывод, что данные технологические знания отражают интеграционный характер мышления, которое необходимо для выполнения преобразовательной деятельности.

Педагог инженерного института должен обладать следующими умениями:

- технологические операции и технологии в целом;
- умение планировать свою деятельность, прогнозировать и предвидеть ее результаты;

- умение мыслить системно и комплексно; самостоятельно выявлять потребности в информационном обеспечении деятельности;
- непрерывно овладевать новыми знаниями и применять их в качестве средств преобразовательной деятельности;
- умения по разработке, построению и моделированию графических изображений, связанных с преобразовательной деятельностью и с учетом графического дизайна;
- умение осуществлять проектную деятельность, направленную на самостоятельную разработку и изготовление изделия от идеи до ее воплощения;
- умение осуществлять дизайн-анализ технологической среды, своего рабочего места и среды проживания.

Педагог института обладать следующими технологически важными качествами:

- гибкость мышления при выборе оптимальных способов преобразовательной деятельности; самостоятельность, способность творчески решать технологические задачи;
- сформированность адекватного профессионального самоопределения; предприимчивость;
- высокая профессиональная компетентность и мастерство; трудолюбие, разнообразие интересов и склонностей;
- высокая ответственность и дисциплинированность; эмоциональная устойчивость, коллективизм;
- развитие эстетических чувств и вкусов; стремление к постоянному образованию».

По мнению С.Д. Ильенковой - образование является важнейшей сферой социальной жизни. Именно образование формирует интеллектуальное, культурное, духовное состояние общества. Содержание образования и его направленность отражают образовательные программы и стандарты. Подход к пониманию качества образования можно представить в виде следующей последовательности: носитель знаний; передача знаний; получатель знаний; восприимчивость методик передачи знаний; востребованность полученных знаний; получение новых знаний [2, с. 156]

Качество образования определяется прежде всего качеством носителя знаний (учителей, профессорско-преподавательского состава Государственного Учреждения Образования «Командно инженерный институт» МЧС Республики Беларусь), который передает эти знания с помощью различных методик обучающимся. В зависимости от фундаментальности полученных знаний обучающиеся могут:

- выдержать конкурсные экзамены при поступлении на обучение;
- пройти конкурсный отбор при устройстве на работу;
- более успешно осваивать учебные дисциплины, базирующиеся на знаниях базовых дисциплин, изученных на предыдущих стадиях образовательного процесса.

Образование – один из главных институтов социализации личности. Главная цель образования – формирование свободной, ответственной, гуманной личности, способной к дальнейшему саморазвитию. Образованный человек, легко ориентирующийся в изменяющемся обществе, быстро осваивающий новые сферы деятельности, обладающий высоким уровнем толерантности – это гражданин открытого общества.

Научно-технический прогресс приводит к появлению новых средств и предметов труда, новых производственных и информационных технологий. Поэтому требуется непрерывное образование с целью получения новых знаний и их применения в профессиональной деятельности. В современных условиях реальной необходимостью является непрерывное образование.

Список использованных источников

1. Шишов С.Е. Мониторинг качества образования в школе / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М., 1998. – 288 с.
2. Учитель крупным планом. Социально-педагогические проблемы учительства. – СПб, 1994. – 229 с.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КОЛЛЕДЖА КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В.Г. Кириленко

Минский государственный автомеханический колледж

В последнее десятилетие в системе образования глобализируются противоречия между необходимостью активизировать процесс включения воспитанников в творческую деятельность и недостаточной подготовленностью педагогов к активному участию в данном процессе. При этом именно «педагогическая профессия является видом трудовой деятельности педагога,

ориентированной на передачу социального опыта подрастающему поколению и создание условий для его самообразования и самореализации» [3, с. 70], а последнее невозможно без включения в творческую деятельность.

Для создания современного образовательного пространства требуются инициативные педагоги, обладающие способностью к профессиональному творчеству, так как владение определенными профессиональными знаниями, умениями и навыками не является единственным показателем педагогического мастерства.

Наличие педагогов с развитым творческим педагогическим потенциалом будет способствовать не только высокому качеству кадрового потенциала, но и эффективной реализации образовательных программ, обеспечению качества образовательного процесса в целом.

Вопросы развития творческого потенциала педагога поднимали в своих трудах А.П. Акимов, В.И. Андреев, К.В. Гавриловец, С.Ю. Гуревич, И.И. Казимирская, Э.О. Карпова, Л.В. Князева, Н.В. Кухарев, В.А. Лисовская, И.А. Малахова, Л.В. Мещерякова, В.П. Пархоменко, В.С. Решетько, В.Г. Рындак, И.А. Савельева, С.В. Снопковская, Н.К. Степаненков, А.В. Торхова, Г.М. Храмова, И.И. Цыркун и др. Современная педагогическая литература достаточно освещает проблемы творчества, творческой деятельности, педагогического творчества. Однако понятия «творческий потенциал» и «творческий педагогический потенциал» остаются в ряду терминов, содержание которых является спорным.

Термин «потенциал» происходит от латинского *potencia*, что означает «обобщенная способность, возможность, сила». Исследователи рассматривают педагогический потенциал как «совокупность обобщенных в систему естественных и приобретенных качеств, определяющих способность педагога выполнять свои обязанности на заданном профессиональном уровне» [2, с. 92].

В его структуру включают педагогическую направленность личности, мотивацию, педагогический опыт, способности, задатки, убеждения, профессиональные качества и др.

Творческий педагогический потенциал имеет логику развития, обладает чертами саморазвивающихся и самоорганизующихся систем, требует высокого уровня развития активности, инициативы, нестандартности, оригинальности и познавательных психических процессов личности.

Мещерякова Л.В. рассматривает творческий потенциал личности педагога как систему личностных способностей, позволяющих оптимально менять приемы действий в соответствии с новыми условиями, и знаний, умений, направленности, определяющих результаты освоения педагогических инноваций, в итоге побуждающих личность к творческой самореализации и саморазвитию [1, с. 20]. В.Г. Рындак определяет творческий потенциал личности педагога как систему личностных способностей (изобретательность, воображение, критичность ума, открытость ко всему новому), позволяющих оптимально применять приемы действий в соответствии с новыми условиями, и знаний, умений, убеждений, определяющих результаты деятельности (новизну, оригинальность, уникальность подходов субъекта к осуществлению деятельности), в итоге побуждающих личность к творческой самореализации и саморазвитию [4, с. 37–38].

Основой развития творческого педагогического потенциала является творческая педагогическая деятельность.

Тактика создания пространства для стимулирования творческой деятельности педагога включает в себя системы обеспечения качества кадрового потенциала и, как следствие, качества образовательного процесса, предполагающие:

- наличие конкурсного отбора при приеме на работу и контрактной системы сотрудничества;
- создание эффективной и планомерной системы повышения квалификации и аттестации преподавательского состава;
- применение эффективных форм научно-исследовательской деятельности педагогического коллектива колледжа;
- обеспечение электронными средствами обучения и применение современных образовательных технологий;
- оказание дополнительных образовательных услуг.

Одним из главных условий развития творческого потенциала обучаемого является демонстрация образца со стороны педагога, т.е. реализация самим педагогом творческого потенциала, в частности педагогического творческого потенциала, ибо формировать творческую личность способен только педагог, который сам обладает высоким уровнем творческого потенциала.

К основным чертам педагога, обладающего развитым творческим потенциалом, можно отнести:

- стремление к творческой и исследовательской деятельности, к самосовершенствованию, к поиску новых вариантов решения педагогических задач;

- готовность создавать творческую атмосферу;
- преобразование образовательного пространства в пространство для развития творческого педагогического потенциала и творческого потенциала воспитанников.

Важную роль в организации данного пространства играет направление деятельности педагогического коллектива колледжа в целом, что может позволить не только интенсифицировать развитие творческого потенциала педагогов и воспитанников, но и выработать стратегию и тактику формирования механизма саморазвития. Данному процессу также способствует применение наиболее эффективных форм и методов работы, создание необходимых условий, использование резервов образовательного процесса и выработка маркетинговой стратегии. Последняя, определяя стратегические решения по качеству, номенклатуре и объему оказываемых образовательных услуг, должна предусматривать наличие программы создания пространства для стимулирования творческой деятельности педагога и воспитанника. Это позволит создать творческую атмосферу, повысить уровень образования, сделать более эффективным продвижение образовательных услуг, оказываемых колледжем, на соответствующих рынках. По каждой конкретной образовательной услуге и виду деятельности в программе разрабатывается отдельный блок или в целом отдельная программа. Только данная совокупность позволит обеспечить эффективность конечного результата.

Для эффективного развития педагога и воспитанников в современной системе образования должно уделяться достаточно внимания решению проблемы развития творческого потенциала личности, а образовательные учреждения должны накапливать эффективный опыт развития творческого потенциала личности как педагога, так и воспитанника.

Список использованных источников

5. Мещерякова, Л.В. Развитие творческого потенциала учителя в процессе освоения педагогических инноваций: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Л.В. Мещерякова. – Челябинск, 1998. – 264 л.
6. Общие основы педагогической профессии: учеб. пособие / И.И. Цыркун [и др.]; под ред. Ж.Е. Завадской, Т.А. Шингирей. – Минск: БГПУ, 2005. – 195 с.
7. Педагогическое образование в Республике Беларусь: аналитические материалы: практ. пособие / П.Д. Кухарчик [и др.]; под общ. ред. И.И. Цыркуна. – Минск: БГПУ, 2007. – 235 с.
8. Рындак, В.Г. Взаимодействие процессов непрерывного образования и развития творческого потенциала учителя: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / В.Г. Рындак. – Челябинск, 1996. – 330 л.
9. Савельева, И.А. Педагогические условия развития творческого потенциала студентов технического вуза в процессе графической подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / И.А. Савельева, Магнитог. гос. ун-т. – Магнитогорск, 2007. – 184 с.

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДентОК С РАЗЛИЧНОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТЬЮ

Н.Ю. Клышевич

БГПУ (Минск)

Н.В. Уминская

ЧУО «Женский институт ЭНВИЛА» (Минск)

Одним из важнейших факторов, определяющих успешность обучения и воспитания детей, является личность самого педагога. Еще К.Д. Ушинский отмечал, что только личность может действовать на развитие и определение личности. В современной психолого-педагогической литературе вопрос о влиянии личности педагога на становление личностных особенностей ребенка рассматривается как ключевой. Данная проблематика нашла отражение в ряде исследований (Ш.А. Амонашвили, С.В. Кондратьева, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.В. Мудрик и др.). Поэтому успешное выполнение педагогом своих функций предполагает наличие определенных личностных особенностей, которые могут быть отнесены к категории профессионально-важных качеств личности. С целью изучения личностных особенностей студенток нами была использован 16-факторный опросник Р. Кеттелла. Он позволяет путем группировки отдельных факторов выделить три блока личностных характеристик, необходимых для реализации обучающих, развивающих и воспитывающих функций педагогической деятельности:

- 1) интеллектуальные (основные факторы: B , Q_1 , E и M , дополнительный – N);
- 2) эмоциональные (основные факторы: C , I , O , Q_3 и Q_4 , дополнительные – F , G и L);
- 3) коммуникативные:
 - общительность (факторы A , H , F),
 - социально-психологические характеристики (факторы E , Q_2 , G и N).

Общий объем выборки – 140 человек. Выборку составили студентки 1-5 курсов дневной формы обучения факультета психологии Женского института ЭНВИЛА, получающие не только квалификацию психолога, но и преподавателя психологии.

Эмпирические данные, полученные в результате диагностики, представлены на рис.1.

Анализ уровня развития личностных свойств с учетом академической успеваемости студентов показал следующие результаты.

Студентки с высоким уровнем успеваемости (8–10 баллов) имеют наиболее высокие показатели по трем основным факторам, которые диагностируют

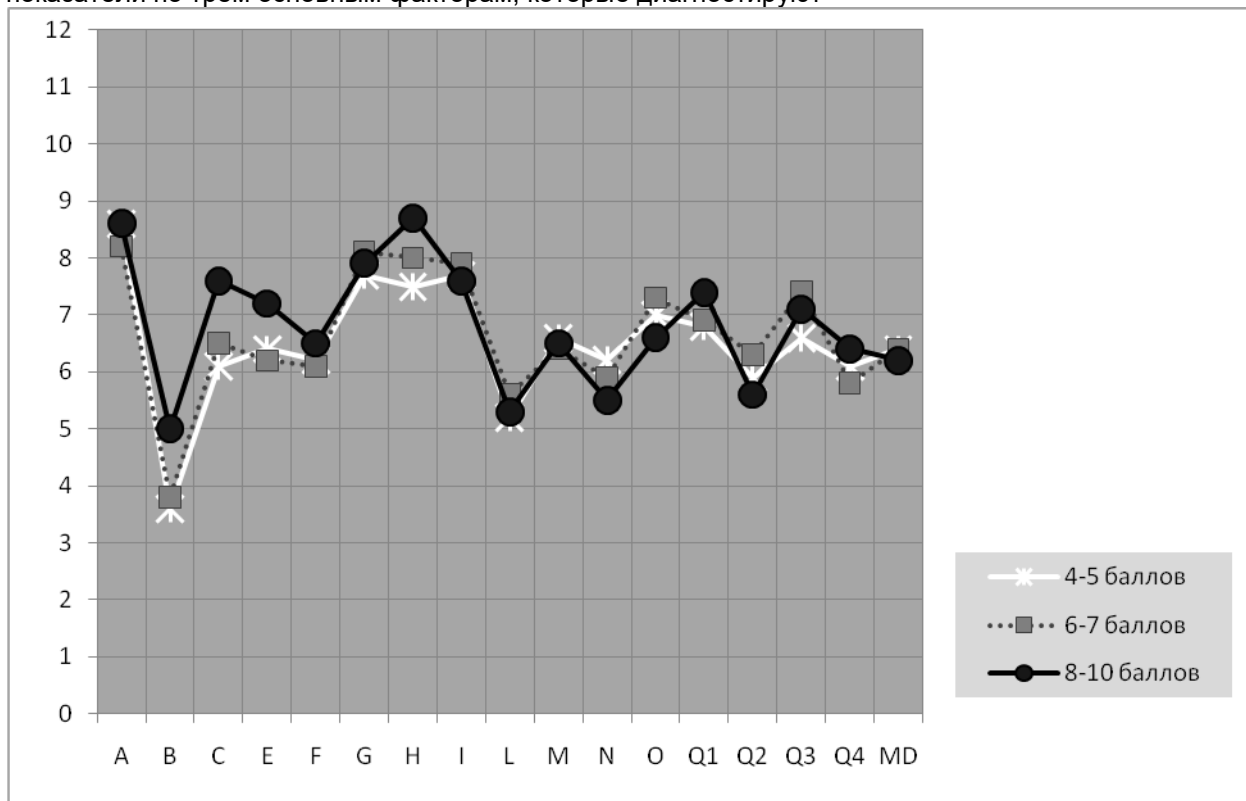


Рисунок.1 – Профили личности студенток с разным уровнем успеваемости

интеллектуальные особенности личности: подвижность мышления, высокий уровень общей культуры (фактор *B*); склонность к экспериментированию, направленность на аналитическую деятельность (фактор *Q1*); самостоятельность в решении интеллектуальных задач и самоуверенность (фактор *E*). Анализ эмоционально-волевых особенностей личности свидетельствует, что студентки данной группы эмоционально более стабильны и реалистичны (фактор *C*), энергичны (фактор *Q4*), эмоциональны и динамичны в процессе общения (фактор *F*).

Студентки со средним уровнем успеваемости (6–7 баллов) более чувствительны и артистичны (фактор *I*), застенчивы и тревожны (фактор *O*), склонны к самоконтролю (фактор *Q3*), обладают достаточно развитым чувством долга и ответственности, эмоционально дисциплинированы (фактор *G*). Они демонстрируют самое высокое (по всей выборке) значение показателей, фиксирующее нормативность поведения (фактор *G*).

Студентки с низким уровнем успеваемости (4–5 баллов) в среднем по всем факторам данной группы уступают студенткам с более высокой академической успеваемостью. У студенток с низкой успеваемостью (4–5 баллов) более всего выражены проницательность по отношению к окружающим (фактор *N*) и практический интеллект (фактор *N*), характеризующий личность, умеющую находить выход из сложных ситуаций.

Для определения статистической достоверности различий между группами студенток с разным уровнем академической успеваемости по степени выраженности факторов 16 PF Кеттелла использовался критерий *t*-Стюдента. Обнаружены достоверные различия по фактору *B* «Интеллект» между студентками со средним и высоким уровнями успеваемости ($p=0,01$) и между студентками с низкой и высокой успеваемостью ($p=0,01$). Отсюда следует, что девушки с высоким уровнем академической успеваемости значимо превосходят остальных в общих умственных способностях, развитости абстрактного мышления, оперативности. Они отличаются более быстрой обучаемостью, а также достаточным уровнем общей культуры и эрудиции.

По фактору *C* «Эмоциональная нестабильность – эмоциональная стабильность» достоверные различия обнаружены между группами учащихсся с низкой и высокой успеваемостью ($p=0,01$). Таким образом, студентки с высоким уровнем успеваемости эмоционально более устойчивы и выдержаны. В силу этого они более работоспособны, устойчивы в интересах и реалистичны.

Между студентками с низкой и высокой успеваемостью достоверные различия также обнаружены по фактору H «Робость – смелость» ($p=0,03$). Так, студентки с высоким уровнем успеваемости характеризуются более выраженной степенью активности в социальных контактах.

Показатели по фактору Q_3 «Низкий самоконтроль – высокий самоконтроль» значимо различны у студенток с низким и средним уровнями успеваемости (при $p=0,03$). Студентки с низким уровнем успеваемости обладают более слабой волей и плохим самоконтролем, их деятельность часто слабоуправляема и импульсивна. Студенток данной группы отличает низкий уровень дисциплинированности.

Проведенное исследование позволило выявить наличие определенных личностных особенностей студенток с различной академической успеваемостью. Полученные результаты будут использованы при планировании и проведении развивающей работы со студентками с целью гармонизации их личностного развития, осознания роли профессионально-важных качеств личности в будущей профессиональной деятельности, активизации стремления к саморазвитию.

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Е.А. Коновальчик
БГУ (Минск)

Анализ литературных источников и ряда исследований свидетельствует о том, что большинство авторов [3; 5; 6 и др.] среди ключевых компетенций выделяют коммуникативные компетенции. В этой связи актуализируется проблема развития профессионально-коммуникативной компетенции / компетентности в системе подготовки будущих специалистов в условиях высшей школы.

Под коммуникативной компетентностью понимается способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми. В состав коммуникативной компетентности включают некоторую совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса. Такого рода компетентность предполагает умение расширять (или сужать) круг общения и умения варьировать его глубину, понимать и быть понятым партнерами по общению.

Являясь интегративным личностным качеством, коммуникативная компетентность предполагает ситуационную адаптивность и свободу владения вербальными и невербальными средствами общения. Выступая значимой и относительно самостоятельной подсистемой в структуре профессиональной компетентности, коммуникативная компетентность проявляет себя как способность особым образом и в особых условиях взаимодействовать с другими людьми. Понятие «коммуникативная компетентность» — комплексное понятие, поэтому оно не сводимо ни к профессиональным способностям, ни к осведомленности специалиста в сфере деятельности, ни к личностным качествам и т.п.

Таким образом, коммуникативная компетентность - это обобщающее коммуникативное свойство личности, включающая развитые коммуникативные способности и сформированные умения и навыки межличностного общения, знания об основных его закономерностях и правилах. Коммуникативная компетентность рассматривается как система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций личностного взаимодействия [4].

Исходя из вышесказанного, можно представить коммуникативную компетентность как согласованность (соуровневость) между ценностными ориентациями, знаниями, практическими умениями и реальным поведением, проявляющимися в процессе профессионального общения. Поэтому в структуре коммуникативной компетентности как в интегративном личностном образовании можно выделить когнитивные (ориентированность, психологические знания и перцептивные способности), эмоциональные (социальные установки, опыт, система отношений личности) и поведенческие (умения и навыки) компоненты. Развитие познавательного компонента коммуникативной компетентности можно рассматривать, прежде всего, как углубление самопознания и познания партнеров в общении, а также приобретение необходимых знаний, касающихся психологии общения во всем многообразии его форм и ситуаций. Наиболее важными составляющими эмоционального компонента, во многом «окрашивающими» компетентность в общении в целом, является опыт разнообразного общения, позитивное самоотношение и настрой на партнера по общению. Поведенческий компонент компетентности в общении прежде всего включает в себя свободное владение вербальными и невербальными средствами социального поведения.

В качестве теоретической основы анализа коммуникативной компетентности принимаются представления о структуре предметной деятельности. Особо важным в данном контексте является

выделение ориентировочной и исполнительной частей действия, а также понятия о внутренних средствах деятельности. Исходя из указанных позиций, коммуникативная компетентность рассматривается как система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия [4].

В основе разработанной нами концепции развития коммуникативной компетентности студента вуза лежит теория «языковой» личности Ю.Н. Караулова (1987), которая включает:

- 1) уровень кода (лексикон, запас слов и знаков иных кодов, умение их использовать, в т.ч. ошибки, т.е. вербальный опыт);
- 2) когнитивный уровень (личностная картина мира, система ценностей, излюбленные обороты речи, т.е. познавательный и социальный опыт);
- 3) прагматико-мотивационный уровень (намерения коммуниканта, коммуникативные установки, коммуникативные способности, т.е. ситуативный опыт).

Соответственно уровням выделяются три параметра коммуникативной личности: мотивационный, когнитивный и функциональный (В.Б. Кашкин).

Мотивационный параметр занимает ведущее место в структуре коммуникативной личности и определяется потребностями коммуникативной личности: осознанием необходимости развития коммуникативной компетентности; переживанием несоответствия уровня коммуникативной компетентности требованиям профессиональной деятельности.

Когнитивный параметр представляет собой совокупность коммуникативных категорий, содержащих знания о структуре самой коммуникации, набор принятых в обществе норм и правил коммуникации, а также коммуникативные установки сознания.

Актуализация знания норм и правил коммуникации связана с самым важным этапом - функционированием выбранного кода в конкретной ситуации. Когнитивный параметр является связующим звеном между мотивационным и функциональным. Функциональный параметр можно назвать поведенческим. Данный параметр определяет индивидуальную систему оптимальных моделей межличностного взаимодействия, а также субъективного контроля коммуникативного поведения, т. е. коммуникативные умения и навыки личности. Термином «умения» вслед за И.Н. Зотовой, мы обозначаем владение сложной системой психических и практических действий, необходимых для целесообразной регуляции деятельности имеющимися у субъекта знаниями и навыками. Среди коммуникативных умений выделяются: умение организовывать текст сообщения в адекватную форму, речевые умения, умение гармонизировать внешние и внутренние проявления, умение получать обратную связь, умение моделировать коммуникативное поведение в профессиональной сфере [1] и др.

К коммуникативным умениям относится также группа интерактивных умений: умение строить общение на гуманной, демократической основе, инициировать благоприятную эмоционально-психологическую атмосферу, умение организовывать сотрудничество и др. - и группа социально-перцептивных умений: умение адекватно воспринимать и оценивать поведение партнера в общении, распознавать по невербальным сигналам его состояние, желания и мотивы поведения, составлять адекватный образ другого как личности, умения производить благоприятное впечатление.

Коммуникативные навыки - это навыки установления контакта, навыки поддержания контакта и навыки завершения контакта.

Таким образом, овладение личностью знаниями и нормами коммуникации, а затем реализация этих коммуникативных знаний в практической деятельности через коммуникативные умения и навыки является показателем сформированности у будущего специалиста определенного уровня коммуникативной компетентности, который определяется по выявленным показателям. Поскольку сформированность способности личности строить коммуникативное поведение зависит от реальной ситуации общения, естественно, что производится это с некоторой степенью условности.

Основные дидактические условия развития коммуникативной компетентности студентов вуза: 1) создание коммуникативного пространства в процессе изучения учебных дисциплин; 2) интериоризация социального опыта взаимодействия в личный опыт; 3) обеспечение комплексного развития коммуникативных умений [2].

Список использованных источников

1. Вершинина, А.Ю. Развитие коммуникативной компетентности студентов вуза сервиса в преподавании спецкурса «Коммуникативные категории в русском языке»: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / А.Ю. Вершинина. – Ярославль, 2008. – 22 с.
2. Гимпель, Л.П. Модель развития коммуникативной компетентности студентов технического вуза / Л.П. Гимпель, О.В. Веремейчик // Вышэйшая школа. – 2010. – №2 – С.35 – 38.
3. Жук, О.Л. Психолого-педагогическая компетентность выпускника университета / О.Л. Жук // Вышэйшая школа. – 2004. – №6 – С.45 – 51.
4. Жуков, Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянкин. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 96 с.

5. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование. – 2003. – №5. – С. 34-42.

6. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С.58-64.

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЫ

Н.Д. Корчалова
БГУ (Минск)

На наш взгляд, в современном профессиональном обучении педагогов существует одно весьма существенное обстоятельство, касающееся видения собственно педагогической деятельности и, как следствие, средств по организации подготовки к ней. Речь идет о допущениях, которые, во-первых, утверждают педагогическую деятельность как обладающую некой сущностью, во-вторых, определяют характер взаимоотношений между нею и культурным контекстом, в котором она осуществляется.

В отношении сущности педагогической деятельности эксплицитно и имплицитно подразумевается, что педагог с необходимостью должен выполнять функцию культурного воспроизводства [1]. С одной стороны, это предполагает возможность данного действия как такового, одновременно с чем педагог наделяется правом тотального контроля над процессом образования и его составляющими. С другой стороны, задача по культурному воспроизводству имеет в виду культуру как адинамичный в своих основаниях объект, поскольку воспроизводиться может лишь то, что преимущественно неизменно. Другими словами, неизменность устоев педагогической деятельности есть дериват культурной стабильности, и, наоборот, представление о культурной стабильности в рамках образования есть производная от неизменности педагогического действия.

В рамках подобного допущения педагогические инновации рассматриваются как имеющиеся принципиально технический характер и выполняющие вспомогательную функцию в решении традиционных педагогических задач. Возможно, с этим связана часто встречающаяся в педагогической аудитории реакция на предлагаемые современные образовательные технологии — «ничего нового, мы и так это делаем» — в силу того, что последние не рассматриваются как имеющие иные педагогические основания.

Неизменность как атрибут педагогической деятельности подтверждают нам многие элементы образовательных практик: уже неоднократно обсуждавшаяся исследователями организация образовательного пространства с фиксированными местами учителя и учеников, указывающая на воспроизводимость выполняемых ролей; правила разработки учебных программ, подготавливаемых «педагогом-экспертом» для анонимных учащихся, и многое другое.

Возможно, наиболее отчетливо техницистский подход в педагогической деятельности обнаруживает себя в обсуждении проблематики внедрения информационно-коммуникативных технологий в практику образования и, как следствие, соответствующей этому компетентности педагога. Несмотря на заявления о меняющейся в связи с этим процессом роли педагога: «информатизация образования как составная часть информатизации общества предъявляет новые требования к профессиональным качествам и уровню подготовки педагогов» [4], «информатизация образования привела к изменению требований к квалификации учителя. Для адекватного взаимодействия педагогов с детьми нового поколения должны измениться и характер педагогической деятельности, и роль учителя» [3]. Попытки конкретизации необходимых изменений исходят из понимания педагогической деятельности как целого и информационно-коммуникативных технологий как его части, обеспечивающей лишь количественные сдвиги в работе учителя: «В процессе педагогической деятельности учителю приходится решать педагогические задачи. Среди них можно выделить задачи педагогической диагностики, задачи педагогического целеполагания, задачи педагогического планирования и прогнозирования, задачи практического осуществления намеченного плана, задачи анализа результатов выполненной работы. При решении каждой из этих задач возможно, а в современных условиях и необходимо, применение средств информатизации и информационных технологий» [там же], в результате чего труд учителя становится лишь более интенсивным и упрощенным. В основу же системы профессиональной подготовки педагогов в области ИКТ-компетентности закладывается идея «повышения уровня технологических навыков учителей» [там же]. Схожая во многом позиция представлена и в более авторитетном источнике [2].

Вместе с тем, в последнее время в образовании мы наблюдаем нарастающий процесс стандартизации, выражающийся во внедрении типовых программ и планов, стандартов, строгой регламентации способов и содержания контроля над учебным процессом и его результатами и др. Если рассматривать этот процесс не с формально-управленческой, а с культурологической

диагностической точки зрения, то он может быть понят как реакция защиты стабильной системы на нестабильные, изменчивые, непрогнозируемые внешние условия, как попытка справиться с «новыми» задачами с помощью «старых» средств. Иными словами, процесс стандартизации указывает как на характер педагогической системы, так и на характер актуальной культурной ситуации.

Характеризуя современную культуру (типологизация которой осуществляется в соответствии с приоритетным типом культурного медиума), М. Маклюэн указывает, что мы являемся свидетелями смены посредника между человеком, миром и типом посредования: происходит замена письменного слова как доминирующего в культуре (которое, в свою очередь, вытеснило устное слово) на образ, в качестве которого в последнее время выступает аудиовизуальный образ. Что касается типа посредования, то образ выступает не посредником между человеком и миром, как бы будучи отражением последнего, а соответствует в своем онтологическом статусе миру, конструирует собственный «мирообраз» [5] и в этом качестве участвует в конструировании идентичности.

Подобное изменение в культурной ситуации имеет свою специфическую продуктивность, одновременно с чем она несет в себе ряд угроз. Мы остановимся на одной из них, имеющей наибольшее значение в рамках данного рассуждения. Угроза дегуманизации, связываемая с информационно-коммуникативными технологиями, заключается в том, что, отводя им роль лишь технических средств, мы скрываем, но не исключаем их увеличивающегося участия в процессах индивидуальной и групповой идентификации, в процессах культурного производства. Благодаря действию современных информационных технологий мы оказываемся в мире, насыщенном разнообразными аудиовизуальными образами, визуальными сообщениями, становящимися нашей реальностью, причем «эта множественность или разнородность образов создает что-то, что называется нецелостной культурой или культурой фрагмента» [5, с. 10]. Нецелостность, фрагментарность культуры, интенсивность формирования в ней значений и отношений между ними ставят под вопрос возможность воспроизводства как механизма ее существования. Как следствие, педагогика, строящаяся на допущении культурной гомогенности и стабильности и идее воспроизводства, может стать аутсайдером в борьбе за сколько-нибудь значимое место в аккумуляции человека.

С учетом иного культурологического контекста ИКТ-компетентность педагога обретает новое значение, не сводимое к чисто техническому аспекту, что, в свою очередь, требует отказа от еще одного из укоренившихся допущений — отчуждения учителя от работы по самообнаружению и самоопределению в культурной ситуации, составляющих первый шаг методической деятельности в педагогике. Мы полагаем, что высокий динамизм в сфере информационно-коммуникативных технологий создает существенные сложности для реализации традиционной схемы «культура (в самом широком ее понимании) – методист (методические службы) – педагог» в связи с тем, что и донныне существующее отставание педагогики от культурного производства приобретает при сохранении данной схемы в настоящих условиях необратимый характер, а педагог будет вынужден отвечать на уже разрешенные в других сегментах социальной жизни вопросы. С другой стороны, представляется, что процессы построения идентичности в подобном динамичном пространстве коммуникации человека и информационной среды могут осуществляться только в актуальном времени и только при равнозначном участии всех партнеров по учебным ситуациям (и учителей, и учеников). Наделение же педагога особыми полномочиями само по себе вносит существенные диспропорции в информационно-коммуникативное пространство и создает условия / запускает механизм для его колонизации если не собственно агентом образования, то любым другим агентом.

Если обобщить задачи, определяемые новой информационной культурой к образованию [5] и сформулировать на их основе требования к ИКТ-компетентности педагога, то последняя должна представлять собой способность к ориентации в актуальном состоянии становления идентичности всех участников учебных ситуаций (включая педагога), в характеристиках актуальной для участников учебных ситуаций информационной среды и к определению соответствующих им образовательных задач, обеспечивающих экологичность отношений в системе «человек – информационная среда».

Список использованной литературы

1. Бурдые, П. Воспроизводство: элементы теории системы образования / П. Бурдые, Ж.-К. Пассрон; [пер. Н. А. Шматко]. – М., 2007.
2. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М., 1998.
3. Салиш, О. В. Мониторинг динамики развития ИКТ-компетентности педагога / О. В. Салиш. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ict.edu.ru/vconf/files/11062.doc>. – Дата доступа: 14.09.2011.
4. Шварцман, З. О. Изучение информационных технологий в классическом университете будущими преподавателями математики и информатики / З. О. Шварцман. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://ido.tsu.ru/other_res/pdf/4\(8\)Shvarcman_\(TGU\).pdf](http://ido.tsu.ru/other_res/pdf/4(8)Shvarcman_(TGU).pdf). – Дата доступа: 12.09.2011.

ТЕХНИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Э.М. Кравченя
БНТУ (Минск)

Сегодня, как никогда, актуально решение проблемы подготовки учителя, оценки уровня возможностей его профессиональной реабилитации, перспектив роста, профессиональной компетентности. Отличие компетентного специалиста от квалифицированного заключается в том, что он не только владеет определенным уровнем знаний, умений и навыков, но и реализует их в работе; обладает внутренней мотивацией к качественному осуществлению своей профессиональной деятельности и отношением к своей профессии как к ценности. Компетентный учитель способен выходить за рамки своего предмета, своей профессии, он имеет некий творческий потенциал саморазвития.

В качестве одного из фундаментальных условий профессионального становления компетентного специалиста, с нашей точки зрения, является техническая составляющая подготовки учителя-предметника современной школы.

Системные исследования по влиянию технических средств обучения на успешность обучения студентов педагогических вузов [1-4] доказывают, что в современной школе необходим специалист, обладающий не только суммой знаний, умений, навыков, усвоенных субъектом в ходе обучения, но и умением проектирования образовательной среды.

Она, прежде всего, связана с созданием и использованием разнообразных средств обучения, с определением наиболее целесообразных и эффективных способов деятельности учащихся и педагогов, дидактического и технического инструментария для их реализации, т.е. с технологичностью учебного процесса и формированием педагогических технологий, имеющих свою собственную специфику. Одним из основных видов профессиональной деятельности учителя должен стать проектный, поскольку он напрямую связан с планированием общих целей и результатов, основных этапов, способов и организационных форм образовательно-воспитательного процесса, направленных на подготовку высокообразованных учащихся и формирование интеллекта страны.

Однако приходится констатировать, что в настоящее время в педагогических вузах остается слабой подготовка высококвалифицированных специалистов к созданию и внедрению компьютерных технологий в педагогическую практику. Этому не способствует существующая в вузах, осуществляющих подготовку учителей, система обучения. Это и недостаточное количество учебного времени, отведенного на изучение технических средств обучения и разработки дидактических пособий к ним, и отсутствие должного количества методических дисциплин, связанных с использованием новых информационных технологий, на старших курсах. Пока не стали актуальными в учебных заведениях разного уровня занятия, проводимые преподавателями-предметниками в специально оборудованных кабинетах и лабораториях вычислительной техники. Вследствие этого использование ими компьютерных технологий ограничивается созданием небольших текстовых методических материалов, распространяемых среди обучаемых в бумажном или электронном виде и презентаций низкого качества, не содержащих элементов флэш-анимации, видеофрагментов и звукового сопровождения.

Следует также отметить, что большинство информационных ресурсов, используемых учителями в процессе обучения, характеризует низкий педагогический уровень. Одной из основных причин является то, что в основном компьютерные учебные программы создаются специалистами в области программирования без участия ведущих ученых в области психологии, дидактики и методики обучения конкретной дисциплины, без опоры на учебники и учебные пособия, созданные авторскими коллективами и отдельными учителями.

Наряду с этим можно говорить о новых образовательных технологиях, где новизна технологий обусловлена не применением вычислительной техники, а психолого-педагогическими закономерностями, методами, приемами, на которые они опираются.

Таким образом, специфическую среду, в которой оказываются образовательные услуги, определяет связанная с ней компонента: техническая (вид используемой техники и средств связи); программно-техническая (программные средства поддержки реализуемой технологии обучения), организационно-методическая (инструкции учащимся и учителям, организация учебного процесса). В современном образовании компьютер выступает как средство автоматизации работы учащихся и учителей с информацией различного назначения (подготовка и хранение информации с предоставлением гибких и удобных средств накопления, доступа и поиска); средство обработки информации и получения результатов в удобной форме; средство решения профессиональных

задач; средство управления учебной деятельностью. Если в традиционном образовании преподаватель практически единственный доступный эксперт в своей предметной области и единственный источник информации, то в сочетании с современными средствами обучения – советчик и помощник ученикам в их активном самоконтролируемом обучении и использовании разнообразных мировых информационных источников, а также в их общении с лучшими мировыми учебными разработками. При этом структура учебных программ и дисциплин из жесткой и статичной становится модульной, гибкой, динамичной. Ученик сам выбирает способ получения знаний, используя при этом электронные гипертекстовые источники информации глобального информационного пространства (мультимедийные, активные и т.д.).

Проведенные исследования показали, что преодоление устаревших элементов традиционного обучения сопряжено не только с немалыми трудностями, в частности с большой учебной нагрузкой, но и с психологическими трудностями, связанными с существующим дидактическим консерватизмом. Анкетирование учителей показало, что самыми сложными и трудоемкими оказались:

- проектирование средств обучения в своей предметной области (преподаватели не умеют свертывать информацию (сжимать, уплотнять) и представлять ее в виде опорных схем или иной визуальной графики);
- разработка контролирующего блока (преподаватели, за исключением математиков, информатиков, почти не используют компьютеры и ТСО при контроле знаний);
- освоение средств и методов новых информационных технологий (из всего разнообразия их видов преподаватели используют чаще всего интернет-источники, не всегда отвечающие требованиям качества образования);
- разработка электронных учебников и практикумов в своей предметной области (почти не используется материал из других учебных предметов, т.е. не учитываются межпредметные связи).

В этом мог бы помочь учитель информатики. Но он и так перегружен, т.к. вынужден выступать электронщиком, программистом, математиком, физиком, химиком, биологом, конструктором, литератором, искусствоведом, историком, поэтом, уметь грамотно писать. Выход из этого положения рассмотрен нами в работе [5]. При изучении графического редактора учитель информатики должен знать и композицию рисунка, и соотношение цветов, и многое другое, чего он не знает, да и не обязан знать. Но это прекрасно знает учитель рисования. Так почему бы учителю рисования и не обучать детей работе с графическим редактором. Аналогичная ситуация и при изучении текстовых редакторов и издательских систем. Учитель литературы и языка справился бы гораздо лучше. С моделированием – физик, с электронными таблицами – математик и т.д. А изучать азы работы с клавиатурой и программным обеспечением в начальных классах с большим успехом смог бы учитель начальных классов, а не учитель информатики, который, как правило, вряд ли владеет методикой работы с малышами. И на протяжении всего обучения детей в школе нужно использовать компьютерные классы по мере необходимости учителями-предметниками при изучении своих предметов. Учитель информатики, как наиболее подготовленный на настоящий момент, может быть консультантом и обучать учащихся и учителей навыкам освоения нового программного обеспечения.

Исследования также показали, что активизация учителя и оснащение его развивающими технологиями обучения – это прямой путь к личностному росту, к творческой активности, поскольку именно высокий уровень развития ряда профессиональных умений дает мастерство.

Рассмотренная в рамках этой статьи концепция технической составляющей подготовки учителя современной школы может послужить основой для пересмотра стандарта образования и типовых учебных программ педагогических специальностей Республики Беларусь.

Список использованных источников

1. Кравченя, Э.М. Использование средств обучения и контроля знаний. К вопросу о подготовке учителей школ / Э.М. Кравченя // Народная асвета. – 2003. – № 10 – С. 17-19.
2. Кравченя, Э.М. Разработка и применение средств обучения в педагогическом образовании / Э.М. Кравченя, В.А. Листратенко // Веснік адукацыі. – 2004. – № 9 – С. 55-63.
3. Кравченя, Э.М. Создание электронных учебных пособий для школ: состояние и перспективы / Э.М. Кравченя // Веснік адукацыі. – 2006. – № 12. – С.53-58.
4. Кравченя, Э.М. Современный взгляд на возможности технических средств обучения в педагогическом образовании / Э.М. Кравченя, И.А. Буйницкая // Веснік адукацыі. – 2008. – № 1. – С.45-48.
5. Кравченя, Э.М. Основные направления использования информационных технологий в системе повышения квалификации учителей / Э.М. Кравченя // Кіраванне ў адукацыі. – 2008. – № 3. – С. 10-16.

ОПЫТ И ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ

Р.Е. Лакишик
МГЛУ (Минск)

Развитие образования в современном мире определяется повышением его роли в обществе, гуманизацией, созданием национальных систем непрерывного образования, где все ступени продолжают и дополняют друг друга. Характерная для нашего времени тенденция учиться в течение всей жизни («образование через всю жизнь») особенно актуальна для профессии учителя, так как изменяется и развивается наше общество, постоянно обновляются учебные планы и программы, совершенствуются технические средства обучения, издаются новые учебники и пособия, быстрыми темпами растет научная информация. Все это обуславливает необходимость непрерывного образования учителей. Чтобы оказать педагогическую поддержку школьнику, сам учитель должен непрерывно совершенствоваться как личность и как профессионал. Именно поэтому в процессе профессиональной подготовки будущих учителей должны быть созданы педагогические условия для развития у них учебной мотивации и мотивации к непрерывному образованию, т.е. непрерывному совершенствованию личности в процессе жизни и профессиональной деятельности.

Как указывают исследователи Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.К. Маркова мотивация является движущей силой человеческого поведения и деятельности. Эти понятия включают в себя представление о потребностях, интересах, целях, намерениях, стремлениях, побуждениях, стимулах, имеющихся у человека; о внешних факторах, которые заставляют его вести себя определенным образом; об управлении его деятельностью в процессе ее осуществления. Согласно исследованиям психологов Л.И. Божович, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, О.С. Гребенюка все мотивы учения не могут развиваться по изолированным, не связанным друг с другом линиям. Следовательно, учебная мотивация и мотивация к непрерывному образованию студентов образуют целостную, иерархически организованную систему, изменяющуюся в ходе изучения педагогических дисциплин в вузе. Учебная мотивация является одним из факторов, детерминирующих эффективность учебно-познавательной деятельности студентов. А чем эффективнее, успешнее становится учебно-познавательная деятельность студентов, тем более осознается ими будущая профессиональная деятельность и актуализируется потребность в своем личностном и профессиональном преобразовании и совершенствовании. Положительная учебная мотивация позволяет студентам активно стремиться к развитию своих академических, социально-личностных, профессиональных компетенций и выступает, таким образом, как условие формирования мотивации к непрерывному образованию. Мотивация же студентов к непрерывному образованию становится следствием развития учебной мотивации.

Опираясь на эмпирический материал подготовительного этапа производственной педагогической практики на 5 курсе, рассмотрим некоторые факторы и условия развития учебной мотивации и мотивации к непрерывному образованию студентов. Для формирования положительных мотивов в учебно-познавательной деятельности необходимо ее организовать с учетом внутренней возможности личности самих студентов: их потребностей, целей, внутренних позиций. Поэтому на первом занятии спецкурса «Профессиональное становление личности будущего учителя» предлагается творческое задание анонимного характера (для получения объективной и откровенной информации): сформулировать свой девиз на период практики, а также продолжить неполные предложения: «Мне бы хотелось, чтобы на занятиях...» и «Мне бы не хотелось, чтобы на занятиях...».

Педагогически грамотные, позитивные, оптимистичные девизы свидетельствуют о профессиональной направленности студентов. Например, «Плюс умноженный на плюс дает всегда плюс. Моя задача получить плюс, даже если плюс будет умножаться на минус!», «Работать так, чтобы можно было самому быть довольным» или «Уверенность и терпение!», «Верить в то, что все получится» и т. д. Важно подчеркнуть, что профессиональная направленность является условием развития мотивации к непрерывному образованию на основе учебной мотивации студентов.

Анализ типичных вариантов продолжений «Мне бы не хотелось, чтобы на занятиях...» свидетельствует о том, что студенты акцентируют свое внимание на сущностных характеристиках учебного процесса, т.е. его содержании и педагогической организации, которые в психолого-педагогической литературе выделены как факторы, влияющие на формирование положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности. По мнению студентов, занятия не должны быть «скучными», чтобы пропало желание их посещать», «Не надо посвящать занятия только выполнению зачетной работы», «Не хочу все время слушать», «Не надо писать, лучше говорить и дискутировать», «Не надо безликой теории», «лекций», «нудных лекций» и т.д. Эти высказывания подтверждают теоретическое положение, что содержание занятий вне потребностей студентов не имеет для них какого-либо значения и может ослабить учебную мотивацию. Это в свою очередь может повлиять на снижение активности студентов как на занятии, так и во время практики, когда они могут ориентироваться только на необходимый минимум в работе.

На основании пожеланий студентов относительно занятий спецкурса были сделаны следующие выводы. Во-первых, почти все студенты отметили важность для них положительных эмоций от процесса учебной деятельности и достигнутых ими результатов на занятии: «...почувствовать удовлетворение от работы», «...почувствовать готовность к практике», «... чтобы исчезло чувство тревоги перед практикой» и т.д. Во-вторых, для этого они предлагают: «...разбирать и анализировать педагогические проблемы», «...побольше примеров из практики предыдущих курсов», «...моделировать и решать педагогические задачи», «...все занятия проводить в форме ролевой игры: дети, родители, учителя, практиканты, администрация» и «...сделать спецкурс длиннее», «...больше часов на спецкурс». В этих высказываниях выявляется запрос на содержание обучения как на процесс непосредственного практического применения приобретаемых знаний, так как многие студенты перед началом практики осознают, что за время обучения в вузе у них недостаточно накапливается самостоятельно отобранной и осмысленной информации по педагогическим проблемам. Следовательно, содержание как моделирование условий для реальной педагогической практики на занятиях спецкурса выступает фактором формирования мотивации к учебно-познавательной деятельности, т.к. усвоенные ранее теоретические знания приобретают практическую новизну. Кроме того, педагогически грамотная организация учебно-познавательной деятельности на занятиях влияет на формирование потребности в этой деятельности у студентов. Именно содержательный и технологический аспект занятий позволяют превращать учебную деятельность студента в профессиональную деятельность специалиста. Это как раз и смещает мотивацию учебной деятельности к мотивации непрерывного совершенствования себя как специалиста. В-третьих, высказывания студентов актуализируют и другие условия развития внутренних мотивов, в основе которых лежит гуманизация межличностных отношений. Приведем некоторые из них.

Внутренняя мотивация возникает только в тех случаях, когда в деятельности человека сбалансированы «надо» и «могу», то есть, если в его восприятии эти два параметра деятельности соответствуют друг другу. Не об этом ли пишет студентка: «Мне бы не хотелось, чтобы на занятиях будущих студентов-практикантов запугивали предстоящей работой в школе».

Внутренняя мотивация к учебно-познавательной деятельности обуславливается и примером преподавателя, который не только знает свой предмет, но и получает от работы видимое удовольствие. Наверное поэтому, студенты, осуществляя рефлексию занятия, своей учебной деятельности, еще и по собственной инициативе благодарят преподавателя, выражая желание овладеть «хоть малой толикой его преподавательского опыта».

Внутренняя мотивация возникает и в результате переживания обучающимися собственной автономии. Когда студент испытывает личностную причинность в учебе, он воспринимает свои занятия как внутренние мотивированные. Если же учеба воспринимается им как обусловленная внешними обстоятельствами или факторами (наличием контроля, поощрений, наказаний), то она постепенно утрачивает внутреннюю мотивацию. Интересно в этом плане пожелание одной студентки 5 курса: «Не надо контроля на занятиях спецкурса!».

Развитию внутренней мотивации к учебно-познавательной деятельности способствует ощущение обучающимся собственной компетентности. Так, например, когда в учебных ситуациях существуют позитивные обратные связи (одобрение, переживание успеха) от самой деятельности, ее внутренняя мотивация усиливается. Иллюстрацией этого положения может быть пожелание одной студентки: «Мне бы хотелось, чтобы на занятии уделялось внимание каждой из нас». При этом все студенты отмечают важность «доверительной атмосферы» на занятиях.

Итак, обстоятельства, предоставляющие обучающимся самостоятельность, поддерживающие их компетентность и уверенность в себе, усиливают внутреннюю мотивацию. Важным является то, что развитие мотивации к учебно-познавательной деятельности (а значит, и развитие мотивации к непрерывному образованию) предопределяет и послевузовскую активность специалиста, так как сложившиеся иерархические связи мотивов закрепляются в структуре личности. Студент, учение которого мотивировано в своем содержании, вырастает в инициативного, творческого специалиста. Студент, учившийся лишь ради экзаменов и зачетов, чаще всего становится специалистом, который в своей активности ориентируется на минимум, необходимый для отчетов и проверок.

Список использованных источников

1. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. – М. : Международная педагогическая энциклопедия, 1995. – 212 с.
2. Маркова, А.К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников / А.К. Маркова. – М. : Педагогика, 1993. – 65 с.
3. Педагогика: современная энциклопедия / авт.-сост. Е.С. Рапацевич ; под общ. ред. А.П. Астахова. – Минск : Современная школа, 2010. – 720 с.

Сущностные изменения современного общества являются очевидными для представителей науки и практики образования [1; 6; 7; 8]. Однако социо-культурные характеристики современного мира и его образов в представлениях детей и взрослых до сих пор являются размытыми. Данная ситуация пагубно сказывается на построении системы образования, которая может полноценно функционировать только с опорой на относительно стабильные характеристики социальной среды, дальнейшее развитие которой она собственно и обеспечивает.

По мнению Д.И. Фельдштейна, основными характеристиками трансформации современной цивилизации можно считать: изменение системы отношений людей в разных сферах и на разных уровнях; изменение нравственных ориентиров; появление пространства открытых границ; информационная перегрузка, что приводит к глубинным изменениям сущностных характеристик современного человека, которые особенно остро проявляются на этапе детства [8, 8-9].

Ставшие классическими исследования в области педагогической психологии, к сожалению, не оказывают существенного влияния на развития практики образования на современном этапе [7]. Разрыв теории и практики усугубляется отсутствием достоверных сведений о характере развития современного ребёнка и низкой продуктивностью традиционных средств воздействия на него. Опора на традиционный деятельностный подход (А.Н. Леонтьев) оказывается недостаточно эффективной для формирования личности в сложившейся ситуации.

В масштабах одной публикации невозможно подробно описать обозначенную проблему, однако, на основе анализа имеющихся тенденций в науке и практике, хотелось бы обозначить возможные направления позитивных её изменений.

Продуктивной для развития образования является последовательная гуманизация его целей. На первый план всё чаще выдвигается не только усвоение определённого объёма знаний, формирование тех или иных компетенций, подготовка специалиста, но и «удовлетворение духовных запросов людей на образовательные услуги определённого уровня и качества» [6; 3]. Актуальным становится смещение области психолого-педагогических исследований от деятельностно-центрированной к личностно-центрированной проблематике.

Тенденция к выдвиганию на первый план личностно-центрированных подходов по сравнению с деятельностно-центрированными должна стать характерной не только для педагогики и психологии высшего образования, но и для всей системы психолого-педагогического знания. К сожалению, в традиционной практике образования достаточно сложно заменить авторитарную парадигму обучения на личностно ориентированную.

Для подкрепления актуальности высказанных предположений приведём также данные эмпирического исследования восприятия педагогами дошкольных учреждений современного дошкольника как субъекта образовательного процесса, проведённого кафедрой общей и детской психологии в 2011 году. Всего в исследовании приняли участие 40 педагогов в возрасте от 26 до 48 лет из ряда городов РБ (Минск, Молодечно, Слуцк, Борисов). Согласно полученным данным, все педагоги из опрошенных (100%), отмечают изменившиеся психосоциальные характеристики современных дошкольников и стараются их учитывать при организации педагогического взаимодействия. Однако значительная часть педагогов испытывает трудности разного характера: связанные с особенностями современных детей (35%), спецификой общения с современными родителями (20%), существующим характером организации работы педагога (10%). При этом значительная часть педагогов (45 %) считает, что традиционные технологии являются недостаточно эффективными при взаимодействии с детьми. В целом педагоги осознают необходимость в повышении психолого-педагогической компетентности по данному вопросу.

Психологические аспекты личностно-центрированного подхода во многом ориентированы на формирование и изменение социальных установок человека. Социальная установка имеет три компонента: когнитивный, эмоциональный и волевой. Традиционно педагог апеллирует к разуму ребенка. В этом случае он пытается его убедить с помощью логических доказательств. Иногда задействуют и эмоциональную сферу, ссылаясь на авторитеты, образцы или же побуждая страх у детей. Однако, данные приемы не слишком эффективны, особенно в дошкольном возрасте. Даже если убеждение основывается на хорошо продуманной и подобранной совокупности фактов, способ их предоставления ребенку может существенно повлиять на результат убеждения, один и тот же факт может быть представлен и воспринят ребенком по-разному.

Эффективность педагогического воздействия определяется тем, как относится воспитываемый ребенок к педагогу [3; 4]. Психологами было установлено, что умеренная точка зрения по обсуждаемому вопросу воспринимается как крайняя на фоне резко противоположной ей позиции, и наоборот (эффект контраста). Людям свойственно преувеличивать или преуменьшать свои расхождения во мнениях в зависимости от отношений, существующих между ними и теми людьми, которые придерживаются соответствующего мнения (эффект ассимиляции).

Данный факт в который раз подтверждает роль взаимной симпатии как основы педагогического взаимодействия. Это положение всячески поддерживается при обсуждении роли педагога как родителями (в различного рода социальных форумах), так и учёными и практиками (в рамках научно-практических конференций и конкурсов педагогического мастерства разных уровней).

Согласно данным опроса учащихся одной из российских школ, проведённого в контексте конкурса «Учитель года-2007» среди положительных качеств педагогов они выделили: доброту, справедливость, понимание, юмор, ум, искренность, строгость, общительность. К отрицательным качествам отнесли: несправедливость, тупость, крик, грубость, занижение оценок, старость. Всё это говорит о том, что учащиеся большее предпочтение отдают личностным, а не профессиональным качествам педагогов.

Портрет учителя, нарисованный родителями этой же школы, больше соответствует роли старшего наставника, чем консультанта, помогающего учащимся самостоятельно «добывать» знания. Они хотели бы видеть педагога общительного, ответственного, доброжелательного, справедливого, доброго, честного, понимающего детей.

Показательной в данном плане является статья Н.В Чугуновой, участницы конкурса «Учитель года-2009» в России «Всё начинается с любви» [9]. Интересно, что в качестве основных характеристик настоящего педагога она называет «способность любить детей», «способность и желание «расти»», «быть успешным в своей профессии». Практически такими же характеристиками принято наделять эффективного родителя [2, 95]. Данный факт на наш взгляд является не случайным. Именно осознание и реализация собственного предназначения в сопровождении развития и самореализации ребёнка – есть важнейшая миссия взрослых, как родителя, так и педагога.

Таким образом, на основании характеристик современной социокультурной ситуации, анализа теоретических подходов к организации процесса образования и условий существующей педагогической практики, основной линией повышения роли педагога в обществе и успешности педагогического взаимодействия будет реализация личностно-центрированного подхода. Основными характеристиками современного педагога, помимо профессиональной компетентности, должны стать знание специфических особенностей современного ребёнка, стремление к саморазвитию и позитивное восприятие ребёнка как равного субъекта педагогического взаимодействия.

Список использованных источников

1. Баркан, А. Дети нашего времени / А. Баркан. – М.: АСТ, Астрель, 2010. – 411 с.
2. Ковалевская, А.В. Психолого-педагогическая помощь детям, находящимся в особо опасном положении: пособие для педагогов-психологов общеобразоват и соц.-пед.учреждений / А.В. Ковалевская, З.Н. Ганчарик. - Минск: Зорны верасок. – 271 с.
3. Коломинский, Я.Л Психология педагогического взаимодействия : учеб. пособие/ Я.Л. Коломинский, Н.М. Плещачёва , И.И. Заяц, О.А. Митрахович; под ред. Я.Л. Коломинского. – СПб.: Речь, 2007. – 240 с.
4. Панько, Е.А. Психология личности и деятельности педагога дошкольного образования: монография / Е.А. Панько. - Минск: БГПУ, 2005.- 231 с.
5. Полынцева, Г. Какой учитель нужен школе?/ Г. Полынцева. - Режим доступа:http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,4892/Itemid,118/. - Дата доступа: 14.09.2011.
6. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С.Д. Смирнов. - М.: Академия, 2001. - 304 с.
7. Степанова, М.А. О состоянии педагогической психологии в свете современной социальной ситуации / М.А. Степанова // Вопросы психологии. – 2010. – №1. – С. 78-91.
8. Фельдштейн, Д.И. Сущностные особенности современного детства и задачи теоретико-методологического обеспечения процесса образования/ Д.И. Фельдштейн // Педагогика 2009. - №1. - С. 8-14.
9. Чугунова, Н.П. Всё начинается с любви (Имидж учителя) / Н.П. Чугунова.- Режим доступа: <http://www.openclass.ru/stories/64987>. - Дата доступа: 14.09.2011.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

М.И. Лисова
БГПУ (Минск)

Задача системы образования всегда состояла в формировании у подрастающего поколения тех знаний, поведенческих моделей, ценностей, которые позволят ему быть успешным вне стен школы. В современной экономике конкурентоспособность человека на рынке труда во многом зависит от его способности овладевать новыми технологиями, адаптироваться к изменяющимся условиям труда, ориентироваться в гигантских информационных потоках. Идея компетентностно-ориентированного образования стала ответом системы образования на новые запросы мира труда.

Рассмотрим понятия компетентности и компетенции в контексте педагогической науки. И.С. Фишман считает, что «компетенция выражается в готовности субъекта эффективно организовывать внутренние и внешние ресурсы для достижения поставленной цели» [6]. Компетенция проявляется, по сути, через постановку и достижение цели в субъективно новой ситуации. В таком понимании компетенция является единой, системной, не поддающейся расчленению на отдельные элементы. Компетенция необходима человеку, живущему в обществе бурно развивающихся технологий, где основным требованием к работнику является требование осваивать новые технологии и роли или выполнять неалгоритмизированные действия. «Компетентность – результат образования, выражающийся в овладении учащимся определенным набором (меню) способов деятельности, по отношению к определенному предмету воздействия» [6]. Его значение состоит в том, что:

а) овладевая каким-либо способом деятельности, учащийся получает опыт присвоения деятельности;

б) формируется персональный «ресурсный пакет», который составляет второй после самоуправления слой, необходимый для формирования компетенции;

в) компетентности ценны как результат образования сами по себе – набор осваиваемых способов деятельности должен быть социально востребованным и позволять учащемуся оказываться адекватным типичным ситуациям;

г) именно такой набор осваиваемых способов деятельности и является предметом запроса работодателей, который может быть актуален на протяжении определенного времени, а затем должен корректироваться в связи с изменением социально-экономической ситуации.

По мнению европейский и российских исследователей, человек будущего, которому предстоит жить в условиях глобализации, должен обладать особым рода компетентностями: иметь навыки взаимосоотрудничества, руководствоваться мотивационными факторами, быть гибким, толерантным, обладать способностью к языкам, сильным чувством собственного достоинства.

Образовательные системы всех развитых стран стоят перед решением задачи – формирование ключевых компетентностей граждан средствами образования. Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся ПИЗА (PISA, Programme for International Student Assessment) осуществляется Организацией Экономического Сотрудничества и Развития ОЭСР (OECD – Organization for Economic Cooperation and Development). Исследование ПИЗА проводится трехлетними циклами, его авторитет значительно растет (2000 г – 32 страны, 2003 г – 40 стран, 2006 г. – 57 стран, 2009 г. – 65 стран) [1]. Основной целью исследования ПИЗА является оценка образовательных достижений учащихся 15-летнего возраста. Ключевой вопрос исследования – «Обладают ли учащиеся 15-летнего возраста, получившие общее обязательное образование, знаниями и умениями, необходимыми им для полноценного функционирования в обществе?» [3, с. 5]. Исследование направлено не на определение уровня освоения школьных программ, а на оценку способности учащихся применять полученные в школе знания и умения в жизненных ситуациях. В этом отражаются современные тенденции в оценке образовательных достижений. В исследовании 2003 года впервые выделяется новое самостоятельное направление – оценка компетентности в решении проблем, которые не связаны напрямую с определенными учебными предметами или образовательными областями. Разработанный инструментарий преследует цель оценить сформированность общеучебных умений решать проблемы, с которыми учащиеся могут встретиться в жизни [3].

«Математическая компетентность учащихся определяется в исследовании ПИЗА как «сочетание математических знаний, умений, опыта и способностей человека», обеспечивающих успешное решение различных проблем, требующих использования математики. При этом имеются в виду не конкретные математические умения (типа «умение выполнить деление дробей»), а более общие умения, включающие математическое мышление, математическую аргументацию, постановку и решение математической проблемы, математическое моделирование, использование различных математических языков, коммуникативные умения» [3, с. 13].

Сказанное обуславливает актуальность проблемы подготовки учителей, в том числе и учителей математики, способных решать поставленные задачи. Традиционный учитель (монополист передачи и интерпретации необходимых знаний) уходит со сцены. Должен складываться новый образ учителя: это исследователь, воспитатель, консультант, руководитель проектов и т.п. Важнейшей в профессиональном становлении будущего учителя математики является его подготовка к формированию у учащихся ключевых образовательных компетенций: ценностно-смысловая, коммуникативная, социально-трудовая, личностная (самосовершенствования).

Под профессиональной компетентностью учителя математики будем понимать интегральную характеристику, определяющую способность учителя решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальной профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и

наклонностей [5]. В.А. Тестов в профессиональной компетентности учителя математики выделяет три вида компетентности: содержательную (наличие специальных математических знаний), технологическую (владение методами обучения математике), личностную (владение некоторыми чертами личности) [4].

Фундаментальная математическая подготовка учителя должна являться не целью, а средством подготовки учителя, а потому должна быть согласована с нуждами приобретаемой профессии. Содержательная составляющая профессиональной компетентности учителя математики выдвигает на первый план идею связи конкретного математического курса педвуза и соответствующего школьного предмета, что обеспечивает целеустремленность курса, понимание студентами перспективы его изучения, а значит, способствует сознательности усвоения курса.

Под технологической (методической) компетентностью учителя математики будем понимать профессиональную компетентность, которая выражена в единстве его теоретических знаний и практической готовности к осуществлению видов профессиональной деятельности, связанной с работой с учебным содержанием в процессе обучения учащихся средней школы математике. Значимой задачей является формирование у будущего учителя математики такой профессиональной компетенции, как диагностика уровня сформированности у учащихся математической компетентности, то есть способности адекватно применять математику для решения возникающих в повседневной жизни проблем.

Кроме технологического аспекта, для продуктивной профессиональной деятельности существенное значение имеет личностный аспект, который включает проявление психологических особенностей личности студента, необходимых для усвоения специальных знаний, способностей и навыков, а также для достижения общественно приемлемой эффективности в профессиональном труде. Еще А. Дистервег определил спектр ценностей, без которых невозможно представить личность учителя: «Вся деятельность учителя должна служить примером организованности, точности, добросовестного выполнения своих обязанностей» [2, с. 317]. При этом подчеркивается необходимость «присвоения», преобразования учительским сознанием этой системы ценностей в некий внутренний стандарт человеческого поведения и отношений. «Для выполнения своих обязанностей учителю необходимо признавать их своими, внутренне быть с ними согласным» [2, с. 318]. Система ценностей педагога – это его внутренний мир, возникающий в наибольшей степени как результат процесса профессионально-педагогической подготовки в вузе.

Проблема формирования профессиональной компетентности будущего учителя математики предполагает обеспечение кафедрой математики и методики преподавания математики проектирования и реализации целевого, содержательного и процессуального компонентов методической системы обучения студентов.

Список использованных источников

1. PISA-2009: ПЕРВЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ (По материалам Российской академии образования) // Математика в школе. – 2011. - № 3.
2. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1967.
3. Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся ПИЗА – 2003. – М.: Национальный фонд подготовки кадров, 2004 г.
4. Тестов, В. А. Стратегия обучения математике / В.А. Тестов. – М.: Технологическая школа бизнеса, 1999.
5. Стефанова, И.Л. Составляющие предметной компетентности учителя математики / И.Л. Стефанова, О.С. Понамарчук // Академические чтения. – СПб: Изд-во СПбГИПСР, 2005. – Вып. 6: Компетентностный подход в современном образовании.
6. Фишман, И.С. Ключевые компетентности как результат образования [Электронный ресурс] / И.С. Фишман. – [Режим доступа: http://www.conf.univers.krasu.ru/conf_9/docl_s.html].

СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА В КОНТЕНСТЕ ТРЕБОВАНИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

И.А. Малахова
БГУКИ (Минск)

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

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

Формирование творческой личности, творческое развитие учащихся в процессе воспитания и обучения представляет собой основную цель деятельности педагога. Передать знания, развить умения и навыки школьников сегодня уже совсем недостаточно в ходе обучения различным наукам и видам искусства. Педагогу необходимо уметь проявлять самостоятельное творчество детей в разных видах деятельности, разбудить и стимулировать развитие их креативности. Отсюда требование постоянного совершенствования качества педагогической деятельности учителя, овладение все более высоким уровнем педагогического мастерства. Это наиболее продуктивный путь решения возникающих проблем.

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

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

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

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

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

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

Отсюда следует, что объект педагогической деятельности одновременно является и ее субъектом, т.е. активным творцом и созидателем своей личности. Педагог имеет дело с постоянно меняющимся, растущим человеком, к которому не применимы шаблонные подходы и стереотипные действия, что диктует необходимость постоянного творческого поиска и личностного роста самого учителя. Современная педагогика – это педагогика сотрудничества, направленная на

гуманизацию педагогических отношений, активизацию школьников с тем, чтобы сделать ребенка соратником, соучастником педагогического процесса и тем самым повысить эффективность работы самого педагога.

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

Креативность является интегративной способностью личности, охватывающей систему взаимосвязанных элементов. Своеобразие креативности в том, что она составляет продуктивный аспект личности педагога, выражающийся в способности его к творчеству и проявляющийся в критическом анализе своего и чужого опыта, понимании и выработке новых идей, умении видеть и решать проблемы, способности отказываться от точки зрения, опровергнутой обстоятельствами, развитой интуиции и ощущении совершенства достигнутого результата [2].

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

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

Список использованных источников

1. Макет образовательного стандарта высшего образования первой ступени. – Утвержден Министерством образования РБ 13.06.2006 №374.
2. Малахова, И.А. Развитие креативности личности в социокультурной сфере: педагогический аспект: монография / И.А. Малахова. – Минск: БГУ культуры искусств, 2006. – 327с.

ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ВАЖНЕЙШЕЕ ЛИЧНОСТНОЕ КАЧЕСТВО СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Т.В. Манцевич, А.Д. Гриб
БГПУ (Минск)

Наряду с родителями педагог является значимой личностью в жизни каждого ребенка. С первых лет жизни малыша педагог заботится не только о разностороннем развитии, но и о его счастливом детстве. Реализация этой цели образования предполагает сформированность у специалиста не только профессиональных умений, но и наличие определенных личностных качеств.

Традиционно среди профессионально значимых личностных качеств педагога дошкольного учреждения отмечают, прежде всего, любовь к детям, чуткость, сердечность, готовность прийти на помощь, оказать эмоциональную поддержку.

В 90-е годы XX века особое внимание стало уделяться толерантности как социально-нравственному качеству личности. Так, в Декларации принципов толерантности, принятой ЮНЕСКО в 1995 году отмечается, что «...толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности» [2, с. 7].

В научном мире существуют разные подходы в определении понятия толерантности.

В педагогическом словаре Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров определяют «...толерантность (от лат. терпение) как способность человека противостоять разного рода жизненным трудностям без утраты психологической адаптации. Считают ее одним из важнейших профессиональных качеств учителя. В основе толерантности лежит способность учителя адекватно оценивать реальную ситуацию, с одной стороны, и возможность предвидеть выход из ситуации - с другой» [4, с. 150].

В психологическом словаре – справочнике М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, С.Л. Кандыбович трактуют «толерантность как отсутствие или ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувственности к его воздействию» [3, с. 325]. Кроме того, в психолого–педагогическом словаре толерантность рассматривается «...как терпеливость, выносливость, психическая устойчивость при наличии фрустраторов и стрессоров, сформировавшиеся в результате снижения чувствительности к их повторяющемуся воздействию» [5, с. 790].

В словаре иностранных слов понимание толерантности, связывается «...с терпимостью к чужим мнениям, верованиям, идеям и поведению» [1, с. 766].

Так что же такое толерантность?

Для педагога толерантность – это качество личности, проявляющееся в профессиональной устойчивости, необходимой для того, чтобы противостоять и адекватно оценить любой неблагоприятный фактор, инициативности в предвидении тех или иных ситуаций в реализации педагогического процесса, а также терпимости, как принятию и объективному оцениванию мнения и поведения воспитанников, родителей, коллег и администрации. Структура толерантности включает три компонента: когнитивный (изучение и понимание сущности толерантности как психолого-педагогического феномена); операциональный (готовность воспитать или применить знания о толерантности в своей практической деятельности); личностный (предполагает оптимальный уровень саморегуляции, понимание и принятие себя, признание многообразия мира, дружелюбие).

Результаты анкетирования, проведенного со студентами 1 курса факультета дошкольного образования (84 студента), позволили выявить их представления о личностных качествах современного педагога.

Подавляющее большинство респондентов посещали дошкольное учреждение (84%), относились к этому положительно (54%) – «нравилось ходить в детский сад». В дошкольном учреждении их привлекали, прежде всего, игры (35%), вместе с тем ряд опрошенных ответили, что им нравился сам воспитатель (18%) и даже указали его имя и отчество. Они отметили такие личностные качества педагога, как доброта (70%), проявление внимания к детям, их понимание (39%). На вопрос: «Какие личностные качества воспитателя Вам не нравились?» - были получены разнообразные ответы. Среди негативных его качеств указаны злость, грубость, агрессивность, строгость, незаслуженное отношение, а также непонимание, раздражительность, черствость, холодность, нечестность, неаккуратность, безразличие к детям.

Первокурсники отметили широкий спектр личностных качеств современного педагога. Это доброта (61%), любовь к детям (40%), образованность (33%). Кроме того, они считают, что педагог должен любить свою работу, быть общительным. Современный педагог не только заботливый, но и строгий, жизнерадостный, кроме того он искренний, оптимист, дружелюбный, щедрый, ласковый, аккуратный и красивый. Только некоторые респонденты указали на толерантность как личностное качество современного педагога (2,5%). Вместе с тем отметили также его терпеливость, справедливость, понимание, отзывчивость, сдержанность или уравновешенность, уважительное отношение к детям, что и составляет сущность толерантности (32%).

Проведенное анкетирование свидетельствует о стремлении студентов к самовоспитанию. На вопрос: «Какие личностные качества Вы хотели бы воспитать у себя как у педагога?» они указали, прежде всего, на терпение (18%), понимание ребенка (16%), толерантность (1%). Кроме того, отметили потребность в воспитании у себя и таких качеств, как ответственность, общительность, объективность, организованность, инициативность.

Количественный и качественный анализ анкет первокурсников свидетельствует о довольно широком спектре их представлений о личностных качествах современного педагога, среди которых важное место занимает толерантность. Вместе с тем, многие из них не указывают это важное качество, а если и отмечают, то не в полной мере осознают его сущность.

Формирование представлений у студентов о личности современного педагога дошкольного учреждения осуществляется на протяжении всего периода обучения на факультете дошкольного образования. Большие возможности для реализации этой задачи заложены в курсе «Дошкольная педагогика».

При изучении темы «Педагогическая деятельность как диалог двух культур – ребенка и педагога» у первокурсников формируются представления об общих и специальных профессионально значимых личностных качествах, среди которых толерантность должна занять важное место. Общими профессиональными качествами педагога являются профессиональная

направленность, эмпатия, педагогический такт, педагогическая зоркость, педагогический оптимизм, культура профессионального общения, педагогическая рефлексия.

Рассматривая эти качества, можно акцентировать внимание студентов на их специфике с позиций проявления толерантности. Так, профессиональная направленность – это чуткое, внимательное, равное отношение ко всем воспитанникам, проявление эмоциональной устойчивости, учета индивидуальных особенностей ребенка.

Эмпатия предполагает уважительное отношение к детям, стремление понять их внутренний мир, оказать помощь в случае тех или иных затруднений.

Педагогический такт означает соблюдение чувства меры. Это проявление сдержанности, умения владеть собой, не ущемлять самолюбие дошкольников и их родителей, умения учитывать различные позиции детей и взрослых.

Педагогическая зоркость предполагает способность педагога фиксировать существенное в развитии ребенка, видеть перспективы его развития, проявлять инициативу в установлении доброжелательных контактов с детьми и родителями, коллегами.

Педагогический оптимизм основывается на глубокой вере в себя как педагога, вере в возможности ребенка, вере в родителей как партнеров педагогического процесса.

Культура профессионального общения предполагает уважительное отношение к детям, родителям, коллегам. Это умение прислушаться к их мнению, умение слушать и слышать, проявлять искреннее заинтересованное отношение к субъекту.

Педагогическая рефлексия означает умение педагога разобраться, проанализировать причины тех или иных неудач, сложностей в профессиональной деятельности, при этом проявить самообладание и стремление их преодолеть.

Студентам предлагается обсудить педагогические проблемы, связанные с проявлением толерантности педагога, написать эссе «Толерантный педагог, какой он?». Они составляют перечень детской литературы, анализируют отрывки из стихов, сказок, в которых проявляется или не проявляется толерантность взрослых по отношению к ребенку, детей друг к другу («Дюймовочка», «Винни-Пух и все-все-все», «Снежная королева» и др.).

На старших курсах студентам предлагается выполнение курсовых и дипломных проектов, объектом которых является толерантность как социально-нравственное качество не только современного педагога, но и дошкольников: «Формирование толерантности у дошкольников в игровой деятельности», «Учебная деятельность как средство формирования представлений о толерантности у дошкольников», «Воспитание толерантности у дошкольников в условиях дошкольного учреждения» и др.

Список использованных источников

1. Большой иллюстрированный словарь иностранных слов. – М.: Восток-Запад, 2009. – 958 с.
2. Декларация принципов терпимости, принятая на 28 сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО, 1995. – 16 с.
3. Дьяченко, М.И. Психологический словарь – справочник / М.И. Дьяченко Л.А. Кандыбович, С.Л. Кандыбович. – М.: И.Д. Куприянова, 2009. – 456 с.
4. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. - М.: Академия, 2001- 176 с.
5. Психолого-педагогический словарь / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2006. – 928 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ НАВЯСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ НАВЯСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

С.А. Месникович
БГПУ (Минск)

Становление педагога, способного на высоком уровне выполнять свои функции и содействовать развитию личности учащегося, происходит при наличии у него достаточно высокого уровня нравственного сознания. Профессиональный рост учителя зависит не только от уровня его знаний, умений и навыков, но и от активизации таких внутренних регуляторов, как нравственные мотивы, нравственные ценности, нравственная самооценка, основу которых составляют нравственные представления. От нравственной зрелости будущего специалиста-профессионала во многом зависит решение широкого диапазона моральных проблем, с которыми неизбежно приходится иметь дело практически каждому студенту во время учёбы в вузе и в дальнейшем, при осуществлении педагогической деятельности. Учитель - один из самых авторитетных распространителей нравственности в сообществе учеников и родителей. Следовательно он несёт моральную ответственность за разумность своих психолого-педагогических воззрений, рекомендаций и поступков.

Одной из важнейших задач подготовки педагогических кадров является создание условий для обеспечения адекватного, целенаправленного процесса нравственного

воспитания студентов. Психологическая природа нравственного поведения показывает, что нравственное воспитание не может осуществляться путём отдельных мероприятий, специально организованных воспитателями эпизодически. Необходимого слияния нравственных чувств и поступков человека можно добиться лишь тогда, когда задача формирования гуманистических отношений к окружающим людям постоянно находится в центре всего процесса воспитания, протекающего как в семье, так и в учебных учреждениях. [1; с. 83].

Необходимо акцентировать внимание воспитуемых на том моменте, что выполнение моральных норм может быть вынужденным и внешним по отношению к личности человека. В таком случае соблюдение норм морали предполагает определённую выгоду в виде награды либо избегание наказания и порицания.

Нравственное поведение, в свою очередь, является самодостаточным, не предполагает каких-либо внешних наград, не связано со страхом наказания, оно внутреннее и органичное, хотя и связано с ограничением определённых потребностей человека. Центральная характеристика нравственного поведения – непосредственное нравственное отношение к другим людям и самому себе. Поэтому, только при появлении у человека внутренних моральных инстанций, понятие обязанности как чего-то внешнепринудительного перерастает в понятие долга как внутреннего императива.

Поскольку нравственное развитие нельзя свести к последовательному и однозначному воспроизведению заданных образцов поведения, а моральные нормы не могут предусмотреть всего многообразия жизненных ситуаций, с которыми сталкивается человек, значительную ценность приобретает формирование способности личности к нравственному поведению в широком спектре жизненных ситуаций, не предусмотренных конкретными правилами поведения. В учебно-воспитательном процессе важно использовать формы и приёмы работы, способствующие обогащению нравственного сознания.

Особую важность приобретает целенаправленное развитие нравственных представлений студентов в процессе обучения. В реализации конкретных нравственных норм нравственные представления могут выполнять функции мотивов действий субъекта, служить предпосылкой осознанного выбора и принятия решения, быть критерием оценки поступка [2, с. 120].

Представляется целесообразным создание оптимальных психологических условий для нравственного воспитания студентов в процессе обучения, посредством включения в контекст аудиторных и внеаудиторных занятий гуманитарного цикла заданий, активизирующих развитие нравственного сознания обучающихся. Использование преподавателем материала, способствующего расширению нравственной сферы личности, должно варьироваться в зависимости от специфики дисциплины и определяться задачами конкретного раздела дисциплины, органично включаться в контекст усвоения научных понятий по определённому курсу.

В контексте практической реализации указанных рекомендаций нами осуществлено исследование представлений студентов о патриотизме. Нравственно-психологическое значение патриотизма определяется тем, что он является одной из форм органичного соподчинения личных и общественных интересов, единения человека и Отечества.

В рамках преподавания курса «Социальная психология» студентам 1 курса факультета белорусской и русской филологии УО «Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка» был предложен письменный опрос, включающий в себя вопросы, касающиеся представлений о патриотизме и гражданственности. Целью задания была актуализация нравственных представлений студентов, активизация их нравственного сознания. В данных материалах приводятся результаты обработки ответов на вопрос о том, какого человека можно назвать патриотом в мирное время.

Контент-анализ ответов с последующим присвоением частотности позволил выявить следующие категории, отражающие представления студентов факультета белорусской и русской филологии.

Патриотом в мирное время можно назвать человека, который...

- Любит Родину (0,95)
- Участвует в общественной жизни (0,84)
- Уважает законы и правила своей страны (0,80)
- Изучает историю и культуру своей страны (0,73)
- Гордится своей страной, радуется за её успехи и страдает за её беды (0,68)
- При необходимости готов подчинить свои интересы общественным интересам (0,65)
- Достигает вершин в профессиональной деятельности на международном и мировом уровне (0,52)
- Изучает родной язык (0,43)
- Понимает политику государства (0,41)
- Любит свой город, деревню (малую родину) (0,30)
- Желает приносить пользу людям (0,30)

- Улучшает жизнь страны (0,30)
- Профессионально совершенствуется (0,25)
- Уважает своих родителей, старшее поколение (0,20)
- Небезразличен к будущему своей страны (0,20)

Качественный анализ описаний показал, что в ответах студентов содержатся прямые указания на нравственные, волевые и эмоциональные характеристики человека, которого можно назвать патриотом в мирное время: *«...патриот является справедливым, принципиальным и целеустремлённым человеком», «в жизни он стабильный и надёжный, за ним - как за каменной стеной, «заботится о людях, проявляет отзывчивость и сочувствие», «даже в повседневных делах он руководствуется принципами верности и долга», «не предаст, не нарушит обещаний».*

Таким образом анализ ответов свидетельствует о том, что представления о патриотизме в мирное время студенты связывают с принятием общечеловеческих ценностей и ценностей своей страны, самосовершенствованием и саморазвитием. Использование в преподавании заданий, способствующих актуализации и расширению нравственных представлений студентов, способствует обогащению нравственного сознания.

Список использованных источников

1. Божович, Л.И. О нравственном развитии и воспитании детей / Л.И. Божович, Т.Е. Конникова // Вопросы психологии. - 1971. - № 1. - С. 81-89.
2. Месникович, С.А. Возрастные закономерности нравственного развития личности на разных этапах онтогенеза / С.А. Месникович // Гуманитарно-экономический вестник. - 2009. - № 4. - С.117 – 122.

ЦЕЛОСТНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ

Н.И. Мицкевич
Филиал РГСУ (Минск)

Во многих коллективах школ сложились хорошие традиции в организации стажировки молодых учителей и воспитателей: перед началом учебного года директор знакомит учителя-стажера со школой, основными направлениями работы методических объединений, с нормативными документами. Для руководства стажировкой назначаются наставники из числа опытных учителей.

Стажировку нельзя себе представить без целенаправленной работы по формированию у молодого учителя готовности к творческой профессиональной деятельности. На современном этапе перед школой стоят очень сложные задачи, которые невозможно решать, следуя только педагогическим канонам. Учитель должен быть аналитиком, пытливым исследователем, способным искать и находить наиболее оптимальные решения, проявляя при этом самостоятельность, действуя смело и целеустремленно.

Приобщение начинающего учителя к педагогическому творчеству требует значительных усилий. Успех в этом деле во многом зависит от руководителей школ, наставников, преподавателей вуза, от их умения организовать исследовательский поиск, увлечь им молодого специалиста.

Молодому учителю с большим трудом дается умение психологически оснастить урок, найти нужный контакт с классом, наладить доверительные отношения с ребятами. Чтобы создать и поддержать на уроке бодрое, с эмоциональным тонусом настроение, научиться влиять на учащихся необходимо использовать педагогический опыт. Стажер посещает уроки учителя, хорошо освоившего технологию педагогического общения. Основным объектом наблюдения выступают действия учителя, направленные на создание атмосферы приподнятости и доброжелательности. Наблюдение ведется по заранее составленному и согласованному с наставником плану. План предусматривает сосредоточение на следующих сторонах и связях процесса общения: как учитель обращается к ученикам, индивидуализирует ли он контакт с ребятами, как реагирует на ответы учеников, имеет ли место эмоционально-смысловое отношение учителя к своим воспитанникам (симпатия, озабоченность, неприязнь, безразличие); поведение учителя в классе (естественность, заинтересованность, настроение, радость, улыбка, способность управлять собой); дидактические функции высказываний педагога, эмоциональный климат в классе. Практикуется также посещение в одном и том же классе уроков разных учителей, их сопоставительный анализ с точки зрения взаимодействия педагога и учеников.

На консультациях у наставников разбираются и анализируются ситуации, как правило, реальные, связанные с общением преподавателя с учащимися на уроке. В одних случаях действия учителя можно квалифицировать как удачу, в других - как промах. Но каждая из ситуаций всегда типична, характерна в том или ином отношении.

Творчество несовместимо с шаблоном, с копированием того, что добыто другими. Стажера надо научить критически подходить к рекомендациям, которые содержатся в методической

литературе, привить ему нетерпимость к штампу и формализму. Он получает установку: разнообразить средства и методы педагогического воздействия применительно к конкретным обстоятельствам, искать нестандартные решения. Начиная учитель определяет, какой из двух-трех признанных систем уроков по теме отдать предпочтение. Из нескольких методов он выбирает самый подходящий для данных условий.

Постепенно сложность творческих форм деятельности стажера возрастает. С учетом материала и возможностей школьников молодой учитель применяет разные методы для решения сходных образовательных и воспитательных задач, по-разному изучает идентичный материал в параллельных классах. Варьируются не только методы изучения нового материала, но и формы проверки знаний учащихся, домашние задания и в целом структура урока. Свое решение применить на уроке те или иные методические приемы молодой учитель психологически и методически обосновывает. Берется во внимание новизна и оригинальность избранного варианта обучения и его соответствия условиям, в которых будет протекать учебно-воспитательный процесс.

Проникнуть в тайны профессионального мастерства, настроиться на поиск помогает изучение передового педагогического опыта. Объектом изучения служит опыт работы учителя, умеющего преподавать живо, интересно и творчески. Стажер знакомится с соответствующей документацией и посещает отдельные уроки мастера, на которых реализуются его методические идеи.

Изучая новаторский педагогический опыт, стажер должен установить: чем обеспечивается успех в обучении и воспитании школьников, где и как дают о себе знать проницательность учителя, интуиция, вдохновение и мастерство, что идет от традиции и что найдено им самим, в чем проявляется его творческая самобытность. Из творческого арсенала учителя-мастера стажер выделяет и берет для себя самое примечательное, значимое. Однако в деле заимствования чужого опыта есть опасность встать на путь подражания. Чтобы стажер не поддавался соблазну бездумно идти «за кем-то вслед», ему надо помочь осознать, что передовой педагогический опыт» должен быть осмыслен, что, как говорил

К.Д. Ушинский, передается не сам опыт, а идеи, выведенные из него.

Рост профессиональной компетентности учителя немыслим без умения объективно анализировать и оценивать свою деятельность. Самоанализ помогает начинающему учителю познать самого себя, выявить собственные возможности, дойдя до сути сложных явлений школьной жизни, взять на вооружение самые совершенные средства воздействия на учащихся, выработать свой индивидуальный стиль.

При анализе урока стажер идет от замысла к его осуществлению, отвечая на такие вопросы: Какие из поставленных перед уроком задач были решены, какие нет? В чем причина неудач и срывов? Соответствовали ли методы обучения содержанию и структуре урока? Как был связан данный урок с предыдущим и последующим? Осуществлялись ли межпредметные связи? Были ли вовлечены в работу учащиеся? Удалось ли установить контакт с учащимися, наладить доверительные отношения с ними, вызвать ответные чувства? Делались ли попытки, внести коррективы в чужие методические установки? Имели ли место действия, которые не предусматривались заранее, но были вызваны неожиданно возникшей ситуацией?

Стажер делает письменный анализ одного-двух своих занятий в форме "Репортажа с собственного урока", совершенствуя таким путем технику самоанализа. Содействие в этом деле может оказать педагогический дневник, но при условии, если учитель будет не просто фиксировать в нем поучительные эпизоды и конфликтные ситуации, но и размышлять над ними, ставить вопросы и отвечать на них. Педагогический дневник призван помочь стажеру проанализировать свои действия, дать возможность выразить горечь неудач и счастливое состояние творчества.

Таким образом, в каждой школе создаются свои программы формирования профессиональной компетентности молодого учителя, в которые входит: построение методической работы с учителем-наставником и на методическом объединении; создание программ профессионального самоопределения молодого учителя; разработка специальных семинаров, способствующих адаптации молодого учителя и формированию профессиональной компетентности; организация практической деятельности по типу коллективных творческих дел, с использованием деловых игр, конкурсов и т.д.

Для молодого учителя создается развивающее профессиональную компетентность пространство, которое не должно ограничиваться только школой.

О ДИДАКТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ ПЕДАГОГА

А.В. Перевозный
БГПУ (Минск)

Повышение эффективности образовательного процесса напрямую определяется дидактической культурой педагога. Прежде чем приступить к рассмотрению дидактической культуры как индивидуально-личностного феномена, рассмотрим содержание этого понятия и охарактеризуем ее как общественное явление.

В Новой философской энциклопедии культура определяется как «система исторически развивающихся надбиологических программ человеческой жизнедеятельности (деятельности, поведения и общения), обеспечивающих воспроизводство и изменение социальной жизни во всех ее основных проявлениях» [4, с. 341]. Программы жизнедеятельности «образуют исторически накапливаемый социальный опыт», представленный в виде «знаний, норм, навыков, идеалов, образов деятельности и поведения, идей, гипотез, верований, целей, ценностных ориентаций и т.д.» [4].

С учетом этого дидактическая культура может быть охарактеризована как социальный опыт, содержащий в себе программы образовательной деятельности, сложившиеся в различные эпохи, которые передаются из поколения в поколение и будучи воплощенными на практике, приводят к формированию личности, соответствующей идеалу эпохи.

Как следует из другого источника, культура – это «исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях» [3, с. 450]. Культура «включает в себя предметные результаты деятельности людей», «а также человеческие силы и способности, реализуемые в деятельности (знания, умения, навыки, уровень интеллекта, нравственного и эстетического развития, мировоззрение, способы и формы общения людей)» [3, с. 450]. Это дало основание Г.И. Ибрагимову сделать вывод о том, что «дидактическая культура складывается из двух основных блоков: 1) предметных результатов дидактической деятельности людей, накопленных человечеством», которые «представлены в форме монографий, учебных и методических изданий в области дидактики, раскрывающих содержание дидактического знания в виде целей, содержания образования, принципов, методов, средств обучения и др.»; «2) дидактических способностей учителя, реализуемых в деятельности обучения» [2, с. 55].

Итак, дидактическая культура представляет собой часть человеческой культуры, в которой отражаются взгляды, идеи, способы обучения новых поколений людей, раскрытые в научных и учебно-методических трудах и реализованные в реальной педагогической деятельности. На всех этапах ее развития в ней можно обнаружить разнообразные модели обучения, подчас прямо противостоящие друг другу по своим целям и средствам осуществления. На каждом новом витке общественного развития цель, содержание, методы обучения претерпевают изменения в соответствии с запросами общества, правящих элит, уровнем экономического развития, потребностями самой личности. Дидактическая культура содержит в себе как общепризнанные способы деятельности, основанные на традиции, так и инновационные, опережающие свое время, представляющие собой результат индивидуального, или коллективного творчества.

Современная дидактическая культура своими корнями уходит в далекое прошлое. Каждая эпоха имеет свои образовательные традиции, характерный тип образовательной деятельности. Все исторические эпохи внесли свой вклад в ее развитие. По сути современная дидактическая культура представляет собой синтез идей и практик, складывавшихся на протяжении столетий.

Педагогическая мысль была направлена на поиск путей эффективного обучения, что выразилось, в частности, в обосновании принципов природосообразности, культуросообразности, систем развивающего и воспитывающего обучения. Авторы этих идей отводили разную роль активности детей в учебном процессе, однако все они исходили из того, что ребенок должен получить достойные условия для обучения и воспитания. Выдвинутые на разных этапах общественного развития эти идеи представляют собой фундамент для формирования дидактической культуры вплоть до наших дней. Именно они лежат в основе решения других проблем, определяющих состояние дидактической культуры, а именно: содержания образования, принципов, методов, организационных форм обучения.

Существенное влияние на развитие современной дидактической культуры оказали проведенные в разные годы исследования по вопросам активизации учения школьников, проблемного обучения, стимулирования познавательной самостоятельности школьников, создание теорий содержательного обобщения, оптимизации учебно-воспитательного процесса. В конце 1980-х гг. началась переоценка подходов к осуществлению учебного процесса и было признано, что личностно-ориентированный подход является более оптимальным, чем долгие годы существовавший социоцентрированный.

Ныне дидактика базируется на педагогической концепции, считающей «главной целью образования и воспитания реализацию и самореализацию заложенного в человеке личностного потенциала», что предопределяет понимание обучения с акцентом «на активные формы учебно-

педагогического процесса – взаимодействие, сотрудничество педагогов и обучающихся, а также самих обучающихся друг с другом» [1, с. 7].

Современная дидактическая культура, отрицающая универсальные подходы к организации учебного процесса, интегрирует разнообразные образовательные модели, из которых заимствуются те их черты, которые в наибольшей степени соответствуют современным условиям. В своих гуманистических истоках она не приемлет социальную дифференциацию юных граждан на их стартовой позиции, декларируя создание равных условий для обучения всех, однако фактически неравенство возникает вследствие разных природных возможностей обучающихся, а также разнообразных средовых условий, в которых осуществлялось их воспитание. В результате во многих образовательных системах имеются элитный и массовый секторы, каждый из которых обладает специфическими особенностями в осуществлении учебного процесса. Это приводит к сегментации единых национальных дидактических культур, подтверждая высказанную П.А. Сорокиным мысль о том, что «едва ли какая-либо культура в истории человечества была полностью и совершенно интегральной» [5, с. 434].

Дидактическая культура может рассматриваться не только как общественное явление, но и как личностная характеристика. Ее носителем является любой человек, обучавший другого и обучавшийся сам. Однако более уместно говорить о дидактической культуре применительно к педагогам.

Основы дидактической культуры будущего педагога закладываются в процессе обучения в педвузе. Происходит накопление знаний по предмету, студенты узнают о путях осуществления образовательного процесса, нормах взаимодействия между его участниками с последующим первоначальным применением этих знаний при прохождении педагогической практики.

Затем дидактическая культура продолжает формироваться в условиях самостоятельной преподавательской деятельности. Помимо пополнения знаний по предмету, методике его преподавания происходит покомпонентное освоение педагогической деятельности, становление и развитие соответствующих способностей, а также мотивации, характер которой предопределяет готовность эти знания применить.

Дальнейшее развитие дидактической культуры идет по пути совершенствования педагогической деятельности как целостности в единстве ее когнитивной, операциональной и аксиологической составляющих.

Процесс формирования дидактической культуры педагога определяется внутренними и внешними условиями. К внутренним отнесем: уровень общей культуры педагога, сложившиеся у него представления о цели педагогической деятельности и путях ее достижения, характер мотивации, готовность к саморазвитию; к внешним – образовательно-культурная среда, в которой работает молодой специалист, наличие центров дополнительного образования, доступ к научно-педагогической информации, уровень общей культуры, характер мотивации, отношение к образованию учащихся.

Дидактическая культура преподавателя проявляется на всех этапах учебного процесса: при его подготовке, проведении, анализе полученных результатов. О ней можно судить по тому, в какой мере ему удастся привести учебный процесс во всех его компонентах (цель, содержание, методы, средства, формы) в соответствие с возможностями и потребностями учащихся. Она выражается, в частности, в том, как осуществляются диагностика и оценка достигнутого учащимися уровня обученности, в выборе методов обучения (каким из них отдается предпочтение: продуктивным или репродуктивным), отборе обучающих текстов, в позиции, которую педагог отводит учащимся (активной или пассивной), в выборе стиля взаимодействия с учетом его влияния на формирующуюся личность ученика.

Список использованных источников

1. Загвязинский, В.И. Теория обучения: современная интерпретация / В.И. Загвязинский. – М.: Академия, 2008. – 188 с.
2. Ибрагимов, Г.И. Учебный курс "Дидактика" в системе формирования дидактической культуры будущего учителя / Г.И. Ибрагимов // Педагогика. – 2011. – №2. – С.54–63.
3. Культура и культурология: Словарь / сост. и ред. А.И. Кравченко. – М.: Академич. проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 928 с.
4. Новая философская энциклопедия: В 4 т. – М.: Мысль, 2001. – Т. 2. – 634 с.
5. Сорокин, П.А. Кризис нашего времени / П.А.Сорокин // Человек. Цивилизация. Общество. – М.: Изд-во полит. литературы, 1992. – С. 427–504.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА РУКОВОДЯЩИХ РАБОТНИКОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

Л.В. Петрович
АПО (Минск)

Руководящий работник учреждения общего среднего и дополнительного образования детей и молодежи в условиях развития системы воспитания в соответствии с основными положениями идеологии белорусского государства, принципами государственной политики в сфере образования, государственной молодежной политики, положениями Кодекса Республики Беларусь об образовании (далее – Кодекс), Концепции и Программы непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь на 2011-2015 годы должен достичь высокого уровня профессионального становления, обладать способностью и навыками выработки и осуществления решений, ориентированных на стабильное функционирование и эффективное развитие воспитательной системы учреждения образования. Это продиктовано не только изменениями, происходящими в системе образования Республики Беларусь, но и необходимостью перемены отношения к профессиональным компетенциям руководящего работника образовательной организации.

В соответствии с Кодексом с 1 сентября 2011 года педагогические коллективы учреждений общего среднего и дополнительного образования детей и молодежи работают на основании новой нормативной правовой базы в сфере воспитания. Кодекс предусматривает создание на базе сложившихся правовых институтов единого, целостного механизма правового регулирования образовательных отношений, обеспечивает систематизацию и упорядочение правовых норм, а также устранение иных имеющихся недостатков в регулировании образовательных отношений, определяет принципиальные основы функционирования системы дополнительного образования детей и молодежи.

Вместе с тем, как показывает практика, руководящие работники учреждений общего среднего и дополнительного образования детей и молодежи не обладают достаточным уровнем образования в области управления процессом воспитания. Как правило, руководящими работниками учреждений образования становятся специалисты, имеющие педагогическое образование, но не имеющие образования в области управления и андрагогики (обучение взрослых). Однако мировой опыт показывает, что довольно сложно превратить неподготовленного педагога в управленца, поэтому во многих странах невозможно стать руководителем школы без образования менеджера и андрагога. Так, например, в США, Канаде и Великобритании основная функция директора школы – разработка стратегии развития образовательного учреждения, координация взаимодействия всех служб внутри учреждения и взаимодействие с различными организациями за его пределами, представление интересов учреждения. Здесь руководящий работник школы – менеджер.

Традиционно в системе образования Республики Беларусь управление процессами воспитания и обучения основывалось на социальном и профессиональном опыте конкретного руководящего работника учреждения, что не всегда позволяло уйти современному управленцу от сложившихся стереотипов, и отрицательно сказывалось на развитии учреждения в целом. Не каждый руководитель способен обеспечить переход своего образовательного учреждения в состояние, соответствующее современным тенденциям развития воспитания, которое от него ждут обучающиеся, родители, общество в целом. Проблема личностно-профессионального развития и профессионализма руководящих работников образовательных учреждений – одна из наиболее актуальных проблем современности. Это обусловлено, с одной стороны, задачами обеспечения стабильных условий для развития и высокого уровня образования, с другой стороны, происходящие в обществе перемены и реформы, предполагают способность к быстрому реагированию на изменяющиеся условия, к нестандартным управленческим решениям в области воспитания детей и молодежи.

На современном этапе развития системы образования Республики Беларусь сложились условия, требующие качественных изменений в педагогическом образовании и подготовке руководящих работников учреждений общего среднего и дополнительного образования детей и молодежи.

Формально в настоящее время рынок образовательных услуг по предоставлению профессионального образования для руководящих работников образовательных учреждений довольно разнообразен. Однако во многих из реализующихся программ акцент сделан не на деятельностную подготовку руководителя (менеджера), а в основном на знаниевую компетентность. Вышеуказанное создает основания для разработки новой модели педагогического образования, профессиональной подготовки и повышения квалификации руководящих работников учреждений общего среднего и дополнительного образования детей и молодежи, обеспечивающей получение современных управленческих компетенций, отвечающих запросам общества и государства. При подготовке руководителя необходимо учитывать, что управление это не только теоретические знания о менеджменте, но, прежде всего, навыки и умения по принятию конкретных управленческих решений.

В системе дополнительного образования взрослых повышение квалификации руководящих работников должно позволить им за относительно короткий срок обновлять или приобретать

необходимые компетенции, непосредственно связанные с текущей профессиональной деятельностью, обеспечивая при этом гибкий режим организации образовательного процесса, отвечающий ритму жизни руководящего работника как ведущего представителя образовательного учреждения.

Решающее значение в подготовке руководящего работника (менеджера) имеют следующие тенденции: индивидуальный подход; принцип самостоятельной работы; работа над индивидуальными и групповыми проектами; использование неограниченного количества альтернативных учебных пособий; коммуникативный метод обучения; регулярное выявление и учет мнений, интересов и пожеланий слушателей и др.

Построение модели педагогического образования и подготовки руководящего работника учреждения общего среднего и дополнительного образования детей и молодежи должно осуществляться на основе компетентного подхода.

Проект образовательной программы повышения квалификации (профессиональной переподготовки) представляют модули развития конкретных компетенций, которые создают непрерывную линию развития управленческой квалификации руководителя образовательной организации.

Так как вопросы, связанные с управлением, экономикой и правом образовательным учреждением, наиболее актуальны для практикующихся руководителей, программа повышения квалификации предполагает модули по управлению персоналом образовательной организации, общему менеджменту, экономике образовательной организации и решению правовых проблем управления в образовании. Результатом освоения данной программы станет приобретение управленческих компетенций, ориентированных на эффективное управление в области воспитания детей и молодежи с учетом его типа в современных реальных условиях. Содержание обучения ориентировано на практикующихся слушателей – руководящих работников учреждений общего среднего и дополнительного образования детей и молодежи. Подготовка не сводится только к изучению фактов и концепций менеджмента в сфере образования, тенденций системы воспитания, а предполагает развитие навыков их использования для более эффективной управленческой деятельности. Пропагандируется практико-ориентированный подход и формат смешанного обучения, который проявляется в специфике учебных заданий, характера ведения учебных занятий, особенностях освоения учебных материалов.

При обучении любого менеджера на первый план выходит обучение управлению, основанное на разборе ситуаций, это касается и подготовки менеджеров в образовании. Поэтому подготовка руководящих работников строится на принципах активного обучения. Лучший способ развития необходимых компетенций – тренировка через моделирование действий, проведение тематических дискуссий, деловых игр, что дает реальные возможности обмениваться управленческими инструментами и опытом, а также умением искать то или иное решение через оценку альтернативных идей и действий. Свободное общение в подгруппах позволяет обучающимся оперировать знаниями, полученными в процессе самостоятельной работы, с применением концепций курса, обмениваться опытом, идеями относительно своей профессиональной деятельности, что позволяет решать управленческие проблемы.

Каждый в отдельности учебный компонент направлен на развитие профессиональных и личностных качеств, что в совокупности позволяет стать грамотным и компетентным руководящим работником учреждения образования.

Представляемая модель, построенная на основе лучших образцов международного опыта и современных подходов к обучению управлению, а также с учетом постоянно происходящих в современной системе образования изменений, обеспечивает качественную поддержку деятельности руководящего работника (менеджера-руководителя) в сложных реальных условиях.

В заключение хотелось бы отметить, что ответственность за развитие современных образовательных учреждений возложена, прежде всего, на их руководящий состав, а задачи развития придется решать всем без исключения учреждениям.

ИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА-ДЕФЕКТОЛОГА КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О.Г. Пименов, В.В. Гордейко, С.И. Чубаров, В.В. Барковская
БГПУ (Минск)

В последние годы происходит модернизация национальной системы образования, основной задачей которой является повышение качества образования и обеспечение его доступности за счет внедрения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в педагогическую практику. Использование ИКТ позволяет оптимизировать образовательный процесс, внедрять технологии программированного и дистанционного обучения.

В.П. Беспалько, Е.И. Машбиц, Г.К. Селевко к набору существенных преимуществ использования информационных технологий в обучении перед традиционными занятиями относят следующее:

- информационные технологии значительно расширяют возможности предъявления учебной информации, применение современных мультимедийных средств позволяет воссоздавать реальную обстановку деятельности;
- ИКТ позволяют существенно повысить мотивацию к обучению, в том числе за счет применения адекватного поощрения правильных решений задач;
- ИКТ вовлекают учащихся в учебный процесс, способствуя наиболее широкому раскрытию их способностей, активизации умственной деятельности;
- использование ИКТ в учебном процессе увеличивает возможности постановки учебных задач и управления процессом их решения, компьютерные программы позволяют строить и анализировать модели различных предметов, ситуаций, явлений;
- ИКТ позволяют качественно изменять контроль деятельности учащихся, обеспечивая при этом гибкость управления учебным процессом;
- использование электронных средств обучения способствует формированию у учащихся рефлексии [1; 3].

Особо важную роль информационные технологии играют в образовании детей с особенностями психофизического развития (ОПФР), то есть в специальном образовании. Единство развития детей с ОПФР и обычных детей обуславливает использование общих образовательных технологий, реализуемых с учетом особенностей детей. В то же время в специальном образовании используются особые технологии обучения и коррекции нарушений развития.

Выделены следующие направления использования ИКТ в образовании детей с ОПФР: решение дидактических задач, решение компенсаторных задач, решение коммуникационных задач [2]. Информационные технологии помогают педагогу-дефектологу более эффективно проводить диагностику уровня развития знаний, умений и навыков, осуществлять коррекционное воздействие с целью минимизации и преодоления вторичных отклонений, обеспечивать предъявление информации в наиболее удобной для восприятия каждой категории учащихся форме.

Вместе с тем, анализ педагогической практики педагогов-дефектологов различных учреждений, обеспечивающих получение образования детьми с ОПФР, показывает, что использование информационно-коммуникационных технологий носит бессистемный, спорадический характер, отсутствует методическое обеспечение процесса обучения с использованием ИКТ. Основная причина этому указана в программе «Комплексная информатизация системы образования Республики Беларусь на 2007-2010 годы»: недостаточный уровень подготовки педагогических кадров по эффективному использованию информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности.

Следовательно, в современных условиях модернизации системы национального образования меняются требования к уровню профессионализма педагога-дефектолога, происходит переход от квалификационной модели специалиста к компетентностной модели, наполненной новым содержанием и предполагающей формирование профессиональной компетентности личности педагога-дефектолога.

Неотъемлемой составляющей профессиональной компетентности педагога-дефектолога является информационная компетентность – интегративное качество личности, обеспечивающее высокий уровень владения и использования информационных технологий в образовательном процессе, а также возможность принимать эффективные решения в профессионально-педагогической деятельности.

По нашему мнению, информационная компетентность педагога-дефектолога выполняет информационно-технологическую, аналитическую, прогностическую, проективную, организационную, коммуникационную, мотивационную, рефлексивную функции.

Информационно-технологическая функция информационной компетентности обеспечивает эффективное использование информационных аппаратных и программных средств как дидактических, так и вспомогательных в учебном процессе; владение навыками создания новых электронных образовательных ресурсов с целью обеспечения наиболее полного удовлетворения образовательных потребностей обучающихся с ОПФР.

Аналитическая функция включает анализ педагогических программных средств, ресурсов сети Интернет а также вспомогательных информационных технологий с учетом основных дидактических, эргономических и технических требований; оценку образовательного потенциала электронных ресурсов, степени их интерактивности и информативности педагогической составляющей; оценку качества электронных ресурсов с позиции многообразия средств и форм представления информации, способов организации образовательного процесса, вовлечения учащихся в активную познавательную деятельность.

Прогностическая функция заключается в прогнозировании эффективности использования программных и аппаратных средств учебного назначения и ресурсов сети Интернет в

образовательном процессе, исходя из поставленных дидактических целей; прогнозирование наиболее эффективных организационных форм деятельности педагога и обучающихся с ресурсами ИКТ, включая кооперированную деятельность на базе сетевого взаимодействия; предвосхищение результата обучения с использованием конкретных ресурсов, предвидение возможных отклонений и нежелательных последствий.

Проективная функция состоит в планировании учебного процесса с использованием электронных ресурсов, выработке методических рекомендаций по работе с программными и аппаратными средствами.

Коммуникационная функция обеспечивает осуществление сетевого взаимодействия с участниками образовательного процесса (обучающимися, родителями, педагогами) в асинхронном (посредством электронной почты и форумов) и синхронном (чат-сессии) режимах, в том числе с использованием средств дистанционного обучения.

Организационная функция включает обеспечение педагогически целесообразного использования потенциала информационных ресурсов и организацию образовательного процесса на их основе; использование информационных технологий управления педагогическим процессом; осуществление психолого-педагогической диагностики уровня обученности, продвижения в обучении на базе компьютерных тестирующих, диагностирующих методик контроля и оценки знаний, умений и навыков обучающихся; повышение мотивации к учению путем вовлечения учащихся в активную деятельность на основе средств ИКТ.

Мотивационная функция обеспечивает готовность педагога-дефектолога использовать средства ИКТ в образовательном процессе, осознание необходимости постоянного самообразования, того, что предоставляемые информационными средствами возможности существенно расширяют педагогический потенциал.

Рефлексивная функция заключается в оценке эффективности применяемых в учебном процессе электронных средств и разработанных на их основе методик, в самооценке педагогом-дефектологом собственных возможностей и потенциала в использовании ИКТ.

Таким образом, формирование информационной компетентности как составляющей профессиональной компетентности педагога-дефектолога позволит обеспечить более эффективную организацию педагогического процесса, основанную на использовании средств ИКТ, и будет способствовать повышению качества образования детей с ОПФР.

Список использованных источников

1. Беспалько, В. П. Образование и обучение с участием компьютеров: педагогика третьего тысячелетия : учеб.-метод. пособие / В.П. Беспалько. - М.: Моск. психол.-социал. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2002. - 349 с.
2. ИКТ в образовании людей с особыми потребностями: Специализированный учебный курс / Н. Токарева, С. Бесио. – М.: Изд. дом «Обучение-Сервис», 2008. – 320 с.
3. Селевко, Г.К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств / Г.К. Селевко. - М.: НИИ школьных технологий, 2005. - 208 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К УЧИТЕЛЮ МАТЕМАТИКИ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

Т.О. Пучковская
НИО (Минск)

Важной характеристикой информационного общества наряду с увеличением объема информации является возросшая скорость ее обновления, что приводит к необходимости внедрения в образовательный процесс новых технологий и средств обучения, в том числе и информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Для практического использования средств ИКТ в общем среднем образовании педагогам должны быть присущи как общие педагогические навыки, так и навыки владения средствами информационных и коммуникационных технологий, навыки их применения в ходе обучения. Поэтому требования к учителю математики, применяющему в своей деятельности информационно-коммуникационные технологии, складываются из традиционных требований, предъявляемых к любому педагогу, и специфических, связанных с использованием современных информационных технологий и электронных образовательных ресурсов.

К традиционным требованиям, как правило, относятся:

- предметные (профессиональные математические знания);
- дидактические (умение передать учащимся учебный материал в доступном для них виде);
- научно-познавательные (овладение информацией, научным математическим знанием);
- перцептивные (проникновение во внутренний мир учащегося, психологическая наблюдательность);

- речевые (ясное и четкое выражение своих мыслей речью, мимикой);
- организаторские (способность к правильной организации собственной деятельности и деятельности учащихся);
- суггестивные (эмоционально-волевое влияние на ученика для принятия им установки);
- коммуникативные (умение устанавливать педагогически целесообразные отношения с учащимися, родителями, коллегами, руководителями образовательного учреждения);
- прогностические (конструктивные способности, педагогическое воображение).

В то же время выделяются специфические требования, необходимые при работе с информационно-коммуникационными технологиями. В числе таких требований:

- знание преподавателем дидактических свойств и умение пользоваться средствами информационных и телекоммуникационных технологий;
- знание принципов формирования содержания, структуризации интерфейса и визуального представления сетевых образовательных ресурсов;
- владение подходами к определению качества электронных изданий и ресурсов, применяемых в обучении;
- владение методами практического проектирования образовательного ресурса в рамках обучения математике;
- представление о тенденциях развития современных технологий разработки электронных средств обучения.

Преподаватель должен освоить элементарные навыки работы с компьютером, получить первое представление о наиболее распространенных пакетах программ универсального назначения, научиться работать с текстовыми редакторами, электронными таблицами, освоить работу с известными для его предметной области готовыми компьютерными учебными программами, средствами телекоммуникационного взаимодействия, средствами доступа к Интернет-ресурсам.

ИКТ-компетенция – способность педагога решать профессиональные задачи с использованием средств и методов информационно-коммуникационных технологий, а именно: осуществлять информационную деятельность по сбору, обработке, передаче, хранению информационного ресурса, по продуцированию информации с целью автоматизации процессов информационно-методического обеспечения; оценивать и реализовывать возможности электронных изданий образовательного назначения и распределенного в сети Интернет информационного ресурса образовательного назначения; организовывать информационное взаимодействие между участниками учебного процесса и интерактивным средством, функционирующим на базе средств ИКТ; создавать и использовать психолого-педагогические тестирующие, диагностирующие методики контроля и оценки учебных достижений обучающихся.

По мере внедрения ИКТ в образование происходит изменение роли учителя в учебном процессе. В связи с акцентом на самостоятельное приобретение знаний усиливается консультационная и коррекционная направленность обучающей деятельности педагога. В условиях избыточной научной и учебной информации, предоставляемой учащимся современными средствами ИКТ, возрастают требования к профессиональной подготовке педагога в области основной и смежных учебных дисциплин. Существенно повышаются также требования к личностным, общекультурным, коммуникативным качествам преподавателя.

Современный учитель математики должен уметь многое. Так, в частности, знать, где и как найти требуемые учебные материалы в телекоммуникационных сетях, уметь использовать подобные сети в различных аспектах обучения, знать, как представить содержание учебного предмета посредством мультимедиа-технологий, как применять мультимедийные средства обучения.

Использование ИКТ при изучении математики не должно восприниматься как простое переложение известного учителю содержания и представление его с помощью компьютерных средств. Такой подход оставляет неиспользованными колоссальные возможности активизации наглядного и теоретического образного мышления учащихся.

Для рационального использования ИКТ учителю математики необходимо обладать структурно-системным целостным представлением об учебном материале, специализированными средствами и технологиями конструирования электронных средств обучения, быть способным корректно представить учебный материал в структурной образной форме.

Математика, в отличие от большинства других преподаваемых предметов, изучает не непосредственно вещи, составляющие окружающий мир, а количественные отношения и пространственные формы, свойственные этим вещам. Задача учителя – преодолеть в сознании учеников возникающее представление о «сухости», формальном характере, оторванности этой науки от жизни и практики. Поэтому важными требованиями к современному учителю являются следующие характеристики: владение представлениями о математике, как синтезе гуманитарного и естественнонаучного знания; владение умениями по формированию у учащихся представлений

о математике, как источнике методов познания природы и общества, специфике ее предмета и методов, как составляющей методологии математики; владение представлениями и умениями по использованию истории математики для раскрытия гуманитарного потенциала математики.

Современный учитель математики должен обладать определенной математической культурой и эрудицией, интересоваться проблемами теории и методики обучения математике, пропагандой ее достижений, задумываться над тем, как лучше, интереснее преподать свой предмет, быть открытым новым технологиям обучения, не бояться экспериментировать, создавать собственные системы обучения и владеть ими.

Чтобы отвечать современным требованиям, педагог должен постоянно пополнять знания общекультурного и профессионального характера, работать со значительным напряжением сил, самоотверженностью, нести высокую ответственность за свои действия. Специфика педагогической деятельности такова, что для эффективной деятельности учитель должен владеть знанием собственного предмета, методикой его преподавания, психологией и педагогикой, иметь общий высокий уровень культуры, знать приемы риторики, основы мониторинга, обладать большой эрудицией. Методика преподавания математики должна быть гибкой, обязательно с учетом психологических особенностей учащихся.

Современный учитель – это профессионал. Профессионализм педагога определяется его профессиональной пригодностью; профессиональным самоопределением; саморазвитием, т.е. целенаправленным формированием в себе тех качеств, которые необходимы для выполнения профессиональной деятельности. Отличительными чертами современного педагога являются постоянное самосовершенствование, самокритичность, эрудиция и высокая культура труда. Профессиональный рост учителя невозможен без самообразовательной потребности.

Учитель должен учиться всему постоянно. Для этого необходимо:

- изучать и внедрять новые педагогические технологии, формы, методы и приемы обучения;
- посещать уроки коллег и участвовать в обмене опытом;
- периодически проводить самоанализ своей профессиональной деятельности;
- совершенствовать свои знания в области классической и современной психологии и педагогики;
- систематически интересоваться событиями современной экономической, политической и культурной жизни;
- повышать уровень своей эрудиции и общей культуры.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА К ПРОФЕССИИ ПЕДАГОГА-ИНЖЕНЕРА В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОГО ПРОЕКТА «СДЕЛАЙ ШАГ!»

А.В. Ражнова
НИО (Минск)

Как показывают многочисленные исследования, наиболее существенным фактором выбора профессиональной сферы является интерес к профессии. Так, например, в проведенном нами в 2009 году анкетировании учащихся выпускных классов минских общеобразовательных школ и лицеев, 85 % респондентов при ранжировании факторов, влияющих на профессиональный выбор, отметили интерес к профессии как самый важный. Результаты изучения факторов, влияющих на профессиональный выбор, совпадают с данными других исследователей. За наиболее существенным фактором выбора профессии, собственным желанием и интересом к профессии следуют советы родителей, советы друзей, советы учителей, востребованность профессии на рынке труда, реальная оценка своих способностей и возможностей. Такие результаты, полученные при ранжировании факторов, влияющих на выбор профессиональной сферы, закономерны и ожидаемы, общеизвестно, что интерес является наиболее действенным мотивом любой деятельности. Однако дальнейшая экспериментальная работа позволила нам установить, что сущность интереса к профессии, его содержание, сила, устойчивость у каждого учащегося индивидуальна. Уточняя представления учащихся об интересующей их профессии, можно определить, что именно их привлекает. Часто интерес к профессии продиктован модой, внешними атрибутами, привлекательностью результатов труда. Такой поверхностный интерес угасает, как только оптант сталкивается с трудностями, которые раньше им не осознавались – с несоответствием своих возможностей и способностей требованиям профессии, со сложностями при трудоустройстве, ведь, как правило, мода на конкретную профессию, специальность приводит к тому, что в скором времени на рынке труда возникает переизбыток кадров в данной отрасли и т.д. Следовательно, при формировании интереса к профессии необходимо больше внимания уделять сущности профессии, не самим результатам труда, а процессу их достижения. Только

такой глубокий, содержательный интерес к профессии становится основой профессионального самоопределения личности.

Целью нашего педагогического исследования является определение педагогических условий развития профессионального самоопределения старшеклассников на примере выбора инженерно-педагогической специальности. Проведенный эксперимент по выявлению социально-педагогических условий профессионального самоопределения учащихся [1] показал, что одним из основных является создание профориентационной среды, компонентами которой могут быть специально организованные межшкольные факультативы, тренинги, дистанционные обучающие олимпиады, Интернет-проекты профориентационной направленности.

На основании полученных экспериментальных данных был разработан профориентационный проект «Сделай шаг!», цель которого – ознакомление учащихся старших классов общеобразовательных учреждений с возможностями и перспективами, которые дает инженерно-педагогическое образование; формирование готовности учащихся к профессиональному самоопределению.

Основу данного проекта составляют:

- организация и проведение групповых профориентационных занятий со старшеклассниками;
- участие в организации и проведении профориентационных занятий студентов инженерно-педагогического факультета Белорусского национального технического университета, проходящих педагогическую практику (частично или полностью);
- использование компьютерной диагностической программы «Опросник для выявления готовности учащихся к профессиональному самоопределению»;
- дальнейшее сотрудничество инженерно-педагогического факультета БНТУ с общеобразовательными учреждениями (организация экскурсий, дней открытых дверей, тематических встреч – по запросу учреждений образования, участвующих в проекте).

Для проведения профориентационных занятий был разработан комплекс методических материалов. В данный комплекс вошли:

- Компьютерная диагностическая программа «Опросник для выявления готовности учащихся к профессиональному самоопределению». Применение электронного профориентационного опросника будет способствовать снижению временных затрат работы педагога-психолога, классного руководителя на проведение тестирования, а также на обработку и оформление результатов.
- Разработки профориентационных занятий (сценарии, презентации).
- Рекламные материалы:
 - информация об инженерно-педагогическом факультете (материалы для бесед, презентации);
 - фотогалерея курсовых и дипломных работ студентов инженерно-педагогического факультета, обучающихся по направлению «Технология. Дополнительная специальность».

Профессиональная ориентация – это сложная система, включающая в себя просвещение, воспитание, проведение психодиагностики, организацию элективных курсов. Таким образом можно выделить следующие аспекты профориентационной работы: информационный, диагностический, воспитательный.

В современных условиях, когда общее количество профессий измеряется пятизначным числом, реализация информационного аспекта профориентации не может быть успешной без работы, выполняемой специалистами-профессиоведами и связанной с выработкой системных представлений о мире профессий. Большое значение для реализации информационного аспекта профориентации имеет знакомство учащихся со справочной литературой (справочников профессий, правил приема в различные виды учебных заведений, программ вступительных экзаменов) и специализированными Интернет-ресурсами. При этом, придерживаясь системного подхода к реализации информационного аспекта профориентационной работы, считаем необходимым вовлекать в эту работу представителей разных профессий, которые могут дать исчерпывающую информацию о своей профессиональной сфере.

Диагностический аспект профориентации предусматривает всестороннее изучение и оценку индивидуально-психологических качеств молодого человека в течение всего процесса формирования у него готовности к самостоятельному и осознанному выбору профессии. Изучение личности учащегося осуществляется преподавателями, специалистами-психологами, а также родителями с помощью используемых в комплексе методов психологии и педагогики. Результаты диагностики должны оцениваться с учетом тех требований, которые предъявляются к человеку различными видами профессиональной деятельности. Молодые люди, стоящие на пороге профессионального выбора, являются субъектами этого процесса, следовательно, важной задачей является выработка навыков самодиагностики, самопознания.

Воспитательный аспект профориентации тесно связан с информационным и диагностическим. Его особая значимость определяется тем, что в ходе профессиональной ориентации проводится целевая работа по формированию у учащихся профессиональной направленности, стимулирование интереса и стремления к выбору определенных профессий, а интерес, как известно, является главным действующим мотивом любой деятельности.

При разработке профориентационного проекта «Сделай шаг!» мы старались учесть важность вышеперечисленных аспектов профориентационной работы и отразить это в содержании занятий. Каждое занятие имеет информационный, диагностический и развивающий блоки, представленные презентациями, профориентационными тестами и опросниками, профориентационными играми и активизирующими методиками.

Анализируя собранные ожидания и опасения студентов инженерно-педагогического факультета Белорусского национального технического университета, участвующих в проекте [2], мы пришли к выводу, что наиболее оптимальной формой занятий будут групповые занятия с элементами социально-психологического тренинга. В основе работы любой тренинговой группы лежит принцип добровольности. Принимая решение участвовать в тренинге, учащийся берет на себя ответственность, он заинтересован в собственных изменениях, в достижении поставленной цели, в нашем проекте – сделать шаг к своему профессиональному будущему.

Список использованных источников

1. Ражнова, А.В. Актуальные проблемы организации профориентационной работы в общеобразовательных учреждениях / А.В. Ражнова // Веснік адукацыі. – 2010. – №11. – С. 46 – 52.
2. Ражнова, А.В. Тренинговые технологии в профориентационной работе со старшеклассниками / А.В. Ражнова // Социально-педагогическая и медико-психологическая поддержка развития личности в онтогенезе : материалы междунар. науч.-практ. конф., Брест, 19–20 мая 2011г. / БРГУ им. А.С. Пушкина ; редкол.: Т.С. Будько [и др.]. – Брест, 2011. – С. 226 – 229.

ПРОБЛЕМА СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У УЧИТЕЛЕЙ

А.В. Ракицкая
ГрГУ (Гродно)

Профессия педагога обладает огромной социальной важностью, так как учитель несёт ответственность за процесс обучения, взаимоотношения с учащимися, их родителями, с администрацией, выполнение своих профессиональных обязанностей, а также за собственное психическое здоровье [7]. Государство затрачивает финансовые средства на подготовку педагога, заработную плату, обеспечение социальных гарантий, ожидая от учителя умения корректировать возрастающие социальные проблемы, создавать условия для усвоения учащимися знаний, формирования умений, способствовать моральному и этическому развитию учащихся, выдвигая высокие требования к коммуникативной и психологической культуре учителя в межличностном взаимодействии.

Особенностью учительского труда является его многоаспектность: учитель выполняет более 300 видов деятельности [4]. Ежедневная психическая перегрузка, необходимость самоотверженно помогать учащимся, высокая ответственность за учеников, дисбаланс между интеллектуально-энергетическими затратами и морально-материальным вознаграждением (фактор социальной несправедливости), ролевые конфликты, поведение «трудных» учащихся обуславливают выгорание педагогов [3]. Кроме того, существенной специфической особенностью педагогической деятельности является то, что эта деятельность требует включения личности в целом [2].

Вследствие специфики своей деятельности педагоги как представители профессии типа «субъект-субъект» подвержены синдрому эмоционального выгорания [1; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10]. Синдром эмоционального выгорания мы, вслед за Cr. Maslach и S. Jackson, рассматриваем как синдром эмоционального истощения, деперсонализации и уменьшения личностных достижений, возникающее у индивидов, работающих с людьми. Под эмоциональным истощением понимается чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой. Деперсонализация предполагает циничное отношение к труду и объектам своего труда. Под редукцией профессиональных достижений понимается возникновение у работников чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере, осознание неуспеха в ней [3].

Характеризуя поведенческие симптомы эмоционального выгорания у учителей, А.А. Рукавишников отмечает, что на межличностном уровне наблюдаются две формы поведения. Одна из них - это тенденция к проявлению агрессивности или даже насильственному поведению, так как контроль над импульсами ослаблен, другая - это тенденция к социальной изоляции и уходу. Выгоревшие профессионалы физически и психически отдаляются от социальных контактов и возникает опасность их изоляции от людей [9].

В ряде исследований отмечается, что учителя, характеризующиеся высоким уровнем выгорания, чаще своих коллег, имеющих низкий его уровень, используют такую стратегию поведения как «агрессивные действия», что препятствует формированию благоприятного психологического климата в рабочей среде и затрудняет решение профессиональных задач [3; 9]. Результаты сравнительного анализа частоты использования различных моделей поведения учителей в группе с высоким уровнем выгорания свидетельствуют об использовании учителями в своём поведении 11% агрессивных действий [3]. Эмоциональное истощение положительно коррелирует с агрессивными действиями, которые относятся к неэффективному копингу. Их частое использование не способствует успешному преодолению профессиональных стрессов, что служит, в свою очередь, одним из факторов эмоционального истощения. Агрессивная модель, используемая выгорающим профессионалом, как правило, ведёт к конфликтному общению и разрушению доверительных отношений [3].

По мнению А.А. Рукавишникова, для учителей, подверженных выгоранию, характерна высокая тревожность, проявление агрессии в ответ на фрустрацию, раздражительность, преобладание депрессивного фона настроения, уязвимость, низкая стрессоустойчивость и повышенная чувствительность к негативному оцениванию, а также низкий уровень компетентности, неспособность решать различные жизненные ситуации, низкая самооценка, несобранность, неметодичность в выполнении необходимых дел, отсутствие стремления к достижению, низкая самодисциплина [9]. Одной из форм психических защит у педагогов с высоким уровнем психического выгорания является замещение. Педагоги с высоким уровнем психического выгорания, использующие замещение как форму психологической защиты, могут быть охарактеризованы как стремящиеся в стрессовой ситуации переадресовывать гнев и раздражение с более угрожающего на менее угрожающий объект. Иногда негативные эмоции, адресованные другим, переадресуются себе, что вызывает ощущение подавленности и самообвинения [9].

Современные исследователи эмоционального выгорания выделяют две группы факторов, модулирующих возникновение данного синдрома: особенности профессиональной деятельности и индивидуальные характеристики самих профессионалов [5; 9; 10]. Т.В. Форманюк отмечает, что синдром выгорания развивается как следствие комбинации организационных, профессиональных стрессов и личностных факторов [10]. Вклад той или иной составляющей в динамику развития синдрома выгорания различен [3; 5]. Очерчен предположительный круг внешних и внутренних факторов, провоцирующих появление синдрома эмоционального выгорания у педагогов [3]. Среди внешних условий учительского труда, ассоциирующихся с возникновением «выгорания», можно назвать следующие: 1. Организационный фактор (нечеткая организация и планирование труда, рабочие перегрузки, конфликтность ролей). 2. Хронический характер воздействия психоэмоциональных стрессоров (интенсивное общение, эмоциональные и нервные нагрузки, психологическая трудность контингента). 3. Неблагополучная психологическая атмосфера (конфликтность, отсутствие коллегиальности, недостаточная социальная поддержка). В качестве внутренних предпосылок к «выгоранию» могут выступать: 1. Интенсивная интериоризация, восприятие и переживание обстоятельств профессиональной деятельности, ведущая к быстрому истощению эмоционально-энергетических ресурсов. 2. Низкий уровень мотивации или фрустрация значимых мотивов профессиональной деятельности. 3. Низкая самооценка и отсутствие позитивного профессионального самовосприятия [8].

Актуальность приобретают исследования последствий синдрома эмоционального выгорания и стратегий его преодоления педагогами [3; 6]. Среди наиболее характерных последствий синдрома эмоционального выгорания психологи называют деформацию «Я-концепции» (повышение негативизма по отношению к «Я»): гневливость, циничность, подозрительность, депрессия, сверхдоверчивость, ригидность и различные формы дезадаптации, которые непосредственно относятся к психосоциальному здоровью личности [6; 10].

В связи с высоким риском выгорания учителей особую актуальность приобретает вопрос о мерах психопрофилактики профессиональных стрессов. В настоящее время существует два основных направления профилактической и реабилитационной работы: профилактические меры и реабилитация уже «сгоревших» лиц [3]. Каждое из направлений предполагает решение ряда вопросов. В частности, какие именно виды психологического консультирования и групповой работы наиболее эффективны? Какая система мероприятий для «выгоревших» учителей может способствовать их реабилитации? Может ли «выгоревший» педагог полностью восстановиться? Насколько долгосрочными должны быть программы реабилитации? Может ли школьный психолог только собственными усилиями обеспечить реабилитацию? С нашей точки зрения, усилий только школьного психолога недостаточно. Необходима работа администрации в данном направлении, единый взгляд на психологическое здоровье педагога как на ценность позволит сохранить педагога как здоровую личность и эффективного профессионала для общества и государства.

Дальнейшее исследование синдрома эмоционального выгорания у педагогов приобретает особую значимость, так как адекватная диагностика, коррекция и профилактика нежелательных

поведенческих и эмоциональных реакций у педагогов, переживающих синдром эмоционального выгорания, могут помочь в остановке начавшегося процесса эмоционального выгорания.

Список использованных источников

1. Бойко, В.В. Энергия эмоций / В.В. Бойко. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 474 с.
2. Вербова, К.В. Психология труда и личности учителя / К.В. Вербова, С.В. Кондратьева. – Гродно: Гр. гос. ун-т, 1991. – 81 с.
3. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – 2-е изд. – СПб: Питер, 2009. – 336 с.
4. Ключева, Н.В. Педагогическая психология: учеб. для студентов вузов / Н.В. Ключева и др. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 399 с.
5. Орёл, В.Е. Синдром психического выгорания личности / В.Е. Орёл. – М.: Ин-т психологии РАН, 2005. – 330 с.
6. Пряжников, Н.С. Стратегии преодоления синдрома «эмоционального выгорания» в работе педагога / Н.С. Пряжников, Е.Г. Ожогова // Психологическая наука и образование. – 2008. - №2. – С. 87-95
7. Ракицкая, А.В. Синдром эмоционального выгорания и агрессивное поведение у педагогов: теоретические аспекты исследования / А.В. Ракицкая // Вестник ГрГУ. – 2011. - сер. 3. - № 2 (113) – С. 107 -114.
8. Ронгинская, Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях / Т.И. Ронгинская // Психологический журнал. – 2002. – Т.23. - №3. – с.85-95
9. Рукавишников, А.А. Личностные детерминанты и организационные факторы генезиса психического выгорания у педагогов: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.03 / А.А.Рукавишников. – М.: РГБ, 2003. – 177 л.
10. Форманюк, Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т.В. Форманюк // Вопросы психологии. – 1994. - №6. - С 57-65.

ОПЫТ И ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ

Е.А. Семенова

Восточно-Сибирская государственная академия образования (Иркутск)

Существенные изменения в российском образовании предполагают кардинальную модернизацию профессионального педагогического образования. В качестве приоритетных направлений современного педагогического образования называются: становление будущего учителя как субъекта профессиональной деятельности, развитие его профессионального сознания.

Ученые (Н.И. Гуслякова, А.К. Маркова) подчеркивают, что профессиональное сознание учителя включает в себя систему ценностей, целей, мотивов, норм, установок и представлений, определяющих позицию учителя по отношению к ребенку. Оно, преобразуя педагогическое пространство, является «генеральной способностью, подлинным механизмом саморазвития человека как профессионала» (Е.И. Исаев, С.Г. Косарецкий, В.И. Слободчиков). Профессиональное сознание учителя является одним «из мощных факторов, влияющих на перспективы развития всего образования» [2, с. 8].

В то же время анализ организации и содержания вузовского образования показывает, что именно профессиональное сознание является тем главным «узлом», где сосредоточены основные противоречия между существующей практикой подготовки учителя и его конкретной профессиональной деятельностью (Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков и др.). Психологи (С.Г. Косарецкий, Г.В. Акопов) обращают внимание на необходимость проведения такого рода исследований профессионального сознания, которые обосновывали бы пути его целенаправленного формирования. А.К. Маркова подчеркивает, что «профессиональное сознание требует специальной работы по его развитию, между тем оно зачастую складывается стихийно» [3, с. 37].

Отмечая плодотворность исследований, следует признать, что проблема становления профессионального сознания и самосознания относится к числу наиболее сложных проблем психологии, при всех активно расширяющихся научных поисках в её познании, она до сих пор не имеет окончательного решения. Как справедливо замечает В.Г. Асеев, «...до сих пор усилия человека были в основном устремлены на познание внешнего мира и лишь в слабой степени на самого себя. Между тем, успешность познания и преобразования внешнего мира непосредственно связана с самопознанием человека, его умением управлять собой, осознавать и осуществлять свои цели и ценности. Необходимо сосредоточить внимание на изучении человека как неповторимой индивидуальности, как субъекте собственной жизни и психической деятельности» [1, с. 5], а также специфике его самосознания. В этой связи актуальной становится задача развития самосознания, «Я-концепции» будущего профессионала.

Актуальность создания программы «Тренинг профессионального самосознания студентов» обусловлена необходимостью оптимизации системы подготовки будущего специалиста в образовательном пространстве учебного заведения. Методологической основой эксперимента послужили основные принципы отечественной психологии: принцип единства сознания и деятельности, принцип системного подхода. Работа строилась с учетом фундаментальных теоретических положений отечественных психологов об интериоризации (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев), о взаимосвязи внешних и внутренних сторон процесса самоопределения личности

(С.Л. Рубинштейн). При организации экспериментальной работы мы опирались на положение гуманистической психологии о том, что учение представляет собой самоуправляемое структурирование личного опыта в целях самореализации личности (К. Роджерс). При проведении обучающего эксперимента мы также использовали работы: Б.Ц. Бадмаева, А.А. Вербицкого, Н.В. Кузьминой и других, направленные на поиск путей совершенствования психолого-педагогической подготовки студентов.

Тренинг проводился один раз в неделю в течение семестра и был направлен на решение следующих задач: 1) сформировать у будущих специалистов полное и целостное представление о предстоящей профессиональной деятельности и личности профессионала; 2) развивать адекватное понимание самого себя как будущего профессионала и укрепить профессиональную самооценку; 3) сформировать отчетливое представление о профессиональном будущем, оптимизировать жизненные планы студентов; 4) способствовать осознанию студентами своих личностных особенностей и творческих возможностей, уникальности собственной «Я-концепции» [4].

Программа тренинга состояла из четырех разделов. Первый раздел показывал место «Я-концепции» в структуре личности и предполагал знакомство с данной проблемой, а также знакомство со спецификой проведения занятий. Второй раздел направлен на развитие представлений студентов о будущей профессиональной деятельности и профессионально-важных качествах личности профессионала. Третий раздел предполагал углубление знаний о профессиональной «Я-концепции» и был направлен на формирование адекватного представления о себе как будущем профессионале. Четвертый раздел тренинга развивал представление о целостности жизненного пути и возможном профессиональном будущем студентов.

Формирование профессионального самосознания студентов на тренинговых занятиях проводилось в трех направлениях. Первое направление – психодиагностическое – осуществлялось с целью выявления особенностей профессиональных представлений студентов, закономерностей осознания ими представлений о целостности жизненного пути и возможном профессиональном будущем. Для достижения данной цели студентам предлагалось ответить на ряд вопросов с последующим групповым обсуждением ответов. Второе направление – мотивационное – организовывалось с целью создания мотивирующей основы перехода субъекта от житейского, прагматического к познавательному отношению к профессиональной «Я-концепции», к становлению осознанной саморегуляции собственной жизнедеятельности. Для достижения этой цели в начале каждого занятия давался небольшой теоретический обзор актуальности темы, постановка проблемы, а после изучения темы, в конце занятия студентам предлагались задания для самостоятельной работы с дальнейшим обсуждением в группе. Третье направление – психокоррекционное – проводилось с целью обучения продуктивным формам организации времени жизни субъекта, актуализации механизмов самопознания и саморегуляции. Продуктом совместной тренинговой деятельности преподавателя и студентов на данном этапе являлось самостоятельное выдвижение студентами новых целей: целей, связанных с учебно-профессиональным взаимодействием, общением; целей саморегуляции личностно-профессионального развития; целей развития адекватной профессиональной «Я-концепции».

В основу тренинга была положена идея целостности, единства профессионального и личностного развития человека. Получаемые новые эмоционально насыщенные сведения о себе и других побуждали студентов к переосмыслению сложившихся компонентов «Я-концепции» и способствовали формированию адекватного представления о себе. Мы исходили из взаимосвязи трех детерминант, определяющих личностное и профессиональное самопознание и саморазвитие студентов: 1) личность как субъект выбора профессии; 2) профессия как объект выбора и установления соответствия с личностью; 3) сверстники и взрослые как субъекты межличностного учебно-профессионального общения и совместного самопознания.

В ходе тренинга соблюдались следующие принципы: принцип активности, принцип открытой обратной связи, принцип «здесь и теперь», принцип доверительности в общении. Все это создавало предпосылки для развития навыков и умений общения, межличностного взаимодействия, а в конечном итоге и для развития адекватной самооценки и профессиональной «Я-концепции».

Соблюдение вышеназванных принципов позволило нам успешно решать основные задачи тренинга [4].

При организации занятий мы учитывали тот факт, что имеем дело с людьми юношеского возраста, которые уже имеют определенную совокупность знаний, представлений, установок, ценностей, имеют сложившееся отношение к миру, людям, задачам, к самому себе, к жизни в целом, владеют определенными способами деятельности. Это обусловило выбор личностно-деятельностного, гуманистического подхода к формированию личности студента в целом и развитию его профессионального самосознания, в частности. Мы не ставили перед собой цель достичь глобальных преобразований личности в короткие сроки. Для нас было важным постепенное осознание студентами возможности и необходимости самопознания и

саморазвития; усиление потребности в построении позитивной профессиональной Я-концепции. Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о возможности и необходимости формирования профессионального самосознания будущих учителей в процессе вузовского обучения. Ведущим фактором формирования становятся специально-организованные условия тренингового обучения, с помощью активных методов обучения, основанные на развитии самопознания, самопонимания, позитивного самоотношения и «Я-концепции».

Список использованных источников

1. Асеев, В.Г. Основные задачи психологии на рубеже веков / В.Г. Асеев // Актуальные проблемы современной психологии на рубеже столетий: Материалы науч.-практ. конф. – Иркутск: Изд-во Иркут. гос. пед. ун-та, 2001. – С. 3-7.
2. Гуслякова, Н.И. Психологические механизмы становления и развития профессионального сознания студентов педвуза: монография / Н.И. Гуслякова. – Челябинск, 2006. – 511 с.
3. Маркова, А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
4. Семенова, Е.А. Психология профессионального самосознания / Е.А. Семенова: учеб. пособие. – Иркутск: Изд-во ИрГТУ, 2010. – 160 с.

ПОВЫШЕНИЕ ПРЕСТИЖА ПРОФЕССИИ УЧИТЕЛЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ: ОПЫТ И ПРОБЛЕМЫ

Е.В. Соловей
БарГУ (Барановичи)

Благодарна и ответственна миссия учителя, никакая другая профессия не имеет такого важного общественного предназначения. Ни к одной из профессий не предъявляется таких высоких требований как развитие творчества, высокое напряжение духовных сил, полная самоотдача, глубокая преданность своему делу. Все прекрасно знают о перегрузке учителей, об их мизерной заработной плате, о понижении статуса. Все ожидают создания нормальных условий для работы преподавателей, чтобы можно было увидеть их идущими из школ не вымученными и обессиленными, а радостными от чувства исполненного долга, выполненного труда.

Пристальное государственное и общественное внимание и поддержка учительства говорят о возросшей роли педагога в современном обществе и понимании задач, стоящих перед ним. Несмотря на принятые государством меры по повышению жизненного уровня учителей, условий их труда и увеличения престижа профессии, она остаётся по-прежнему не престижной. В результате математического расчёта, проведенного в диссертационной работе Ф.Г. Зиятдиновой «Расчет показателя престижа профессиональной деятельности учителей», определён показатель престижности профессии учителя в современном обществе: 31,5%» [1].

Рассмотрим несколько аспектов, позволяющих анализировать престиж данной профессии:

1. *Рабочее время учителя.* Зарплата учителя зависит от его рабочего времени. Опрос среди учителей выявляет такой негативный фактор как существенная перегрузка. В неделю учителя тратят 18-36 часов на проведение уроков, около 15 часов — на подготовку к ним, 5-7 — на проведение внеурочных мероприятий, 5-8 — на повышение профессионального уровня и 7 часов - на повышение образовательно-культурного уровня. В среднем, получается, от 43 до 61 часа в неделю. Около 15% учителей работают ещё и по совместительству.

2. *Выбор выпускниками школ педагогических вузов,* как правило, обуславливается тем, что поступают те выпускники, которые не поступили в выбранные ими непедagogические вузы, поэтому в педагогику попали случайно, а не по призванию. Этим объясняется то, что по окончании педвузов выпускники не стремятся идти работать в школу.

3. *Общественное признание.* Престиж учительской профессии подрывается и преувеличенными ожиданиями общества в отношении возможностей учителей — стало больше родителей, склонных перекладывать ответственность за воспитание и обучение своих детей (часто не заинтересованных в учёбе) на учителей, а самим не прилагать к этому усилий. При современном положении учителя, заработной плате, молодёжь не спешит в школу, понимая, сколько физических, моральных, нервных усилий стоит каждый день приобщения к знаниям скептически и иногда цинично настроенных школьников.

4. *Оплата труда (уровень дохода) профессии* является достаточно низкой, не ориентированной на приобретение жилья, подписку и возможность купить нужную литературу, а так же на приобретение путёвок в санатории, дома отдыха и туристические поездки. Задача по обеспечению достойного уровня жизни педагогических работников, созданию условий для их профессионального и личностного развития не новая, она является основополагающей в кадровой политике.

Престиж школьного учителя постепенно возрастает, но данный процесс тормозится рядом объективных и субъективных причин, среди которых можно выделить:

- невысокая заработная плата по сравнению с другими престижными профессиями;

- сформировавшиеся стереотипы о бедственном финансовом и кадровом состоянии школ, отсутствие информации о позитивных переменных в образовании;
- падение общего уровня подготовки как педагогических кадров, так и выпускников школ;
- сложные условия работы с современными детьми и подростками, большая степень ответственности, необходимость постоянно совершенствоваться.

Среди первоочередных мер для повышения престижа учителя можно выделить 5 основных:

1. Обеспечить высокий уровень преподавания в педагогических вузах;
2. Молодые специалисты – это стратегический ресурс развития образования. Отбирать только лучших выпускников школы для поступления в педагогические вузы, при этом организовать приём в 2 этапа: на первом определить моральные качества человека и его готовность работать в школе, на втором – проверить знание предметной области, выбираемой выпускником;
3. Повысить заработную плату до уровня самых высокооплачиваемых профессий в стране;
4. Поддерживать материально педагогов, заинтересованных в результатах своего труда независимо от их возраста, в том числе постоянно знакомить их с инновационными процессами, происходящим в жизни общества;
5. Демонстрировать удовлетворённость педагогов своей работой перед учащимися школы.

Необходимы меры формирования эффективной кадровой политики, направленной на повышение статуса педагога, совершенствование механизмов оплаты труда, развитие системы повышения квалификации. На повышение престижа профессии педагога и формирование позитивного образа учителя, повышение его социального статуса должно быть нацелено проведение широкого спектра мероприятий: целевые и тематические теле- и радиопередачи, публикации в средствах массовой информации, выпуски печатной продукции.

Рекомендации по поднятию престижа учительской профессии:

1. Не ограничивать возраст школьного учителя пенсионным, поддерживать талантливых и трудоспособных учителей пенсионного возраста, как доказательство позиции – их опыт работы, профессионализм и умение работать с детьми будут полезными для молодых преподавателей.
2. Ограничить срок работы учителем в одной школе (по возможности) и срок непрерывного преподавания в школе (не более десяти лет). Это позволит накапливать опыт работы в одной школе как в едином центре, из-за переходов у учителя может затянуться период адаптации.
3. Поощрять и финансово поддерживать приход в школу молодёжи, а также специалистов с непрофильным педагогическим образованием, но хорошим знанием предметов и возможностью получения педагогического образования. Предложить достойную зарплату учителям, в том числе молодым, за качество работы платить дополнительно. В школе должны работать специалисты с педагогическим образованием и с хорошим знанием предметов.
4. Социологи рекомендуют привлекать в школу мужчин, преподавателей вузов, практиков из частных структур. Полагаю, что никого дополнительно привлекать не надо, так как при достойной зарплате и уважении общества к профессии мужчины сами придут работать в школу.
5. Материально стимулировать педагогов за участие и победу в различных конкурсах, проектах, за подготовку детей к участию в конкурсах и олимпиадах. Ввести определённую сумму денег за победы учителей и учащихся на различных уровнях. Стимулирование уже ведётся, но оплачивать эту работу не побалльно, а платить определённую сумму денег.
6. Администрация школ должна контролировать работу учителей путём проведения большего числа открытых уроков с привлечением других учителей, контролирующих органов, но должно быть и доверие к работе учителя, основанное на высоком профессионализме учителя – будет психологический комфорт.
7. Проводить мероприятия информационного характера, финансировать возможность посещения и знакомство с процессом обучения в передовых школах других городов и государств – будет происходить обмен передовым опытом, показаны позитивные перемены в жизни школы.
8. Постоянное стимулирование труда педагогов, в том числе молодых, различными дополнительными денежными вознаграждениями, морально-психологическими поощрениями – создание ситуации успеха и психологической поддержки учителя.
9. Педагогическим вузам необходимо вносить коррективы в систему подготовки будущих учителей, больше внимания уделять изучению психологических аспектов образования, освоению основ именно педагогической науки, овладению новыми информационными технологиями и умению применять полученные знания на педагогическом поприще. Учитель должен быть современным в плане владения информацией о последних достижениях науки и техники, мобильным в плане обучения и самообразования.
10. Ввести ставку освобождённого классного руководителя (воспитателя). Предметники будут заниматься предметом, а с классом работу будет вести другой специалист.

Система образования в прямом смысле образует личность, формирует сам образ жизни, передает новым поколениям ценности нации. Наш новый учитель и наша новая школа должны соответствовать целям опережающего развития общества и экономики.

Список использованных источников

1. Зиятдинова, Ф.Г. Социальное положение учителей: ожидания и реалии /официальный сайт учреждения российской академии наук институт социологии РАН [Электронный ресурс] – 2010– Режим доступа: http://www.isras.ru/index.php?page_id=1011&year=&fio=%C7%E8%FF%F2%E4%E8%ED%EE%E2%E0 – Дата доступа 14.09.2011
2. Садовничий, В. Поступаем в педагогический... Выбираем специальности в сфере образования /официальный сайт zarplata.ru [Электронный ресурс] – 2010– Режим доступа: <http://barnaul.zarplata.ru/a-id-14813.html> – Дата доступа 14.09.2011

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.А. Стреха
БГПУ (Минск)

Профессиональная ориентация – это комплекс психолого-педагогических и медицинских мероприятий, направленных на оптимизацию процесса трудоустройства молодежи в соответствии с желанием и склонностями, сформировавшимися способностями и с учетом потребности в специалистах народного хозяйства и общества в целом.

Выделяют две формы профессиональной ориентации:

Первая форма - профессиональная ориентация, состоящая в ознакомлении молодых людей еще не сделавших свой выбор, с миром профессий

Работа по реализации данной формы профориентации на факультете дошкольного образования ведется в следующих направлениях:

- выступление преподавателей факультета в средствах массовой информации. На телевидении, на радио преподаватели выступали в передачах «Доброе утро, Беларусь», «Семейный час», «Выбор», «Дела семейные», «Ответный ход», «Бритва Оккамы», «Дапаможам дзецям» и др. На широкую аудиторию зрителей и слушателей распространялась информация о кафедрах, факультете и тех вопросах, которые решают наши специалисты;

- выступления преподавателей перед школьниками. Некоторые практики на факультете проводятся на базе школ («Первые дни ребенка в школе», «Производственная практика по психологии в школе, центрах развития ребенка», «Производственная практика по изобразительному искусству в школе и других учреждениях»). Администрация школ и учителя обращаются с просьбой к руководителям практик рассказать о факультете и специальностях, по которым готовят студентов;

- консультирование преподавателями работников дошкольных учреждений. Проводится работа с помощниками воспитателя, педагогами, имеющими среднее специальное образование и педагогами, имеющими высшее не специальное образование;

- выступления на городских конференциях дошкольных работников;

- выступление администрации факультета, заведующих кафедрами во время проведения Дней открытых дверей университета;

- печатные издания: буклеты, газеты. Были подготовлены и распечатаны буклеты о факультете, его истории и студенческой научной жизни и кружках. Регулярно проходит информация о нашем факультете и в районных газетах. Преподаватели практикуют такую форму организации самостоятельной работы студентов, как подготовка статей о факультете дошкольного образования и опубликование их;

- выставки студенческих работ. Работы студентов, обучающихся по специальности «Дошкольное образование. Изобразительное искусство» регулярно демонстрируются на разных выставках, ярмарках и в музеях. Круглогодично со сменой экспонатов выставляются работы наших студентов в музее в Дудутках. Ежегодно работы наших студентов участвуют в отчетных выставках Белорусского союза мастеров народного творчества, в Республиканских выставках-ярмарках «Веснавы букет» в Лошице. Выставляются работы, выполненные под руководством преподавателей кафедры методик дошкольного образования – членов Союза мастеров народного творчества Е.Е. Калошиной, Е.Л. Папковской, Е.В. Родичевой. Во время презентации работ студентов всегда делается акцент, что это работы студентов факультета дошкольного образования;

- выступления студентов в «Звездных походах». В процессе выступлений студентами нашего факультета демонстрируется презентация факультета, раздаются буклеты с информацией о факультете, газета «Настаўнік». Студенты выступают с концертами танцевальных и вокально-

инструментальных коллективов, подготовленных преподавателями кафедры методик дошкольного образования С.В. Лебедевой и О.Н. Зиль;

- информация о факультете на сайте университета. На сайте размещены такие данные о факультете, как год основания, адрес, E-mail, Веб-сайт, количество преподавателей, количество студентов дневной и заочной форм получения образования, специальности, по которым проводится подготовка на факультете, кафедры, функционирующие на факультете.

Работа по реализации первой формы профориентации на факультете ведется достаточно разнопланово и активно. Однако насколько она эффективна и результативна можно узнать, обобщив данные анкет. В процессе изучения вопроса в 2006, 2009 и 2011 годах проводилось анкетирование студентов 1 курса дневной формы получения информации.

Обобщив данные анкет, мы получили следующие результаты.

На вопрос «Каков источник получения первой информации о факультете дошкольного образования?» (таблица 1) большинство студентов отмечает, что это «Справочник для поступающих в ВУЗы». На второе место по количеству ответов выходит такой источник, как Интернет. В этом году большое влияние на выбор специальности оказали родители (15%). Примерно одинаковое количество процентов составили такие ответы, как «друзья, знакомые», «учителя в школе», «студенты факультета», «СМИ».

Таблица 1

	2006 г.	2009 г.	2011 г.
Справочник для поступающих в ВУЗы	51 %	66 %	48 %
Интернет	8 %	19 %	25 %
Родители	-	-	15 %
Друзья, знакомые	29 %	6 %	7 %
Учителя в школе	4 %	2 %	5 %
Студенты факультета	3 %	4 %	-
СМИ	5 %	3 %	1 %

На вопрос «Сколько лет назад вы узнали о факультете дошкольного образования?» (таблица 2) большинство студентов последних лет ответили, что за один год до поступления. То есть только в выпускном классе большинство будущих студентов задумываются о выборе профессии. Однако в 2006 г. 59% студентов узнали о факультете только перед подачей документов. В этот год, как и в предыдущие годы, факультет проводил подготовку студентов по следующим специальностям: «Дошкольное образование. Практическая психология», «Дошкольное образование. Физическая культура», «Дошкольное образование. Изобразительное искусство», «Дошкольное образование. Музыкальное искусство и хореография». Такой большой процент «случайных» студентов свидетельствует о том, что большинство из них пришли за получением дополнительной специальности «Практическая психология», «Изобразительное искусство», «Физическая культура», «Музыкальное искусство и хореография». Специальность «Дошкольное образование» мало кого интересовала. Поэтому большинство выпускников факультета не шли работать в дошкольные учреждения. В последние годы на факультете проводится подготовка только на специальность «Дошкольное образование» и это значительно снизило процент «случайных» студентов до 8%.

Таблица 2

	2006 г.	2009 г.	2011 г.
4 и более лет	13 %	22 %	11 %
2-3 года	8 %	27 %	26 %
1 год	20 %	41%	55 %
Перед подачей документов	59 %	8 %	8 %

На вопрос «Почему вы выбрали факультет дошкольного образования?» (таблица 3) большинство студентов последних лет отмечают, что это их призвание, они любят заниматься с маленькими детьми, им интересны дети, только начинающие познавать мир. В последние годы значительно снизилось с 49% до 18% количество студентов, пришедших на факультет из-за низкого проходного бала.

Таблица 3

	2006 г.	2009 г.	2011 г.
Любовь к детям	11 %	56 %	74 %
Призвание	8 %	20 %	-
Профессия востребована в любое время		6 %	1 %
Низкий проходной балл	49 %	18 %	18 %

Качественное воспитание своих детей	-	-	5 %
Выгодно	-	-	1 %
Получение высшего образования	-	-	1 %

Вторая форма – профессиональная ориентация, состоящая в том, что в учебном заведении, готовящем специалистов, учащимся раскрывают все особенности предстоящей им деятельности, указывают оптимальные способы приобщения к данной профессии.

Работа по реализации данной формы профориентации на факультете дошкольного образования ведется в следующих направлениях:

- профессиональное просвещение. Это направление обеспечивается в процессе преподавания психолого-педагогических дисциплин 1 и 2 блока;
- профессиональное воспитание. Для реализации данного направления проводятся различные мероприятия, направленные на развития интересов, склонностей у студентов (конкурс педагогического мастерства, педагогический брейн-ринг, предметные олимпиады и т.п.);
- профессиональная адаптация. Для ее реализации используется практика и лабораторные занятия на базе дошкольных учреждений.

КРОССКУЛЬТУРНАЯ ГРАМОТНОСТЬ ПЕДАГОГА

Я.С. Сунцова
УГУ (Саранск, Россия)

Одним из основных принципов образования является его «культуросообразность», то есть обучение в контексте культуры, ориентация на ее ценности, на освоение ее достижений, ее воспроизводство, на принятие социокультурных норм и включение человека в их дальнейшее развитие.

С точки зрения психологии задача образования шире простой передачи культурного наследия из поколения в поколение. Образование помогает людям научиться, как правильно или, по крайней мере, адекватно реагировать на широкий спектр ситуаций. Образование – это по сути образ культуры, процесс усвоения и воспроизведения культуры.

Однако современная социальная ситуация в России, расширение контактов с другими странами, процесс глобализации общественного развития требуют от человека понимания не только родной культуры, но и культуры других этнических групп, вхождения во «множественность» существующих культур. Понимание культуры других народов ведет к постижению ее смыслов, ценностей и норм.

Социокультурное пространство образования является полем, которое может воссоздавать многообразие культур, а также способствовать развитию у учащихся способности к рефлексии как предпосылке понимания ценностей культуры. Образование призвано обеспечить вхождение человека в культуру через его приобщение к культурным ценностям. При этом образование не может быть ограничено рамками культурных ценностей лишь одной этнической группы, оно должно решать задачи обогащения особенностей ментальности общечеловеческими ценностями. Отправной точкой при изучении и понимании учащимися культуры другого этноса является педагог, обладающий кросскультурной грамотностью. Кросскультурная грамотность становится особенно важной в свете кризисных тенденций, наблюдаемых в современном обществе, таких как интолерантность, межэтнические конфликты, а также существование предубеждений и предрассудков по отношению к представителям отдельных этнических групп.

Кросскультурная грамотность педагога предполагает не только наличие способности к осмыслению, пониманию, принятию ценностей разных культур, но также наличие желания и готовности к приобщению учащихся к своей и чужим культурам. Формирование кросскультурной грамотности может осложняться наличием этнических стереотипов, а также тенденцией воспринимать чужую культуру, исходя из системы ценностей собственной культуры, которые определяют «картину мира» представителя конкретного этноса. При этом в системе современного образования требуется человек, способный мыслить глобально, понимать и принимать себя и других, понимать и принимать культуру не только своего этноса, но и других этнических групп, человечества в целом.

Образование является важнейшей составной частью культуры и включает в себя процесс наследования, сохранения, распространения и освоения ценностей культуры, то есть процесс личностного приобщения человека к культуре, формирования его как субъекта культуры. Человек с момента своего рождения помещен в мир культуры и посредством приобщения к культуре он формируется, становится членом общества, личностью. Через систему образования у человека появляется возможность «оживить» для себя культурные смыслы, содержащиеся в литературных

произведениях, предметах искусства своей и чужих этнических групп. Образование и культура, их гармоничное взаимодействие обеспечивают производство, тиражирование, передачу, освоение и потребление знаний и ценностей.

Рассматривая кросскультурную грамотность как единство знания, понимания и позитивного отношения к культуре другого этноса, следует особо рассмотреть проблему понимания. Понимание одной личностью другой, понимание представителями одной культуры смысла иной культуры не предполагает полного погружения в чужую систему ценностей и однозначного принятия комплекса отношений и взглядов, существующих в чужой культуре. Понимание есть результат порождения смысла понимаемого, что становится возможным лишь при реконструкции системы ценностей, лежащей в основе культуры. Подобного рода реконструкция, обеспечивающая возможность понимания и принятия чужой культуры может быть реализована, согласно А.В. Бездухову через единство трех уровней понимания: понимание-узнавание, понимание-соотнесение и понимание-вхождение в иную культуру [1].

Понимание-узнавание предполагает идентификацию ценностей культуры через ознакомление с накопленными знаниями этноса и опытом совместной деятельности с членами этноса. Понимание-соотнесение позволяет приобщиться к ценностям культуры другого этноса через понимание ценности как значения, раскрывающего сущность и содержание культуры. Понимание-вхождение предполагает общность ценностно-смысловых позиций субъектов различных культур. На уровне понимания-вхождения функцию объединения могут выполнить универсальные общечеловеческие ценности.

Современная школа должна стать, прежде всего, школой понимания, представляющего собой основу познания, взаимопознания и терпимости, которые рассматривались В.С. Соловьевым [2] как императивы достоинства индивидов, социальных групп, этносов и государств, что соответствует современному пониманию выживания человечества: глобальное взаимопонимание – предпосылка глобального выживания. При этом для формирования кросскультурной грамотности, для понимания и принятия других следует уважать собственную культуру, быть уверенным в ее ценном и позитивном значении.

В процессе формирования кросскультурной грамотности будущего педагога в рамках образовательного учреждения особую значимость приобретает цикл дисциплин, позволяющих студентам приобщиться, изучить, проанализировать ценности, культурные смыслы чужой культуры, понять культурные смыслы своей. С этой целью формированию межкультурного понимания способствуют такие дисциплины как «Культурология», «Религиоведение», «Этнопсихология» и «Этнопедагогика» и др. При этом образовательный процесс предполагает не только лекционное предоставление информации, основанное на научности сообщаемых студентам знаний, но также требует проведения практических занятий с углубленным изучением и обобщением ряда важнейших вопросов. Среди других форм и методов можно отметить анализ педагогических ситуаций, групповые дискуссии, решение психолого-педагогических задач, ролевые и деловые игры, задания на самоанализ. Особое значение в процессе подготовки отводится самостоятельной работе студентов с использованием проблемно-поисковых методов организации учебной деятельности.

Использование различных заданий помогает организовать процесс размышлений студентов и подвести их к пониманию ценностной основы иной культуры, реконструкции, интерпретации системы ценностей другого этноса, а также к осознанию того, что для понимания другой культуры необходимо исходить из принятой в ней «картины мира», которая может не совпадать с системой ценностей собственной культуры.

Список использованных источников

1. Бездухов, А.В. Потребность и способность детей понимать культуру другого народа как факто гуманизации отношений между людьми / А.В. Бездухов // Гуманизация и гуманитаризация образования: теории, концепции, опыт: материалы Всерос. науч.-практ. конф., Самара, 24-25 апр. 1977 г. / Самар. гос. пед. ун-т; Отд. образования администрации Самары. – Самара, 1997. – С. 6-7.
2. Рашковский, Е.Б. Современное мироздание и философская традиция России: о сегодняшнем прочтении трудов Вл. Соловьева / Е.Б. Рашковский // Вопр. Философии. – 1997. – №6. – С. 92-106.

УЧИТЕЛЬ-АКСИОЛОГ - ТРЕБОВАНИЕ ВРЕМЕНИ

Л.Н. Тимашкова
БГПУ (Минск)

Личностное и профессиональное развитие педагога является предпосылкой успешной педагогической деятельности. Преобладание в педагогической профессии творческой составляющей, решение познавательных и педагогических задач в меняющихся обстоятельствах «актуализируют в качестве субъектного идеала педагогического образования образ педагога-

инноватора, сочетающего позиции дидакта, воспитателя, лидера, лектора, исследователя, аксиолога, методолога, проектировщика, конструктора, управленца, экспериментатора, писателя, фасилитатора, консультанта и др.» [3, с. 11].

Инновационно-педагогическая культура (понятие, введенное И.И. Цыркуном) [4] рассматривается в единстве аксиологических, гносеологических, преобразовательных и коммуникативных форм активности субъекта. В структуре профессионально-педагогической культуры выделяют (В.А. Сластенин и др.) аксиологический; технологический; индивидуально-творческий компоненты. Аксиологический компонент профессионально-педагогической культуры предполагает наличие ценностно-педагогической направленности личности учителя, проявляющейся в сформированной потребности в педагогической деятельности. Данная потребность определяется как осмысленное и активное стремление направить свои знания, умения, навыки на решение воспитательно-познавательных задач и включает в себя установку на работу с детьми, интерес к этой работе, уверенность в ее необходимости и важности для себя.

К аксиологическому компоненту профессионально-педагогической культуры относится совокупность устойчивых профессионально-педагогических ценностей, овладевая которыми, учитель делает их личностно-значимыми [6]. Процесс усвоения ценностей педагогом определяется богатством его личности, педагогической квалификацией, стажем, профессиональной позицией и отражает его внутренний мир, образуя систему ценностных ориентаций.

В настоящее время, охарактеризованное В.А. Тестовым как «время глобального кризиса» [5], актуализируется аксиологически ориентированное образование, нормативными ориентирами которого являются следующие принципы [2]:

принцип субъектности по отношению к участникам образовательного процесса (создание условий для выстраивания учеником своей ценностно-смысловой сферы, своего субъектного пространства);

принцип равенства характеризует неотъемлемые права человека: все люди рождаются свободными и равными в своем достоинстве и правах;

принцип справедливости регулирует взаимоотношения между людьми по поводу распределения социальных ценностей; это уважение прав и достоинств людей «Уважай ближнего как самого себя, даже если ты не можешь его любить, и не допускай, чтобы его так же как тебя самого не уважали» [1];

принцип гуманизма означает признание приоритета общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности, прав и свобод человека;

принцип демократии воплощает концепцию равенства всех участников образовательного процесса, преодоление авторитаризма, «очеловечивание» организации образовательного процесса и управления им, отказ от практико-педагогического подавления личности;

принцип толерантности – это гармония в многообразии, формирование отношений открытости, внимания друг к другу и солидарности;

принцип целостности означает единство культурного и образовательного пространства (системный подход к изучению проблем культуры и образования на основе интеграции всех знаний о человеке);

принцип системности: педагогическая проекция этого принципа предусматривает необходимость взаимного соответствия целей, содержания, форм, методов, средств образовательной деятельности и оценки ее результатов.

Реализовать эти принципы может учитель-аксиолог с развитым ценностным сознанием. Разработкой проблемы аксиологической подготовки будущего педагога занимались Н.А. Асташова, А.М. Булынин, И.Ф. Исаев, К.В. Гавриловец, А.В. Гончарова, В.В. Корнева, В.А. Сластенин, Г.И. Чижикова, Е.Н. Шиянов и др.

Аксиосфера школьника включает социально значимые ценностные ориентиры и установки, которые в дальнейшем позволят личности самореализоваться в профессиональной, семейной и других сферах жизнедеятельности. Развитие аксиосферы школьника предполагает поддержку и укрепление в их сознании указанных ценностных ориентиров и установок. Восприятие жизни через призму ее ключевых ценностей, определенных опытом человечества в течение тысячелетий, облагораживает переживания, развивает высокие человеческие чувства (долг, милосердие, ответственность), повышает готовность к самостоятельному нравственному самоопределению в сложных жизненных ситуациях. Индивидуальная система ценностей человека, определяющая направленность его потребностей и интересов, является важнейшей подсистемой личности. Ценность определяется как стержневое образование личности, системный компонент культуры, выражение потребности в человечности.

Практика свидетельствует о том, что наиболее высокие результаты педагогической деятельности проявляются при использовании *аксиологического (ценностного) подхода* к процессу обучения и воспитания.

Аксиологический подход, который вытекает из учения о ценностях, представляет собой философско-педагогическую стратегию, показывающую пути использования педагогических ресурсов для развития личности и предлагающую перспективы совершенствования системы образования. Данная стратегия заключается в *развитии аксиосферы школьника* – «системно-иерархической психической структуры», которую образует «вся совокупность разнообразных отношений человека к миру и самому себе, порождаемых жизненными потребностями и модифицируемых системой символов и средств культуры» [3]. Отличительной чертой аксиологического подхода является то, что первоосновой воспитания и развития выступает формирование у учеников нравственного сознания, которое предполагает раскрытие содержания и демонстрацию социальной и личностной значимости различных национальных и общечеловеческих ценностей, при этом акцентируется внимание на приоритете общечеловеческих ценностей.

Содержание аксиологического подхода в образовательном процессе определяется действием следующих *принципов*:

- признание учителем личностных ценностей учащихся важнейшим источником мотивов поведения, его внутренними регуляторами;
- владение учителем методами перевода духовных ценностей человечества во внутренние ценности воспитанника;
- активизация ценностного поиска воспитанников как в учебной, так и во внеурочной деятельности.

В процессе профессионально-педагогической подготовки и в практике работы с детьми аксиологический подход позволяет учителю приобрести навыки выполнения аналитической, рефлексивной, прогностических и других функций с позиций ценностного подхода.

По мнению В.А. Сластенина, основными объектами, к которым у учащихся должно быть сформировано ценностное отношение, являются общество, коллектив, человек как высшая ценность, природа, наука (учение), искусство и др. [7]. Учитель-аксиолог не только передает образцы нравственной и духовной культуры, но и может организовать совместный поиск ценностей и норм жизни, их исследование в конкретных видах деятельности и общении. Таким образом, возможно становление главной способности человека – способности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, что позволяет ему становиться действительным субъектом собственной жизни

Учитель-аксиолог знает и использует современные средства развития аксиосферы школьника: аксимоделирование, арт-терапия, визуализация, декоративно-прикладное искусство, деловые игры, добротворчество, досуговая деятельность, изобразительная деятельность, индивидуализация обучения, интеграция предметов эстетического цикла, интеллектуально-творческая игра, педагогическая мастерская, продуктивное обучение, рефлексивно-поэтический тренинг, рефлепрактика, решение задач на стихосложение, сказка, театральное искусство, художественная литература и др..

В процессе педагогического взаимодействия учитель-аксиолог использует те правила коммуникации, которые усиливают ее ценностный потенциал: принятие личности ученика как безусловной ценности, интеллектуальная и эмоциональная открытость, позитивное отношение к ребенку, диалогизация педагогического процесса, принятие решений с учетом различных точек зрения, реализация умений трансляции ценностей и др.

Ценностные аспекты профессионального сознания учителя отражают осознание необходимости перехода от авторитарного образования к личностно-ориентированному, от школы как транслятора информации к школе как образовательному пространству.

Список использованных источников

1. Апресян, Р.Г. Справедливость / Р.Г. Апресян // Новая педагогическая компетенция: опыт проекта «Переподготовка учителей-гуманитариев». – М., Биробиджан, 2000.
2. Гринкруг, Л. Аксиологически ориентированное образование: основополагающие принципы / Л. Гринкруг, Б. Фишман // Высшее образование в России, 2000. - № 12. - С. 27–32.
3. Вячорка, Г. Мэты і прыярытэты // Беларуская думка, 2007. - № 7. - С. 92–97.
4. Концепция развития системы педагогического образования в Республике Беларусь: проект / П.Д. Кухарчик, И.И. Цыркун, А.И. Андарало, А.В. Торхова и др., - Минск: БГПУ, 2008. – 32 с.
5. Развитие интеллектуального и творческого потенциалов личности будущего педагога: культурно-праксеологический концепт: монография: П.Д. Кухарчик, И.И. Цыркун, А.И. Андарало и др. – Минск: БГПУ, 2010. – 232 с.
6. Тестов, В. А. Ценности российской цивилизации как стратегические цели образования / В.А. Тестов // Педагогика. - 2009. - № 1. - С. 15-21.
7. Сивашинская, Е.Ф. Педагогика современной школы: конспект лекций для студентов пед. специальностей вузов / Е.Ф. Сивашинская. – Минск: Экоперспектива, 2009. – 208 с.
8. Сластенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию / В.А. Сластенин, Г.И. Чижикова. – Москва: Академия, 2003. – 192 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ КАК ОСНОВА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЯ

Е.В. Титова
БГПУ (Минск)

В научных публикациях последних лет, посвящённых проблемам современного образования, отмечается снижение эффективности учебно-воспитательной работы в школе, обращается внимание на формализм в содержании и организации методической работы заведений. Анализ школьной практики и научных публикаций свидетельствует также и о том, что многие учителя недовольны результатами своей работы, ощущают недостаточный уровень педагогического мастерства.

Рассчитывать на то, что педагогическое мастерство разовьётся с опытом, не приходится. Замечено, что многолетний опыт работы несёт в себе как положительные, так и отрицательные черты. В процессе профессиональной деятельности учителя неизбежно образование стереотипов выполнения педагогических функций. Эмоциональная напряжённость учительского труда, неудачи, частое недовольство результатами своей работы при больших затратах эмоциональной энергии могут привести к излишней самоуверенности, авторитарности.

Изучение литературы по проблеме повышения педагогического мастерства учителя и анализ практики позволили сделать вывод о необходимости нового подхода к решению проблемы: если попытка использовать внешние побудительные мотивы не приводит к желаемому результату, следовательно, необходимо действовать через внутренние, обеспечив непрерывный профессиональный рост учителя при активном участии его самого.

И действительно, многие учёные решение данной проблемы связывают с самовоспитанием и самообразованием учителя. Понятие «педагогическое мастерство» рассматривается только в динамике. О педагогическом мастерстве нельзя говорить как о чём-то свершившемся, достигнутом раз и навсегда. Главная особенность педагогического мастерства – в его непрерывности, постоянном приращении.

В настоящее время нет единого, общепризнанного определения понятия «педагогическое мастерство», что свидетельствует об интегративности, многоаспектности этого явления. Следовательно, представляет интерес не только содержание и определение путей совершенствования педагогического мастерства учителя, но и возможность управления его развитием.

Изучение результативности своего труда и себя как субъекта и объекта этой профессиональной деятельности, позволяет управлять развитием этой деятельности. Надо только сформировать потребность. А потребность возникает как следствие противоречий между тем, что есть, и тем, что должно быть. В данном случае, осознаваемая неудовлетворенность результатами своей профессиональной деятельности будет способствовать формированию потребности в самосовершенствовании. Известно, что знание о самом себе, о других не приходит к человеку извне, оно формируется в нём самом. Учёные отмечают, что критерием самоанализа и самооценки собственных решений, а также решений, которые предлагаются ему в процессе обмена опытом, является **рефлексия** [2; 3]. Она помогает учителю строить адекватную самооценку, критически осмысливать опыт других учителей и знания, вырабатываемые в теоретических исследованиях. Без развитой педагогической рефлексии, без постоянного анализа и самоанализа учитель не в состоянии глубоко осознавать возникающие в практической деятельности проблемы, правильно выбирать пути их решения, критически оценивать полученные результаты и корректировать их.

Процесс приращения педагогического мастерства на основе развития профессиональной рефлексии учителя необходимо рассматривать как систему, состоящую из пяти элементов: самопознание, самоосознание, самоопределение, саморазвитие, самоконтроль.

Процесс *самопознания* происходит на уровне констатации фактов. Учитель просто фиксирует проблемы, возникающие в его педагогической деятельности.

Процесс *самоосознания* предполагает умение учителя посмотреть на себя со стороны. При этом происходит переход внешних посылок во внутренний план, формулируются возможные причины профессиональных затруднений; идёт осознание целей деятельности, формируется «я» – рефлексивное. Это связано с зоной актуального развития учителя.

В процессе *самоопределения* устанавливается исходный уровень, с учётом профессиональных потребностей и на основе потенциальных возможностей планируется деятельность. Формулируются стратегические, тактические и оперативные задачи. Происходит соотнесение «я» – реального и «я» – идеального. Это связано с зоной ближайшего развития учителя.

В процессе *саморазвития* происходит приращение отрефлексированных способов действий, т.е. таких, которые были использованы ранее и в результате оценки их эффективности оказались наиболее оптимальными.

Самоконтроль предполагает начало второго витка самосовершенствования.

Согласно мнению учёных, рефлексивные свойства формируются намного позже других качеств личности [2; 3]. Данное утверждение позволяет сделать вывод о необходимости создания определённых условий, обеспечивающих развитие профессиональной рефлексии. Не каждый человек способен наметить программу своего личностного роста без специальных умений. Успех в этой деятельности зависит от подготовленности личности к работе над собой, от её способности к самоанализу, самодиагностике.

Находить оптимальные пути и средства разрешения педагогических затруднений каждого учителя позволяет **педагогическое диагностирование**. Оно позволяет наметить перспективу развития педагогического мастерства учителя на основе выявленных причинно-следственных связей, отследить его динамику, а также оценить эффективность выбранных для этого форм работы.

Изучению различных аспектов диагностирования педагогической деятельности учителя посвящено большое количество научных работ. В школах уже долгое время используется диагностирование учителей, основанное на разработанных профессиограммах педагогической деятельности, но они не отражают динамику личностных изменений педагога в соответствии с требованиями времени. Рассматривая такие методы исследования, как опрос, наблюдение, оценивание, рейтинг, метод самооценки, парное сравнение, социометрию и эксперимент, необходимо отметить, что именно самооценка влияет на все проявления личности. Среди гностических умений необходимо выделить способность учителя анализировать достоинства и недостатки своей деятельности в целях сознательного их совершенствования.

Процесс изучения труда учителя предполагает соблюдение ряда условий. Необходимо анализировать не только прошлый опыт, но и определять ближайшую и отдалённую перспективы профессионального развития. Педагогическое диагностирование представляется эффективным, если будет носить целеполагающий (прогностический) характер [1]. Такой характер исследования педагогического мастерства позволяет определить проблему педагога. В этом проявляется своего рода индикаторная функция педагогического диагностирования.

В процессе самоанализа педагогической деятельности происходит познание, изучение учителем состояния, результатов и особенностей своей учебно-воспитательной работы, установление причинно-следственных связей между элементами педагогических явлений, определение путей дальнейшего совершенствования обучения и воспитания учащихся. Самоанализ – не самоцель, а способ добычи знаний, стимул к творчеству, профессиональному росту.

Остановимся более подробно на **условиях**, определяющих эффективность профессиональной рефлексии учителя в работе над повышением педагогического мастерства.

Проблему повышения педагогического мастерства учителя нельзя рассматривать вне рамок управления развитием школы как целостной педагогической системы. Участие педагога в управлении школой повышает эффективность управленческого процесса и развивает аналитическое мышление учителя, подготавливает его к самоанализу своей деятельности. В свою очередь, использование диагностических карт учителей в качестве основы перспективного планирования работы школы повышает стремление учителя к самоанализу своей профессиональной деятельности, а также его активность в работе над собой.

Таким образом, можно выделить одно из необходимых условий повышения эффективности процесса повышения педагогического мастерства – **возможность педагога планировать свое развитие и развитие коллектива в целом**.

Результат любой деятельности зависит от умелого проектирования целей и задач, а задача может быть решена только в том случае, если она осознаётся исполнителем. При планировании любой деятельности следует начинать с конкретизации целевых установок. Анализируя свои достижения и профессиональные затруднения, педагог на основе профессиональной рефлексии вырабатывает стратегию развития своего педагогического мастерства, осознанно решая тактические и оперативные задачи, поставленные им самим.

Перспективное планирование процесса самосовершенствования учителя на основе развития его профессиональной рефлексии будет способствовать развитию у него **способности к конструктивному целеполаганию**, которое необходимо рассматривать как ещё одно из условий развития педагогического мастерства учителя.

Систематическая работа педагога над собой в процессе самоанализа и самооценки своей деятельности приводит к изменению уровня аналитических способностей. Испытываемая учителем неудовлетворённость результатами своего труда порождает у него потребность в изменении своей профессиональной деятельности. Если же над учителем довлеет необходимость решения задач, поставленных не им, то это сдерживает его творческий потенциал.

Следовательно, работа над повышением мастерства педагога будет эффективна лишь в том случае, если станет для него личностно значимой, жизненно необходимой, то есть при наличии **устойчивой положительной мотивации**.

Очень важно дать возможность учителю поверить в свои силы. При организации работы на основе результатов педагогического диагностирования необходимо создавать ситуации, при которых учитель может получать помощь коллег в разрешении своих профессиональных затруднений и одновременно быть источником опыта для своих коллег. Успешность педагога, подкреплённая возможностью его самореализации при оказании помощи своим коллегам, способствует возникновению у него положительных эмоций и повышает направленность на саморазвитие.

Руководитель должен внимательно относиться к учителю, видеть его сильные и слабые стороны, уметь создавать условия для развития. Помощь должна оказываться с максимальным тактом, чувством уважения, учётом индивидуальных особенностей и запросов учителя.

Необходимо также остановиться на формировании в педагогическом коллективе благоприятного психологического климата, с отсутствием которого связана неудовлетворенность учителя своим трудом и нежелание повышать свою квалификацию. Следовательно, важнейшими условиями, в которых может и должно развиваться педагогическое мастерство, являются **благоприятный психологический климат и индивидуальный подход** к учителю.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что повышение педагогического мастерства – сложная многоаспектная проблема, которая ждёт своих исследователей.

Список использованных источников

1. Заборщикова, М.М. Обучение учителей прогностической работе как одно из условий становления их методического мастерства / М.М. Заборщикова // Теоретические основы совершенствования профессионального мастерства учителей гуманитарных дисциплин в системе повышения квалификации: сб. науч. тр. / под ред. Т.Г. Браже. – М.: АПН СССР, 1988. – С.13–24.
2. Мушкина, И.А. Педагогическая рефлексия как основа совершенствования профессионального мастерства учителя / И.А. Мушкина // дис.... канд. пед. наук. – М., 1999. – 153 с.
3. Романова, Г.А. Развитие профессиональной рефлексии учителя как основа повышения его педагогического мастерства / Г.А. Романова // дис. ...канд. пед. наук. – М., 2002. – 183 с.

САМОРАЗВИТИЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ КАК ПРЕДМЕТ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО АНАЛИЗА

А.В. Торхова
БГПУ (Минск)

В ряде исследований, выполненных в лаборатории психологии профессионального развития личности Психологического института РАО, установлено, что причиной профессиональных деформаций, сказывающихся на отрицательных моделях поведения педагогов, являются внутренние детерминанты, а именно – установки и характер активности самой личности [1, с. 4].

Согласно концепции профессионального развития личности, разработанной Л.М. Митиной, в жизнедеятельности педагога имеют место две модели – адаптивного функционирования и профессионального саморазвития [2, с. 140]. Первая модель отражает несформированные, неразвитые личностные характеристики педагога, которые обуславливают профессиональный регресс, искажение его сущностных сил, ведут к неспособности личности воспроизводить себя на более высоком уровне сложности, к отсутствию внутренней работы по обогащению собственного опыта, к снижению потребности в творчестве и самосовершенствовании. Данная модель приводит к упрощению системы профессиональной деятельности, профессионального общения, образа собственной профессии и себя в ней, влияя как на саму личность педагога, так и на ту образовательную среду, которую он создает [1, с. 4].

Предупреждение профессионального регресса и профессиональных деформаций обеспечивает альтернативная модель, модель профессионального саморазвития, в которой основным фактором выступает внутренняя среда личности, ее активность, потребность в саморазвитии и самоосуществлении.

Саморазвитие является фундаментальной способностью человека превращать свою жизнедеятельность в предмет практического преобразования, становиться и быть подлинным субъектом собственной жизни. Наличие этой способности необходимо каждому человеку. Но по отношению к педагогу она приобретает статус ключевой профессиональной компетенции. Феномен саморазвития будущего педагога может быть рассмотрен как философское, социальное, психологическое и педагогическое явление.

Как философское явление – это обретение человеческой сущности через продуктивное, житнетворческое начало. Философская антропология отдает каждому человеку во владение его бытие и возлагает на него полную ответственность за самоосуществление. Человек в

антропологических учениях понимается как открытая система, постоянно изменяющаяся и обновляющаяся и, одновременно, обновляющая окружающий мир. Отсюда основным предметом рефлексии выступает индивидуальность человека, его субъективно-творческие возможности в различных сферах жизнедеятельности, а развитие этих возможностей расценивается как условие жизнеспособности человека и общества. Способность строить собственную программу жизнедеятельности трактуется в качестве показателя антропологической зрелости. Наличие у человека опыта развития этой способности рассматривается предпосылкой оказания помощи другому (взрослеющему человеку, в частности) в ее обретении. Таким образом, саморазвитие будущего учителя как философское явление представляет собой процесс обретения им: 1) экзистенции на пределе своих внутренних проявлений в различных видах плодотворной деятельности; 2) опыта самотворчества как видовой способности, позволяющей самоактуализироваться самому и оказать поддержку в саморазвитии взрослому человеку.

Как социальное явление саморазвитие будущего учителя рассматривается с точки зрения социокультурной обусловленности педагогического образования. Специфика педагогической профессии в том, что она реализуется в системе «человек – человек», имеет творческую природу, обладает приоритетной значимостью в развивающемся обществе. Современное общество рассматривает педагогическое образование как фактор духовного воспроизводства человека и культуры. Его ожидания в сфере педагогического образования связаны не столько с подготовкой узкого специалиста-предметника, сколько с формированием субъекта жизнотворчества, обладающего высоким уровнем общей и профессиональной культуры. Общество может доверить подрастающее поколение учителю, готовому создать такие педагогические условия в школе, которые будут достойны Человека, позволят детям быть свободными, ощущать радость от саморазвития и самореализации, испытывать потребность в труде, приобщаться к высшим духовным ценностям и самим их создавать, полностью раскрыть свои дарования и способности. Иначе говоря, с позиций общества педагогическое образование призвано нести ответственность за полноту саморазвития и самореализации субъектов. Поэтому обогащение у будущего учителя мотивов и опыта саморазвития как предпосылки создания адекватных условий в школе может рассматриваться социальным заказом общества вузу.

Как психологическое явление саморазвитие рассматривается с позиций содержания и структуры данного вида психической активности учителя. Саморазвитие – это потребность в самодвижении. Его движущими силами являются: осознание несовпадения «Я-реального» и «Я-идеального»; борьба мотивов; преодоление недостатков через реорганизацию поведения; преодоление противоречий между целями и средствами их достижения, между стремлениями и возможностями, между тенденциями сознания к изменчивости и стереотипизации. Предметом саморазвития, прежде всего, являются многообразные «Я» учителя (реальное, актуальное, постигаемое, идеальное, желаемое, нормативное и т.д.), реализуемые в поведении, деятельности, общении, т.е. в основных видах профессиональной активности, а также самостоятельное строительство жизненных обстоятельств, способствующих достижению целей саморазвития.

Саморазвитие есть внутренняя детерминанта восхождения будущего учителя к педагогическому мастерству, к своей вершине в профессии. Сравнительный анализ жизненного пути учителей, достигших творческого уровня педагогической деятельности, позволил обнаружить, что наряду с внешними (объективными) факторами, которые иногда создавали для них благоприятную развивающую среду, а иногда нет, решающее значение имела их собственная работа над собой, личностно-профессиональное самосовершенствование на пути к смысложизненным целям. По мнению Ш. А. Амонашвили, любой учитель может достичь вершин мастерства, если у него есть такое стремление. Однако это стремление не просто «хотение и мечта», а целенаправленная деятельность по усовершенствованию, обогащению, преобразованию самого себя, своего профессионального мастерства и личности.

Как педагогическое явление саморазвитие учителя рассматривается с точки зрения педагогического процесса по отношению к самому себе и к другому, а также с позиций образовательного процесса в вузе.

Как педагогический процесс саморазвитие учителя имеет цель, содержание и способы работы над собой, способы изменения жизненных обстоятельств и создания благоприятных условий, критерии самооценки, способы самоконтроля и самопроверки, формы самоотчетности. Овладение этим процессом как положительно мотивированной деятельностью является для учителя фактором успешной самореализации и профессионального долголетия, предпосылкой компетентной поддержки саморазвития учащихся.

С точки зрения профессиональной подготовки в вузе саморазвитие будущего учителя является основной ценностью, целью и результатом (опыт саморазвития как профессиональная компетентность) образовательного процесса, способом освоения профессиональной педагогической культуры, фактором повышения продуктивности педагогического образования, перевода его на качественно иной уровень.

Сказанное актуализирует необходимость научного обоснования и методического обеспечения педагогической поддержки личностно-профессионального саморазвития будущего учителя в вузе. Педагогическая поддержка связана с оказанием помощи в выработке индивидуальной стратегии личностно-профессионального роста будущего учителя, стимулированием у него мотивации и обогащением опыта самотворчества на всех этапах профессионализации в вузе.

Список использованных источников

1. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение / под ред. Л.М. Митиной. – М., 2005. – 336 с.
2. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М., 2004. – 320 с.

ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИИ ПЕДАГОГА

И.А. Фурса

Филиал РГСУ (Минск)

Последние десятилетия общество входит в новую эпоху, символы которой изменяются настолько динамично, что нередко сложно определить первичные ценности и цели. В условиях трансформирующейся социальной реальности, означающей изменения всех сторон жизнедеятельности социума и каждого отдельного человека, угрожающе усиливаются контуры масштабных проблем различного характера. Причиной тому выступают именно векторы информационного общества, неоднозначно воспринимаемые и не всегда имеющие готовую площадку для реализации новых стандартов.

Важной задачей национального образования является его интегрированный характер, соответствие контексту глобальной образовательной среды. Профессиональная культура педагога, будучи включена в ряд целей подготовки специалиста в условиях высшего учебного заведения, динамична, а потому рассматривается на фоне общемировых тенденций развития общества. Смысл такого ракурса заключается в следующем: выпускник образовательного учреждения должен обладать не только профессиональными, но и социальными компетенциями, системой ценностей и взглядов, адекватными требованиям нового этапа общественного развития. Пронизывая все формы общественных отношений, информатизация способствует провозглашению абсолютной ценности информации и знания, укреплению идеи непрерывного образования, упрочению социального статуса информированного профессионала. Отрицательные стороны этого процесса в отношении специалиста в области педагогики заключаются в создании ситуации неопределенности, когда полученных в учебном заведении знаний, умений и навыков недостаточно для компетентного решения проблемной ситуации. Для решения такой задачи необходимы иные ресурсы и иные установки относительно профиля профессии педагога.

Социальные изменения, характеризующие особенности информационного общества, отмечаемые многочисленными его исследователями: глобализация, информатизация, активное развитие сетевых структур, качественное преобразование способов коммуникации, виртуализация и десинхронизация коммуникационного пространства, фрагментация всех сторон жизнедеятельности человека [1] – влекут за собой необходимость развития представлений о качественно ином слое профессиональной культуры педагога – информационной культуре. Впрочем, правильнее формулировать данную категорию как информационную культуру личности, поскольку информационная культура обязательно должна быть включена в систему профессионального образования личности педагога, однако может существовать и вне профессиональной определенности человека.

Вопрос развития информационной культуры, будучи осмыслен в срезе предметного поля различных областей гуманитарного знания, обнаруживает источники проблем личности в современном обществе. Уровень информационной культуры определяет успешность социализации (этот аспект исследует социология в связи с социокультурными паттернами информационного общества, которые подлежат усвоению личностью, социальной группой); эффективность адаптации, в том числе профессиональной, и самоопределения личности (эти вопросы находятся в сфере интересов психологического знания); возможности развития профессиональной культуры специалиста, его конкурентоспособности на рынке труда (такой ракурс проблемы актуален для педагогики); информационную компетентность личности, степень овладения современными информационными компьютерными технологиями (точка зрения информатики); интегральный актуальный образ современного человека, способного успешно функционировать в информационном социуме, что проблематизирует философия.

Информационная культура с точки зрения психологии связана с преобразованием внутреннего мира человека и определяется следующим образом: информационная культура – гармонизация внутреннего мира личности в ходе освоения всего объема социально-значимой

информации (Н.Б. Зиновьев). Интересен подход И.В. Петровой, которая включает в структуру информационной культуры ценностный (ценности информации, самореализации, информационной свободы и независимости), технологический (комплекс информационных и интеллектуальных знаний, умений), рефлексивный (самооценка информационных и интеллектуальных умений) компоненты. Значимым представляется акцент на последнем из выделенных элементов. Автор исследует и определяет психологические условия, способствующие развитию информационной культуры: доминирование направленности личности на задачу, сочетание среднего уровня коммуникативных способностей с высоким уровнем склонности к самоорганизации.

В контексте информатики понятие информационной культуры связывается исключительно с компьютерной грамотностью. Например, А.П. Ершов определяет информационную культуру как формирование технических умений и навыков работы с информацией [2].

Социологические науки рассматривают интересующий нас объект с позиции потребностей социума на индивидуальном уровне как набор определенных социальных качеств личности, на надиндивидуальном уровне как культурную предпосылку информационного общества.

Педагогика определяет главным (но не единственным) субъектом формирования информационной культуры молодежь, поскольку именно эта социальная группа может наиболее успешно не только освоить наличные требования к информационной культуре личности, но и экстраполировать знания на будущее, решать инновационные задачи. Информационная культура рассматривается в системе профессиональной культуры. Среди педагогических условий информационной культуры обозначены такие, как использование информационных технологий в образовательном процессе, формирование у студентов ценностей информационного общества и др.

Определение содержания информационной культуры в философском осмыслении осуществляется посредством ценностного его наполнения. Аксиологические основы информационной культуры личности, раскрываемые с позиции гуманистической парадигмы, включают субъектность, конструктивное самоутверждение, толерантность, компетентность.

Несмотря на обозначенное разнообразие способов описания информационной культуры личности, можно обнаружить черты явления, которые красной нитью проходят через все аспекты научного знания о данной проблеме и формируются в наиболее яркие характеристики информационной культуры личности. В результате анализа научных исследований, посвященных данной проблеме, а также самостоятельных размышлений были сформулированы характеристики личности, значимые для формирования и развития информационной культуры педагога. Таковыми являются:

- особенности познавательной сферы личности: активность в самопознании и саморазвитии, четко выраженная установка на саморазвитие, конкретно сформулированные мотивационные жизненные установки, значительные интеллектуальные способности, аналитическое и системное мышление, способность выбора альтернатив с учетом вариативности, неопределенности современной социальной среды;
- особенности личностного развития: саморегуляция, стрессоустойчивость;
- поведенческие характеристики и деловые качества: направленность на задачу, высокий уровень развития организационных способностей, адаптивность, креативность и творческая направленность личности;
- компетентности: техническая – достаточный уровень владения компьютерной техникой, технологическая – достаточный уровень владения информационными технологиями, программными продуктами; информационная – способность критически анализировать информацию, отбирать социально и личностно значимую из всего массива доступной информации, отфильтровывать информацию с соблюдением принципов информационной безопасности личности.

Чрезвычайно сложно дифференцировать уровневую структуру сформированности информационной культуры личности, однако в наиболее общем виде можно представить ее в следующем виде:

- начальный уровень – начальный этап развития всех перечисленных характеристик при высокой степени мотивации к дальнейшему самосовершенствованию и развитию;
- средний уровень;
- высокий уровень – развитие личности выше среднего по всем представленным параметрам.

Процедурно измерить степень развития личностных характеристик можно посредством психодиагностического инструментария, деловых качеств – с помощью проективных и анализа продуктов деятельности, компетентностей – при участии в различных формах деловых игр, выполнении проектных заданий и т.д. То есть все представленные качества не являются абстрактными, а реально измеримы.

Таким образом, информационная культура педагога представляет собой сложный феномен, актуальный для целого ряда направлений социогуманитарного знания.

Список использованных источников

1. Кастельс, М. Информационная эпоха: экономика, культура и культура / М. Кастельс. – М., 2000.
2. Петрова, И.В. Психологические условия развития информационной культуры в процессе обучения в вузе: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.13 / И.В. Петрова; Белгород. гос. ун-т. – Белгород, 2009. – 23 с.

КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК КАЧЕСТВЕННАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГА

В.В. Чекмарёв

КострГУ (Кострома, Россия)

Компетентность – способность эффективно выполнять особые виды деятельности и работ в зависимости от поставленных задач и проблемных ситуаций (на основе квалификационных характеристик и учёта требований локальных потребностей рынков труда) в широком формате контекстов с высокой степенью саморегулирования, саморефлексии, самооценки, быстрой и гибкой реакцией на динамику обстоятельств и среды.

Напомним, что *профессионал* — это человек, который в совершенстве владеет предусмотренными профессиональной деятельностью действиями, операциями, выполняемыми качественно. Это человек, который демонстрирует готовность (мотивированную способность) выполнять основные операции на уровне нормы; которому присущи такие свойства, как ответственность, организованность, целеустремленность; для которого характерна адекватность взаимодействия с другими людьми, группой, коллективом. Однако *профессионализм* — это всего лишь один из компонентов компетентности, под которой понимается интегрированная характеристика качеств личности, результат подготовки педагога для выполнения деятельности в определенных областях (компетенциях). Компетентность, так же как и компетенция, включает в себя компетентный (познавательный), мотивационно-ценностный и эмоционально-волевой компоненты. Компетентность — это ситуативная компонента, поскольку выражается в конкретных проблемных ситуациях.

Компетентность проявляется в личностно ориентированной деятельности педагога. Поэтому проявление компетентности оценивается на основе сформированной совокупности умений (интегративно отражающих эту компетентность) и поведенческих психологических) реакций, проявляющихся в разнообразных жизненных ситуациях. *Компетентность не должна противопоставляться профессиональной квалификации, но и не должна отождествляться с ней.*

Эффективность педагогической деятельности зависит не только от знаний педагога и степени владения им приемами данной деятельности, она обусловлена также личностными особенностями — устойчивой системой отношений к окружающему миру и самому себе, способностью осознавать свои эмоции и эмоции другого, умением управлять ими и на этой основе строить свое взаимодействие, т.е. уровнем развития эмоционального интеллекта.

Вопрос о парадигмальном пространстве базового педагогического образования актуален и чрезвычайно важен в период глубинного переосмысления основ образовательного процесса и поиска путей его реформирования. Базовое образование, ответственное, по замыслу, за формирование мировоззренческой компоненты интеллекта, составляет существо, смысл и качество образования как социального явления. Именно по этой причине проблемы организации образовательных процессов, замешанные на понятиях компетенции и компетентности, подлежат пристальному вниманию, прежде всего, в области базового образования. Индивид, компетентный в области фундаментальных наук, будет подготовлен для углубления специализации в областях прикладных наук с сохранением и дальнейшим развитием компетенций.

В современных статьях об образовании принято истолковывать «компетенцию» как понятие, синтезирующееся на стыке понятий, характеризующих, с одной стороны, состояние психики индивида (знание), а с другой — указание на определенную область действительности (что знает индивид) [3]. «Компетентность» истолковывается как понятие, производное от «компетенции», обозначающее характеристику социально значимой деятельности на основе компетенции (умение) [Там же]. В суждениях такого рода проявляется внешний, описательный образ понятия, почти не касающийся его содержания и не затрагивающий его корней, генетики.

Обратимся к корням понятия *competentia* — 1) согласованность частей, соразмерность, симметрия; 2) сочетание, связь. Этимологический анализ термина способствует акцентированию внимания на то, что «компетентность» указывает на целостность и связность неких элементов, имеющих отношение к тому, о чем идет речь. В образовательном процессе эти элементы имеют отношение к объекту (предмету) познания в модусе его познания; они суть различные характеристики познаваемого, представленные посредством высказываний. Таким образом,

«компетенция» есть обозначение связности, соразмерности и согласованности высказываний об актуализируемом объекте, процессе, явлении или — в более широком обозрении — в пределах некоей области знания.

В культуре постановки образовательных процессов принято предлагать учащимся сведения о предмете науки в статусе научной информации в формах демонстраций, проблем, моделей и констант. Такая «четырёхмерная» совокупность форм представления научной информации предложена в *онтогенетическом подходе* [1]. Эта совокупность форм интегрируется в понятие «знания». Образовательная практика не наделяет означенные формы представления знаний равной популярностью. Наиболее часто используются модели и константы, они совместно со специальными дидактическими разработками образуют содержание учебной дисциплины. Однако в какой бы форме ни предлагались учащимся знания, они не гарантируют им целостного восприятия картины мира. Связность информации, целостность миропонимания достигается лишь в условиях понимания, т.е. через понятия. Таким образом, трактовка компетенции в культурной среде «образование» может быть представлена так: *компетенция — это характеристика вербализованного образа какой-либо части реальности, присущего индивиду, и отражающая целостность образа подобно целостности отражаемой действительности, благодаря понятийной структуре образа.*

Есть два пути подведения учащихся к понятиям: индуктивный и дедуктивный. В образовательной практике используются оба. Однако нельзя утверждать, что оба они популярны. Преобладает индуктивный как повторяющийся путь, которым идут первооткрыватели. Тем не менее нет сомнения в том, что для любой учебной дисциплины, характеризующейся наличием системы понятий, возможно культивирование дедуктивного продвижения в предметность изучаемой дисциплины. Основа такого культивирования — система понятий науки, явленная учащимся в какой-либо форме целостно. Как вариант реализации дедуктивного введения учащихся в предметность изучаемой науки предложен *онтогенетический метод* (ОГМ) описания предмета учебной дисциплины [1].

Применение ОГМ в образовательной практике не может возникнуть спонтанно. Проектировать учебный курс и осуществлять учебные взаимодействия в стиле онтогенетического подхода готов лишь тот преподаватель, который поставил себя в позицию познающего предмет науки, освободившись от осознания себя знающим и «передающим знания». Такая трансформация возможна и для ее осуществления созданы методические и технологические разработки, методологические рекомендации и философские основания [2].

Актуализируемые в настоящее время время трактовки компетенции и компетентности порождаются тем, что принято называть «духом времени» и что реализуется зачастую в форме требований, предъявляемых к постановке образовательного процесса: *«Компетентность»* есть личностная характеристика, совокупность интериоризованных мобильных знаний, умений, навыков и гибкого мышления, а *компетенции* — некоторые отчужденные, наперед заданные требования к образовательной подготовке выпускника, единицы учебной программы, составляющие «анатомию» компетентности» [3]. Как видно, сопоставление трактовок компетенции из этого источника с выведенной от категории «понятие» обнаруживает сходство по месту приложения характеристики «компетенция». Обе трактовки согласуются в том, что компетентность есть характеристика некоей отвлеченности, которая порождается в процессе отражения того, что познается, тем, кто познает. Можно утверждать, таким образом, что трактовки идентичны по существу, но различаются по форме и это закономерно, ибо порождены мышлениями, противоположно направленными. *Традиционное педагогическое мышление* «подступает» к явлению (в данном случае к процессу познания) снаружи, вооружившись вопросами: «Как научить?», «Как сделать процесс познания в образовании более эффективным?»; *порождает требования* к участникам образовательного процесса. *Онтогенетическое мышление* «подступает» к процессу познания, пытаясь увидеть и понять его изнутри; оно вооружается вопросами: «Что есть предмет учебной дисциплины?», «Что есть учащийся?», «Что есть процесс познания?» и в результате приходит не к требованиям, а к *следствиям естественного процесса познания*, процесса, организованного без грубого нарушения законов природы.

Ключевыми словами профессиональных и общих (переносимых) компетенций педагога являются слова **«демонстрация», «обладание»**.

- обладание высшим уровнем знаний в избранной персональной области, включая знакомство с новейшими теориями, интерпретациями, методами, техниками, инструментарием, технологиями;

-обладание умением критически осмысливать и интерпретировать новейшие явления в теории и на практике;

-обладание методами независимых исследований;

-обладание способностью интерпретировать результаты деятельности на высоком уровне;

-обладание способностью и готовностью внести свой оригинальный (хотя и ограниченный) вклад в развитие избранной профессиональной области (посредством выполнения

соответствующих проектов, требующих междисциплинарного, творческого и проблемного подходов);

-обладание оригинальным и творческим стилем мышления и деятельности в пределах избранной профессиональной области;

-обладание способностью и готовностью наращивать свои профессиональные компетенции

Дадим перечень компетентностей (в основании которых, естественно, лежат знания):

демонстрация основ знания и истории выбранной области профессиональной деятельности;

демонстрация способности логично излагать приобретенные базовые знания;

демонстрация способности оценивать новую информацию и интерпретировать ее в контексте накопленного знания;

демонстрация понимания общей структуры выбранной профессиональной области, взаимосвязей между различными дисциплинами и профессиональными областями, сопряженными/подчиненными с выбранной специальностью (областью деятельности);

демонстрация понимания и умения реализовывать методы критического анализа и развития теории;

демонстрация понимания качества исследований;

демонстрация адекватного использования относящихся к избранной области профессиональной деятельности методик, техник, инструментария, технологии;

демонстрация понимания экспериментальной и эмпирической проверки научных требований

Список использованных источников

1. Карякин, Ю.В. Образование как процесс / Ю.В. Карякин // Alma mater (Вестник высшей школы). — 2008. - № 9. - С. 23-29.

2. Карякин, Ю.В. Природосообразная модель образования / Ю.В. Карякин // Alma mater (Вестник высшей школы). — 2008. - № 4. - С. 37-45.

3. Габай, Т.В. Учебная деятельность и ее средства / Т.В. Габай. — М.: Издательство Московского университета, 1988.

4. Гончарова, Н.Л. Категории «компетентность» и «компетенция» в современной образовательной парадигме / Н.Л. Гончарова // Сборник научных трудов СевКавГТУ. - Серия «Гуманитарные науки». - 2007. - № 5 [URL]: <http://www.ncstu.ru>

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ О РАЗВИТИИ И САМОРАЗВИТИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

С.И. Чиникайло, С.А. Корзун
БГПУ (Минск)

Одной из приоритетных задач, стоящих перед системой образования Республики Беларусь, является всестороннее развитие личности, раскрытие ее потенциала. Сегодня на первый план выдвигается задача – не столько подготовить специалистов узкой квалификации, сколько сформировать у них такие характеристики, как способность приобретать новые умения и навыки, творческую активность в принятии решений, широкую профессиональную ориентацию. Система образования, являясь одним из факторов экономического и социального прогресса общества, должна быть направлена на развитие и саморазвитие личности, создание условий для ее личностного и профессионального развития.

Современные исследования проблемы развития и саморазвития личности в значительной степени опираются на следующие современные теории: содержание профессионального образования как средство развития и саморазвития личности (П.Я. Гальперин, И.Я. Лернер, В.А. Сластенин, В.Д. Шадриков, Е.Н. Шиянов и др.); деятельность как условие развития личности (А.А. Бодалев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, А.В. Петровский и др.); научного моделирования (В.Г. Афанасьев, А.Ф. Зотов и др.); психологии личности (А.Г. Асмолов, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, С.А. Рубинштейн, Д.И. Фельдштейн, К. Юнг и др.); развития личности (П.К. Анохин, А.Г. Асмолов, А.В. Петровский, А.И. Щербаков, и др.). Особо актуальной проблема развития и саморазвития становится в студенческом возрасте, когда приоритетными становятся личностное и профессиональное развитие и саморазвитие студентов. Говоря о возрастных особенностях студентов, обращает на себя внимание взаимосвязь учебной деятельности и процесса развития личности. В студенческом возрасте формируется осознанное стремление к самореализации, готовность к личностному и профессиональному самоопределению, самопроекции в будущее, а также определяются основные жизненные позиции.

Юношеское развитие и саморазвитие связано с открытием своего внутреннего мира, размышлением над своими поступками и поведением, сравнением себя с другими [1; 2; 3].

Включаясь в процесс самопознания, юношам не безразличны механизмы, с помощью которых можно управлять своим поведением ради достижения цели. Современный подход в образовании предполагает создание оптимальных условий не только для профессионального, но и для личностного развития студентов [4].

В рамках данной проблемы было проведено анкетирование по изучению представлений у студентов относительно вопросов развития и саморазвития в процессе вузовского обучения. В исследовании приняли участие студенты 1-го курса БГПУ имени М.Танка факультетов белорусской и русской филологии и физического, всего 108 человек.

Результаты исследования показывают, что большинство респондентов термин «развитие» соотносят с понятием «образование», а также как «совершенствование личности, как в духовном, так и физическом плане» (Диаграмма 1.). В свою очередь, «саморазвитие» понимается студентами как «самостоятельный процесс, направленный на совершенствование» (93 % респондентов). Большинство студентов (95% респондентов) указывают, что уделяют достаточное внимание на данном этапе процессу саморазвития, как в профессиональном, так и в личностном плане.

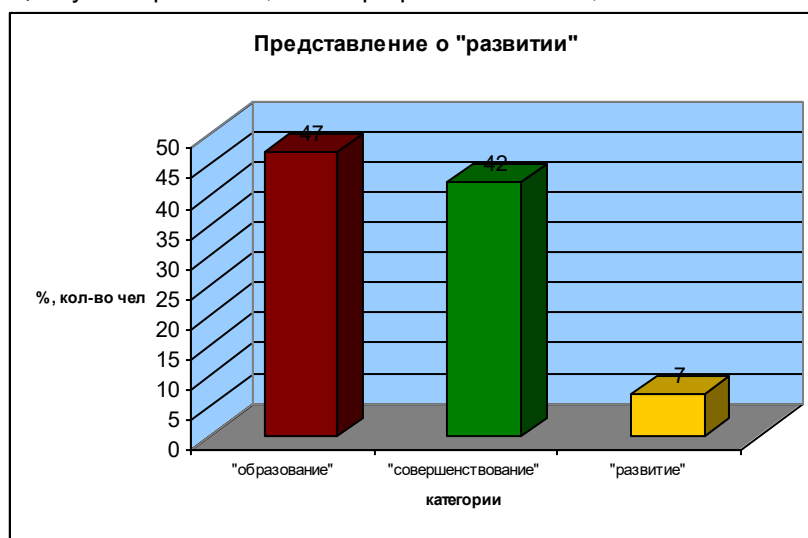


Диаграмма 1 - Представление студентов о «развитии»

Относительно вопроса о направлениях сопровождения развития и саморазвития большинство респондентов указывают, что видят свое саморазвитие в сфере образования (41% респондентов). Среди барьеров саморазвития большинство студентов выделяют такие как «недостаточность времени» (52%) и «лень» (48%). В свою очередь среди факторов, способствующих развитию и саморазвитию в процессе обучения в вузе, респонденты выделяют различные категории (Диаграмма 2.). При этом большинство респондентов выделяют среди прочих факторов такие как «профессиональные, опытные преподаватели» (35%) и «волевые качества личности» (27%).

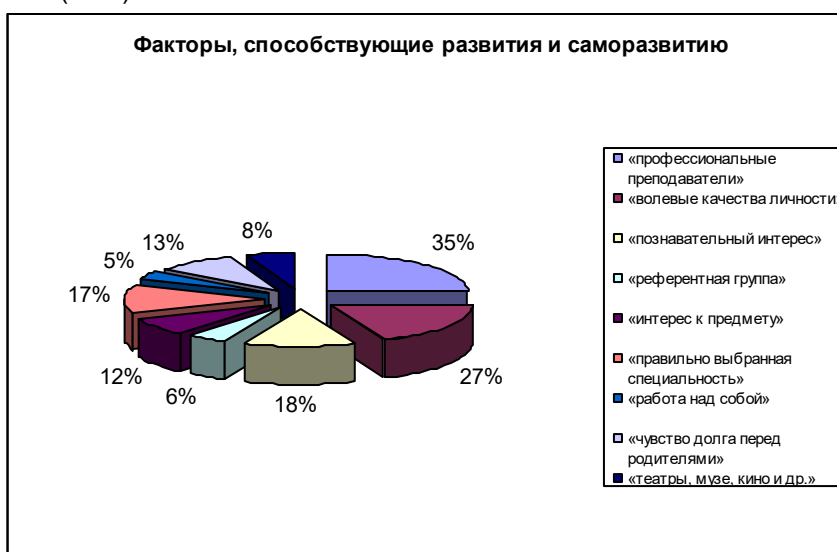


Диаграмма 2 - Факторы, способствующие развитию и саморазвитию студентов

Оценивая субъективный опыт относительно эффективности саморазвития и развития, большинство респондентов отмечают, что более эффективный процесс организации

сопровождения саморазвития и развития проходит в рамках вузовского обучения. Среди условий способствующих развитию и саморазвитию студентов в процессе обучения в вузе выделены респондентами достаточно разнообразные категории. Однако большинство респондентов указывают, что в большей степени развитию и саморазвитию способствуют «воспитательные мероприятия» (30 %) и «профессиональные преподаватели» (20 %) (Диаграмма 3).

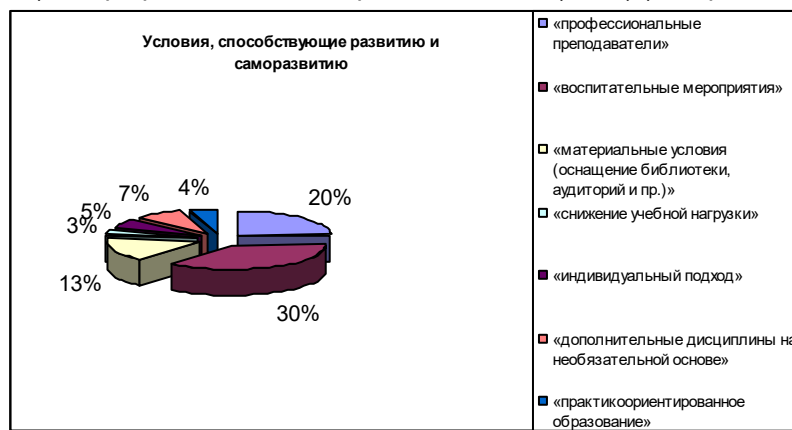


Диаграмма 3 - Условия, способствующие развитию и саморазвитию

Изучая запрос от студентов по организации психологического сопровождения развития и саморазвития, выявлено, что наиболее предпочитаемыми для студентов являются «спецкурсы» (30%), «социально-психологические тренинги по проблемам общения, уверенности в себе, саморегуляции и др.» (34%), «привлечение к участию в воспитательных мероприятиях» (19%).

Таким образом, сопровождение процессов развития и саморазвития студентов-педагогов должно включать индивидуальное и групповое консультирование, организацию семинаров и встреч по психолого-педагогическим проблемам. Современные активные методы обучения и воспитания будут способствовать не только удовлетворению потребности в социальных связях, принадлежности к группе, возможности получения обратной связи от студентов преподавателю, реализации принципа «здесь и сейчас», но и реализации личностного и профессионального развития и саморазвития студентов.

Список использованных источников

1. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович / под ред. Д. И. Фельдштейна. 2-е изд. М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 352с.

КРИТЕРИИ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ СПЕЦКУРСОВ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ

О.В. Шапка

ХНПУ (Харьков, Украина)

Реализовать программу речевого образования, включающего языковой, речевой, литературный аспекты, воспитание школьника как речевой личности, способен только квалифицированный учитель начальных классов. Для получения соответствующих знаний, умений и навыков, позволяющих успешно решить поставленные задачи, будущему учителю необходима целенаправленная речевая подготовка.

Речевое образование будущего учителя – это процесс и результат познавательной деятельности, направленной на овладение языком и речью, на саморазвитие и становление студента как личности.

Анализ современных научных исследований позволил выяснить, что различные аспекты формирования культуры речи вызывают научный интерес ученых, в частности, можно отметить работы Н.А. Ипполитовой [2], О.М. Казарцевой [3], Т.А. Ладыженской [4], М.Р. Львова [5], А. Пономарева [6] и др.

В профессиональной подготовке учителей начальных классов подготовка по языку и литературе является ведущей, поскольку профессия учителя относится к ряду коммуникативных, что предполагает свободное владение речью, умение общаться, взаимодействовать с аудиторией. Эта подготовка в вузе обеспечивается рядом базовых и профессиональных курсов.

Поскольку обучение в начальной школе осуществляется через погружение ребенка в речевое окружение, развитие грамотной образной речи учащихся зависит от уровня развития владения образной речью учителя. Ребенок учится через подражание образцам речи учителя и

текстов упражнений, предложенных на уроке, поэтому важно сформировать у будущих учителей высокую культуру речи и умение подбирать учебный материал для уроков филологического цикла.

Спецкурсы филологической направленности позволяют повысить уровень коммуникативного развития студентов. На примере спецкурса «Формирование культуры письменной речи будущих учителей начальных классов средствами речевой выразительности» рассмотрим, какие основные задачи решает спецкурс, какие умения и навыки формируются у студентов и, соответственно, каким основным критериям языковой подготовки должны соответствовать будущие учителя.

Введение спецкурса в практику преподавания позволит рассмотреть общие вопросы формирования культуры письменной речи, теоретические основы формирования образности речи младших школьников, проблемы формирования культуры речи в условиях украинско-русского двуязычия, лексические и грамматические средства как источник выразительности речи, средства и методы осуществления воспитательной идеи обучения в системе языкового, речевого и литературного образования, развитие поисковой деятельности, формирование читательской самостоятельности учащихся и будущих учителей начальных классов.

Предметом учебного курса «Формирование культуры письменной речи будущих учителей начальных классов средствами речевой выразительности» является процесс изучения закономерностей формирования образности как составной культуры речи и их практического использования. Перед курсом стоят задачи: научить студентов определять цели и способы формирования образности речи с учетом специфики речи как средства коммуникации, психолого-педагогических закономерностей процесса обучения; рассмотреть коммуникативный аспект выразительности речи, проследить зависимость подбора изобразительно-выразительных средств от различных факторов.

Введение учебного курса в практику обучения студентов помогает будущим учителям понять закономерности формирования у учащихся умений и навыков, взаимосвязи уровня развития образности речи и общей речевой культуры.

Целью изучения учебного курса является повышение коммуникативной компетентности будущих учителей, усвоение студентами теоретических основ методики развития речи, детской литературы; усовершенствование умений подбирать материал на различные темы, уметь реализовывать планы и использовать материал на уроках при изучении украинского языка и развития речи.

Критериями языковой подготовки учителя начальных классов при проведении спецкурсов филологической направленности является сформированность следующих знаний и умений:

- владение нормами украинского литературного языка;
- знание содержания и системы языкового и литературного образования и речевого развития (государственный стандарт и вариативные программы);
- сформированность представления о системе языка, об основах системы понятий речевой коммуникации и системе литературоведческих понятий;
- знание теоретических основ и принципов обучения украинскому языку в языковой среде со специфическим речевым окружением;
- сформированность умения создавать письменные и устные тексты различных жанров;
- сформированность умения публично выступать с подготовленным текстом;
- владение системой методов и приемов, которые позволяют раскрыть перед младшими школьниками богатство и красоту украинского языка и литературы, научить детей владеть речью, любить книгу и уметь читать выразительно, а также сформировать устойчивые представления об основах культуры коммуникации и толерантности;
- сформированность умения ориентироваться в многообразии детской литературы, уметь подбирать тексты по различным темам;
- сформированность умения самостоятельно подбирать и правильно использовать учебный материал по украинскому языку (детские книги и дополнительные тексты для обучения, упражнения по орфографии, тексты для диктантов и грамматического разбора, для перевода, тематику и материал для сочинений и т.п.); демонстрировать ученикам образцы чтения, письма, речи; обеспечивать целенаправленность речевого окружения и высокой культуры речи на уроках;
- сформированность умения разрабатывать и проводить с учащимися беседы различных видов, сочинения, переводы, пересказы, выразительное чтение, творческие работы, лексическую работу, диктанты, языковой анализ т.д.; использовать наглядные пособия и технические средства обучения, обеспечивая при этом высокую познавательную активность и самостоятельность учащихся;
- сформированность умения самостоятельно планировать отдельные уроки украинского языка, внеклассные мероприятия, проводить их в классе;
- сформированность умения подбирать учебный материал для работы в двуязычной среде: тексты диктантов-переводов, тексты для списывания. Понимать и использовать образные выражения, уметь находить соответствующие аналоги в близкородственном языке.

Предложенный спецкурс «Формирование образности как составляющей культуры письменной речи будущих учителей начальных классов» включает изучение теоретического материала, выполнение практических аудиторных работ, обработку литературы, выполнение самостоятельных и индивидуальных заданий.

Программа курса имеет интегративный характер: она охватывает знания материала и предусматривает усвоение связей разных филологически направленных курсов, а именно: языковую и коммуникативную стороны, знание детской литературы.

Как показала практика работы со студентами, предложенный спецкурс положительно влияет на развитие образной письменной речи, повышает уровень речевого мастерства, коммуникативной компетенции, выразительности речи будущих учителей начальных классов.

Список использованных источников

1. Арват, Н.Н. Сопоставительное изучение русского и украинского языков в школе: Пособие для учителя. / Н.Н. Арват, Ф.С. Арват - Киев: Рад.шк., 1989 – 192 с.
2. Ипполитова, Н.А. Русский язык и культура речи: учеб. / Н.А. Ипполитова, О.Ю. Князева, М.Р. Савова / под ред. Н.А. Ипполитовой. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2005. – 440 с.
3. Казарцева, О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения: учеб. пособие / О.М. Казарцева. – 5-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 496 с.
4. Ладыженская, Т.А. Устная речь как средство и предмет обучения: учеб. пособие для студентов. – 2-е изд. / Т.А. Ладыженская – М.: Флинта: Наука, 1998. – 136 с.
5. Львов, М.Р. Методика развития речи младших школьников 3-е изд., перераб. и доп. / М.Р. Львов. – Тула: ООО Издательство «Родничок»; М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2003. – 238 с.
6. Пономарів, О. Культура слова: Мовностилістичні поради: Навч. посібник. 2-ге вид., стереотип. – Київ: Либідь, 2001. – 240 с.
7. Обухова, Л.Ф. Детская (возрастная) психология: учебник. / Л.Ф. Обухова. – М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – 374 с.
8. Фельдштейн, Д.И. Возрастная и педагогическая психология: Избранные психологические труды / Д.И. Фельдштейн. – М.: МОДЭК МПСИ, 2002. – 432 с.
9. Гатальская, Г.В. Психологическое сопровождение обучающихся в вузе / Г.В. Гатальская, А.В. Крыленко // Адукацыя і выхаванне. – 2001. – №12. – С. 42 – 49.

ИМИДЖ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ И ОСОБЕННОСТИ ЕГО ФОРМИРОВАНИЯ

Е.С. Шилова, Т.А. Шингирей
ИПКиПК БГПУ (Минск)

В Кодексе Республики Беларусь об образовании в главе 6 «Педагогические работники. Иные работники учреждений образования» в статье 52 «Права педагогических работников» и в статье 53 «Обязанности педагогических работников» прописаны права и обязанности педагогических работников. Условия, в которых сейчас работают педагогические работники, отличаются от тех, которые были раньше. Как помочь педагогу найти свое профессиональное лицо, разобраться в себе? Для этого в Институте повышения квалификации и переподготовки кадров БГПУ по заявкам учреждений образования было проведено целевое повышение квалификации по теме «Личность учителя (преподавателя) как педагогическая ценность».

Педагогические ценности – это социально-психологические образования, в которых отражаются цели, мотивы, идеалы, установки и качества личности педагога, составляющие систему его ценностных ориентаций. Ценностные ориентации – это направленность педагога на ценности общества, принимаемые им в качестве ориентиров для своей педагогической деятельности и поведения.

Система ценностных ориентаций педагога включает:

- ценности, связанные с утверждением своей роли в социальной и профессиональной среде (общественная значимость труда педагога, признание профессии ближайшим личным окружением);
- ценности, удовлетворяющие потребность в общении и расширяющие его круг (общение с детьми и их родителями, коллегами, другими людьми, обмен информацией и ценностями);
- ценности, ориентирующие на саморазвитие творческой индивидуальности (возможности развития профессионально-творческих способностей, приобщения к мировой культуре, занятия любимым предметом и др.);
- ценности, позволяющие осуществлять самореализацию (творческий характер труда, увлеченность профессией, возможность помощи и поддержки детям и др.);
- ценности, удовлетворяющие прагматические потребности (гарантированная государством оплата труда, длительный отпуск, возможность карьерного роста).

Наиболее высокий ранг имеют ценности – качества, так как в них сливаются воедино личностные и профессиональные характеристики педагога. Эти качества содействуют развитию

ряда умений педагога: прогностических, коммуникативных, креативных, эмпатийных, рефлексивных. Эти умения формируются в процессе обучения в педагогическом университете.

Беседы с учителями позволили выделить одну из важных тем целевого повышения квалификации «Имидж педагога и пути его формирования».

Опора на собственный имидж сегодня нужна в каждой профессии, особенно среди педагогических работников. Необходимо формировать имидж современного педагога. Это нелегкая работа над собой, но она принесет результат.

Имидж – означает образ. Под образом подразумевается не только визуальный, зрительный образ, вид или облик, но и образ его мышления, действий, поступков.

Имидж педагога – образ, система внешних характеристик, который создает или подчеркивает неповторимое его своеобразие, эмоционально окрашенный стереотип восприятия этого образа в сознании учащихся, родителей, коллег, в массовом сознании.

Имидж педагогических работников может создавать сам человек, который продумывает, какой гранью повернуться к окружающим, какие сведения о себе представить. Имидж педагогу могут создавать средства массовой информации: печать, радио, телевидение; окружающие люди: ученики, родители, друзья, родные, коллеги (3).

Наиболее значимыми составляющими имиджа являются: внешний облик; использование вербальных и невербальных средств общения; внутреннее соответствие образа профессии – внутреннее – «я».

Внешний облик помогает учителю привлечь к себе внимание, создать положительный образ. Педагог всем своим внешним обликом должен располагать к себе учащихся, родителей и коллег. В нем должны гармонично сочетаться богатый внутренний мир, любовь к детям и забота о них. Дети учатся у любимого учителя правильно одеваться. Красиво выглядеть – значит проявлять уважение к окружающим людям. Требования, предъявляемые к внешнему виду человека, помогают педагогу улучшить свой профессиональный имидж и добиться успеха. Но не все педагогические работники обращают на это внимание. Умения правильно выбирать одежду, прическу, макияж, украшения для работы в учреждениях образования необходимо формировать на специальных занятиях. Следует обращать внимание на внешний облик будущих педагогов задолго до начала педагогической работы.

Вербальные и невербальные средства общения являются важными составляющими имиджа – что и как мы говорим, умеем ли словом настроить человека на себя, какие жесты, мимику и позы мы используем, как мы сидим, стоим, ходим. Искусство речи — это ее гибкость, выразительность, оригинальность. Еще древние мудрецы говорили, что ораторское мастерство — это умение внушать и убеждать словом. В общении с учениками педагогу важно не забывать о тоне, которым он разговаривает. От этого зависит не только эмоциональное состояние учеников, но и их работоспособность. Технологии привлечения внимания аудитории, расстановка акцентов в речи, управление своим поведением во время публичного выступления — немаловажное профессиональное умение педагога.

Внутреннее соответствие образа профессии – внутреннее «я» - считается ведущей из составляющих имиджа, поскольку умение нравиться и располагать к себе других людей является необходимым качеством в профессиональном общении. Если учитель свободно использует открытые жесты, направленную на собеседника позу и управляет своими мимическими мышцами, если он умеет «светиться», то есть привлекать к себе внимание всякий раз, когда вошел в аудиторию, если у собеседников остается доброе воспоминание об учителе после общения с ним, то такой учитель обладает положительным имиджем. Создавая положительный имидж, педагог обязательно столкнется с *общественным мнением*, которое базируется на его отзывчивости, восприимчивости к чужим просьбам и умении оказать помощь. Никто не будет оспаривать тезис о том, что человека, оказывающего помощь, больше любят и уважают, и к такому образу не мешало бы стремиться. Современному педагогу необходимо стремиться к демонстрации *лидерского поведения* как составляющей положительного имиджа. Для этого необходимо или самому быть лидером, или казаться им, используя определенную стратегию поведения.

Иногда бывает, что все элементы имиджа на месте, но он все равно не работает. Многим педагогам не хватает важного аспекта личностного успеха - *привлекательности в глазах окружающих*.

Привлекательные люди часто и охотно улыбаются, обладают чувством юмора, естественно себя ведут, веселы, часто и охотно говорят комплименты, знакомы с этикетом и следуют ему, уверены в себе, умеют посмеяться над собой, быстро вызывают человека на разговор о нем самом, осознают свои ограниченные возможности и то, что у них нет ответов на все вопросы; дружелюбны, с ними легко общаться.

Для многих людей информация, полученная от зрительного образа, становится единственным «банком данных» о человеке, и на этом основании они выстраивают свое отношение с другими людьми. И чем точнее создан ваш образ, тем легче людям общаться с вами и тем меньше сил потребуется, чтобы найти общий язык с вашими учениками.

Личное обаяние нередко «вырабатывается», оно требует огромной работы над собой, но приносит хорошие плоды: формирует позитивные установки по отношению к вам окружающих, делает общение с вами приятным и комфортным.

Я–концепция педагога - это обобщенное представление о себе, система взглядов, представлений, суждений, оценка собственной личности, существующая в сознании человека, которая включает три компонента:

- когнитивный – что я знаю о себе (я – счастливый, я – неуклюжий, я – фантазер, я – оптимист, я – общительный, я – раздражительный, я – умный и т. д.);
- оценочный – как я оцениваю то, что знаю о себе (меня это радует, мне это безразлично, мне это неприятно);
- поведенческий – как я веду себя в соответствии с оценкой того, что я знаю о себе (3).

Важным является оценочный компонент, который обычно называют самооценкой. Это личное суждение о собственной ценности, которое выражается в установках, свойственных данному человеку. Учителю необходимо создавать позитивную Я – концепцию. Для такого педагога характерны: понимание того, что личность учителя это педагогическая ценность; чувство собственной значимости; уверенность в способности заниматься любимым видом деятельности. Основной задачей педагогического работника, настроенного на создание выигрышного имиджа, должно быть построение позитивного Я - образа.

Список использованных источников

1. Перелыгина, Е.Б. Психология имиджа: учеб. пособие / Е.Б. Перелыгина. – М., 2002.
2. Психология формирования имиджа учителя / А.А. Калужный. – М. 2004.
3. Фадеева, Е.И. Тайны имиджа: учеб.-мет. пособие / Е.И. Фадеева. – М., 2002.
4. Шепель, В.М. Имиджелогия: Секреты личного обаяния / В.М. Шепель. – Минск, 1994.

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ТЕСТОВ С ЦЕЛЬЮ ПРОФОРИЕНТАЦИИ И ПРОФОТБОРА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Т.С. Юрочкина
БГПУ (Минск)

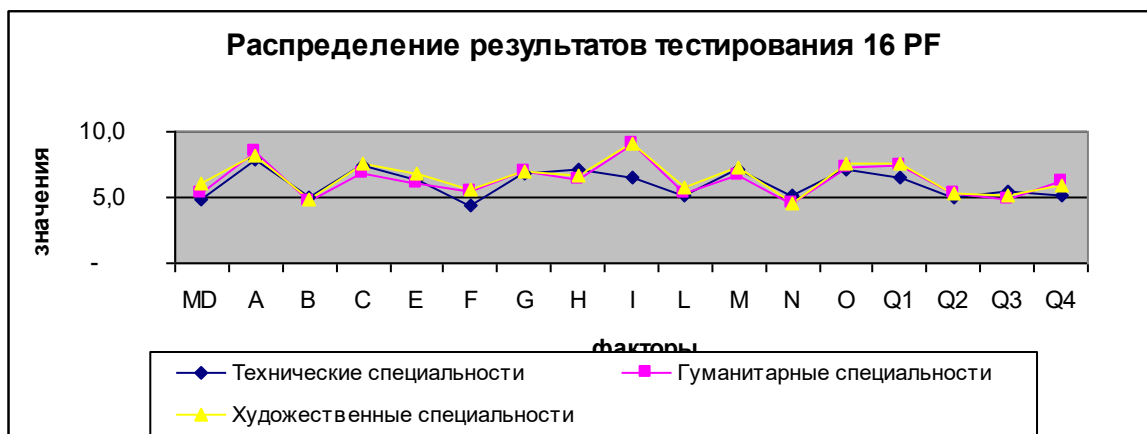
Сегодня большое внимание отводится вопросам профессиональной пригодности и профессионального отбора. Профессиографический подход, как одна из форм работы в системе профориентации, как правило, учитывает профессиональные требования, накладываемые областью [1]. Но остается открытым вопрос, является ли абитуриент и студент человеком полностью сформированным, или в процессе обучения происходит его развитие. От ответа на этот вопрос зависит во многом содержание обучения: будет ли обучение направленно на формирование системы профессионально важных знаний или оно будет направлено на развитие личности.

Гуманизация системы образования требует учета не только знаниевого компонента, но и адаптацию образовательного процесса к индивидуальным возможностям субъектов, в связи с чем необходимо изучать специфику познавательных и личностных характеристик обучающихся по разным специальностям [3].

Как правило, основой для профессиограмм выступают различия в личностных особенностях представителей разных профессий. Однако возникают следующие вопросы: «Правомерно ли утверждать, что на основании тестов, можно определить пригодность того или иного специалиста к работе?», «Возможно ли использование личностных тестов для профориентации в юношеском возрасте?».

В ходе проведенного исследования была предпринята попытка анализа результатов тестирования личностных черт студентов различных факультетов (с использованием 16–факторного опросника Кеттелла) и последующего выявления различий, связанных с получаемой специальностью и профилем обучения в целом.

В тестировании приняли участие 508 студентов БГПУ. По результатам тестирования студенческая выборка является относительно однородной по распределению значений теста Кеттелла. Значимые различия наблюдаются по шкалам F, I, M, Q1, Q4, $p < 0.05$. Их можно отнести как к особенностям структуры личности, связанной с получаемой специальностью, так и к гендерной структуре выборки.



Фактор F: «сдержанность – экспрессивность» ориентирован на измерение эмоциональной окрашенности и динамичности процесса общения, отражает эмоциональность и динамичность, относящуюся к сфере межличностного взаимодействия. Низкие оценки по данному фактору характеризуют личность как благоразумную, осторожную, рассудительную в выборе партнеров по общению, склонную к беспокойству о будущем, пессимистичную в восприятии действительности, сдержанную в проявлении эмоций. Высокие оценки свидетельствуют о жизнерадостности, импульсивности, восторженности, беспечности, эмоциональной значимости социальных контактов, эмоциональном лидерстве. Для специальностей результаты распределились следующим образом: наиболее высокие результаты по фактору F получены студентами физического факультета, факультетов естествознания, русской филологии, математического факультета. Значимые различия выявлены между студентами физического факультета и студентами ФЭО.

Наибольшие значимые различия между студентами, представляющими различные специальности, выявлены по фактору I – «жесткость–чувствительность». Низкие оценки по данному фактору свидетельствуют о несентиментальности, самоуверенности, суровости, рассудочности, практичности, рациональности, иногда некоторой жесткости и черствости по отношению к окружающим. Высокие оценки отражают чувствительность, впечатлительность, богатство эмоциональных переживаний, склонность к романтизму, художественному восприятию мира, развитые эстетические интересы, склонность к эмпатии, сопереживанию.

Низкие оценки были получены студентами физико-математического профиля обучения. Гуманитарные специальности и специальности эстетического цикла имеют высокие значения по данному фактору. Данные согласуются с исследованиями А.Н. Капустиной, проводившей стандартизацию данного теста на студенческой выборке разных профессиональных направленностей, и исследований Шмелева. Данное свойство личности, по мнению Р. Кеттелла, является генетически обусловленным и определяется им как «запрограммированная эмоциональная чувствительность». Вероятно, различия между специальностями не являются результатом профессионализации, а свидетельствуют о необходимых личностных качествах, требуемых для успешного осуществления деятельности. Различия по данному фактору могут рассматриваться как профессионально детерминированные.

Значимые различия выявлены по фактору M – «практичность-мечтательность». Низкие оценки определяют высокую скорость решения практических задач, прозаичность, ориентацию на внешнюю реальность, развитое конкретное воображение, практичность, реалистичность. Высокие значения указывают на богатое воображение, поглощенность своими идеями, внутренними иллюзиями, легкость отказа от практических суждений, умение оперировать абстрактными понятиями, ориентированность на свой внутренний мир.

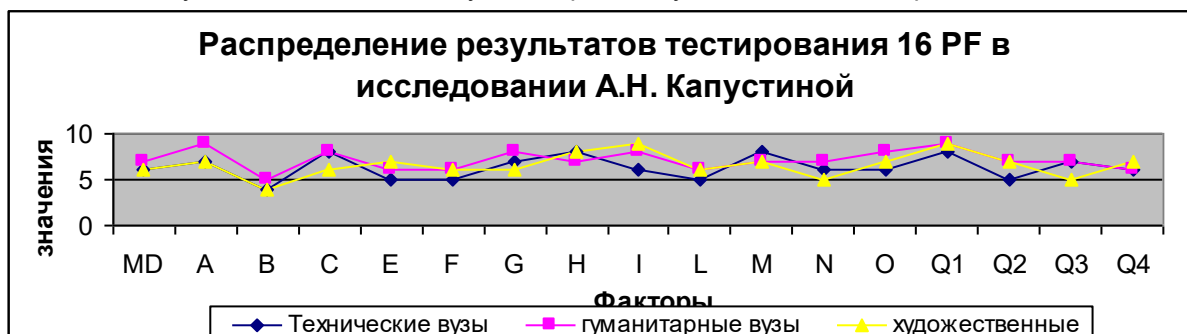
Различия по данному фактору выявлены между студентами ФЭО и студентами физического факультета ($p=0.05$). По мнению ряда авторов, низкие оценки имеют лица занятые механическими расчетами, где необходимо внимание и сосредоточенность, их характеризует уравновешенность, здравомыслие. Лица с высокими значениями по фактору M имеют яркую внутреннюю интеллектуальную жизнь с интенсивным проживанием идей и чувств. В структуре личности данный фактор является относительно самостоятельным. Корреляций с результатами тестирования личности студентов не выявлено.

Достоверные различия между студентами разных специальностей выявлены и по фактору Q4 «расслабленность – напряженность» на уровне значимости равном 0,023 для студентов-физиков и студентов факультета русской филологии.

Однако наблюдается тенденция разделения точных и гуманитарных специальностей по данному признаку. Для студентов факультетов русской филологии, естествознания и факультета эстетического образования характерны более высокие значения, определяющие собранность, энергичность, напряженность, фрустрированность, повышенную мотивацию. Для студентов

физического и математического факультетов являются более выраженными расслабленность, вялость, апатичность, спокойствие, невозмутимость, низкая мотивация. Следует отметить, что в абсолютных единицах студенты всех специальностей, имеют «оптимальные», по мнению автора [2], значения, характеризующееся эмоциональным тонусом и стрессоустойчивостью. Данный фактор положительно связан с фактором О «спокойствие-тревожность» (коэффициент корреляции 0,361 при значимости результатов, превышающей 1% уровень) Напряженность оказывается связанной с повышенной тревожностью.

В Работе А.Н. Капустиной [2] указывается наличие определенной профильной структуры личности для студентов технической, гуманитарной и художественной направленности.



Обращает на себя внимание тот факт, что в результаты тестирования имеют более выраженное сходство, нежели различие, и большинство данных принадлежит области средних значениям. Однако выявленные различия между студентами разных профилей обучения совпадают с результатами, полученными в нашем исследовании.

Возникает вопрос о том, возможно ли использовать столь небольшие различия для объективного и правомерного определения профессиональной пригодности. Однако на данный момент с достаточной степенью уверенности мы можем говорить о том, что студенческая выборка педагогического университета является относительно однородной и результаты тестов личности, в частности 16-факторного опросника Кеттелла, мы не можем использовать для рекомендации выбора профессии молодыми людьми.

Список использованных источников

1. Деркач, А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО "МОДЭК", 2004. – 752 с.
2. Капустина, А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла / А.Н. Капустина. – СПб.: Речь, 2001. – 112 с.
3. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М., 1996. – 96 с.

К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГУМАНИТАРНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ

О.В. Янчукович
МГЛУ (Минск)

Гуманитарные подходы к определению сущности образования (от лат. cultura animi – культура души) связаны с идеей становления человеческого в человеке, с идеей восхождения личности к своему творческому потенциалу, утверждения и воплощения духовности [4].

С пониманием гуманитарного смысла образования актуализируется проблема формирования гуманитарной культуры педагога.

Обратимся к определению. Гуманитарная культура - социально-психологическое образование в структуре личности, ее ядро, представляющее собой в структурном отношении единство аксиологического, когнитивного, деятельностно-практического компонентов. Аксиологический компонент – ориентир на приоритет общечеловеческих ценностей, отношение к человеку как к высшей земной ценности; когнитивный – совокупность знаний о духовном мире человека, смысле человеческого бытия, о специфических, свойственных человеку формах жизнедеятельности; деятельностно-практический проявляется как в гуманном отношении к людям, так и в специфических видах деятельности (самопознании, самосозидании, самосовершенствовании) [1].

Образовательный процесс в контексте гуманитарной культуры педагога выстраивается на принципах гуманитаризации содержания образования; гуманизации учебного взаимодействия; включения практик самопознания и самосозидания в содержание образования.

Действуя в логике принципа гуманитаризация образования, учитель актуализирует в учебном материале философско-мировоззренческие категории и гуманистические ценности и

ориентирует тем самым учеников на понимание сущности человека, природы духовности, критериев подлинности бытия. Педагог обращается к аффективной сфере сознания личности, предоставляя учебную информацию в единстве знания и эмоционального переживания, активно используя герменевтические методы в деятельности по построению знания. В числе этих методов «практики себя» (термин М. Фуко). Назовем некоторые: проживание коллизийной жизненной ситуации, интерпретация и выбор гуманистической позиции в ней; решение нравственных дилемм; постижение ценностно-смыслового мира Другого через приемы персонификации содержания учебных предметов, работу над философским эссе.

Заметим, если гуманитаризация образования разворачивается только в логике учебного предмета, или, говоря словами К. Ясперса, «вялой гуманитаризации», проблема остается не вполне решенной. Главное – это атмосфера, стиль отношений в системе «учитель-ученик». Это, прежде всего, гуманистический стиль отношений в школе, гуманитаризация образовательной среды в ней, приобщение к культуре как живому воплощению мира человеческих ценностей и смыслов [3].

Стиль учебного взаимодействия нуждается в серьезной рефлексии со стороны педагога. Ориентиром для педагога в профессионально личностной рефлексии могут служить принципы взаимодействия с воспитанником, сформулированные на основе личного опыта, в наследии выдающихся педагогов. Как можно больше уважения к достоинству ребенка и как можно больше требовательности к нему; подходить к ребенку с оптимистической гипотезой, пусть даже с некоторым риском ошибиться, – утверждал А.С. Макаренко. Нельзя относиться с пренебрежением к ребенку. Он знает о себе больше, чем я о нем. Я его лишь отгадываю, – писал Я. Корчак.

Психологической поддержкой в понимании сущности гуманного взаимодействия может быть концепция К. Роджерса, полагающего ядром человеческих отношений взаимную эмпатию, взаимное доверие.

Эмпатия включает в себя: мотивацию (стремление узнать другого человека), восприятие (способность воспринимать вербальную и невербальную информацию), эмоции (возможность понимать чувства другого) и познание (способность вынести из общения смысл). Эмпатия (как способность понимать и проникать в мир другого человека, передавая ему это понимание) сопряжена с безусловно положительным отношением у нему. Это теплота, забота, высокая оценка, принятие и уважение, которые способствуют продвижению личности вперед, поскольку она испытывает чувство безопасности и свободы [2].

Заметим, что рефлексировав себя в ситуациях взаимодействия, педагог имеет шанс отойти в отношении к учащимся от ошибочной линии поведения, задуматься о психологической стратегии в отношении личности ученика, которая оберегает его духовный мир, сохраняет веру в себя, в возможности своего развития.

В гуманитарном знании достаточно определенно звучит мысль о том, что формирование гуманитарной культуры личности, ее восхождение к духовности возможно только на основе культуры самопознания (А. Маслоу, Э. Фромм, Э. Ильенков, С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский). Включенность в процессы самопознания и саморефлексии обуславливает конструктивный путь педагога в профессии, путь конструктивного и обогащающего процессы личностного развития ученика взаимодействия.

Список использованных источников

1. Гуманитарная культура личности – основа и цель современного образования: монография. – СПб: Союз, 2008. – 114с.
2. Роджерс, К. Искусство консультирования и терапии: сборник / К. Роджерс. – М.: Эксмо: Апрель пресс, 2002. - 965 с.
3. Сенько, Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования / Ю.В. Сенько. – М.: Академия, 2000. - 240.
4. Шелер, М. Формы знания и образование // Избранные произведения / М. Шелер. – М.: Гнозис, 1994. - С. 20-56.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ УМЕНИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ В ОБЛАСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Т.Е. Яценко
БГПУ (Минск)

Актуальная проблема современности – повышение качества образования. Образовательные стандарты определяют результаты освоения образовательных программ подготовки педагогов в виде компетентностей. К числу ключевых компетентностей отнесена компетентность в области педагогического взаимодействия. Как следствие, психологической компетентности в области педагогического взаимодействия придается статус профессионально значимой характеристики педагогической деятельности как отечественными (О.С. Гришечко,

И.А. Зимняя, М.Д. Лаптева, И.В. Макаровская, Е.А. Матюшкова, Л.М. Митина, А.А. Попова, Т.Н. Щербакова), так и зарубежными учеными (Л.М. Спенсер и С.М. Спенсер).

Психологическая компетентность в области педагогического взаимодействия – существенная составляющая успешности профессиональной деятельности в силу ряда причин. Во-первых, ее значение детерминировано, на наш взгляд, следующими объективными факторами: гуманизация образовательной среды; внедрение в образовательный процесс инновационных технологий, требующих компетентного применения интерактивных методов обучения; возрастание требований школьников к уровню коммуникативной культуры учителя; требование компетентностного подхода, выражающееся в необходимости преодоления педагогами дидактоцентрической направленности в образовательном процессе и актуализации личностного потенциала школьников. Во-вторых, имеет место субъективный фактор. Исследование Т.Н. Щербаковой показало, что 96,78 % педагогов понимают важность психологической компетентности для продуктивной работы учителя и повышения качества подготовки молодых специалистов [2, с. 71].

Важная составляющая компетентности педагогического взаимодействия – интерактивные умения, включающие коммуникативные (связаны со спецификой формулирования высказываний) и перцептивные (связаны с восприятием личности и поведения партнера по взаимодействию) умения. Основание данного вывода – положение Я.Л. Коломинского о двух сторонах педагогического взаимодействия: внутренней (отношение к учащемуся) и внешней (педагогическое общение) [1, с. 42].

Учитывая обозначенные выше аспекты актуальности проблемы развития психологической компетентности педагогов было проведено исследование, целью которого выступило выявление уровня сформированности интерактивных умений молодых учителей как составляющей психологической компетентности в области педагогического взаимодействия. В исследовании приняли участие 50 педагогов (женского пола) среднеобразовательных школ. Средний возраст испытуемых – 24 года. Диагностический инструментарий был представлен модифицированным (в соответствии с целью исследования) вариантом методики «Тест коммуникативных умений» (Л. Мильхенсон) и анкетой, ориентированной на самооценку педагогами уровня сформированности умений педагогического взаимодействия.

Обратимся к результатам тестирования. Нами были выделены три типа коммуникативного реагирования педагогов в зависимости от уровня сформированности интерактивных умений. Компетентный тип реагирования соответствует высокому уровню развития интерактивных умений. Некомпетентный тип реагирования (низкий уровень развития интерактивных умений) представлен агрессивными и конформными (зависимыми) реакциями в ситуациях педагогического общения. Ситуативный тип (средний уровень развития интерактивных умений) означает непостоянство коммуникативных реакций: демонстрация учителями как компетентных, так и некомпетентных реакций в процессе педагогического взаимодействия.

Обозначим те интерактивные умения, которые у большинства педагогов не сформированы в достаточной степени:

1. Умение адекватно реагировать на справедливую критику (76% педагогов). Ситуативный тип реагирования выявлен у 52% (26 человек), зависимый тип – у 24% (12 человек) учителей.

2. Умение выражать просьбу учащимся (76% учителей). Ситуативный тип реагирования преобладает у 52% педагогов (26 человек), некомпетентный тип как сочетание зависимых и агрессивных реакций – у 8% (4 человека) и некомпетентный тип (зависимые реакции) – у 16% (8 человек).

3. Умение принимать сочувствие и поддержку со стороны учащихся (72% испытуемых). Ситуативный тип реагирования установлен у 64% учителей (32 человека), некомпетентный (зависимый) тип – у 4% (2 человека) и некомпетентный (зависимый и агрессивный) – также у 4 % (2 человека) учителей.

4. Умение адекватно реагировать на попытку учащихся вступить в контакт с учителем (84% учителей). Ситуативным типом реагирования обладают 52% испытуемых (26 человек), зависимым типом – 16% (8 человек), некомпетентным типом (зависимый и агрессивный) – 16% (8 человек).

Перечислим интерактивные умения, уровень развития которых у педагогов можно определить как высокий, поскольку учителя демонстрируют в педагогическом взаимодействии преимущественно компетентные реакции: умение вступать в контакт с учащимися (72%, что составляет 36 человек), оказывать поддержку в ситуации общения (88%, что составляет 44 человека), отказать учащимся в ситуации просьбы (92%, что составляет 46 человек), выбирать компетентный тип поведения в провоцирующих ситуациях (68%, что составляет 34 человека) и умение компетентно реагировать на несправедливую критику (68%, что составляет 34 человека). Значит, учителя не принимают активной позиции учащихся в педагогическом взаимодействии, поскольку она противоречит нормам формально-ролевого общения. Педагоги демонстрируют

психологически компетентное поведение в ситуациях, требующих проявления своей инициативы, но испытывают трудности в компетентном реагировании на попытки школьников занять субъектную позицию в педагогическом общении. Молодые педагоги владеют психологическими приемами воздействия (как однонаправленного процесса) в большей степени, чем приемами реализации педагогического взаимодействия. Отмеченный факт осложняет установление доверительных отношений с учащимися и принятие школьника как равноправного партнера педагогического общения.

Перейдем к интерпретации результатов анкетирования. Целесообразным считаем отметить те психологические умения, которые, согласно мнению респондентов, у них не сформированы на необходимом уровне для эффективного педагогического взаимодействия. К числу таких перцептивных умений опрошенные педагоги отнесли:

1. Умение верно интерпретировать поведение учащегося. Большинство учителей указали на средний уровень развития данного умения (56%, что составляет 28 человек). Не пытаются понять психологические факторы, обуславливающие поведение школьника 4% учителей (2 человека).

2. Умение учитывать особенности невербального общения школьников. Средний уровень сформированности данного умения отметили 52% учителей (26 человек). Редко учитывают невербальные проявления школьников для уточнения смысла их высказываний 24% учителей (12 человек).

3. Способность к децентрации и идентификации с учащимися среднего уровня характерна для 40% учителей (20 человек), низкого – для 4% (2 человека).

Таким образом, молодые педагоги отличаются невысоким уровнем развития умений, сопряженных с межличностным пониманием. Они испытывают трудности в понимании или правильной интерпретации скрытого контекста вербальных и невербальных проявлений личности в общении.

Большинство учителей определили как средний или низкий уровень развития таких своих коммуникативных умений, как:

1. Умение устанавливать обратную связь с учащимися. На средний уровень сформированности данного умения указали 44% (22 человека) учителей, на низкий – 8% (4 человека).

2. Умение организовать доверительное общение со школьниками. Периодически получается устанавливать доверительные отношения с учащимися у 48% педагогов (24 человека), редко – у 4% (2 человека).

3. Умение конструктивно разрешать педагогические конфликты. Периодически испытывают трудности в разрешении конфликтов с учениками 64% учителей (32 человека); не владеют тактиками урегулирования конфликтов 4% учителей (2 человека).

4. Умение строить педагогическое общение эмоционально проявляется иногда у 60% (30 человек), никогда – у 4% (2 человека) учителей.

Таким образом, молодые учителя испытывают трудности в реализации интерактивных умений, требующих отказа от общения по типу «контакта масок» и высокого уровня развития рефлексии. Им сложно учитывать не только свое восприятие коммуникативной ситуации, но и специфику ее видения другими участниками педагогического взаимодействия. Полученные результаты могут быть учтены при разработке психотехнологий развития психологической компетентности педагогов в контексте программ повышения квалификации, а также факультативов, ориентированных на повышение качества психологической подготовки студентов, обучающихся на педагогическом факультете вуза.

Список использованных источников

1. Коломинский, Я.Л. Актуальные социально-психологические проблемы изучения педагогического взаимодействия / Я.Л. Коломинский // История психологии в Беларуси: хрестоматия / сост. Л.А. Кандыбович, Я.Л. Коломинский. – Минск: Тесей, 2004. – С. 40–54.

2. Щербакова, Т.Н. Психологическая компетентность учителя: акмеологический анализ: дис. ... д-ра. психол. наук: 19.00.13 / Т.Н. Щербакова. – Ростов н/Д, 2006. – 505 с.

Круглый стол 2 ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ МИРОВОЙ ПРАКТИКИ ПОДГОТОВКИ, ПЕРЕПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ СТАНОВЛЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ В БЕЛАРУСИ

Е.М. Бабосов

ГНУ «Институт социологии НАН Беларуси» (Минск)

В последнее время понятие «инновация» превратилось в модный термин, который легко прилагается к сферам науки, производства, военного дела и т.д. Но нередко оно трактуется чрезмерно узко, например, так: «инновация – конечный результат внедрения новшества» (Р.А. Фатхудинов), «инновация – это новшество, внедренное в производство» (В.С. Рубашный). Ни в коей мере не отвергая принципиальной значимости внедрения инноваций в производство товаров и услуг с целью экономического, социального и других видов эффекта, отметим вместе с тем, что инновацию следует интерпретировать в более широком социальном контексте. *Она представляет собой основанное на новых идеях и научных знаниях овладение творческими способами обучения и воспитания обучающихся в системе образования, создание новых технологий и технических новшеств, их воплощение в новых видах товарной продукции и услуг, способствующее росту их эффективности и удовлетворения различных запросов потребителей, а также совершенствованию социальных процессов.*

Исходным началом любой инновации всегда является новая идея. Но создавая необходимые предпосылки для появления и практической реализации тех или иных новшеств в определенной сфере деятельности – научной, производственной, образовательной, коммерческой и т.п. – идея сама по себе, без сопровождающих ее разработок новых методов, технологий, приемов активных практических действий, не в состоянии привести к возникновению новых видов продукции и услуг. Чтобы сформировать работника высокой квалификации, способного к активной и творческой профессиональной деятельности, создать конкурентоспособную продукцию, имеющую высокую степень наукоемкости и новизны, или усовершенствованный технологический процесс, используемый в практической деятельности, новая идея должна трансформироваться в целый ряд взаимосвязанных компонентов инновационной деятельности.

Главным фактором и действующим субъектом инновационной системы являются люди, обладающие инновационной культурой и навыками, необходимыми для эффективного создания, распространения и освоения новшеств. Следовательно, человеческий и интеллектуальный потенциал национальной инновационной системы может сформироваться только в сфере образования. А это означает, что важнейшим структурным компонентом национальной инновационной системы должна стать инновационная образовательная деятельность, различные виды и уровни которой составляют в своем взаимодействии инновационную систему в образовании.

К сожалению, приходится констатировать, что в последние годы в средней и особенно высшей школе Беларуси появилось немало новых идей и приемов обучения и воспитания учащихся и студентов, но пока еще не сформировалась целостная и эффективно действующая национальная инновационная система в образовании. Пока не отлажена совокупность эффективно действующих механизмов выявления, поддержки и распространения лучших образцов инновационной образовательной деятельности. Чтобы добиться этого, необходимо предпринять целый ряд взаимосвязанных мер, ориентированных на формирование в коллективах всех типов и уровней системы образования высокой восприимчивости к новшествам. Такая восприимчивость включает в себя когнитивную, мотивационную, техническую и организационную готовность к восприятию инноваций и к их реализации в учебно-воспитательной деятельности.

Повышение готовности педагогических коллективов к инновационной деятельности неразрывно связано с актуализацией потребности учителей и преподавателей в нововведениях в образовательных учреждениях и формированием у них инновационной культуры. Инновационная культура педагога представляет собой систему свойственных творчески действующим учителями и преподавателям эвристических качеств, проявляющихся в разнообразных способах и формах инновационной деятельности, осуществляемых в учебно-воспитательной работе с обучающимися.

Инновационная культура современного педагога – явление многогранное и многокомпонентное. Ее ядром является креативное мышление, способное улавливать и генерировать новые идеи, придавать им содержание и форму, объективируемые в педагогической практике. Вторым важным элементом инновационной культуры становится способность усваивать новые идеи, способы и приемы учебно-воспитательной деятельности. Третий элемент инновационной культуры работника системы образования – формирование инновационного потенциала педагога. Четвертый важный элемент этой культуры проявляется в способности и

готовности воплощать педагогические новшества в учебно-воспитательной деятельности. Подчеркнем еще раз, - ядро инновационной культуры работника системы образования – это креативное мышление и действие.

Своеобразие мыслительной креативности проявляется в том, что она органически соединяет в себе характерные черты конвергентного мышления (логическое, последовательное, линейное) с особенностями дивергентного мышления (целостного, релятивного, нелинейного, интуитивного, парадоксального). Если конвергентный тип мышления опирается на анализ, критику, логичность, функциональность, выявление практических аспектов исследуемой проблемы и опасается минусов рискованных действий, то дивергентное мышление опирается на тезис: все допустимо (но это – никак не вседозволенность). В отличие от конвергентного этот тип мышления видит суть дела (решаемой проблемы) в ее изменяющемся контексте, ищет возможные комбинации новых элементов, находит в привычных явлениях и событиях удивительное, ранее незамеченное, противоречие (парадокс). Он опирается не столько на логику, сколько на интуицию, которая не противопоставляется логическому анализу, а предстает как специфическая форма анализа, включающего в себя элемент бессознательного улавливания сути проблемы. Для него характерно применение «концептуального веера», т.е. осуществление веерообразного рассмотрения проблем, что дает возможность достичь совершенно необычного результата или предложить множество возможных решений там, где обычно находят лишь одно или два. А это означает, что оно учитывает не только минусы, но и плюсы возможного риска, расширяет пространство и многообразие креативности мышления и действия.

Второму из охарактеризованных типов мышления могут оказаться полезными не только логичность, но и *визуализация* мыслительных процессов посредством формирования видений, образов, рисунков, картин, графиков, схем, диаграмм.

Наряду с визуализацией в креативном мышлении может оказаться очень продуктивной *метафоризация*, т.е. развитие метафорического мыслительного процесса с включением в него метафор, мифов, юмора, анекдотов. Здесь важную роль приобретает эмоциональная, даже эстетическая чуткость создателя научной, технико-технологической или образовательно-воспитательной инновации. Наглядным примером метафоризации управленческой деятельности может служить метод дерева целей и дерева решений. В этом случае применение метафоры «дерева» позволяет выстроить наглядную картину иерархии целей социальной системы (предприятия, фирмы, учреждения), соподчиненности стратегической цели, подцелей первого, второго, третьего порядка, а также сконструировать иерархическую картину вытекающих из намеченных целей возможных и допустимых альтернатив, позволяющих определить оптимальное управленческое решение.

Формирование креативного мышления, составляющего стержневое ядро инновационной культуры преподавателя, не исчерпывает собой всего объема ее, а должно дополняться переходом к формированию инновационных установок, а также способностью и готовностью воплощать эти установки в практической учебно-воспитательной деятельности. Но чтобы такой переход от идеи к практическому действию совершить, необходимо разработать и использовать социальные механизмы преодоления социально-психологических барьеров, препятствующих успешному развитию инновации в учебно-воспитательной работе. Таких барьеров существует немало, но основные из них сводятся к следующему:

- слабая информированность руководителей учебных заведений и педагогов о современных, прежде всего, новаторских, тенденциях развития образования;
- отсутствие в педагогических коллективах исчерпывающей информации об обучающих, воспитательных и развивающих возможностях того или иного педагогического новшества;
- недостаточно высокий уровень развития инновационной педагогики и слабая ее связь с инновационной педагогической практикой;
- несформированность у многих преподавателей компонентов инновационной деятельности: когнитивного, мотивационного, рефлексивного, проектировочного и др.
- довлеющая над многими работниками школ и вузов приверженность к апробированным и годами закреплённым способам осуществления нормативной педагогической деятельности.

Преодоление охарактеризованных социально-психологических барьеров, препятствующих формированию и развитию инновационной педагогической деятельности, становится актуальной потребностью и сильнодействующим фактором становления у субъектов образовательно-воспитательной деятельности инновационных качеств, замыслов и стремлений, их эффективной реализации. Эта многосложная, целеустремленная и кропотливая работа должна стать очень существенной предпосылкой и условием формирования системы инновационного обучения.

Важное значение имеет активная поддержка, распространение и практическое освоение в учебно-воспитательной деятельности таких педагогических инноваций, которые уже существуют ныне во многих учебных заведениях. Среди них следует выделить в качестве наиболее перспективного метод дискуссии, который ориентирован на разрешение возникшей проблемы путем сопоставления, столкновения, ассимиляции, взаимообогащения мнений участников по сути

решаемой проблемы и в, конечном итоге, достижение согласия через выбор наиболее приемлемого и оптимального решения. Существенный инновационный элемент имеет также проектное обучение, которое основано на рациональном сочетании теоретических знаний и практического применения для решения конкретных проблем окружающей действительности в совместной деятельности групп школьников и студентов. Важное значение также приобретает широкое распространение и освоение рефлексивной модели обучения, которая основана на развитии творческих способностей педагога посредством выработки умения и навыков действовать не только на основании собственных знаний, но и из предположений о том, как их воспринимает, оценивает и реализует обучающийся.

Эти и другие формы инновационной подготовки школьников и студентов, каждая своими специфическими свойствами, открывают перед обучающимися пространство для включения в творческое восприятие и освоение изучаемых предметов, развивают их воображение, интуицию, стремление к нетривиальному решению возникающих задач, т.е. формируют у них определенные элементы инновационности.

TEACHING AND LEARNING MATHEMATICS HUMANISTICALLY

O.A. Barkovich

Belarusian State Pedagogical University (Minsk)

Usually, a professor of mathematics shows a few examples, and assigns students some similar exercises for a drill. As a result, many students come to a view that mathematics is useless in real life, boring, and incomprehensible. Teaching mathematics humanistically demands creativity of both the professor and a student. This theme emphasizes the meaning of emotional climate for learning mathematics. There are lots of promising ideas: historical background showing mathematics as a human discipline, interesting problems and open-ended questions, supreme beauty in mathematics, working in groups and teaching by projects, using of a computer algebra systems, mathematics application in business, economics, art, and architecture. Which way should we go?

Historical background

How can we design mathematical courses that encourage students for excitement about making connections in mathematics? One approach is to introduce a discussion via topics familiar to students, and to expand the dialogue with historical references and activities that lead to a discovery of new directions or themes.

An example of a surprising fact in mathematics can be found in connection with regular polyhedrons. Pythagoras in the 500s BC knew that there can exist only five types of regular polyhedrons, with respectively 4 (tetrahedron), 6 (cube), 8 (octahedron), 12 (dodecahedron) and 20 (icosahedron) polygonal lateral faces. The regular polyhedrons were associated with the four elements in Greek philosophy: fire (tetrahedron), air (octahedron), earth (cube), water (icosahedron). The dodecahedron was associated with an image of the universe itself.

It is not difficult to speculate exist upon possibility of existence of more than five regular polyhedrons. No kinds of experiments are sufficient to get a final answer to this question. It can only be settled by a mathematical proof. A proof can be based on the theorem that the alternating sum of number of vertices, edges and polygonal faces in the surface of a convex polyhedron equals 2, stated by Euler.

PROBLEM SOLVING AND GROUP PROJECTS

First of all, a problem is a non-routine task which is being encountered by the students for the very first time and, therefore, there is no obvious algorithm for the student to use. There are two kinds of mathematical problems: problems to find the unknowns and problems to prove which comprise a conjecture.

After this, a problem is a task which has certain open questions that challenge the student emotionally and intellectually. A problem is relative to students involved, i.e. what is a problem for one student may be an exercise for another. For example, the task to solve the equation $x^8 - 1 = 0$ may be may be a problem for a schooler but not for a student.

What motivates professors or students to create problems and why some kinds of created problems are more appealing to one than to others? So we begin to participate in a dialogue that enables people to reflect on what they value and how they think. Then many other questions (sometimes too philosophical) are considered, such as: Am I interesting in pursuing this problem? Do I understand this problem? What would it take for me to understand it better? Why am I being presented with this problem at this time? Are there others who have a different interest in this problem than I? Why?

As an example of a good posed problem and a good problem solving we consider the problem of finding the sum of the natural numbers from 1 to 100. As the myths goes this is a problem that Gauss' teacher gave to keep students occupied for an extended period of time. Of course, Gauss got the answer in less than a minute by noticing that the first and the last numbers added to 101, the second and

penultimate numbers added to 101, and so on. After this, it would not be difficult to generalize the solution for finding the sum of the first n natural numbers.

Even when a problem and a solution are both presented, the pair “problem-solution” could be a force to generate questions that have a humanistic focus for the solution itself. We could analyse a great deal of information about the time and place of its origin. It is also possible to investigate the problem in such a way that each of us can use any resources we have at our disposal and imagine what might have been the circumstances that gave rise to the idea, for example, with regard to Goldbach’s famous conjecture, Fermat’s last theorem or Euclid’s proof of an infinite number of primes.

Group projects for students can be centred on the symmetry, the Pythagoreans’ work with figurate numbers [2]. We could use computer algebra systems, for example, Maple to avoid routine calculus and to have more time for reflection. The system Maple includes facilities for interactive algebra, calculus, discrete mathematics, graphics, numerical computation and many other areas of mathematics [3].

Students quickly become intrigued with discovering patterns, tessellations, three-dimensional geometric interpretations of algebraic equations [1], obtaining sequences, and finding sums based on figurate numbers. We could encourage students to act like mathematicians and demonstrate a mathematician’s need to invent proofs as a result of creative impulses and intellectual challenge. Students learn how to prove enables mathematicians to comprehend the structure of their discipline, reveals connections between topics, and empowers mathematicians to unify mathematical theories that lead to new discoveries.

SUPREME BEAUTY IN MATHEMATICS

An interesting case for mathematics as an art is a possibility of regarding at least some of its products as objects of aesthetic enjoyment.

Mathematics is a language, that uses carefully defined symbols and notions, a science and an art, characterized by order and internal consistency, harmony and beauty. Professors working together to improve mathematical education must explore connections between mathematics and art, in particular, the idea of symmetry, in order to enlarge and enliven courses ranging from elementary mathematics to abstract mathematics. Mathematics should include experiences that help students to shift their thinking about mathematics and define mathematics as a study of patterns and relationships, a science and an art [4].

As an example, what are tessellations? It is a periodic drawing division, a rhythmic theme on a plane, an arrangement of regular or irregular polygons or some repeating figures that completely covers the plane without overlapping or leaving gaps. Why are we interested in tessellations? They look nice! They teach us mathematics!

The mathematics can explain works of art. Beautiful patterns in Islamic art inspire discussions on geometry and symmetry. In relation to the works of the Dutch artist Escher, it is possible to discuss mathematics at a relatively advanced level, such as the Poincaré disc model of the hyperbolic plane.

A concept of elegance in mathematics might include the following aspects: an elegant solution is relatively easy to understand; an elegant solution is brief; it involves an unexpected creation. Where might we look for elegance in mathematics? Usually elegance in mathematics associated with proofs and statements of theorems or conjectures. As a rule, the elegant proof or a statement connects up concepts that at a first glance could not look more unrelated.

Mathematics application

We live in a world that has been decisively shaped by the applications of mathematics. Mathematics will advance in response to practical challenges and its internal momentum of mathematical curiosity. New connections are discovered between apparently different fields: mathematics and arts, mathematics and architecture, mathematics and physics, mathematics and biology.

It can be fruitful to incorporate examples from the arts, architecture or nature in the teaching of mathematics. For example, such mathematical notions as golden section, perspective and tessellations are used in art. We can apply knowledge in mathematica (golden section, Fibonacci numbers and tessellation) to architecture for creation of beautiful buildings. Some wonderful objects of nature (nautilus shells, petals on flowers, pine cones, leaf arrangements etc) are related to the Fibonacci numbers.

In teaching mathematics it is important to get the abstract structures linked to concrete manifestations of mathematical relations in outer world.

The present world goes through the process of globalization. Nowadays practical application of mathematics often goes immediately after scientific discoveries. All these new developments show necessarily of a renewed thinking on ethical criteria for mathematical activities and teaching mathematics. This is moreover encouraged by the increasing disciplinary specialization. Without a doubt, mathematics education could ethically apply existing versions of mathematics. In addition, there is a need to have a much more interactive process of communication between scientists (not only mathematicians), professors and students on connections between mathematical discoveries and their ethical application.

References

1. Davis R.B. When is calculus humanistic? In: Alvin M. White (eds): Essays in humanistic mathematics. – Washington D.C., 1993, p. 165-173.
2. Marchisotto E.A. Teaching mathematics humanistically: a new look at an old friend. In: Alvin M. White (eds): Essays in humanistic mathematics. – Washington D.C., 1993, p. 183-190.
3. Баркович О.А. Применение системы Maple в преподавании курса алгебры. Информатизация обучения математике и информатике: педагогические аспекты: материалы международной научной конференции, посвященной 85-летию Белорусского государственного университета. – Минск, БГУ, 2006, с. 7-10.
4. Barkovich, O.A. On some symmetries in algebra. Symmetry: Art and Science: 6th International Congress: Abstract book. – Buenos Aires, 2007, p. 82-85.

ИННОВАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ РЕГИОНАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА КАК ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ САМООБУЧАЮЩЕЙСЯ ОРГАНИЗАЦИИ

С.Л. Богомаз
БГУ (Витебск)

Исходное представление об интеллектуальном предприятии как новой парадигме, основанной на знаниях и услугах, предложено Дж. Б. Куинном. Он выделяет в качестве основных признаков интеллектуализации организации ее быструю адаптацию к изменениям внешней и внутренней среды, диверсификацию стратегий деятельности, управление инновациями, структурные изменения, расширенное производство и управление интеллектуальным капиталом. Речь идет об интенсивной генерации, переработке и использовании корпоративных знаний, преобразовании интеллектуальных ресурсов в продукты и услуги, обеспечивающие выживание и конкурентоспособность организации в эпоху глобализации.

Формирование интеллектуальных организаций предполагает как стратегические и структурные инновации, так и изменения в организационном поведении и эволюции. Интеллектуальная организация эффективно работает в настоящем и ориентирована на предвидение будущего. Она достигает своих целей как путем реализации своих планов и стратегий в действиях отдельных сотрудников, так и благодаря соответствующей организационной структуре и поведению.

С одной стороны, отличительной особенностью интеллектуальных организационных структур является их максимальная открытость, означающая интенсификацию взаимодействия со средой, сокращение числа вертикальных уровней иерархии, которое компенсируется благодаря соответствующему росту количества внутренних и внешних горизонтальных связей, увеличению активности, полномочий и ответственности персонала, реинтеграции и координации действий отдельных сотрудников. С другой стороны, опираясь на идеи Ж. Пиаже, будем полагать, что организационный интеллект обеспечивает гибкое и в то же время устойчивое равновесие поведения. Оно достигается как путем постоянной структурной самореорганизации (обновления) в условиях динамики среды, так и за счет направленного преобразования этой среды, создания благоприятного окружения.

В последнее время в зарубежном менеджменте появилось модное понятие "самообучающиеся организации". Принцип самообучения организации основывается на создании системы и внедрении системного мышления у членов подобной организации. В основе идеи самообучающейся организации лежит тезис, что каждая компания или организация в состоянии учиться. Под обучением не обязательно понимаются курсы повышения квалификации, а скорее постоянное совершенствование, как каждого сотрудника, так и всей организации, как единого организма. Основным критерием наличия самообучения организации принято считать ее постоянное улучшение. Другими словами, самообучающаяся (обучаемая) организация, это организация, которая постоянно становится со временем все лучше и лучше. Члены организации постоянно пытаются повысить качество своего продукта или услуги. При этом происходит улучшение взаимодействия между сотрудниками организации и ее клиентами. Таким образом, самообучающаяся организация – это организация, которая постоянно учится на основании собственного опыта и постоянно использует то, чему она учится.

Самообучаемые организации возникают и развиваются в условиях перманентно изменяемой окружающей среды. Когда среда является динамической и все время меняется, организация должна все время приспосабливаться, быть гибкой. Появление новых технологий вынуждают организации постоянно искать встречные инновации. В последнее время выделяют пять признаков самообучаемой организации: первый признак – это расширение восприятия себя (личности, организации) и одновременное понимание, что "мое восприятие" – это не есть реальный мир, существующий вокруг меня; второй признак – личное мастерство; когда растет мастерство каждого члена организации, вся она становится лучше; третий признак – общее представление о будущем организации; нельзя закидываться лишь на настоящим, только на описании существующих проблем, а необходимо видеть цель и пути к этой цели; командное обучение является четвертым признаком самообучаемой организации; командное обучение

характеризуется тем, что участники имеют возможность обмениваться информацией, знаниями и идеями; наличие системного мышления является пятым признаком; способность видеть взаимозависимость элементов системы, понимать необходимость обратной связи – все это необходимые свойства самообучаемой организации.

Университет тоже может стать самообучающейся организацией. Студент, попадая в пространство вуза, не хотел бы оказаться в «аквариуме», оторванном от мира. Наоборот, университету необходимы инструменты, чтобы выбирать лучшее во внешней среде, концентрировать в себе новейшие знания и технологии в разных профессиональных областях.

Сам университет должен стать мобильным – не только соответствовать требованиям времени, но и формировать эти требования. Здесь и необходимо использовать технологии взаимного обучения. Однако, как показывают наши исследования, все новое в вузах сталкивается с трудностями по ряду причин.

Во-первых, система высшего образования в целом очень консервативна. Любое нововведение вызывает подозрение – не пострадает ли качество образования, не вытеснят ли новомодные технологии те традиционные формы работы, без которых сейчас трудно представить себе университет; для выживания и развития в организации должен быть точный, выверенный баланс инноваций и традиций.

Во-вторых, преподаватели любого университета – это люди высокой квалификации. Каждый из них знает, чему и как нужно учить студентов. Может возникнуть соблазн считать своё собственное образование «завершённым», но информационный бум заставляет «быть в тонусе» даже маститых, заслуженных профессионалов. Те вузы, которые пытаются стать «музеями академических традиций», рискуют не выжить, потому что студентам нужны актуальные знания, а без студентов университеты никто содержать не будет. Значит, для преподавателей становится нормой постоянный пересмотр всего багажа знаний, обновление опыта. Сложившаяся, традиционная система повышения квалификации уже совершенно не спасает.

Для становления самообучающегося университета в ВГУ уже многое сделано – существуют наработки, которые можно использовать, трансформировать, развивать. Это и использование метода бенчмаркинга – обучение на опыте других организаций, и система стратегического и тактического планирования (Концепция развития УО «Витебский государственный университет им. П.М. Машерова» на 2010-2015 г.), и создание оперативных коммуникаций на всех уровнях, между всеми подразделениями (информационные сервисы).

Совокупность этих достижений еще не делает ВГУ самообучающимся университетом, так как нужна целостная система развития сотрудников. Это значит, что все элементы кадровой работы (отбор, оценка, адаптация, обучение и развитие, мотивация, кадровое планирование) должны быть взаимосвязаны, логичны, прозрачны и – главное – сформированы «под задачи» университета.

В перспективе в ВГУ необходимо создать Центр развития сотрудников на базе ИПКиПК, учебно-методического и СМК отделов. Фактически, он должен стать координатором всех процессов развития персонала. Создание такого подразделения – это одно из проявлений новой политики, которая сделает ВГУ «самообучающимся университетом».

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСТВА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А.А. Воронова
ВГУ (Витебск)

Современное общество стремительно развивается и изменяется. В результате чего возникает необходимость постоянного совершенствования профессиональной компетенции специалиста с целью выполнения его профессиональных функций на более высоком уровне. Выполнить социальный заказ образовательной сферы в условиях её реформирования способен профессионально подготовленный учитель, обладающий специфическими педагогическими способностями, оптимальными возможностями воспитывать, обучать, развивать учащихся в условиях инновационного развития образования.

В связи с этим перед высшей школой на современном этапе социально-экономического развития стоит важная задача - подготовка творчески мыслящих специалистов, людей социально активных, способных к научному, техническому и социальному творчеству. Это требует от выпускников вуза не только теоретических знаний и практических умений. Они должны владеть умениями организации поисковой работы, опытом и методикой проведения современной диагностики и организации педагогического эксперимента, быть готовыми к созданию новых научных ценностей. Только при этих условиях они будут способны правильно проектировать целостное развитие личности и коллектива, прогнозировать результаты социализации, предвидеть

возможные трудности и ошибки обучающихся, выделять и точно формулировать педагогические задачи и находить пути, обеспечивающие эффективность их решения, правильно планировать свою деятельность, определять комплекс необходимых педагогических условий.

Под педагогическими исследовательскими умениями студентов мы понимаем приобретённую ими способность, на основе теоретической, методологической и практической подготовки, решать научно-педагогические задачи, организовывать и проводить педагогический эксперимент[1].

Процесс обучения студентов исследовательским умениям позволяет выделить два основных аспекта: психологический и дидактический. Психологический аспект предполагает создание своеобразной психологической модели личности педагога-исследователя, включающей комплект личностно-психологических и педагогически значимых характеристик, позволяющих ей полноценно функционировать в обществе. Целью дидактического аспекта является расширение, углубление и освоение научно-педагогических знаний, методологических подходов, экспресс-методик, апробирование и внедрение их в практическую деятельность, формирование познавательного интереса и развитие творческих способностей личности. Исследовательские умения формируются при выполнении педагогических задач, решение которых строится в следующей логической последовательности: а) констатация фактической ситуации и её педагогический анализ - диагноз; б) проектирование предполагаемого результата – прогноз; в) сопоставление предыдущего опыта и имеющихся средств, пригодных для проверки предположений и достижения искомого результата - анализ; г) отбор инструментария необходимого для решения задач и достижения результата - планирование; д) конструирование и выполнение целенаправленных действий - организация; е) оценка промежуточных и итоговых результатов и сопоставление их с исходными данными - контроль; ж) формирование новых педагогических задач более высокого уровня – проектное прогнозирование.

Педагогу-профессионалу присущи три основных сферы деятельности: а) исследовательская работа в области педагогики или преподаваемой дисциплины; б) конструкторская деятельность в сфере приёмов, методов и средств обучения; в) творчество при организации педагогического процесса обучения и воспитания детей. В числе основных групп исследовательских умений мы считаем, необходимо выделить:

- методологические: умения анализировать педагогические явления и процессы; умения выделять и научно обосновывать актуальность исследуемой проблемы; умения применять теоретические знания в практической деятельности; умения находить альтернативные варианты решения педагогических задач и сопоставлять их; умения учитывать, научно обосновывать степень риска, и определять наиболее эффективные пути решения исследовательских задач;

- организационные: умения определить необходимый комплекс педагогических условий, обеспечивающих проведение эксперимента в соответствии с его программой; умения выявить и определить этапы исследовательской работы; умения разработать программы, логику и структуру эксперимента; умения организовать и провести эксперимент;

- технологические: умения построить систему логических операций исследования; умения пользоваться библиографическим, справочным, указательным каталогами, научной литературой; умения пользоваться педагогическим инструментарием; умения работать с оборудованием, необходимым при организации исследования; умения сопоставлять и обрабатывать полученные материалы, строить диаграммы, графики, иллюстрировать таблицы, схемы, чертежи, умения правильно оформлять исследовательскую работу.

Одной из эффективных форм организации исследовательской деятельности студентов является педагогический эксперимент. Ряд ученых считают, что в основе любого пути обновления лежит эксперимент - универсальная методика разработки и освоения нового. Они утверждают, что педагог должен быть готов к принятию, освоению и разработке нового, к изменению и совершенствованию процесса обучения. Поэтому подготовка студентов к проведению педагогического эксперимента, основной целью которого является изменение и преобразование реально существующей действительности, должна занимать важное место в их профессиональной подготовке. Такая подготовка, по нашему мнению, заключается в обучении студентов творческому мышлению, методологии, методике и технике исследования в целом [2].

Умения проводить педагогический эксперимент являются и одним из критериев определения уровня подготовленности студентов к решению задач социализации подрастающего поколения. Термину «подготовленность» присущ субъективный характер, поэтому уровень подготовленности к проведению исследования одного студента не может соответствовать уровню подготовленности других. В связи с этим в результате эмпирических и теоретических исследований нами были выделены: начальный, средний и высокий уровни подготовленности. На начальном уровне готовности преобладает проведение исследовательской работы по образцу с применением хорошо известных, апробированных и проверенных методик. Данный уровень - уровень отсутствия творчества. На среднем уровне у студентов иногда проявляется «интеллектуальная инициативность», характеризующаяся процессами творческого поиска, в

результате имеют место разработки отдельных методических рекомендаций, по изучению исследуемого явления, предмета или его признака. Высокий уровень готовности характеризуется творческой активностью и ответственностью, необходимостью и постоянством саморазвития и самосовершенствования. Это творческий (креативный) уровень интеллектуальной активности, где разрабатываются новые авторские методики, осуществляются их проверка и дальнейшая реализация и внедрение в учебно-воспитательный процесс [3].

С учетом вышеизложенного можно утверждать, что:

1. Современное общество, заинтересовано в том, чтобы его граждане были способны самостоятельно и активно действовать, принимать решения, гибко адаптироваться к изменяющимся условиям жизни. Вот почему студенты, и в первую очередь обучающиеся на педагогических специальностях, должны быть подготовлены к проведению педагогического эксперимента, поскольку именно он способствует изменению устоявшихся, зачастую устаревших, способов и приемов обучения и дает возможность для дальнейшего творческого роста.

2. Исследовательская функция предполагает развитие умений анализировать, систематизировать, обобщать, классифицировать, оценивать, структурировать подлежащие исследованию явления, их связи и отношения. Все гностические действия человека (перцептивные, мнемические, мыслительные, оценивающие и др.) включаются в реализацию исследовательской функции учителя. Умения организовать исследования и проводить педагогический эксперимент является одним из основных показателей уровня подготовленности студентов вуза к самостоятельной, творческой деятельности к выполнению своих должностных обязанностей на уровне высокого профессионализма.

3. Непосредственное участие в научных исследованиях и экспериментах позволяет студенту не только успешно овладеть научно-педагогическими знаниями, но и существенно влияет на формирование его практической готовности; позволяет ему правильно диагностировать и конструировать педагогически целесообразную деятельность, избегать и предупреждать негативные явления, конфликтные ситуации, снимать проблемность межличностных отношений, тем самым, развивая и формируя познавательный интерес и потребности обучающихся, сформировать собственный стиль творческой педагогической деятельности [4].

Сегодня можно сказать так: «Учитель-исследователь призван практически осуществлять практико-ориентированную науку и наукоёмкую, наукоориентированную практику» (Ш. Таубаева).

Современные преобразования школы и общества требуют от учителя переориентации его деятельности на новые педагогические ценности адекватные характеру научно-исследовательской деятельности. Наступивший век-время инновационной деятельности учителя- воспитателя, учителя-исследователя.

Список использованных источников

1. Подготовка студента-исследователя в системе вузовского образования: учеб. пособие. – М., 1996. – 35 с.
2. Проблемы методологии педагогики и методики исследований / под ред. М.А. Данилова, Н.И. Болдырева. – М.: Педагогика, 1991. – 350 с.
3. Бабанский, Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1992, - 192с.
4. Загвязинский, В.И. Методология и методика дидактического исследования / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1982, - с.160 с.

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

Л.В. Гракова
НИО (Минск)

Национальное образование и наука в Республике Беларусь является одним из главных приоритетов государственной политики. В современных условиях важнейшим ресурсом социального и экономического развития становится человек: его творческий потенциал, умения, навыки, способности к разработке новых идей и их эффективной реализации. В отличие от многих стран постсоветского пространства, Беларусь не отказалась от наработанного предыдущими поколениями опыта. О правильном выборе стратегии развития национальной системы образования свидетельствуют статистические данные коэффициента обучающихся в учреждениях общего среднего образования (94%) и грамотности населения (99,7%) [3].

По уровню образования вместе с Российской Федерацией наше государство занимает лидирующие позиции среди стран СНГ. Эти достижения во многом обусловлены эффективной законодательной базой, которая предусматривает приведение национальной системы образования в соответствие с современными социальными потребностями, и повышением

качества подготовки специалистов для перехода к информационному обществу, опережающему развитию новых наукоемких технологий.

Однако не все проблемы в системе общего среднего образования решены. Решение проблемного поля развития системы образования необходимо еще и потому, что это одна из значимых отраслей экономики государства, которая составляет на сегодняшний день 9,5% (рис.) [3].

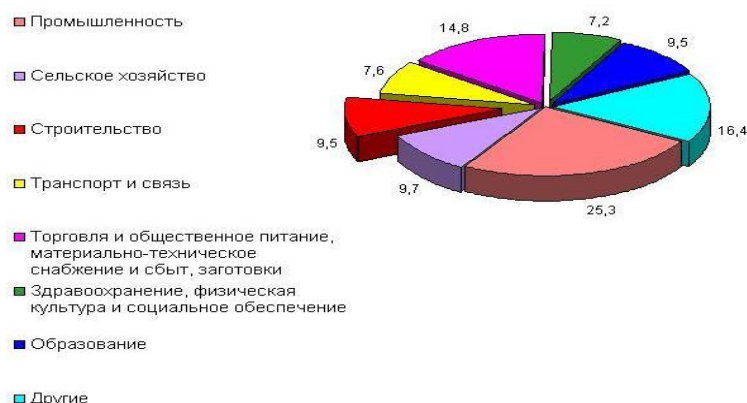


Рисунок – Распределение занятости населения по отраслям экономики (в % к итогу 2010 года)

Опросы, проводимые различными учреждениями, в том числе Институтом социально-политических исследований при Администрации Президента Республики Беларусь, выявляют схожие проблемы: высокая учебная нагрузка, недостаточная компьютеризация, недостаточная материально-техническая обеспеченность и санитарно-гигиеническое состояние, отсутствие необходимых условий для полноценных занятий физической культурой и спортом [1]. Ввиду того, что основные проблемы развития общего среднего образования обобщены по результатам различных исследований и опросов, определены и опубликованы сотрудниками Министерства образования Республики Беларусь на сайте министерства, обратимся к ним [2].

Проблемы в системе общего среднего образования:

- необходимость доработки содержания и методического аппарата по отдельным учебным предметам и классам;
- недостаточная подготовка педагогических кадров, связанная с низким уровнем абитуриентов – будущих педагогов, и с качеством учебного процесса в вузах;
- нехватка учебно-лабораторного оборудования, электронных средств обучения и неготовность учителей к их использованию;
- дополнительная нагрузка на учителей, выполнение ими несвойственных функций, излишнее количество бумажной работы.

В этом направлении необходимо:

- проанализировать вопросы преемственности школьных программ между уровнями образования (с одной стороны – дошкольного, с другой – высшего);
- обеспечить методическую доработку учебных пособий;
- организовать и скоординировать разработку и выпуск отечественного учебно-лабораторного оборудования либо приобретение импортного;
- в ближайших два года совместно с ГИАЦ завершить разработку и апробацию электронных средств обучения по всем учебным предметам для всех классов.

В целях повышения качества подготовки педагогических кадров ректорам вузов, необходимо повысить качество общепедагогической, психологической и методической подготовки будущих учителей. Представляется необходимым также разработать и внести в правительство комплекс мер по повышению социального статуса и престижа педагогической профессии, в т.ч. возможное освобождение от воинской службы молодых специалистов при условии отработки ими по профессии до окончания срока призывного возраста, создание льготной очереди на получение жилья, льготное кредитование его строительства и других мер социальной поддержки педагогов. Это позволит усилить кадровый потенциал отрасли.

По итогам работы системы образования за 2010 г. важным событием, стало принятие Кодекса Республики Беларусь об образовании. Впервые решена задача кодификации общественных отношений в сфере образования, сформирована самостоятельная отрасль образовательного права. Таким образом, государство создает необходимые условия для развития системы образования, в том числе посредством финансирования и содействия к созданию и функционированию учреждений образования. Однако, как показывает анализ основных статей «Кодекса Республики Беларусь об образовании», этот закон не способен полностью обеспечить реализацию задач, стоящих перед образовательной системой в целом [1].

Если говорить о качестве образования, то результаты социологических исследований свидетельствуют о его снижении. По словам президента Республики Беларусь А.Г. Лукашенко,

проведенный мониторинг деятельности учреждений образования показал, что «учитель приходит в школу как на завод, фабрику: отработал время и ушел домой». По мнению Главы государства, большинство проблем накапливалось годами по причине пассивности и безразличия отдельных руководителей и педагогов. Создание условий для динамичного развития общего среднего образования, обеспечивающего удовлетворение потребностей личности, общества и государства с учетом изменяющейся социокультурной, экономической и демографической ситуации, повышение качества научно-методического обеспечения общего среднего образования и эффективности использования результатов научных исследований в образовательном процессе являются приоритетными направлениями программы развития общего среднего образования в Республике Беларусь на 2007-2016 гг. [4].

На сегодняшний день, согласно вышеупомянутой программе ведется работа:

- по внедрению образовательных стандартов, концепций учебных предметов, образовательных областей, обеспечивающих согласованность требований к подготовке выпускников в рамках единого европейского и мирового образовательного пространства;
- по разработке и внедрению в образовательный процесс культурологических моделей развития личности, концепций и моделей управления образовательными системами и научными исследованиями в образовании, технологий обучения и воспитания учащихся, критериев, показателей и методик оценки качества общего среднего образования и учебно-методических комплексов;
- по разработке перспективной тематики фундаментальных и прикладных исследований в сфере общего среднего образования;
- по подготовке нового поколения учебных программ, учебников и учебных пособий, учебно-методических комплексов, включающих электронные учебные издания, обеспечивающих идеологическую, культурологическую и здоровьесформирующую направленность образовательного процесса;
- создание и внедрение в образовательный процесс учебно-методического обеспечения проведения факультативных занятий;
- проведение научно-методической и психологической экспертизы технологий обучения и воспитания, используемых в образовательной практике;
- разработка и внедрение технологий психолого-педагогического сопровождения личностного развития учащихся, в том числе ориентированных на осознанный выбор учащихся педагогического профиля образования.

Таким образом, работа по созданию необходимых условий для развития системы общего среднего образования, в том числе посредством финансирования и содействия созданию и функционированию учреждений образования осуществляется. Вместе с тем, реализация всех программных мероприятий все равно в полной мере не сможет обеспечить решения существующих проблем, так как всегда будет присутствовать человеческий фактор.

Список использованных источников

1. Мониторинг качества общего среднего образования // Национальный институт образования Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – 2011. – Режим доступа: <http://adu.by/> – Дата доступа: 04.09.2011.
2. Об итогах работы Министерства образования за 2010 год // Министерство образования Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – 2011. – Режим доступа: <http://www.minedu.unibel.by/> – Дата доступа: 08.09.2011.
3. Официальная статистика // Министерство статистики и анализа Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – 2011. – Режим доступа: <http://belstat.gov.by/> – Дата доступа: 08.09.2011.
4. Программы развития общего среднего образования // Национальный правовой интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – 2011. – Режим доступа: <http://www.pravo.by/> – Дата доступа: 08.09.2011.

НЕКОТОРЫЕ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Г.Б. Гриценко
БГПУ (Минск)

Информационное общество, в котором мы живем, является вторым, постиндустриальным этапом развития техногенной цивилизации и характеризуется господством интеллектуальной техники над техникой, имитирующей физические манипуляции человека, как это было в индустриальную эпоху. Доступная, свободно циркулирующая информация в режиме ее фактически мгновенной передачи формирует планетарные коммуникации во всех сферах жизни общества, это, в свою очередь, ведет к возрастающей унификации формул и программ деятельности и, в целом, образа жизни. В структуре науки все более явным становится приоритет прикладных исследований, нацеленных на быстрый практический (и все чаще коммерческий) успех, над фундаментальными исследованиями. В конечном счете это создает потребительские тенденции в материальной жизни, когда экономика ориентирована на извлечение максимальной прибыли за

счет все большего потребления разнообразных продуктов и услуг и порождения избыточных искусственных потребностей, культивирования и нагнетания вкусов к новому, последнему, модному. На это работает индустрия рекламы, внушающая мысль о движении вперед как самоцели. В самосознании самой науки, в видении ею своей роли в обществе прослеживаются утопические тенденции, унаследованные от индустриальной эпохи – об усовершенствовании биологической природы человека, о создании человека с «улучшенными» свойствами на основе достижений биотехнологии (движение «трансгуманистов»).

Эти и другие особенности современного прогресса в мировоззренческом слое образовательных стратегий выражаются, в частности, в сосуществовании и конкуренции двух подходов к человеку как объекту образования: а) традиционно-гуманистического, связанного с приоритетом ценностей «человека естественного», человека как автора своей жизни, возвышающегося над всем, что он создает, над всякими продуктами своей деятельности; б) трансгуманистического (постмодернистского), который фактически (хотя в большинстве случаев завуалированно, неявно) признает человека элементом (участником) и в этом смысле главным образом объектом создаваемой им культуры, и прежде всего технологии. Последние же рассматриваются как некие тотальные, самодовлеющие и саморазвивающиеся реальности.

Конкуренцию этих двух подходов можно, в частности, увидеть в конкуренции между национальными системами высшего образования, имеющими длительную историю и нацеленными на потребности и традиции своего общества и так называемым Болонским процессом, ориентированным, в конечном счете, на экономические потребности унифицирующегося, глобализирующегося мира. У последнего есть, безусловно, привлекательная и рациональная сторона – он дает возможность приравнивать университетские дипломы разных стран и, таким образом, открывает дорогу свободному перемещению специалистов, по крайней мере, в рамках «объединенной Европы». В то же время «европейский стандарт» -- это минимальная планка высшего образования, ставящая целью овладение неким набором признанных необходимыми профессиональных функций, но не дающая фундаментальных знаний, прежде всего теоретических, которые ранее обеспечивали специалисту возможность продолжать образование или легко осваивать новое в процессе практической работы. Унификацию дипломов и учебных программ по обязательному минимуму можно проводить в разнообразных формах по предварительно выработанным определенным критериям, не отказываясь при этом от фундаментальности классического высшего образования. Между тем, Болонская система, на наш взгляд, преследует неявную цель удешевления массового университетского образования (за счет сокращения срока обучения) и косвенно выражает неспособность современных образовательных систем справиться с возрастающим потоком информации. И далее, минимизация (бакалавриат) высшего образования реализует постмодернистскую, по существу, установку на деление специалистов на «элиту», создающую новые формы жизни, которая, естественно должна быть в меньшинстве, и простых исполнителей, функционеров, эксплуатирующих это новое, но вряд ли способных к дальнейшему обучению, когда это новое перестанет быть новым, т.к. способность к творчеству у них не культивировалась с самого начала.

К сожалению, перенесение элементов Болонской системы на почву отечественного высшего образования не всегда способствует повышению его качества. Сокращение сроков обучения и учебных программ приводит, в частности, к тому, что предметы культурно-мировоззренческого цикла переводятся из разряда обязательных в разряд предметов по выбору. Это относится и к таким философским дисциплинам как логика, этика, эстетика и религиоведение. Не нуждается в пространных объяснениях положение о том, какое значение изучение этих наук имеет для будущих педагогов. Ведь педагог не только дает знания, но является также воспитателем, а нередко выступает советчиком и помощником для своих учеников при решении различных жизненных проблем. Не менее важным является обязательное изучение логики для педагогов всех специальностей. В подавляющем большинстве университетских программ современного развитого общества студенты, перед тем как изучать философские курсы или параллельно с ними, изучают курс логики и аргументации. Цель этого курса – на основе сознательного применения правил мышления научиться анализировать конкретные идеи, концепции, жизненные ситуации и аргументированно выражать свое отношение к ним. Это способствует развитию творческого подхода к решению любых задач в процессе обучения. А для будущего педагога, задача которого – объяснять материал и пробуждать творческое мышление в своих учениках, эти навыки особенно важны.

Опыт преподавания философских дисциплин в педагогическом вузе показывает, однако, что значительная часть студентов с трудом справляется с заданиями, цель которых – проанализировать взгляды тех или иных мыслителей, те или иные концепции и критически оценить их. А нередко вызывает трудности и более простая задача – воспроизвести последовательно и осмысленно материал лекции или учебника. Особенно грустно наблюдать, как будущие математики и физики, не изучающие формальную логику, не могут проанализировать ход рассуждения в элементарных формах дедуктивных и индуктивных умозаключений, а ведь

логический формализм является одним из основных моментов мышления в точных науках. Отчасти такое положение дел обусловлено недостатками школьного образования. С другой стороны, современный студент психологически ориентирован на то, что он может почерпнуть любую информацию из интернета. При этом, он, как правило, не способен оценить ее качество и критически отселектировать ее. Главное в этой ситуации, на наш взгляд, не нагружать студентов максимумом информации, а, напротив, формировать у них установку на творческое, самостоятельное осмысление ее разумного и необходимого минимума. Недостаточные знания логики на студенческом уровне воспроизводятся и у магистрантов – будущих кандидатов наук и преподавателей вузов. Так, опыт рецензирования рефератов, которые магистранты пишут по философии, показывает, что они нередко не могут логически грамотно составить план реферата, равно как и систематизировать и обобщить проработанную по теме литературу. В итоге реферат более напоминает физически «сшитые» куски разных тем, чем последовательное развитие заявленной темы.

Таким образом, опыт преподавания свидетельствует о том, что даже в условиях сокращения сроков обучения в вузе и учебных программ не следует, на наш взгляд, делать факультативным изучение культурно-мировоззренческих дисциплин. Необходимо, несмотря на естественные изменения в системе высшего образования, искать пути сохранения его лучших традиций.

МЕЖДУНАРОДНЫЕ СТАНДАРТЫ УПРАВЛЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫМИ РЕСУРСАМИ В РАБОТЕ ОРГАНИЗАЦИЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Л.Н. Давыденко

БГПУ (Минск)

Т.Д. Давыденко

Минский институт управления

Ядром экономики знаний выступают информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). Их использование обусловлено необходимостью управления организацией с помощью возрастающего потока информации и знаний. Сравнительно низкая стоимость использования ИКТ благодаря высокой эффективности перемещения больших потоков информации позволяют увеличить объем транзакций, выпуска продукции и производительность управленческого труда. Для упорядочения современной системы управления информацией в ИКТ используются международные инструменты стандартизации (нормализации) ECM и CMS. Эти системы управления документами и трудовыми ресурсами обеспечивают эффективное функционирование организаций посредством интеграции и автоматизации передачи информации, как между отдельными лицами, так и информационными системами. В настоящее время в образовательном процессе при разработке профессионального стандарта педагогической деятельности следует использовать следующие модели аутсорсинга ИТ (рисунок 1)

Международные стандарты моделей аутсорсинга информационных технологий:

модель **MRP** - управление всеми материальными ресурсами производства;
 модель **ERP** - управление всеми ресурсами предприятия;
 модель **SCM** - управление всеми ресурсами предприятия и внешними, по отношению к предприятию, элементами бизнес - цепочки;
 модель **CRM** - управление клиентами;
 модель **ECM** - управление интеллектуальными активами (база знаний предприятия).
 модель **CMS** - системы Интернет приложений для создания сайта предприятия.
 Мощные разработки стран СНГ на рынке программных средств стандарта **ERP**:

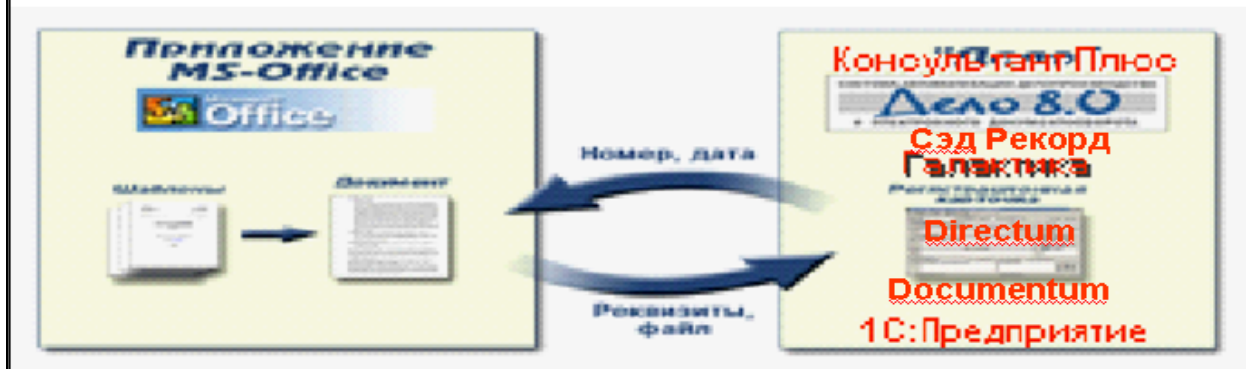


Рисунок 1. - Международные стандарты аутсорсинга в информационных системах.
 (Собственная разработка авторов).

Системы ECM класса (Enterprise Content Management) - системы создания баз знаний организаций используются в фирмах всё чаще. Они позволяют достичь ряда стратегических целей благодаря соединению документов и другой информации с соответствующими предпринимательскими процессами, а также интеграции с корпоративными информационными системами такими, как ERP (управление всеми ресурсами корпорации), CRM (управление клиентами), SCM (управление продвижением товара). Это даёт возможность эффективно управлять информацией для принятия правильных решений. Ценность принятого решения зависит от специфики предпринимательских процессов, а также существующей инфраструктуры [3,193].

Комплексное решение, основанное на системе ECM класса, обычно начинается с этапа обработки документов. В этом процессе задействованы сканирующие устройства и программы. Сердцем системы является центральный архив информации и комплекс функций, предназначенный для автоматизации предпринимательских процессов, связанных с ними.

Очевидно, что т.к. внедрение проекта ECM связано с большими затратами в информатизацию организации, то нужно внедрять его постепенно, сначала в одном предпринимательском процессе, а затем и в остальных. Часто для внедрения системы ECM выбирают фирмы, на которых раньше уже были внедрены системы ERP или CRM. Они могут, имея опыт, успешно провести и внедрение систем управления знаниями организации. Системы класса ECM обеспечивают пользователю секретность, целостность и доступность информации.

В Республике Беларусь примером таких систем может служить система «Дело» компании «Электронные офисные системы», система DIRECTUM ООО «Новакон Групп», официального партнёра компании DIRECTUM, а также система электронного документооборота «РЕКОРД» совместного белорусско-американского предприятия «Бевалекс».

Системы класса CMS (Content Management System) - системы Интернет приложений, предоставляющие возможность создания простых в обслуживании сайтов организации, содержащие модули, основная задача которых, отделить информацию от дизайна. Система вводит информацию в базу данных, заполняя соответствующие места на сайтах. Такой подход делает процесс публикации в Интернете простым, специалисты могут сосредоточиться на своей работе, использовать только любимые приложения, привычные шаблоны баз данных.

На практике выделяют следующие системы CMS-класса:

- системы, являющиеся средством создания и управления сайтами организации; они обычно дороги и требуют сотрудничества с программистами; например: Documentum, RedDot и др.;
- системы, предоставляющие возможность создания целых сайтов и не требующие отдельных систем управления информацией, просты в обучении; например, TikiWiki;
- системы, которые для представления информации используют готовые модули, в случае их несовершенства, возникает необходимость писать новые; это ограничивает возможность более быстрого развития портала; например: Joomla!, Mambo и др.;

- системы, позволяющие небольшую информацию воспроизводить во многих местах сайта; они используются в издательствах; например, WordPress [3, 194].

Тем самым внедрение электронной системы управления информацией позволяет: понизить издержки функционирования фирмы; существенно сократить время, связанное с поиском документов; более качественно обслуживать клиентов благодаря быстрому доступу к базе данных организации; осуществлять полный контроль над состоянием решения дел – контроль, дат и сроков поступления, возникновения и передачи документов; создать общую для всех пользователей, своевременную актуализированную базу документов, а также входящей и исходящей информации; повысить безопасность работы с документами.

Электронная система управления информацией упорядочивает поток информации внутри фирмы, устанавливает контроль над реализацией конкретных задач. Должным образом классифицированная, быстро доступная информация выступает основой сохранения эффективности управленческих процессов и предоставляет пользователям общие для всей фирмы знания. Изменения в системе управления знанием в потоке информации определяют направления эволюции инновационной политики. Инновационная политика должна быть ориентированной на специалистов с высшим педагогическим образованием и развитие их умений.

Формулирование правил инновационной политики, особенно подбор ее инструментов, должны быть дифференцированными в отдельных странах. Дифференцирование вытекает из принятия во внимание существующих в данной стране исходных условий, таких как экономический потенциал, исследовательские базы и прежние технологические достижения. В отношении Беларуси, России принципиальным условием побуждения активности развития экономических субъектов и увеличения их конкурентоспособности является прочная, проинновационная ориентация экономической политики. Необходимым видится использование пакета действий, ориентированных как на рост спроса на инновации, так и на увеличение предложений новых решений. Стремление к интеграции с информационными обществами требует формирования новой парадигмы развития высшего педагогического образования, какой является доведенные до максимальной степени знания.

Новой парадигме развития в мировой и национальной (например, белорусской, российской) экономике, основанной на знании, должна способствовать макроэкономическая политика государства. Следует создать направление на рост конкурентоспособности через формирование благоприятного климата предприятий, научно-образовательной, информационной и правовой инфраструктур. Из этого вытекает, что проблемы науки и образования в политике государства должны иметь приоритетное значение и подвергаться переоценке в пользу педагогического образования в условиях трансформационных процессов.

Важным элементом изменений последних лет является всплеск роста количества информации и значительная либерализация в ее получении. Проблема эта не только в избытке информации, но и способности принятия на ее основании продуманных решений. Скорость изменений и необходимость молниеносной реакции значительно снижает качество информации в условиях трансформационных процессов. Эластичность, новизна и умение приспособления к этим условиям — это достаточные основы для эффективного действия, но только в связи со стратегией. Стратегия — необходимый элемент каждого действия, которое необходимо строить и развивать на собственном опыте.

Таким образом, внедрение международных стандартов управления информационными ресурсами в работе организаций позволяют: снизить транзакционные издержки функционирования фирмы; существенно сократить время, связанное с поиском документов; более качественно обслуживать клиентов благодаря быстрому доступу к базе данных организации; осуществлять полный контроль над состоянием решения дел в организации; обеспечить действенный контроль задач, дат и сроков поступления, возникновения и передачи постановки документов; создать общую для всех пользователей, своевременную актуализированную базу документов, а также входящей и исходящей информации; повысить безопасность работы с документами; воспитывать у педагогов рефлексию инноваций.

Список использованных источников

1. Давыденко, Л.Н. Институционализация рынка инновационных проектов / Л.Н. Давыденко. - Минск: ИВЦ Минфина, 2011.
2. Давыденко, Т.Д. Рефлексия инноваций в информационных технологиях / Т.Д. Давыденко // Междунар. науч. и произв.-практич. журнал «Инновационные образовательные технологии». - Минск, 2008. - №2. - Изд. МИУ, - С.84 - 91.
3. Мильнер, Б.З. Управление знаниями / Б.З. Мильнер. - М.: ИНФРА – 2003.

ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОГНОЗИРОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫХ СРЕДСТВ

А.Г. Давыдовский, А.В. Пищова

Введение. Одной из наиболее сложных проблем современной дидактики является разработка средств и способов педагогического прогнозирования эффективности формирования устойчивых знаний, умений и навыков как основы профессиональных компетентностей у будущих специалистов в различных сферах деятельности. При этом особую роль играют механизмы вербализации учебной информации во взаимосвязи с процессами интериоризации и экстериоризации элементов обучения при моделировании ситуаций профессиональной деятельности. Интериоризация (франц. *interiorisation*, от лат. *interior* - внутренний) указывает на поэтапное внутреннее усвоение элементов внешнего эмпирического опыта в виде динамических информационных структур психической деятельности (ДИСПД), а также овладение внешними знаковыми средствами и системами (напр., формирование внутренней речи из внешней речи) в процессе социализации, воспитания и обучения. Противоположный процесс – экстериоризация (фр. *exteriorisation* – обнаружение, проявление, от лат. *exterior* – наружный, внешний), – означает процесс порождения внешних действий, высказываний и других проявлений ДИСПД, сформированных в процессе социальной и образовательной активности личности; это процесс превращения внутреннего содержания информационно-психического опыта во внешнюю практическую деятельность [1, 2]. Для высокоэффективного обучения необходимо обеспечивать последовательность и преемственность событий и процессов вербализации, интериоризации и экстериоризации. Вместе с тем, всему комплексу явлений и процессов вербализации, интериоризации и экстериоризации знаний, умений и навыков в научно-методической литературе уделяется недостаточное внимание.

Анализ педагогического опыта авторов свидетельствует о значительных прогностических возможностях использования инструментально-программных средств широко распространенного интегрированного пакета Microsoft Office 2010 for Windows XP (MS Office 2010) для создания, индивидуальной оптимизации и оценки эффективности информационно-коммуникационных дидактических материалов (ИКДМ). MS Office 2010 открывает уникальные возможности его использования для индивидуализации и оптимального управления процессами вербализации учебной информации совместно с интериоризацией и экстериоризацией знаний, умений, навыков на основе деятельностного подхода, предполагающего самое активное участие обучаемого.

Целью работы является рассмотрение возможностей и перспектив использования инструментально-программных средств пакета MS Office 2010 для прогнозирования эффективности подготовки будущих специалистов на основе индивидуального управления вербализацией учебной информации, интериоризацией и экстериоризацией знаний, умений и навыков в процессе учебно-познавательной деятельности.

Средства MS Office 2010 в педагогическом прогнозировании. Пакет MS Office 2010 включает инструментальные средства [3]: 1) Access структурирует учебную информацию, конструирует таблицы данных, формы и профессиональные отчеты; 2) Lync – коммуникационный клиент, позволяет общаться с другими пользователями путем текстовых сообщений, голосовой и видеосвязи при сетевом и дистанционном обучении; 3) Excel, выполняющий математические и иные расчеты, создающий графики и диаграммы; 4) Infopath осуществляет сбор и конвертирование данных в форматы, поддерживаемые другими средствами MS Office 2010, как интерактивно, так и в автономном режиме; 5) записная книжка OneNote 2010 сохраняет и обрабатывает небольшие заметки в виде текста, графики, аудио или видео; 6) электронный органайзер и почтовый клиент Outlook 2010 обрабатывает электронную корреспонденцию, осуществляет планирование графика учебных занятий; 7) Powerpoint 2010 формирует презентации (слайды с текстом, таблицами, изображения, видео- и аудио эффекты); 8) Project 2010 функционирует совместно с Excel и Visio, формирует сводные таблицы, графики и диаграммы текущего и прогнозируемого состояния индивидуального образовательного процесса; 9) настольная издательская система Publisher 2010 позволяет адаптировать ИКДМ в виде брошюр, рекламных проспектов, плакатов, карт) с учетом уровня подготовленности и индивидуальных особенностей обучаемого; 10) Visio схематически оформляет ИКДМ (графики, диаграммы, схемы, карты или планы); 11) Sharepoint Workspace 2010 позволяет объединять обучаемых и ИКДМ, определять индивидуальную зону ответственности и возможность работать с файлами ИКДМ; 12) MS Word формирует и обрабатывает текстовые ИКДМ.

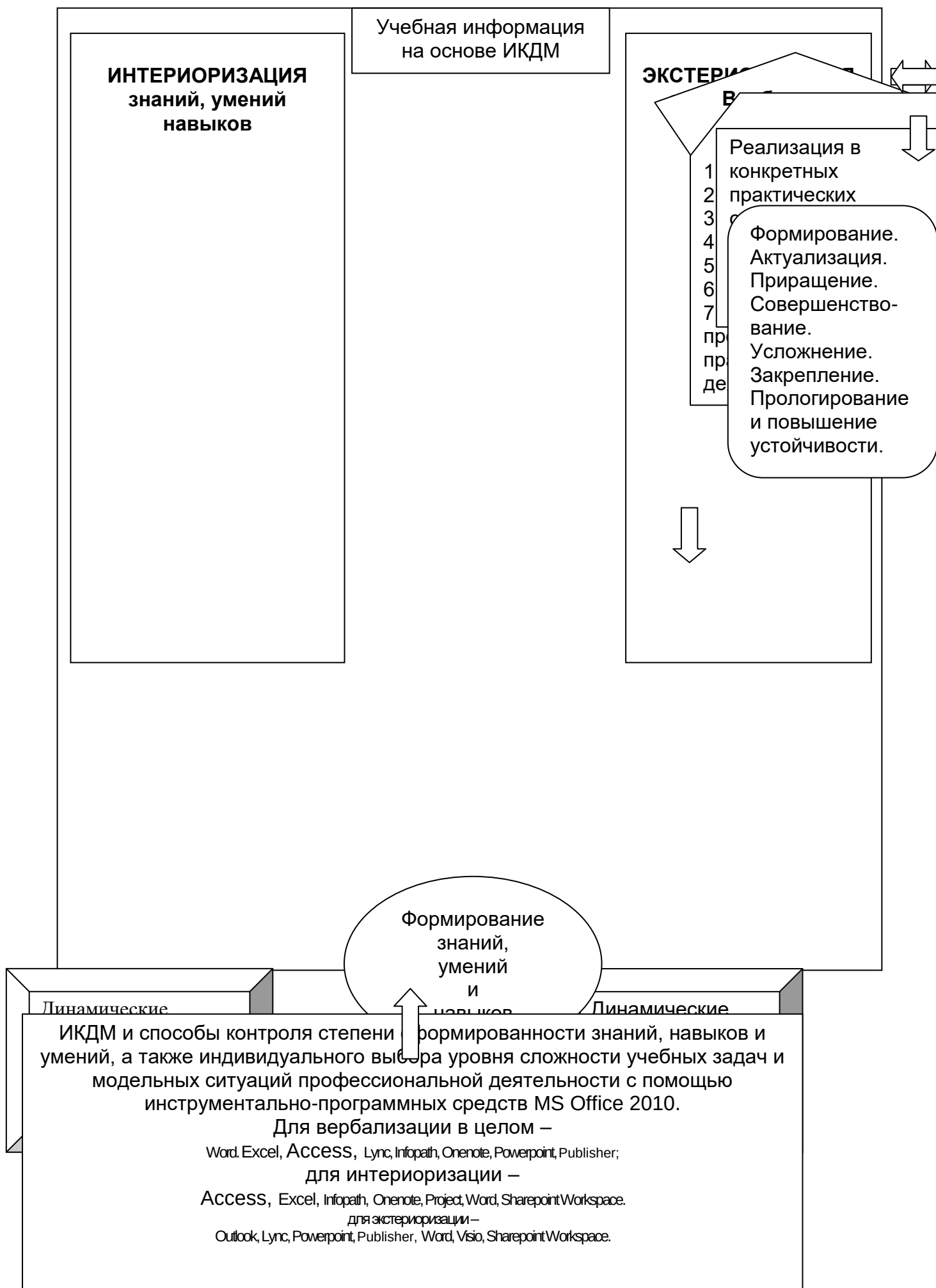


Схема 1 – Взаимосвязь процессов вербализации учебной информации, интериоризации и экстериоризации знаний, умений и навыков в условиях избирательного и последовательного применения инструментальных средств пакета Microsoft Office 2010.

Как свидетельствует анализ педагогических наблюдений, для активной стадии вербализации учебной информации характерно преимущественное использование таких средств MS Office 2010, как Word, Excel, Access, Powerpoint, Lync, Infopath, Oenote, Sharepoint Workspace. Для интериоризации – Access, Excel, Infopath, Oenote, Project, Word, Sharepoint Workspace, тогда как на стадии экстериоризации отмечено преобладание использования Powerpoint, Word, Publisher, Outlook, Lync, Visio, Sharepoint Workspace.

Последовательное использование инструментальных средств MS Office 2010 при обработке ИКДМ формирует функциональные взаимосвязи между процессами вербализации учебной информации, интериоризации и экстериоризации знаний, умений и навыков, как это показано на схеме 1. При этом частота использования отдельных средств MS Office 2010 позволяет прогнозировать, какие процессы будут преобладать – вербализация, интериоризация или экстериоризация, – в процессе обучения и, следовательно, прогнозировать эффективность самого этого процесса.

Заключение. Преобладание интериоризации является прогностически малоблагоприятным условием для формирования долгоживущих ДИСПД, обеспечивающих формирование устойчивых образовательных компетенций. Доминирование экстериоризации, как правило, обеспечивает сбалансированное формирование как теоретических, так и практических составляющих образовательных компетенций. Анализ выбора обучающимися различных инструментальных средств MS Office 2010 дает возможность оценить преобладание одного из вышеперечисленных процессов. В свою очередь, управление частотой выбора тех или иных средств MS Office 2010 позволяет стимулировать преимущественно процессы интериоризации или экстериоризации.

Список использованных источников

1. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – М., 1999. – 538 с.
2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1986. – 386 с.
3. Сурядный, А.С. Microsoft Office 2010. Лучший самоучитель / А.С. Сурядный. – М.: АСТ: Астрель; Владимир: ВКТ, 2011. – 512 с.

**НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ**

И.Г. Добрицкая, О.И. Митрош
БГПУ (Минск)

Формирование системы образования на современном этапе базируется на основе прогнозирования и отслеживания его качества, обеспечивающего право человека на получение профессиональной подготовки, соответствующей мировому уровню. В педагогической науке качество образования (Г.Д. Дылян, И.А. Колесникова, В.С. Лазарев, В.М. Полонский, В.П. Панасюк, М.М. Поташник, Г.Б. Скок, Е.А. Ямбург и др.) понимается как соответствие норме, стандарту. Критериями качества системы образования выступают: степень достижения цели обучаемыми, уровень содержания образования (новизна, объем, практическая значимость и актуальность знаний), уровень преподавания, организация образовательного процесса (технологии, используемые в образовательном процессе), ресурсное обеспечение образовательного процесса.

Инновационные тенденции, характерные для современного образования, напрямую затрагивают контрольно-оценочную сферу, выдвигая повышенные требования к ее эффективности. Традиционный метод текущего контроля знаний, по мнению современных ученых, педагогов-практиков, не позволяет в достаточной мере дифференцировать уровень подготовленности будущих специалистов, активизировать мотивационную и ценностно-ориентированную сферы обучаемого, стимулировать коммуникативную деятельность. Ограничены возможности традиционной системы и в формировании у студентов адекватной самооценки, в стимулировании повседневной самостоятельной работы обучаемых. Назрела необходимость реконструкции способа контроля и оценивания знаний и умений студентов: необходима такая система, которая включает оценивание совокупного труда на протяжении контрольного периода, учитывает самостоятельную работу студента, его участие в научно-исследовательской работе, в различных видах профессионально-ориентированной деятельности.

В качестве системы оценивания, альтернативной традиционному контролю, может быть представлен опыт реализации кредитной системы оценки учебной и научно-исследовательской деятельности студентов (данная система была экспериментально внедрена и апробирована на факультете дошкольного образования БГПУ в период с 2004 по 2008 год). Целью кредитной системы явилось «стимулирование учебно-познавательной деятельности студентов, повышение качества их знаний и профессиональной подготовки, активизация форм и методов управляемой самостоятельной работы» [1, с.6].

Как показал эксперимент, возможности кредитной системы оценивания широки: в ее рамках осуществляется и тематический контроль, и текущая аттестация студентов, и стимуляция обучаемых к регулярности и плановости занятий, и налаживание обратных связей от усвоенного студентами материала к обучающей деятельности преподавателя. Кредитная система содействует оптимизации процесса обучения, предоставляя студенту возможность при изучении той или иной дисциплины исходить из познавательных предпочтений и индивидуальных ресурсных особенностей, интенсивно погружаться в интересующую область научного знания и практики, проявлять свою активность и творчество. Все это помогает будущему педагогу занять субъектную позицию в учебно-профессиональной деятельности.

Позитивные характеристики системы связаны и с дифференцированной оценкой умственных усилий студентов, соизмеримых с диагностируемым результатом. Объективность оценки достигается за счет постоянного текущего контроля и учета индивидуальных достижений каждого студента со стороны преподавателя, систематического подведения промежуточных итогов. Еще один важный положительный момент связан с оценкой умственных усилий студентов, соизмеримых с диагностируемым результатом. Объективность оценки достигается за счет постоянного текущего контроля и учета индивидуальных достижений каждого студента со стороны преподавателя, систематического ежемесячного подведения промежуточных итогов.

В процессе реализации кредитной системы был выявлен и ряд трудностей (прежде всего организационно-методического характера):

- было установлено, что обучение, ориентированное на кредитную систему оценки знаний, обостряет проблему организации деятельности студентов во времени: из-за того, что у многих студентов недостаточно сформировано умение равномерного распределения учебного материала в течение семестра, в ряде случаев имело место «недогрузка» их деятельностью в первой половине семестра и «перегрузка» - во второй;
- студенты (особенно младших курсов) констатировали значительный объем заданий по управляемой самостоятельной работе, недостаток литературы для их выполнения, концентрацию заданий в конце семестра; по мнению обучаемых, возможность более эффективного использования собственного времени, равномерного распределения работы по предмету оказывается часто нереализованной из-за интенсивной подготовки одновременно к нескольким занятиям по разным дисциплинам;
- было выявлено, что студенты, слабо владеющие общеинтеллектуальными умениями и навыками, стремящиеся к выполнению преимущественно репродуктивных форм работы, имеют значительные затруднения при выполнении программных требований;
- опрос педагогов показал, что перегрузка обучаемых проявляется в эмоциональной сфере, в обострении отношений между педагогом и студентами (как сильными, так и менее подготовленными), между самими студентами в группе;
- работающие по кредитной системе педагоги отмечали существенное увеличение нагрузки (приходилось проверять и объективно оценивать значительный объем не только основных, но и дополнительных студенческих работ, не заложенных в рабочее время преподавателя).

Повышение эффективности кредитной системы может быть связано с четким планированием самостоятельной деятельности студентов, с использованием в первую очередь заданий, которые имеют значимость для личностного и профессионального развития обучаемых, с раскрытием педагогом формирующих возможностей представляемых знаний.

Опыт кредитной системы интересен с позиций одного из возможных вариантов осуществления мониторинга качества образования (лат. *мониторинг* – надзирающий, напоминающий), предусматривающего регулярное отслеживание и наблюдение заданных объектов, систематический сбор информации и ее обработку для определения тенденций изменения параметров. Мониторинг позволяет констатировать начальное состояние уровня активности и самостоятельности студента, фиксировать динамику приобщения к творческой деятельности, выявлять причины успеха или неудачи в усвоении курса. Он вооружает преподавателя видением полученного студентом конечного результата, обеспечивает глубокую и объективную оценку усвоенной дисциплины.

В деятельности преподавателей кафедры общей и дошкольной педагогики используются различные виды мониторинга. Так, материалы по УСР (управляемая самостоятельная работа студентов) по дошкольной педагогике накапливаются в «Педагогической папке студента», представляющей собой комплект материалов, разработанных студентом на основе рекомендаций преподавателя. Каждая работа сопровождается кратким комментарием (автор папки отмечает, что удалось и не удалось, сколько времени потребовала работа, согласен ли он с ее оценкой). Содержание папки включает контрольные и самостоятельные работы, рефераты, сообщения, конспекты занятий, режимных процессов, консультаций, бесед, педагогические эссе, проекты, тесты, кроссворды и др.

Для оценивания достижений студентов используются тесты (в том числе тесты практических умений), исследовательские групповые и индивидуальные задания, разнообразные по форме письменные и устные творческие работы, презентации, анализ журнальных статей и др. Одним из наиболее целостных средств владения учебно-профессиональными компетенциями выступает презентация индивидуального портфолио, содержание которого носит выраженный исследовательский характер. В своей работе преподаватели совмещают привычные оценочные средства с новыми, основанными на мультимедийных и Интернет-технологиях, открывающих новые возможности для контроля, самоконтроля и самооценки на основе программно-инструментальных средств и контрольно-обучающих программ.

Как видим, в системе оценивания результатов обучения сегодня происходят значительные изменения, которые характеризуются смещением акцентов с преимущественной оценки результатов обучения на компоненты, процессы получения результата, с пассивного ответа на заданный вопрос на активное конструирование содержания ответа, с оценки отдельных, изолированных умений на интегрированную, междисциплинарную оценку. Увеличивается место и значимость самоконтроля, способствующего развитию рефлексивно-аналитических навыков, адекватной самооценки, «выращиванию» профессионала, осознающего свои достижения и недостатки.

Список использованных источников

1. Кредитная система оценки учебной деятельности студентов 1-5 курсов факультета дошкольного образования: учеб.-метод. пособие / И.В. Житко, О.И. Митрош. – Минск: БГПУ, 2007. – 206 с.
2. Звонников, В.И. Современные средства оценивания результатов обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Звонников, М.Б. Челышкова. - М.: Изд.центр «Акадкмия», 2009. – 345 с.

АНДРАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

Л.С. Дьяченко
ВГУ (Витебск)

Обучение в течение всей жизни (*life time learning*) – необходимость и неизбежность, вызванная факторами технико-экономического, научного и культурного процесса любой страны, любого человеческого сообщества. Учиться непрерывно, пожизненно, нас побуждает как собственное стремление к достижению «акме» уровня в личностном саморазвитии, так и постоянно меняющийся мир, требующий от современного человека социальной и профессиональной мобильности.

Изучением сущности и структуры непрерывного образования, разработкой теории образования взрослых и технологий андрагогического процесса занимаются андрагоги. Андрагог – это специалист в области образования (обучения и воспитания), управления, консультирования социальной, реабилитационной, коррекционной работы в среде взрослых людей.

Андрагогические знания и умения необходимы не только преподавателям, обучающим взрослых, но и всем специалистам, работающим в системе человек- человек (врачам, инженерам, социальным работникам и т.д.).

Для андрагога важно понимание того, что непрерывное образование человека – явление более глобальное, чем просто включение взрослых в организованные формы образования людей в целях развития производства, экономики, социума. Не ограничиваясь конкретными сроками

обучения, правилами учебного заведения, непрерывное образование приобретает черты жизнедеятельности, а сама жизнь человека – черты непрерывного образовательного процесса [1].

Взрослый обучающийся – это человек, решающий с помощью андрагога свои профессиональные и личные проблемы. Взрослый, решивший повысить свой профессиональный уровень и получающий первое, второе, третье, непрерывное образование, - какой он? И каким должен быть человек, который ведет его по пути профессионального и личностного совершенствования?

Понятие «взрослый» и «взрослость» являются стержневыми понятиями в науке и в предмете андрагогика. В отличие от педагога, который помогает создавать образ ребенка, подростка, юноши (взрослеющей личности), андрагог (андрос – человек, гогеин - вести) помогает взрослому человеку в течении всей жизни в создании образа своего «я», в стремлении к достижению «акме» (расцвета) в личностном и профессиональном саморазвитии.

Определяя взрослого как человека с многомерной сущностью, многие ученые отмечают, что «взрослость» определяется не возрастным периодом и не хронобиологическим возрастом, а состоянием осознанности своего бытия. Человек, желающий и способный нести ответственность за то, что я – как человек есть, был или буду.

Обучение в высшем учебном заведении (также как и в колледже, и в профессиональном лицее) может и должно как можно раньше приобрести черты андрагогического процесса. Андрагогические задачи, которые необходимо ставить и решать в профессиональном становлении специалиста должны быть следующими:

- усиление субъектной позиции студента в образовательном процессе;
- предъявление будущему специалисту профессиональных моделей деятельности, отношений, служащих ориентиром для самооценки и самосовершенствования;
- формирование в ходе обучения опыта партнерства и сотрудничества, толерантного, синтонного взаимодействия;
- формирование андрагогических умений и навыков, ориентированных на самопознание и самосовершенствование взрослой личности.

Толерантное взаимодействие в системе преподаватель - студент реализуется в процессе усвоения субъектной позиции студента. В обучении студент получает возможность все более активно участвовать в процессе формирования содержания подготовки собственной образовательной позиции: ее смыслов, логики, способов осуществления. Преподаватели в этом случае играют роль компетентных коллег, партнеров по реализации технологии толерантного взаимодействия. Только такое взаимодействие, когда обучающиеся становятся активными соучастниками формирования содержания обучения, позволяет студентам, магистрантам, слушателям творчески самореализоваться в будущей профессиональной деятельности. Обобщая более пятилетний опыт работы со студенческой аудиторией в индивидуально-поисковом режиме, отметим еще раз, что самоуправление в подготовке и проведении занятий по педагогике и методике преподавания формирует у будущих профессионалов активную профессиональную позицию, развивает профессиональные компетенции – коммуникативные, гностические, организаторские, конструктивные. Ассистируя преподавателю и проводя знания самостоятельно, студент приобретает опыт профессиональной деятельности, делает первые шаги в освоении педагогического и андрагогического мастерства.

Еще не освоенной, но имеющей, на наш взгляд, полное право на применение в вузе, является такая форма обучения взрослых, как воркшоп. Воркшоп (дословно – цех, мастерство) принято определять как интеллектуальное учебное мероприятие, которое призвано включить в активную познавательно-практическую деятельность всех субъектов образовательного процесса. Акцент в данной форме делается на самостоятельном обучении и интенсивном групповом взаимодействии, последнее позволяет получить участникам образовательного процесса дополнительные знания. Участники воркшопа, характеризуя его основную сущность, отмечают, что воркшоп – это учебная группа, помогающая всем участникам стать по окончании обучения более компетентными, чем в начале; учебный процесс, в котором каждый принимает активное участие; учебный процесс, во время которого участники много узнают друг от друга; тренинг, результаты которого зависят прежде всего от вклада участников и в меньшей степени – от знаний ведущего; учебный процесс, на котором в центре внимания – переживания участников, а не компетентность ведущего.

Возможность открыть для себя, что знаешь и умеешь больше, чем думал до сих пор, и научиться чему-то от людей, от которых этого не ожидал [2].

Образовательный процесс в вузе в системе преподаватель - студент все в большей степени должен приобретать черты андрагогического процесса, который отличает целенаправленная ориентация на достижение профессионального и личностного «акме» как преподавателя, так и студента. Лишь толерантное взаимодействие субъектов образовательного процесса, их сотрудничество и партнерство позволяет студентам уже в стенах вуза приобрести множество профессиональных и жизненно важных качеств личности.

Список использованных источников

1. Основы андрагогики / И.А. Колесникова, А.Е. Марон, Е.П. Тонконогая и др.; под ред. И.А. Колесниковой. - М., 2003.
2. Фопель, К. Эффективный воршоп / К. Фопель. - М.: Генезис, 2003.

«КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОВОРОТ» В ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И СЕМЬИ

Т.П. Елисеева
НИО (Минск)

Взаимодействие учреждений образования и семьи является важнейшим условием развития образовательного пространства, которое требует уточнения научных оснований и соответствующего современного практического выражения.

Отечественные исследования общетеоретических оснований образования (Т.Н. Буйко, Н.И. Латыш, А.И. Левко, А.С. Лаптенко, М.А. Можейко и др.) свидетельствуют о том, что развитие педагогической теории и практики должно учитывать «картину мира и человека, культурно-исторический тип педагогического мышления, представления о ребенке и детстве, целях, задачах образования» [1, С.34-65].

Отечественный философ Т.Н. Буйко обращает внимание на то, что «под давлением индустриального технократизма и рыночного утилитаризма» образование «теряет свой гуманистический смысл и ориентацию на развитие личности», а также отмечает, что «обществу необходимо сконцентрироваться на развитии личности гуманистического типа, понимающего себя и других, которая бережно относится к человеку и его внутреннему миру». В связи с этим в основе ведущей парадигмы образования выдвинута идея новой культурной коммуникации: сосуществования, уважения к личности, диалога, сотворчества [1, с. 36-39]. По мнению ученых А.А. Полонникова, Т.В. Тягуновой развитие образования сопряжено с «трансформацией социальности, внутренних коммуникативных порядков и переопределением социальных практик, конструированием новых социальных отношений» («Коммуникативный поворот» современного образования: сб. науч. статей, 2004).

Идея построения диалога и сотрудничества субъектов образовательного взаимодействия в отечественной теории и практике воспитания стала активно развиваться со второй половины XX века в связи с необходимостью гуманизации образовательной среды. Огромный вклад в гуманизацию современного национального образования и воспитания внесли К.В. Гавриловец, В.П. Дуброва, В.Т. Кабуш, Я.Л. Коломинский, Т.М. Коростелева, Е.А. Панько, И.И. Рыданова, А.П. Сманцер, В.В. Чечет, М.М. Ярмолинская и др. На основе исследований И.И. Рыдановой стало развиваться актуальное направление гуманистической педагогики - педагогика общения в школе («Основы педагогики общения», 1998). Предпосылки гуманизации образовательного пространства в теории и практике дошкольного образования выражались в признании самоценности детства (Е.А. Панько), организации открытого взаимодействия учреждений дошкольного образования с семьей, налаживании партнерских отношений (В.П. Дуброва, Я.Л. Коломинский, Т.М. Коростелева, М.М. Ярмолинская, А.А. Петрикевич, В.В. Чечет и др.), внедрении открытой модели взаимодействия (Т.М. Коростелева).

Воспитание и развитие личности ребенка, гуманизация образовательного пространства тесным образом связаны с развитием культуры личности взрослого человека. В связи с этим мы имеем научные основания обратиться к андрагогике, охватывающей теоретические и практические проблемы образования, обучения и воспитания взрослых людей в различных организационных формах.

С понятием «образование взрослых» связаны имена таких известных исследователей, как М. Ноулз, Э. Торндайк, Э. Эриксон (США); Д. Кидд (Канада); П. Лангран (Франция); Ф. Пеггелер (Германия), Б. Самоловчев (Югославия); Е. Радлинская (Польша); С. Вершловский, М. Громкова, А. Даринский, С. Змеёв, И. Кон, Ю. Кулюткин, В. Турченко, Л. Петряевская и др. (Россия). М.Т. Громкова выделяет ряд типичных моделей образовательного взаимодействия взрослых (авторитарная или традиционная, личностно ориентированная, субъектно ориентированная и др.) [2, с. 144-146]. Современный российский ученый С.И. Змеёв выделил ведущие принципы современного образования взрослых. К ним относятся: контекстность, актуальность, развитие потребностей, осознанность, активность, индивидуальность, самостоятельность, опора на опыт. Он подчеркивает значимость образовательных потребностей и возможностей личности взрослого человека, специфики жизненного опыта для планирования образовательного взаимодействия [3, с. 31-35]. По мнению ученого, они ведут к видоизменению образования, характерными чертами которого становятся разнообразие содержания, большая степень открытости, ориентированность

на запросы и др. Таким образом, сокращается дистанция между идеальным и реальным, социальными институтами, обеспечивается открытость, преемственность, взаимопонимание.

Как отмечает российский исследователь Л.Г. Петряевская в своей работе «Образование родителей и школа» (1999), закономерности образования родителей, подчиняясь общим закономерностям образования взрослых, имеют определенную специфику. Она обусловлена ценностными ориентирами семьи, ее воспитательным потенциалом, традициями и условиями быта, личностью самого родителя и педагога, их образовательным потенциалом, уровнем развития педагогической культуры, возрастом и полом ребенка, способами построения отношений и общения.

Результаты многолетних исследований Н.К. Катovich, Т.П. Елисеевой («Формы и методы взаимодействия семьи и школы», 2011) свидетельствуют о том, что к современным направлениям взаимодействия учреждений образования с семьей относятся:

1. Развитие педагогической культуры родителей. Реализуется с учетом запросов и потребностей родителей, актуальных проблем взаимодействия в семье.

2. Организация открытого сообщества учреждения образования и семьи.

3. Организация работы с семьями и детьми, требующими особого педагогического внимания; семьями, оказавшимися по различным причинам в социально опасном положении. Характеризуется применением поддерживающих технологий социальной направленности. Реализуется в ходе деятельности специалистов социально-педагогической и психологической службы учреждений образования в тесном взаимодействии с другими заинтересованными.

Опираясь на положения и закономерности организации обучения взрослых, предлагаем рассмотреть обобщенную модель взаимодействия учреждения образования и семьи.

В ходе построения обобщенной модели мы руководствуемся следующими основными принципами: учет возможности самостоятельного обучения родителей в сочетании с совместной деятельностью в группе других родителей; опора на имеющийся опыт воспитания, коррекция представлений родителей об образе жизни семьи как факторе воспитания ребенка, диагностика потребностей и возможностей личности родителя; индивидуализация обучения; системность и последовательность; контекстность; актуализация достигнутых результатов педагогического взаимодействия в практике семейного воспитания; вариативность форм обучения; возможность привлечения необходимых знаний из смежных областей педагогической науки; развитие образовательных потребностей; осознанный характер обучения; реализация норм конструктивного общения в группе, диалогичность и партнерский характер отношений.

Обобщенная модель взаимодействия реализуется поэтапно и включает в себя:

1. Изучение готовности, мотивации родителей к педагогическому взаимодействию, актуальных запросов, образовательных потребностей родителей, проблем семейного воспитания, особенностей развития личности ребенка.

2. Совместное обсуждение и выбор актуальных направлений, содержания образовательного взаимодействия.

3. Постановку целей, задач, планирование работы с семьей. Определение соответствующих форм, методов работы, выявление необходимых ресурсов и др.

4. Создание соответствующих педагогических условий (благоприятная психологическая атмосфера в группе, методическое обеспечение).

В процессе реализации предложенной модели учитывается тот факт, что родитель является активным субъектом взаимодействия, обладает определенными ценностями, представлениями, опытом и т.д.; стремится к самореализации, самостоятельности в решении актуальных проблем семейного воспитания; опирается на имеющийся жизненный опыт и чаще всего обращается к нему; родитель стремится достичь конкретную цель (наладить общение с ребенком, правильно организовать досуг, игру и т.д.), приобрести соответствующие знания, умения, навыки и безотлагательно их применить для решения важной жизненной проблемы; работа с родителем обусловлена планированием их свободного времени, бытовыми, социальными, профессиональными факторами, которые либо ограничивают, либо содействуют образовательному процессу.

Выбор той или иной модели образовательного взаимодействия не носит универсальный характер, поскольку обусловлен актуальными проблемами семьи и развития личности ребенка, уровнем развития педагогической культуры родителей и педагогов, способностью к диалогу в системе межличностных взаимоотношений.

Таким образом, «коммуникативный поворот» в организации взаимодействия учреждения образования и семьи ориентирует специалиста на конкретную ситуацию, построение диалога на основе понимания и взаимоуважения между его участниками, развитие образовательного пространства усилиями сообщества взрослых и детей.

Список использованных источников

1. Образование и педагогическая наука: тр. Национального института образования. Вып. 1. Концептуальные основания / ред. кол. А.С. Лаптенко (пред.) [и др.]. – Минск: НИО, 2007. – 286 с. – (Серия 4: Воспитание детей и учащейся молодежи).
2. Громкова, М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: учеб. пособие для доп.проф.образования; учеб. пособие для студентов вузов / М.Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 495 с.
3. Змеёв, С.И. Технология обучения взрослых: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С.И. Змеёв. – М.: Академия, 2002. – 128 с.

ТРЕБОВАНИЯ К ТРАНСВЕРСАЛЬНЫМ КОМПЕТЕНЦИЯМ УЧИТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В КОНТЕКСТЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

О.Л. Жук
БГУ (Минск)

В современном глобализирующемся мире, в условиях усиливающихся социально-экономических интеграционных процессов и формирования экономики, основанной на знаниях, возрастают требования к социально-личностной подготовке молодежи. Подрастающее поколение должно быть образованным и владеть компетенциями межкультурного взаимодействия, продуктивного и бесконфликтного общения, языковыми навыками; проявлять ответственность при принятии решений, справедливость и понимание в ситуациях социально-культурного разнообразия. Достичь такого воспитательного результата возможно при признании возрастающей профессиональной роли учителя в обществе как субъекта социально-культурных изменений и создании благоприятных условий для его профессионального развития (саморазвития) и жизнедеятельности. Обоснованию востребованности новой роли учителя в обществе, способствующей межкультурному взаимопониманию, демократической культуре и осуществлению прав человека, была посвящена 23-ья сессия Постоянной конференции министров образования государств – членов Совета Европы «Образование для устойчивого демократического общества: роль учителя» (4-5 июня 2010 г., г. Любляна, Словения). В материалах сессии подчеркивается, что основная цель европейского образования (на всех его уровнях от дошкольного до последипломного) на 2010-2014 годы состоит в разработке согласованного видения роли образования, обеспечивающего социальную интеграцию и сплоченность, межкультурный диалог и взаимопонимание, развитие демократической культуры. При этом отмечается, что фундаментальная роль образования состоит в создании прочной основы для непрерывного обучения в течение всей жизни, личностного и профессионального развития (саморазвития) человека [1].

Осознание возрастающей роли учителя в обучении и воспитании подрастающего поколения в интересах устойчивого демократического общества актуализирует проблему модернизации педагогического образования. Главной его задачей становится развитие у будущих педагогов и дипломированных учителей соответствующей системы компетенций («компетенции обучающихся тесно связаны с компетенциями учителей»).

В рамках единого европейского образовательного пространства термины «компетенция/компетенции» «компетентность/компетентности» часто используются как синонимы и понимаются, прежде всего, как «то, что люди могут делать, а не то, что они знают». Понятие компетенции означает «больше, чем просто знания и навыки». В международных образовательных документах оно определено как способность личности решать сложные задачи, «опираясь на мобилизацию и психосоциальные ресурсы (в том числе на навыки и отношения в определенном контексте)». В современных социокультурных условиях актуализируется необходимость расширения предметно-ориентированных и специальных компетенций учителя системой так называемых трансверсальных компетенций. Эти компетенции являются универсальными, или ключевыми, поскольку в их основе лежат обобщенные знания и умения, навыки и отношения, формирование которых выходит за рамки освоения будущими учителями учебных дисциплин. Эти компетенции на международном и национальном (государственном) уровнях направлены на решение актуальных демократических (гражданских), социально-экономических, экологических и др. проблем в современной Европе. На образовательном уровне (на уровне учреждения образования) эти компетенции позволяют учителям овладеть эффективными стратегиями и методами управления новыми ситуациями, возникающими на основе социокультурных перемен в социуме, школе, ученических коллективах, внешкольных объединениях, а также освоить ненасильственные способы предупреждения и разрешения конфликтов.

Социальные и демократические ценности передаются через образование и должны быть подкреплены реальной образовательной практикой: невозможно научить навыкам демократической жизни вне практики демократического участия в повседневной жизни школы. Это

положение означает необходимость целесообразного сочетания теоретической и практической подготовки будущих учителей, нацеленной на формирование у них компетенций.

Владение трансверсальными компетенциями позволяет учителям моделировать в образовательном процессе школы демократические процессы и процессы участия учащихся (в различных ситуациях), основанные на уважении прав человека, человеческого достоинства, принятии многообразия видения проблем, межкультурном диалоге. Сформированность у педагога этих трансверсальных компетенций будет способствовать развитию у учащихся навыков, необходимых для совместной жизни в демократическом обществе.

Формирование у будущих педагогов таких компетенций предполагает включение в содержание обучения и учебной деятельности (независимо от учебного предмета) общечеловеческих, гуманистических ценностей и межкультурного контента и диалога. Освоение такого социально-культурного компонента будет содействовать принятию будущими педагогами культурного разнообразия мира, терпимости в области межкультурных отношений, готовности к диалогу и взаимопониманию. Развитие у педагогов трансверсальных компетенций может обеспечиваться, во-первых, через «обучение действием», которое предполагает создание в образовательном процессе и вовлечение обучающихся в разрешение проблемных ситуаций, моделирующих социальные проблемы жизни в обществе. Во-вторых, указанные компетенции не могут быть сформированы посредством «обучения в одиночку». В педагогическом образовании и повышении квалификации учителей должна усиливаться так называемая коллективная стратегия преподавания и обучения, которая включает в себя обучение в сотрудничестве, методики работы в команде, коллективные (групповые) методы. Именно эта стратегия, как свидетельствует международный опыт, является наиболее эффективной для формирования социальных, культурных, этических, политических и других знаний и умений, лежащих в основе трансверсальных компетенций.

Реализация стратегии «обучения действием» и коллективной стратегии в преподавании и обучении требуют от педагогов перехода от «педагогики неучастия» к личностно ориентированному образованию. Личностно ориентированное образование, базирующееся на деятельностном и личностно ориентированном подходах, предполагает: 1) опору на социокультурный опыт обучающихся, более полный учет их индивидуальных особенностей, использование индивидуальных форм работы в сочетании с коллективными, а также наставничеством и взаимной поддержкой; 2) переориентацию содержания образования на деятельностный тип, что означает включение в содержание обучения актуальных социальных ситуаций и проблем; 3) широкое использование активных (интерактивных), проблемно-исследовательских методик, основанных на рефлексивно-деятельностной основе и совместной групповой работе, которые обеспечивают включенность обучающихся в разрешение ситуаций и «вынужденную» их учебно-познавательную активность и учебную коммуникацию.

Европейская система образования на всех ее уровнях, ориентированная на обеспечение устойчивого демократического общества, должна способствовать формированию у обучающихся трансверсальных компетенций (компетентностей), базирующихся на «знаниях, понимании, способностях и отношениях» в сферах:

- гражданской культуры (создавать и поддерживать гражданскую культуру в целях развития демократического, равноправного общества, характеризующегося разнообразием традиций, образов жизни, опыта, языков, религий и убеждений);
- межкультурного взаимодействия (готовность к диалогу и взаимопониманию, владение ненасильственными способами предупреждения и разрешения конфликтов и др.);
- межпоколенных отношений (в условиях старения общества уметь устанавливать целесообразные отношения с различными категориями людей пожилого возраста, проявлять к ним понимание и толерантность, предвидеть и адекватно оценивать собственные возможности и проблемы, которые могут возникнуть на различных этапах пожилого возраста);
- социальной ответственности (осознавать свои права и обязанности, уважать личностное пространство другого; проявлять экологическую ответственность в личной, социальной, экономической, профессиональной жизнедеятельности; проявлять нравственность, гуманизм, мужество и ответственность при принятии сложных социальных проблем (социальная сплоченность, ответственность перед будущими поколениями и др.));
- развивающейся в условиях глобализации экономики, основанной на знаниях (способность к непрерывному образованию и самообразованию в течение жизни, академической и профессиональной мобильности, готовность к участию в различных научно-исследовательских проектах (в том числе международных)).

Формирование указанных выше компетенций возможно лишь средствами непрерывного образования, начиная с дошкольного и начального через среднее и заканчивая высшим и последипломным образованием на протяжении всей жизни. Непрерывность образования требует разработки и реализации в системе образования образовательных стандартов на компетентностной основе и адаптированных к современной социокультурной ситуации и рынку

труда образовательных программ. Учет требований компетентностного подхода при разработке образовательных программ предполагает проектирование содержания образования на основе его обобщенных результатов – трансверсальных компетенций. Их формирование должно обеспечиваться с использованием разработанной системы разноуровневых практикоориентированных межпредметных задач (ситуаций).

Список использованных источников

1. Интернет-сайт Совета Европы. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.coe.int/t/dg4/education/standingconf/Defaulten.asp>.) – Дата доступа: 17.09.2011.

МЕЖЛИЧНОСТНОЕ ОБЩЕНИЕ В АДАПТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Е.А. Земцова

ИПК и ПК БГПУ (Минск)

Гуманизация образования – социально-нравственный процесс, в центре которого находится личность обучающегося. Как общее направление развития всех форм образования гуманизация задает направленность поиску способов и средств реализации позитивных идеалов и ценностей, принятых в образовании.

Решение многообразных проблем гуманизации образования требует новых подходов в образовании в целом и в повышении квалификации (ПК) в частности.

Одним из аспектов гуманизации образования является организация учебного взаимодействия в процессе повышении квалификации. Взаимодействие в данном случае рассматривается как общая характеристика совместной деятельности, осуществляемой в системе «преподаватель-слушатель», «слушатель-слушатель», «слушатели-слушатели». В каждой из этих систем ведущими могут быть либо субъект-объектные, либо субъект-субъектные отношения. В процессе обучения на базовом уровне повышения квалификации его участники вступают в межличностное общение, содержание которого определяется дидактическими задачами и способами, средствами их достижения.

Межличностное общение как компонент образовательной деятельности создает условия не только для освоения, расширения и углубления профессиональных знаний, но и стимулирует способность личности к самопознанию и самореализации. В структуре освоения, расширения и углубления профессиональных знаний могут обнаруживаться противоречия, разрешение которых обогащает содержание и результат межличностного общения.

Одним из важных вопросов межличностного общения является анализ видов взаимодействия субъектов деятельности в рамках адаптивной образовательной среды. **Адаптация** рассматривается как процесс активного приспособления к условиям жизнедеятельности, а в социальных науках как процесс взаимодействия личности с социальной средой, имеющий следствием изменения характеристик, как личности, так и среды. Таким образом, оба участника процесса адаптации являются субъектами деятельности, оба сознательно активны в процессе приспособления друг к другу. Это одно из актуальных положений андрагогической образовательной системы.

В повышении квалификации специалистов образования можно рассматривать адаптацию в 2-х аспектах: 1) адаптация структуры ПК к слушателю; 2) адаптация слушателя к структуре ПК.

Рассмотрим **адаптацию структуры ПК к слушателю**. Следует иметь в виду следующие характеристики слушателя: пол, возраст, специфику педагогической деятельности, цели повышения квалификации, интересы, профессиональный и жизненный опыт, режим трудовой деятельности и др. В последнее время успешно развиваются учебные технологии, учитывающие различия взрослых обучающихся по одной или нескольким характеристикам. Однако не существует универсальной технологии, адекватно и полно приспособленной ко всем возможным характеристикам слушателя.

В этой связи особая роль принадлежит преподавателю-андрагогу, который, не занижая и не завышая «порога ответственности» слушателя в процессе повышения квалификации, может способствовать быстрейшему развитию адаптационных навыков слушателей. Преподаватель повышения квалификации наряду с учебными, должен решать задачи, способствующие скорейшей адаптации слушателей к учебному процессу:

- обеспечивать позитивный эмоциональный настрой слушателей;
- поощрять и поддерживать стремление слушателей к обучению и саморазвитию;
- активно опираться в обучении на личный опыт слушателей, включать всех присутствующих и самому участвовать в его анализе;
- создавать ситуацию успеха для каждого слушателя.

От преподавателя системы ПК требуется организация обучения как межличностного общения между педагогами-слушателями и педагогами-консультантами, помогающими осмыслить

педагогические проблемы и возможности личностного и профессионального развития каждого конкретного слушателя. Понимание важности такой модели взаимодействия со слушателями поможет каждому педагогу-андрагогу определить стратегию и выбрать тактику организации своего занятия со слушателями в контексте адаптации ПК к слушателю.

Многие хорошо известные педагогические технологии и методики обладают свойством адаптивности: метод проектов, обучение через деятельность, тренинг, личностно ориентированный подход и др.

Проектная деятельность – способ организации активности слушателей, направленный на разработку каких-либо конкретных продуктов, которые они смогут реализовать в последующей деятельности. Например, для педагогов проектная деятельность направлена на разработку конкретных образовательных действий (уроков, семинаров, учебных занятий, факультативов, курсов и т.д.). С одной стороны, проектная деятельность выполняет значительную задачу – позволяет слушателям с помощью активного экспериментирования глубже понять, увидеть, прояснить, усвоить различные аспекты содержания занятия, а также позволяет планировать возможности включения опыта, приобретенного на повышении квалификации, в свою практическую деятельность. С другой стороны, проектная деятельность – это хорошая адаптация к новым условиям и новым участникам межличностного общения, позволяющая улучшать и корректировать модель собственного поведения, развивающая способности к бесконфликтному взаимодействию друг с другом.

Тренинг межличностного общения как форма интерактивного обучения обладает особыми адаптивными возможностями. Он направлен на развитие у слушателей способности эффективно взаимодействовать с коллегами, актуализировать их профессиональные знания и опыт, формировать готовность к дальнейшему саморазвитию и самосовершенствованию. Работа на тренинге – развитие субъектности слушателя. Способы обучения на тренинге обнаруживают те противоречия, разрешение которых обогащает содержание и результат межличностного общения. Рефлексия в содержании межличностного общения отражает гуманистическую парадигму образования.

Анализ наиболее успешных вариантов организации проектной деятельности слушателей, а также результаты их работы на тренинге позволяют выделить следующие факторы, способствующие адаптации: практикоориентированность деятельности; наличие конкретных ситуаций и механизмов их подготовки; факт презентации полученных результатов.

Повышение квалификации – это достаточно интенсивное и краткосрочное действие. За двухнедельный срок невозможно сформировать сложные социальные и интеллектуальные навыки или развить важные ценностные установки. Но правильно организованное межличностное взаимодействие – сильнейший стимул для изучения, продвижения, изменения в понимании определенной проблемы. Диалог, как компонент образовательной деятельности, создает условия для освоения новых знаний.

Рассматривая вопрос о создании адаптивной образовательной среды повышения квалификации необходимо остановиться на таких двух характеристиках, как «результат» и «эффект». При этом имеются в виду итоги внутренней работы самих слушателей. Организационный и содержательный аспекты на повышении квалификации являются общими для всех слушателей. Однако для того, чтобы сделать определенный шаг вперед в освоении проблемы, кому-то из слушателей необходимо появление новых понятий, новых смыслов, кому-то – расширение границ понимания тех или иных явлений, кому-то – конкретные навыки, а кто-то получает лишь объем информации. Здесь «запланированность» – основной критерий различий между двумя понятиями. Результат – это то, что планировалось достичь перед началом обучения, а эффект – это возникающее по ходу незапланированные достижения. При этом результаты носят существенный характер, а эффекты – локальный. К «эффектам» повышения квалификации следует отнести такие изменения, как «совершенно новые знания», «новое значение уже известных понятий», «новое видение проблемы», «понимание недостаточности имеющегося опыта и знаний».

Поэтому результат работы на повышении квалификации можно рассматривать как запланированные и незапланированные изменения, происходящие со слушателями в контексте освоения учебного содержания. Речь идет о позитивных изменениях, направленных на развитие слушателей.

Оценить эффективность воздействия адаптивной образовательной среды возможно на основе уровня, категорий оценивания результатов взаимодействия (по модели Д. Киркпатрика):

Реакция: насколько слушателям понравилось на ПК.

Усвоение: какие изменения произошли с участниками за время обучения (какие знания, навыки, принципы и установки были приобретены и присвоены слушателями).

Поведение: как в результате обучения изменилось поведение с момента начала занятий на повышении и до момента их окончания.

Эффект (результат): каково влияние обучения на планируемые изменения в деятельности (повышение ее эффективности) в целом.

ЭКСПЕРТНОЕ ЗНАНИЕ В СТРУКТУРЕ ПОДГОТОВКИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ: СОСТОЯНИЕ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

О.А. Иванова

БрГУ (Брест)

Возросший интерес и потребность в экспертном знании со стороны руководителей, членов администрации, педагогических работников учреждений образования объясняется рядом объективных причин:

- на смену внешней системе инспектирования, использующей унифицированные процедуры, нормы и стандарты, приходит система, в которой определяющую роль играют механизмы включённости *всех субъектов* образовательной системы в обеспечение качества образовательного процесса и его результатов, отвечающего запросам потребителей. Несмотря на то, что инспектирование порой проводится под «маркой» экспертизы, по сути внутренние механизмы развития остаются не востребуемыми;

- вовлечённостью многих педагогических коллективов, творческих групп и отдельных учителей в инновационный (экспериментальный) процесс, с одновременным внедрением разнонаправленных проектов, авторских учебников и учебных программ, методик и технологий и др. В этих условиях у руководителя будет недостаточно ресурсов (финансовых, временных и др.), для привлечения к экспертизе профессиональных внешних экспертов для каждого из объектов. Следовательно, руководитель должен взять на себя новую функцию – *внутреннего эксперта-консультанта* по отношению к развивающимся объектам;

- продолжающейся практикой модернизации учреждений образования на разных уровнях, что вызывает необходимость овладения руководителем теорией, методологией и технологией разработки в коллективах стратегий развития этих учреждений: проектов (программ) развития с последующей их *самооценкой*;

- участием руководителей, опытных педагогов в составе экспертных комиссий по аудиту, аттестации и аккредитации образовательных организаций, в которых актуализируются их *индивидуальные экспертные компетенции, культура экспертной деятельности* и др.

Большой вклад в осмысление экспертизы в сфере образования внесли Н.Г. Алексеев, С.Л. Братченко, А.А. Леонтьев, М.М. Князева и др.

Необходимость развивать вместе с инновационным движением в образовании адекватную ему систему экспертной работы В.И. Слободчиков обосновывает проблематизацией образовательной практики во всех её аспектах: в управлении, организации, содержании и технологиях образования [5].

Г.А. Мкртычян отмечает, что в последнее десятилетие практика проведения экспертиз получила широкое распространение в системе образования. Экспертизе подвергаются учреждения нового типа, инновационные (экспериментальные) площадки разных уровней, авторские программы и учебники, нормативно-правовые документы, инновационные разработки, учебно-методические комплексы, а также управленческая и профессионально-педагогическая деятельность в ходе аттестаций.

Активно пополняется педагогический словарь новыми понятиями: «психолого-педагогическая экспертиза», «педагогический аудит», «гуманитарная экспертиза», «самоаудит», «самоэкспертирование».

В условиях осуществления внутренней экспертизы качества процесса и результатов развивающейся образовательной практики, возрастает роль экспертно-аналитической деятельности, проводимой всеми субъектами образовательной организации. Возникает потребность в новой профессиональной позиции – эксперт, аналитик, эвалюатор, консультант внутри образовательного пространства.

Если руководитель принимает на себя этот функционал, он должен обладать способностью совмещать две позиции, противоположных друг другу: стать экспертом, который по своей функциональной обязанности находится во внешней позиции по отношению к экспертируемым им в школьной системе объектов, и, одновременно, остаться управляющим администратором, включённым в исследовательскую систему и лично заинтересованным в её результативности. Изменяется позиция педагога. Он находится в позиции эксперта по отношению к своей деятельности и к учебной деятельности обучающихся, организатором которой он является. Обучающийся тоже становится в позицию эксперта относительно своей деятельности и достижений.

Можно сказать, что реализация *потребности в экспертном знании, обучение экспертному мышлению* в учреждении образования и создание соответствующей экспертной среды в обучающей организации в известном смысле может принести большой эффект, так как превращает заказчиков экспертизы того или иного образовательного проекта в собственных экспертов вследствие повышения их способности интерпретировать и оценивать данные, учитывать противоречия и непоследовательности, вербализовать ценности и формулировать выводы, принимать оптимальные адекватные решения.

Интересна, в данном случае, кадровая политика Министерства образования США: внутренняя взаимообучаемость, повышение квалификации в аспекте приобретения экспертных компетенций, обучение на рабочем месте, знакомство с передовым опытом становятся обязательным. В западных странах сложилась такая практика экспертного сопровождения проектов, при которой фактически ни одна образовательная инновация не минует локальной (в учреждении образования) экспертизы на тех или иных этапах своего внедрения и осуществления, до проведения её на другие уровни экспертизы.

Теория и опыт в странах Западной Европы и США, убеждают, что любой человек с соответствующим образованием может приобрести экспертное знание в той или иной сфере, посредством хорошей вузовской подготовки.

Вместе с тем, Д.А. Иванов подчёркивает, что с одной стороны, чтобы использовать экспертизу как инструмент преобразований, её нужно сделать таким инструментом и относиться к ней как инструменту. Без этого нельзя ответить на вопросы: «Что человек должен понимать и уметь делать чтобы быть экспертом?». Разве учитель не действует как эксперт, когда постоянно оценивает учеников?» [3, с 11].

С другой стороны – это вопрос организации таких *моделей подготовки управленческих кадров*, которые обеспечивали бы формирование у субъектов «экспертных» компетенций, необходимых для само (оценки, аудита, экспертизы) и государственной оценки, экспертизы качества процессов и результатов образовательной деятельности учреждений разного уровня.

В этих целях необходимо создать систему *подготовки профессиональных экспертов - консультантов* в области организации и системы управления качеством образования. Она призвана помочь руководителю в организации рабочих процессов, необходимых для запуска и поддержки системы управления качеством образования в образовательном учреждении.

Поскольку качество образования является одной из наиболее важных и сложных педагогических и управленческих проблем, компетентность руководителя, педагогических кадров в организации и управлении, должны стать существенным элементом содержания подготовки в рамках как *основной профессиональной* (специалист-педагог) так и *дополнительных компетенций* (менеджер по качеству) [4]. По завершению университетской подготовки выпускник должен также быть способным к проведению внутренней экспертизы качества развития школы как организации, и качества организуемого им образовательного процесса и его результатов.

Таким образом, теория и практика формирования и развития экспертной компетентности управленческих и педагогических кадров – насущная потребность и одно из ведущих условий эффективного развития образования.

Список использованных источников

1. Алексеев, Н.Г. Принципы и критерии экспертизы программ развития образования / Н.Г. Алексеев // Повышение квалификации в развивающемся образовательном пространстве: инновационные модели учебного процесса. Экспертиза образовательных проектов: материалы Междунар. науч.-метод. конф., Минск, 19-21 нояб. 1996 г. / М-во образования Респ. Беларусь. Акад. последиплом. образования; под ред. М.А. Гусаковского, Б.В. Пальчевского. – Минск, 1997. – С. 7-22.
2. Братченко, С.Л. Мир экспертизы – попытка определения координат // Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности. – М., 2006. – С.13.
3. Иванов, Д.А. Экспертиза в образовании : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Д.А. Иванов. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 336 с.
4. Певзнер, М.Н.. Педагогическая профессия в XXI веке : взгляд в историю и перспективы развития / М.Н. Певзнер, А.Г. Ширин [и др.]. - [Текст]: монография. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2009. – 326 с.
5. Слободчиков, В.И. Методология экспертизы инновационных образовательных проектов / В.И. Слободчиков // Повышение квалификации в развивающемся образовательном пространстве: инновационные модели учебного процесса. Экспертиза образовательных проектов: материалы Междунар. науч.-метод. конф., Минск, 19-21 нояб. 1996 г. / М-во образования Респ. Беларусь. Акад. последиплом. образования; под ред. М.А. Гусаковского, Б.В. Пальчевского. – Минск, 1997. – С. 23-37.

МОДЕРНИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

В.А. Капранова
БГПУ (Минск)

В настоящее время в европейском регионе повсеместно происходит модернизация педагогического образования, которая представляет собой системную и структурную перестройку данного института, позволяющую готовить кадры новой формации для системы образования. Модернизация предполагает поиск новых подходов, механизмов подготовки специалистов для сферы образования, ориентацию на потребности общества, региона.

Значительный импульс трансформационным процессам в высшем профессиональном образовании придал Болонский процесс. Основные усилия университетов, в т.ч., педагогических были сосредоточены на внедрении двухступенчатой системы образования. В большинстве европейских вузов к 2005 году был осуществлен переход от моноуровневой к многоуровневой системе подготовки педагогических кадров. При этом переориентация учебных курсов на систему обучения «бакалавр-магистр» сопровождалась дискуссиями специалистов относительно целесообразности этого перехода.

Двухуровневая система подготовки педагогических кадров «бакалавр-магистр» вызвала много вопросов, особенно в тех странах, где ее прежде не существовало. Специалисты прогнозировали, что у студентов возникнут затруднения в получении второго уровня образования. Снижение доступности получения магистерской степени для большинства студентов усилит процессы расслоения и неравенства среди выпускников. С подобной проблемой уже столкнулись многие страны Восточной Европы (Польша, Чехия и др.). Степень бакалавра в области педагогики пока не утвердилась на их рынке труда. Так, в Чехии выпускники-бакалавры имеют право работать только в качестве помощника учителя в школе. Специалист, имеющий степень бакалавра в области педагогики, считается недостаточно квалифицированным работником. В связи с этим, право на преподавание в школе имеет только обладатель степени магистра [4, с. 135].

В этих условиях многие российские вузы, в т.ч. педагогические в переходный период, пошли по пути внедрения новой системы обучения с одновременным сохранением подготовки специалиста. Фактически речь идет о трехступенчатой системе подготовки педагогических кадров: бакалавр – дипломированный специалист – магистр.

Присоединение европейских стран к Болонскому соглашению привнесло в университеты ряд нововведений. Помимо многоуровневой системы подготовки специалистов, новшеством стало Приложение к диплому, которое выдается на двух языках (государственном и английском). В Приложении дается информация о сданных экзаменах с их оценкой; таблица с указанием всех дисциплин с количеством зачетных единиц согласно ECTS, включая предметы, изученные во время семестра обучения в зарубежном вузе; сведения о дипломной работе (дата защиты и оценки); общий балл по результатам учебы; схема системы образования в стране. Наряду с плюсами европейской образовательной интеграции (студентоцентрированность обучения, эффективное перемещение преподавателей в международном пространстве высшего образования, интенсификация международных контактов между вузами, стимулирование академической мобильности студентов и др.) налицо и минусы: сокращение практических занятий, педагогических практик, часов, предполагающих непосредственный контакт преподавателя со студентами.

Анализ зарубежного опыта свидетельствует, что система педагогического образования в европейском регионе развивается в русле общих тенденций. К их числу относятся: ориентация на высшее образование как условие приобретения педагогической профессии; отбор кандидатов на основе тестирования и собеседования; акцент на практическую подготовку (практико-ориентированные формы обучения, непрерывная педагогическая практика); использование личностно-ориентированных технологий в ходе обучения; психолого-педагогическая направленность педагогического образования; повышение удельного веса самостоятельной работы и др.

Вместе с тем, нельзя не констатировать наличие определенных противоречий в развитии педагогического образования в отдельных странах. С одной стороны, идет сокращение педагогических вузов за счет их вхождения на правах структурных подразделений (институтов, факультетов) в состав классических университетов, с другой стороны, несмотря на увеличивающийся выпуск специалистов с педагогическим образованием, в школах наблюдается нехватка педагогических кадров, остро стоит проблема их омоложения. В 2003 году в Российской Федерации подготовку педагогических кадров осуществляло свыше 160 вузов, из них педагогические вузы составляли только половину. Поскольку педагогическое образование является привлекательным сектором рынка образовательных услуг, число таких вузов сегодня заметно увеличивается. В связи с этим, остро стоит проблема повышения государственных требований к подготовке педагогических кадров [3, с. 41].

Российские специалисты (В.П. Засыпкин, В.А. Яникова и др.) отмечают ряд негативных тенденций, оказывающих влияние на развитие системы подготовки педагогических кадров в странах СНГ: отсутствие научно обоснованного прогноза потребности педагогических кадров в условиях стратегического планирования развития города, региона; структурное уменьшение количества школьников по возрастам (неблагоприятная демографическая ситуация) и, как

следствие, временное уменьшение потребности в педагогических кадрах; катастрофическое старение учительского корпуса, чрезмерная учебная нагрузка учителей; [2, с. 132; 4, с.134].

В последние годы в Российской Федерации наметилась тенденция передачи функций педагогических вузов классическим университетам. Эксперты отрицательно оценивают эту тенденцию, считая, что она неминуемо приведет к разрушению системы педагогического образования. Дело в том, что университетское педагогическое образование представляет собой сложившуюся многоуровневую систему, включающую подготовку специалистов, магистров, научно-педагогических кадров высшей квалификации, а также переподготовку педагогических работников и повышение их квалификации в области педагогики и психологии, которую отличают фундаментальность, универсальность, сильная гуманитарная и научно-исследовательская составляющая. Ее ломка ведет к растворению педагогической школы, ее специфических задач в университетском социуме.

Стратегия модернизации высшего педагогического образования получила отражение в новых концепциях его развития, где реализуются многообразные подходы к вопросу о педагогических компетенциях учителя. В частности, во Франции профессиональная подготовка учителей предполагает овладение следующими компетенциями:

- компетенции, связанные с выбором видов учебной деятельности, организацией учебного пространства, средств обучения;
- компетенции, связанные с отношением к учащимся, предполагающие общение, исследование стилей учения, дифференциацию обучения, умение оказывать помощь;
- компетенции, связанные с учебными дисциплинами и требующие адекватных научных знаний, способности интегрировать их в учебный процесс;
- компетенции, связанные с умением налаживать контакт с родителями, коллегами, постоянным повышением квалификации;
- личностные компетенции учителя, умение обучать, анализировать, осваивать новые технологии обучения, рефлексировать.

Как следствие, выделяются четыре типа учителя по степени владения педагогическими компетенциями: «учитель-магистр», обладающий необходимыми компетенциями и имеющий соответствующую квалификацию; «учитель-техник», имитирующий положительные образцы педагогического опыта; «учитель-инженер», владеющими педагогическими технологиями; «учитель-рефлексивный практик», способный анализировать свою практическую деятельность и определять стратегии развития. При этом педагогическая компетенция трактуется как «синтез знаний, педагогических умений и профессиональных способностей, адекватных определенному типу ситуации или ситуативных задач, обуславливающих успех деятельности» [1, с. 42].

В ряде европейских стран стратегия модернизации педагогического образования предусматривает процесс интеграции средних специальных и высших учебных заведений по модели «колледж-вуз» в целях создания непрерывной системы педагогического образования. В этом плане перспективным выглядит формирование образовательных педагогических комплексов по вертикали, которые включают общеобразовательное учебное заведение, профессионально ориентирующее школьников и обеспечивающее качественный набор в вузы на педагогические специальности; учреждение среднего специального образования, педагогический вуз, филиал института повышения квалификации, обеспечивающий профессиональный рост педагогов.

Список использованных источников

1. Бондаренко, Е.Н. Воззрения на профессиональные компетенции современного учителя в различных странах мира / Е.Н. Бондаренко // Образование и общество.– 2008.– № 5.– С.42-44.
2. Засыпкин, В.П. Модернизация высшего педагогического образования в регионе: социологический анализ / В.П. Засыпкин // Высшее образование в России.–2010.– № 5.– С.129-137.
3. Дмитриев А.Я. Принципы модернизации педагогического образования/ А.Я. Дмитриев // Педагогика.- 2010- № 5.- С.37-46.
4. Яникова, В. Болонский процесс и педагогическое образование в Чехии / В. Яникова // Высшее образование в России.–2009.– № 9.– С.132-137.

НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ МНОГОУРОВНЕВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.А. Капанова
АПО (Минск)

В последние десятилетия система педагогического образования в странах ближнего и дальнего зарубежья находится в состоянии перманентного реформирования. Процессы глобализации, информатизация общества, изменение социально-экономической ситуации, интенсивное развитие образовательных технологий обусловили поиск новых подходов к развитию

педагогического образования, который сопровождается как парадигмальными (переход на реализацию компетентностного подхода в образовании), так и организационными (переход на многоуровневую систему подготовки) изменениями.

Приоритетной задачей, стоящей перед педагогическим образованием начала XXI века, является развитие профессионализма будущих педагогов, что диктует необходимость дифференциации и индивидуализации обучения. Новшеством последних десятилетий в педагогическом образовании стран Запада являются индивидуальные программы обучения, которые позволяют студентам старших курсов регламентировать содержание профессионального образования, его темпы, уровень, соответствующие их индивидуальным интересам, потребностям и возможностям.

Общепризнанно, что в условиях многоуровневого обучения меняется сама модель обучения. Заслуживает внимание попытка ряда восточноевропейских вузов внедрить индивидуализированную модель обучения на уровне бакалавриата (специалитета). Поиск модели обучения, которая позволяла бы выстраивать индивидуальные образовательные траектории еще на первой ступени обучения (бакалавриат, специалитет), сопровождается экспериментальной апробацией различных ее вариантов. Студентам, демонстрирующим хорошую успеваемость и способности к научно-исследовательской работе, предоставляется право перехода на индивидуальную образовательную программу, реализуемую под руководством тьютора, который выполняет функции научного консультанта. Помимо дисциплин базового учебного плана студенты изучают дополнительные предметы, отвечающие их индивидуальным образовательным запросам. Опыт реализации подобных программ показывает, что они, с одной стороны, служат адаптационным механизмом для студентов, желающих изменить профиль подготовки на стадии перехода из бакалавриата в магистратуру, с другой, являются эффективным средством отбора талантливых, творческих студентов, которые впоследствии продолжают обучение в аспирантуре.

Помимо индивидуализированной модели обучения в стенах вузов активно внедряется проектно-исследовательская модель организации образовательного процесса, основанная на «обучении действием». В рамках данной модели иначе строится взаимодействие «преподаватель-студент». Если в традиционной образовательной парадигме «знающий и обладающий истиной преподаватель» учит «не знающего и ошибающегося студента», то в новой социокультурной ситуации процесс передачи готового знания в монологе преподавателя, обращенного к студентам, уже неприемлем. Новая модель обучения не предполагает трансляцию готовых знаний, а дает установку на их самостоятельный поиск. Налицо изменение традиционной роли преподавателя как транслятора знаний и освоение им роли тьютора, руководителя. Преподаватель выступает в роли руководителя и организатора процесса обучения.

В этом отношении использование диалогового обучения как совместный поиск результата, формирование способности понимать других представляется многим специалистам весьма перспективным [1; 2]. Актуализация диалога в учебном процессе стимулирует познавательную активность студентов, способы самостоятельного поиска информации. Использование в образовательном процессе таких технологий как диалоговые (проведения дискуссий и модерации), проектные, кейс-технологии, по убеждению известного российского педагога Г.А. Бордовского, способствует развитию у студентов способности вести диалог, отстаивать свою точку зрения, аргументировать свою позицию, обосновывать проблему, находить варианты ее решения, оценивать их последствия [1, с. 62-63].

Многоуровневое образование диктует необходимость существенных изменений в структуре учебного процесса и, прежде всего, значительного увеличения удельного веса самостоятельной работы студентов. Ее доля растет от курса к курсу. Так, по данным Н.А. Иванищевой, в Оренбургском государственном педагогическом университете при освоении образовательной программы бакалавра на очной форме обучения удельный вес самостоятельной работы составляет 37 %, на научно-исследовательскую работу магистра приходится уже около 75 % учебного времени. Эти цифры свидетельствуют о существенной индивидуализации процесса обучения в вузе по мере перехода с одной ступени на другую [3, с. 138]. Вместе с тем общеизвестно, что студенты-первокурсники в своем большинстве не владеют навыками самостоятельной работы. Их личный опыт сконцентрирован вокруг школьной подготовки к сдаче тестов, ориентированной на запоминание готового материала, но не на его поиск, систематизацию, анализ, отбор. В этих условиях крайне важно взаимодействие с преподавателем, основанное на традиционной лекционно-семинарской групповой системе обучения, консультациях, и ориентированное на овладение навыками самообразования. Модель педагогического взаимодействия на младших курсах строится с акцентом на ведущей роли преподавателя. На старших курсах с введением и активным использованием технологий обучения взрослых (проектных, дискуссионных, игровых, кейс-стади и др.) модель педагогического взаимодействия изменяется: преподаватель выступает не столько в роли транслятора знаний, сколько консультантом, тьютором. Опросы студентов показывают, что они предпочитают такие формы взаимодействия с преподавателем по вопросам организации самостоятельной работы, как

общение по электронной почте, групповые обсуждения, индивидуальные консультации. Что касается предпочитаемых заданий для самостоятельной работы, то студенты выделяют составление тезисов выступлений с последующей презентацией, проведение микроисследований, составление дайджеста информационных ресурсов по проблеме, кейс-технологии.

Хотя сегодня лекции по-прежнему остаются основной формой обучения в вузе, традиционная лекция постепенно утрачивает свои лидирующие позиции. Преподаватели вузов высоко оценивают эффективность лекции как формы обучения, в то время как студенты в своем большинстве считают лекцию нерациональной тратой времени. Многие ведущие университеты мира делают ставку на обучение студентов небольшими группами, сокращая до минимума поточные лекции [4, с.114]. В вузовской практике наметилась тенденция перехода от фронтальных и групповых форм и методов обучения к индивидуально-групповым: тьюторским занятиям, тренингам, работе с малыми группами, стажировкам и практикам под руководством преподавателя-ментора. Считается, что работа с небольшими группами студентов (до 6 человек) создает оптимальные условия для подготовки специалистов, способных ориентироваться в возникающих проблемных ситуациях, принимать неординарные решения. Широкое распространение получили практико-ориентированные формы обучения: микропреподавание, моделирование педагогических ситуаций, ролевые игры и др.

Новые образовательные реалии требуют от современного преподавателя высокого уровня владения дидактической культурой. В ряде европейских стран накоплен определенный опыт решения данной проблемы. Так в ФРГ, в земле Северный Рейн-Вестфалия уделяется большое внимание совершенствованию качества дидактической подготовки преподавателей. С 1990 года реализуется программа повышения качества преподавания, которая включает ряд мер: создание при вузах дидактических центров; контроль уровня дидактической квалификации будущих преподавателей при наделении их правом преподавания в вузе; проведение экзамена, выявляющего уровень дидактической подготовки при назначении на должность или продлении контракта; проведение после прочитанных курсов опроса студентов о качестве преподавания, предоставление преподавателям отпуска для повышения педагогической квалификации, консультации для молодых преподавателей, прикрепление их к более опытным коллегам и др.

Во многих странах разработаны квалификационные характеристики преподавателей высшей школы, в которых серьезное внимание уделяется уровню их дидактической подготовки. Так, в перечне 23 требований, разработанных Британским исследовательским консультативным центром карьеры, 14 имеют прямое отношение к дидактической культуре преподавателя: консультировать студентов по вопросам учебы и будущей карьеры; уметь проводить экзамены, четко формулировать вопросы, задания; владеть навыками объективной оценки учебных результатов; сочетать умения работать с большой аудиторией и в микрогруппах; иметь навыки проведения лекций и практических занятий, владеть умениями налаживать контакты со студентами, аспирантами и коллегами, иметь навыки разработки учебных программ, руководить профессиональной практикой студентов и др. [5, с.12]. Как видим, разносторонняя дидактическая подготовка преподавателя рассматривается как важное условие эффективности процесса обучения.

Список использованных источников

4. Бордовский, Г.А. Особенности развития современного педагогического образования / Г.А.Бордовский // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 60-66.
5. Горшкова, В.В. Диалог в деятельности современного учителя / В.В. Горшкова, Г.И. Ибрагимов // Педагогика. - 2011 – № 2. – С. 54-62.
6. Иванищева, Н.А. О реализации многоуровневого профессионального образования в педвузе / Н.А. Иванищева // Высшее образование в России. – 2010. – № 11. – С. 126-132.
7. Коревский, А.В. Модернизация образования: индивидуализация и междисциплинарность / А.В. Корневский, И.М. Узнародов // Высшее образование в России. – 2010. – № 11. – С. 113-118.
8. Тарасюк, Л.Н. Качественные аспекты развития университетского образования в Великобритании : учеб.-метод. пособие. / Л.Н. Тарасюк. М.: 2005. – 120 с.

ДИСТАНЦИОННОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

О.В. Клезович, И.В. Шеститко
ИПКиПК БГПУ (Минск)

*Смена исторических эпох определяется
сменой коммуникационных технологий...
Герберт Маршалл Маклюэн*

Уникальность современной социально-культурной ситуации состоит в том, что необходимость преобразований в обществе и в системе образования ставит проблему развития человека в ранг приоритетных задач. В связи с этим, результатом непрерывного образования и самообразования выступает гуманистическая личность, подготовленная к профессиональной деятельности, имеющая сформированные познавательные запросы и духовные потребности, способная самостоятельно их удовлетворять. Такой результат достигается за счет развития социокультурных адаптивных возможностей человека на протяжении всей жизни посредством приобретения и освоения знаний, умений и навыков, в том числе профессионально-педагогических в системах формального, неформального образования и самообразования.

Также следует отметить, что в настоящее время все более возрастает роль информационно-социальных технологий в образовании. Информационная культура педагога включена в структуру профессионально-педагогических компетенций, а использование управляемых информационных ресурсов в образовательных целях позволяет повысить качество образования и самообразования.

Процесс становления педагога как специалиста-профессионала, обладающего такими компетенциями как самоорганизация, саморазвитие и самообразование предполагает специально организованное профессионально-педагогическое сопровождение и поддержку. Сопровождение развития профессиональной компетентности педагогов может осуществляться на различных уровнях, в том числе и в рамках дополнительного образования взрослых.

Одним из показателей результативности самообразования педагога-практика является прохождение им аттестации на присвоение высшей квалификационной категории. В соответствии с нормативными требованиями («Положением об аттестации педагогических работников системы образования (кроме ВУЗов) Республики Беларусь» (в редакции постановления Министерства образования Республики Беларусь от 30.11.2000 г. №55 и от 26.04.2006 № 40) аттестация на высшую категорию предусматривает экзамен, традиционная форма которого (ответы на вопросы по утвержденной программе), на наш взгляд, применительно к педагогам-практикам не является эффективной, но может выступать как допуск к основному этапу экзамена. Учитывая, тот факт, что педагог, располагает достаточными теоретическими знаниями, а также богатым практическим опытом, целесообразным является проведение такого экзамена в виде защиты квалификационной работы как начального этапа научно-практического исследования, предусматривающей обобщение, систематизацию и представление результатов педагогической деятельности.

Использование такой формы аттестации как квалификационная работа позволяет достаточно полно и адекватно оценить уровень профессионально-педагогической компетентности педагога и его соответствие (не соответствие) высшей квалификационной категории. Квалификационная работа представляет собой самостоятельно выполненную научную работу, имеющую внутреннее единство и свидетельствующую о степени изученности автором выбранной научно-практической проблемы.

Квалификационная работа является самостоятельной разработкой педагогической проблемы и требует консультирования преподавателем кафедры, осуществляющей прием такого экзамена.

Как показывает практика, современная насыщенность профессиональной жизнедеятельности педагога-практика обуславливает недостаток временных ресурсов для консультирования в режиме реального общения с преподавателем-консультантом в условиях конкретных временных рамок.

Одним из вариантов решения данной проблемы, является использование возможностей *дистанционного консультирования*.

Дистанционное консультирование – это консультирование, реализуемое в основном с применением средств информатизации и коммуникации, при опосредованном или не полностью опосредованном взаимодействии педагогического работника и преподавателя-консультанта. Дистанционное консультирование предполагает использование технологий электронного и мобильного интернета, а именно - обмен информацией между консультантом и консультируемым посредством электронной почты или skype-общения в режиме реального времени.

Электронная почта – технология по пересылке и получению электронных сообщений по распределенной компьютерной сети.

Skype – программное обеспечение, обеспечивающее голосовую связь через Интернет. Программа Skype позволяет совершать конференц-звонки (до 25 участников), видеозвонки (в том числе и видеоконференции до 10 участников), а также обеспечивает передачу текстовых сообщений (чат) и файлов.

Технология дистанционного консультирования предполагает предварительную пересылку информации преподавателю-консультанту для ознакомления и последующие анализ и обсуждение проблемного поля, соответствующего цели и задачам представленной квалификационной работы в on-line режиме (посредством электронной почты или видеобщения через Skype).

Основополагающее значение для эффективности дистанционного консультирования имеет организация *информационно-образовательной интернет-среды*.

Под информационно-образовательной интернет-средой понимается комплекс информационного, технического и учебно-методического обеспечения, направленный на достижение обучающимся его образовательных целей. Информационно-образовательная среда представляет собой интернет-ресурс, позволяющий обучающемуся получить информационные материалы по данной или сходной проблематике.

Информационно-образовательная интернет-среда, помимо привычных инструментов, сопровождающих образовательный процесс (библиотека учебных материалов, теоретические материалы и т. д.), может содержать следующие инструменты:

- личная страница преподавателя-консультанта;
- видеоконсультации, видеолекции;
- блог; форум (для коммуникации с другими консультируемыми по данной или сходной проблематике);
- личный календарь консультаций преподавателя-консультанта;
- нормативный блок (нормативно-правовая документация, регламентирующая требования к разработке, оформлению квалификационной работы и ее защите);
- алгоритм предоставления материалов квалификационной работы преподавателю-консультанту для ознакомления;
- галерея квалификационных работ, педагогических работников, успешно осуществивших их защиту в электронном варианте (открывающихся в варианте «для чтения»).

Преимущества дистанционного консультирования: скорость, доступность, мобильность, экономичность.

Таким образом, потенциал дистанционного консультирования заключается в повышении эффективности самостоятельной работы педагогических работников в рамках разработки содержания квалификационной работы посредством развитых систем для самоконтроля и поддержки обратной связи с преподавателем-консультантом. В заключение отметим, что дистанционное консультирование с использованием технологий электронного и мобильного интернета выступает исключительно альтернативным средством взаимодействия консультанта и консультируемого в процессе практической деятельности в системе повышения квалификации педагогических работников, позволяющим не только поддерживать, но и повышать качество дополнительного образования взрослых.

Список использованных источников

1. Захарова, И.Г. Информационные технологии в образовании / И.Г. Захарова. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 192 С.
2. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Буханкина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров – М.: Владос, 2001 – С. 14-18.

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ДИСТАНЦИОННОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

А.Ф. Климович

БГПУ (Минск)

О.Л. Сапун

БГАТУ (Минск)

Главными продуктами производства информационного общества являются информация и знания, которые интенсивно умножаются в едином информационном пространстве [1]. Потребность современного человека дистанционно получить знания может реализовать система, в которой осуществляется взаимодействие ряда компонентов: сам человек с его образовательными запросами; содержательный компонент на основе информационных и телекоммуникационных технологий (электронный учебник, система заданий, система контроля знаний как со стороны обучающегося, так и со стороны преподавателя, система мониторинга и управления учебным процессом и др.); связующий компонент (коллективы, обеспечивающие реализацию процесса обучения: авторы, методисты, координаторы (преподаватели), психологи, а также программно-телекоммуникационная группа).

Дистанционное образование осуществляется с преобладанием в учебном процессе дистанционных образовательных технологий, форм, методов и средств обучения, а также с использованием информации и образовательных массивов сети Интернет. Это образование, которое полностью или частично осуществляется с помощью компьютеров и телекоммуникационных технологий и средств. Субъект дистанционного образования удалён от педагога, и/или учебных средств, и/или образовательных ресурсов [2].

С точки зрения возникновения, существования и развития систем дистанционное

образование можно описать с применением системного подхода. Е.С. Полат под *дистанционным образованием* подразумевает новую форму образования и рассматривает её как результат, процесс и систему. Важным представляется подход к дистанционному образованию как к новой форме получения образования наряду с очной, заочной, вечерней формами получения образования и экстернатом [3].

Реализация целей любого образования осуществляется с помощью обучения – целенаправленного процесса организации и стимулирования учебной деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями и навыками, развитию их творческих способностей [4, с. 4]. *Дистанционное обучение* – совокупность технологий, обеспечивающих доставку обучающимся основного объема изучаемого материала, интерактивное взаимодействие их с преподавателями в процессе обучения, предоставление обучающимся возможности самостоятельной работы по освоению изучаемого материала [5].

Рассмотрим дистанционное обучение как самостоятельную систему, к элементам которой разумно отнести такие составляющие – обучающийся с его образовательными запросами; преподаватель, координирующий и направляющий процесс обучения; среду, в которой осуществляется процесс обучения. Вся описываемая система не является обособленной и не может рассматриваться в изоляции от образовательного пространства, в котором реализуется. Иными словами, дистанционное обучение как процесс является подсистемой более крупной системы – дистанционного образования, и элементом непрерывного образования, которое в свою очередь есть подсистема образования вообще, регламентируемого государством.

Всякая система возникает и организуется в соответствии с необходимыми для этого основаниями. Одним из таких оснований дистанционного образования является социальный заказ – существующая у определенных слоев населения потребность в реализации своих образовательных притязаний с помощью средств дистанционного образования. Это категории лиц, которые остро нуждаются в образовательных услугах, но не имеют возможности получить их традиционным способом в рамках сложившейся образовательной системы: молодежь, не имеющая возможности получить образовательные услуги в традиционной системе образования в силу ограниченной пропускной способности этой системы, необходимости совмещения учебы с работой, географической удаленности от вузовских центров и другим причинам; лица всех возрастов, проживающие в удаленных и малоосвоенных регионах страны; специалисты уже имеющие образование и желающие приобрести новые знания или получить второе образование; абитуриенты, готовящиеся к поступлению в вузы; студенты, стремящиеся получить второе параллельное образование; лица, специфика работы которых не позволяет учиться в ритме действующих образовательных технологий; инвалиды, имеющие медицинские ограничения для получения регулярного образования в стационарных условиях; менеджеры различного уровня, работающие на предприятиях различных форм собственности; преподаватели различных образовательных учреждений и другие категории населения и т.д. Их количество растет год от года, что связано с вполне объективными причинами – развитием телекоммуникаций, распространением и внедрением компьютерных технологий во все сферы общественной жизни, требованиями социума к конкурентоспособности специалиста, которая зачастую определяется его (специалиста) способностью к постоянному совершенствованию своей квалификации, что, в свою очередь требует непрерывного обращения к образованию и самообразованию, в том числе через сетевые технологии.

А.М. Бершадский, рассматривая дистанционное образование с позиций поддержки обучения, предлагает две модели: *расширения* и *трансформации* [6]. *Модель расширения* имеет место тогда, когда преподаватель проводит занятие, технологически мало отличающееся от традиционного, расширяя его за счет пространственных и временных рамок. Деятельность педагога, совокупность учебных материалов, учебная среда позволяет имитировать ситуацию обучения в аудиторных условиях, а также компенсировать утраченные каналы общения и получения учебной информации. Данная модель обучения предполагает преобразование лекции и ее обсуждение в аудитории в индивидуальные обучающие материалы. *Модель трансформации* характеризуют такие формы организации дистанционного обучения, которые не имитируют традиционное обучение, а представляют собой нечто новое, специфически связанное с используемыми технологиями связи преподавателей и студентов. Знание различий между моделями важно для понимания проблем психолого-педагогического порядка, с которыми столкнулось дистанционное образование.

Выделяются модели, опирающиеся на разные методы организации процесса дистанционного обучения в зависимости от применяющихся телекоммуникационных технологий: *кейс-технология, ТВ- и сетевые технологии, их комбинирование*.

В дистанционном образовании ярко проявляются черты личностно ориентированного обучения: *гибкость* (обучающийся самостоятельно планирует время, место и продолжительность занятий); *модульность* (учебные материалы предлагаются в виде модулей, что позволяет обучающемуся генерировать траекторию своего обучения в соответствии с запросами и

потенциальными возможностями); *доступность* (независимость от географического и временного положения обучающегося и образовательного учреждения позволяет не ограничивать в образовательных потребностях население страны); *рентабельность* (уменьшение затрат на содержание площадей образовательных учреждений, экономия временных, материальных и др. ресурсов); *мобильность* (эффективная реализация обратной связи между преподавателем и обучающимся); *технологичность* (использование в образовательном процессе новейших достижений информационных и телекоммуникационных технологий); *системный подход* к созданию ресурсов дистанционного обучения; *подготовка квалифицированных кадров* для системы дистанционного обучения.

Система дистанционного образования состоит из определенных учебных дисциплин, которые являются структурными элементами этой системы, поэтому разработка и представление их обучающемуся должны отвечать строгим правилам.

Успешное функционирование системы возможно при условии, что обучающийся и обучающий готовы к взаимодействию в новой среде. Для реализации процесса дистанционного обучения на современном этапе важно готовить не только кадровый состав, но и состав потенциальных потребителей. Обе стороны участников учебного процесса нужно готовить специальным образом, т.к. среда имеет свои специфические особенности, обусловленные природой своего возникновения на основе телекоммуникаций.

Таким образом, к первым и основополагающим требованиям разработки основ создания ресурсов для системы дистанционного образования можно отнести следующие:

- обеспечение специальными мероприятиями подготовку обучающихся к осуществлению учебной деятельности в специфической образовательной среде;
- подготовка кадров, способных создавать ресурсы для дистанционного обучения и квалифицированно сопровождать данный процесс;
- выработка требований и принципов, касающихся средств, форм, методов обучения и деятельности участников образования, существующих и проявляемых в специфической образовательной среде, на основе системного подхода и в соответствии с особенностями процесса дистанционного обучения.

Список использованных источников

1. Информационное общество. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki/Информационное_общество. – Дата доступа: 14.09.2011.
2. Дистанционное образование. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki/Дистанционное_образование. – Дата доступа: 14.09.2011.
3. Теория и практика дистанционного обучения: Учебн. пособие для студ. высш. учебн. заведений/ Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева; под редакцией Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 416 с.
4. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск: Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2011. – 400 с.
5. Дистанционное обучение. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki/Дистанционное_обучение. – Дата доступа: 14.09.2011
6. Бершадский, А.М. Дистанционное и открытое образование: проблемы и перспективы / А.М. Бершадский, И.Г. Кревский // Интеграция образования, вып. 2/3, 2002 г., С. 99-105.

СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ В ЭПОХУ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

О.В. Кожевникова
УдмГУ (Саранск)

Информационное общество, под которым понимают такую общественно-экономическую формацию, где большинство работающих занято производством, хранением, переработкой и реализацией информации, особенно высшей ее формы – знаний [1], выдвинуло и, что немаловажно, продолжает выдвигать все новые и новые требования к школе (и к системе образования в целом) как одному из наиболее значимых институтов социализации современного человека. Ключевым в приведенном определении понятия «информационное общество» можно считать слово «реализация»: информация и знания не существуют лишь ради их аккумуляции, они должны активно преобразовываться и применяться на практике. Следовательно, одним из важнейших и первостепенных требований новой эпохи к школе становится запрос на развитие у обучаемых способностей оптимально взаимодействовать с информацией и применять полученные знания в практической деятельности. Именно в свете данной идеи происходит смена советской, так называемой «знаниевой», парадигмы на компетентностный или системно-деятельностный подход к образованию. Какие же конкретные преобразования необходимы для реализации указанного требования?

Во-первых, воплощение идей информационного общества немыслимо без применения новейших информационных и коммуникационных технологий. На сегодняшний день выражение,

которое в свое время употребил Уинстон Черчилль, «Кто владеет информацией, тот владеет миром» становится особенно актуальным. Если рассмотреть процесс взаимодействия человека с информацией в глобальном историко-эволюционном контексте, то в качестве основных вех развития данного взаимодействия можно назвать следующие события: появление сознания у Homo sapiens – развитие речи – возникновение письменности – изобретение книгопечатания – изобретение электричества (а также телеграфа, телефона и радио) – появление персонального компьютера – и, наконец, создание сети Интернет – глобального хранилища информации [3, 149]. Жители XXI века, таким образом, впервые за всю историю человечества получили практически безграничный доступ к большинству информационных ресурсов.

В итоге, сегодня наиболее успешен тот, кто не просто владеет информацией (ею владеют практически все), но способен в кратчайшие сроки приобрести необходимые знания и данные, а также, при необходимости, преобразовать их и передать другому участнику социально-экономической системы. Именно поэтому, по утверждению американских педагогов, они ориентируют своих учеников не на обладание знаниями или, иными словами, механическое заучивание фактов, а на формирование навыков поиска источника необходимой информации. Российская школа также должна обучать эффективному использованию различных информационных систем. Для поиска оптимальных образовательных технологий внедрения ИКТ в систему образования прилагается множество усилий ученых и педагогов-практиков. На сегодняшний день многие уже пришли к осознанию, что информатизация образования – это не просто замена мела и доски на презентацию PowerPoint: создаются электронные учебники, которые по мере накопления опыта их разработчиков становятся все более и более интерактивными, образовательные порталы, удаленные базы данных, доступные для использования в учебном процессе. Однако не все субъекты образовательной системы готовы к их использованию. И здесь мы переходим к еще одному необходимому преобразованию современной школы: усилению роли самостоятельной работы обучающихся.

Одним из важнейших признаков информационного общества является принцип равных возможностей в доступе к информации всех слоев населения. Несколько переосмыслив его, мы можем прийти к выводу, что и преподаватель, и обучаемый должны быть равны в процессе приобретения и преобразования нового знания. Следовательно, учитель не должен быть единственным источником информации в образовательном процессе, предполагается, что ученик сам становится его активным участником.

В настоящее время в связи с вхождением России в международное образовательное пространство в рамках Болонской декларации заметно возрастает роль самостоятельной работы учащихся университетов. Особую значимость приобретают формы и методы работы, стимулирующие самостоятельность и творчество студентов. При этом самостоятельная работа не только способствует формированию профессиональной компетентности, но и обеспечивает процесс развития методической зрелости, навыков самоорганизации и самоконтроля образовательной деятельности [2, 3]. Однако на момент поступления в вуз только 40% абитуриентов способны самостоятельно работать с различными источниками информации, около 80% студентов, самостоятельно выполняющих действия по решению учебных проблем и выполнению домашних заданий, нуждаются в дополнительных консультациях с преподавателем. Фактически около 95% студентов испытывают потребность в помощи при выполнении различных учебных задач [4; 3]. Следовательно, необходимо внедрять и развивать систему образовательных технологий, способствующих формированию у обучающихся навыков самостоятельной работы, что уже частично реализуется за счет использования в средней школе проектного метода, элементов дистанционного образования и т.д.

Таким образом, современная система образования должна отвечать основным требованиям эпохи повсеместной информатизации и ориентироваться на адекватное внедрение информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс.

Список использованных источников

1. Информационное общество [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://infdeyatchel.narod.ru/inf_ob.htm (дата обращения: 15.09.11)
2. Кожевникова, О.В. Общий психологический практикум: метод. рекомендации по выполнению контрольных работ / О.В. Кожевникова. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2011. – 46с.
3. Кожевникова, О.В. Особенности самопрезентации и личностные свойства участников интернет-коммуникации / О.В. Кожевникова, Н.А. Кононенко, З.Н. Шавалеева // Философские проблемы информационных технологий и киберпространства: материалы II Междунар. междисц. науч.-практ. конф. – Пенза: ПГЛУ, 2011. – 308 с. – С. 149-161.
4. Самостоятельная работа студентов: метод. указания / сост.: А.С. Зенкин, В.М. Кирдяев, Ф.П. Пильгаев, А.П. Лаш. – Саранск: Изд-во Мордовского ун-та, 2009. – 35с.

Начало XXI века характеризуется масштабными изменениями, происходящими во всех сферах общественной жизни. Не является исключением и сфера образования, в которой интенсивно осуществляются реформационные процессы. При этом не всегда осуществляемые в образовании изменения соответствуют общественным потребностям, а значит, не приводят к желаемым результатам. Опыт реформирования образования свидетельствует, что «учителя не становятся субъектами инновационной деятельности, активными со-творцами новой практики образования» [1, с.9].

В современной образовательной практике усиливается ситуация неопределенности. Это объясняется возникновением на рубеже веков такого педагогического явления, как полипарадигмальность. Парадигмальное многообразие педагогической реальности проявляется в том, что в ней синхронно существуют разные педагогические парадигмы. В них по-разному представлены цели педагогической деятельности, ее принципы, содержание, средства, методы, критерии результативности. Следовательно, по-разному строится и образовательное взаимодействие.

Парадигмальные приоритеты недостаточно чётко обозначены в концептуальных документах современных образовательных реформ. Поэтому даже тот ориентир, в направлении которого планируется модернизация образовательной школы – формирование целостной системы универсальных знаний, умений и навыков, а также опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности может быть интерпретирован на основе разных парадигмальных установок.

Мирное сосуществование нескольких парадигм естественным образом ведёт к вариативности образовательной практики. И это следует рассматривать как закономерное явление на современном этапе развития общества. Сегодня появляется огромное число образовательных проектов, которые никак между собой не скоординированы, требуют значительных ресурсов, их эффективность трудно оценивать (отсутствуют или не пригодны критерии оценки, процедуры оценивания, механизмы трансляции опыта). Возникает необходимость в выдвижении и разработке образовательных инициатив на основе процессов позиционного самоопределения, обеспечивающих парадигмальную обусловленность субъектной позиции и деятельности субъекта в образовании.

Ещё одной характеристикой современной образовательной практики является открытость системы образования, что проявляется в усилении тенденции кооперирования как между субъектами образования, так и между сферой образования и другими социальными сферами. Специфика современного момента состоит в том, что новые связи и взаимодействия, которые устанавливаются в образовательной практике как открытой системе, а также механизмы их реализации остаются проблематичными на фоне функционально-смысловой неопределённости образования, выражающейся в многообразии субъектов и инициативных проектов изменения образования, вариативности форм реализации социально-педагогических образовательных инициатив. Центральным вопросом в данном контексте по-прежнему остаётся вопрос о субъекте образования, его способности действовать в условиях развития образования.

В контексте образовательных реформ наиболее освоенным ресурсом развития образования является педагогический поиск, связанный с образовательными инициативами, выдвигаемыми и реализуемыми самими работниками образования. Однако на сегодняшний день массовый поиск новшеств, возникший в отечественной системе образования в 80-е годы XX века, который можно считать своего рода “стихийной” инновационной деятельностью, существенно сократил сферу своего влияния и не обеспечил ожидаемого эффекта развития. Во многом это связано со структурой сложившегося пространства педагогического поиска. До 60% осуществляемых ныне изменений связано с технологиями общения; 15–20% – составляют преобразования в области предметного содержания; 10–15% нововведений лежат в сфере новых форм взаимодействия со школьниками. И только 5–10% – это преобразования в рамках проблематики управления профессиональной педагогической деятельностью, профессионального развития педагога [2]. Таким образом, можно констатировать, что традиционные объекты педагогического поиска к нынешнему моменту оказались в основном исчерпаны. На повестке дня новые объекты инновационных преобразований – собственно педагогическая деятельность и управление образованием.

Новые возможности работы с педагогическим опытом связаны с распространившимся в педагогическом сообществе явлением, охарактеризованным термином “диссеминация”. Данное явление представляет собой процесс внедрения результатов проектной деятельности в массовую образовательную практику. В феномене диссеминации в настоящее время отразились не только достижения инновационной образовательной практики: системность нововведений; наличие исследовательской деятельности педагогов и учащихся; реализация таких видов деятельности, как проектирование, программирование, исследование, экспертиза, рефлексивное управление, но

и проблемы развивающегося образования: избыток многообразия и его нерегулированность; отсутствие эффективных способов стимулирования инноваций; неопределённость субъектов развития образования и механизмов их поддержки. Процесс диссеминации на современном этапе образования связан с установлением новых отношений педагогической практики и науки. Наука претерпевает изменения как “механизм рефлексии общества над педагогической реальностью” [3, с.148]. Но ещё большие изменения, как содержательные, так и организационные, претерпевает и само образовательное пространство.

Специфика развития образовательной практики на современном этапе заключается в выявлении и нормативном закреплении структур, способных поддерживать устойчивость развития образования, а также в разработке механизмов реализации ими инновационной функции. Такие структуры должны быть способными обеспечивать процессы ценностно-смыслового самоопределения в образовании, производство многообразия образовательной практики и одновременного его регулирования посредством деятельности субъекта развития образования. Главным ресурсом развития в этих условиях становится педагог, способный быть субъектом изменений в образовании и работать в условиях перемен за счёт освоения принципиально новой, а именно практико-преобразующей компетенции.

Становление нового педагогического профессионализма характеризует увеличение наукоёмкости педагогической деятельности, возрастание объёма исследовательской составляющей в структуре практической педагогической деятельности. Складывается принципиально новое представление о педагогическом опыте и его роли в развитии образования, отличающееся тем, что на первый план в работе выходит опережающая, практико-преобразующая функция.

Список использованных источников

1. Борисенко, В. П. Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки / В. П. Борисенко. – М.: изд. центр АКАДЕМИЯ, 2010.
2. Игнатъева, Г. А. Инновационный педагогический опыт: от уникальной идеи к передовой практике: Пособие для работников образования, участвующих в инновационной деятельности / Г. И. Игнатъева, О. В. Тулупова. – Н/Новгород: ГОУ ДПО НИРО, 2009.
3. Живая педагогика: Открытость. Культура. Наука. Образование: материалы кр. стола «Отечественная педагогика сегодня – диалог концепций». – М.: Народное образование, 2004.

СИСТЕМА НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТУРЦИИ

Косе Адем

Анкарский педагогический университет Гази (Турецкая Республика)

С.О. Альшевская

БГУ (Минск)

Системы образования разных стран отличаются в зависимости от положения страны в мировой экономической и политической системе, от эффективного развития всех ступеней системы образования, от исследований в области образовательных технологий, от степени интернационализации и интеграции всех сфер жизни человеческого общества, от национальных особенностей.

В системе образования Турции выделяют формальный и неформальный блоки. Дошкольное, начальное, среднее и высшее образование относятся к формальному образованию.

Образование, которое не входит в систему формального блока и финансируется Министерством национального образования Турции является неформальным образованием. К неформальным учебным заведениям относятся: Государственные центры обучения, школы искусств, институты отраслевой практики, профессионально-технические учебные центры, специальные курсы, а также школы, профессионально-технические училища и центры специального образования, центры науки и искусства специального образования [2].

Неформальное образование – это дополнительное образование, продолжающее развивать знания и способности в той сфере деятельности человека, которую он выбрал. Неформальное народное образование осуществляется через производственное обучение и дистанционное образование.

Управление системой образования находится под контролем Министерства национального образования Турции, которое несет ответственность за составление учебных программ, разработку учебных материалов, координирует работу официальных и частных учреждений образования, проектирование и строительство школ. Высшая учебная комиссия обсуждает и утверждает образовательные программы. В отдельных провинциях за образование отвечает совет директоров образовательной комиссии, которая назначается министром образования и контролируется управлением провинций [2].

Общее образование на всех уровнях поддерживается управленческими органами государства, которое непосредственно отвечает за финансовые расходы на образование. Государство обеспечивает бесплатное начальное образование, которое является обязательным и, в основном, берет на себя затраты на следующем этапе школьного обучения. Около 10 % общего бюджета Турции приходится на образование.

Многоуровневое высшее образование в Турецкой Республике реализованного в рамках Болонского процесса, координатором которого является Совет высшего образования, осуществляющий свою деятельность с целью повышения качества турецких высших учебных заведений на международном уровне.

Несколько формальных и/или неформальных учебных заведения, если существует такая возможность, в одном районе могут быть объединены в образовательный кампус (англ. campus) – университетский городок, включающий, как правило, учебные помещения, научно-исследовательские институты, жилые помещения для студентов, библиотеки, аудитории, столовые и др. Одним из примеров могут служить кампусы одного из крупнейших университетов Турции – университет Гази, в состав которого входят 20 факультетов, 6 институтов, аспирантура по 5 направлениям, 5 школ, 11 профессиональных высших школ и колледж. Университет Гази имеет 4 кампуса в Анкаре и 4 в провинциях страны.

Школы, ассоциации родителей и учителей, созданы для реализации целей сотрудничества между школой и семьей, для повышения эффективности и продуктивности обучения. Для удовлетворения основных потребностей школ и учащихся (содействие в управлении школой, открытием столовых, залов и др.), учреждения образования принимают пожертвования в денежной, материальной, социальной и культурной формах. Их расход и аудит проходит по принципам и процедурам согласованным Министерством финансов и Министерством образования.

Значительный вклад в повышении качества жизни людей в Турции вносит педагогическая наука. Учитель воспитывает в детях толерантность, готовит их к взрослой жизни, помогает понять, что является для нации духовными и эстетическими ценностями. Учитель должен индивидуально подходить к каждому ученику, что в дальнейшем гарантирует качество образования.

Для современной школы нужны высококвалифицированные учителя, которые смогут подготовить и дать должную подготовку ученикам еще в школе. Преподаватель должен развиваться вместе с обучающимися и работать на результат.

Для предания системе образования Турции статуса одной из лучших в Европе к профессиональным стандартам и преподавателям предъявляются высокие требования, в том числе и к применению новых информационных технологий для разработки учебных материалов. Учитель должен повышать свою квалификацию на семинарах в соответствии со специальностями, а также изучать новые программы и апробированные методы обучения; выступать за здоровый образ жизни и отстаивать данную позицию своим примером.

Детям и их родителям нужна школа, которая базируется на информационном обществе. Чем больше будет использовано информационных технологий, тем детям и студентам будет интереснее учиться. Проведя информационную реформу образования, школы и университеты приобретут новый вид. В наше время не достаточно быть просто хорошим учителем, нужно идти в ногу со временем. Это позволит лучше понимать современную молодежь. Так как обучение – это одна из задач государства, поэтому именно власти стараются внедрить в образование технологии. Они создают именно те условия, которые будут способствовать более успешному учебному процессу.

К сожалению, труд учителя обесценивается. Однако нужно прививать уважение к труду учителя, так как именно от него зависит образование и воспитание детей. Чтобы обеспечить детям хорошее образование необходимо обеспечить все условия труда для учителей.

В Турции чтят национальные традиции, исторические и культурные ценности, как в образовании, так и в туризме, который дает большую прибыль стране. Одним из туристических брендов Турции является хамам, СПА процедуры и массаж. Каждый год СПА отели принимают у себя тысячи желающих испытать целебное воздействие водных процедур в сочетании с уникальными техниками массажа.

Программа обучения массажистов в Турции организована Министерством национального образования при университетах, институтах и колледжах. Содержание программы состоит из следующих разделов: анатомия, физиология, основы личной гигиены, уход за телом, подготовка зала для проведения массажа, профессиональная этика массажиста, техники классического массажа, массаж лица, общий массаж тела, лимфодренаж, ароматический массаж, рефлексорный массаж, спортивный массаж, тайский массаж, СПА процедуры и др. Выпускники обучающих курсов после прохождения стажировки под руководством преподавателя могут заниматься профессиональной практикой в любом СПА отеле Турции.

1. Турецкая национальная система образования. [Электронный ресурс]. – http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2006/takvim/egitim_sistemi.html – Дата доступа: 16.09.2011.
2. Система образования Турции. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.helloturkey.ru/zhizn-v-turcii/stil-zhizni/sistema-obrazovaniya-turcii> – Дата доступа: 16.09.2011.

МОДЕЛЬ ОБОБЩЕННЫХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ УМЕНИЙ В КОНТЕКСТЕ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЦЕССА

О.И. Котлобай
БГПУ (Минск)

Проблемой моделирования и развития интеллектуальных умений учащихся начальной школы занимались А.Я. Габбазова, Ю.И. Голубева, О.М. Звягина, И.Л. Лебедева, М.Ш. Мартиросян, М.Ф. Талызина, Н.С. Тюина, Э.А. Петросян и др. Выделены основные интеллектуальные умения: анализ, синтез, абстрагирование, конкретизация, сравнение, обобщение; определены характеристики детей данного возраста: переход от игровой деятельности к учебной, образность мышления, непроизвольность и острота восприятия, неустойчивость внимания, эмоциональность памяти, творческое воображение, недостаточно развитая речь, необходимость в поддержке взрослого и чувствительность к оценке учителя и одноклассников. Установлено также, что сензитивным периодом для этого, по мнению большинства педагогов и психологов, является младший школьный возраст.

Однако, несмотря на выполненные ранее исследования в этой области, интенсивное развитие цивилизации, формирование новых вызовов человечеству (инновационная направленность, информационная и технологическая революции, экологический и энергетический кризисы) обуславливают развитие интеллектики. Актуальным является рассмотрение интеллектуального развития с новых позиций, ассимилирующих перечисленные выше контексты, в частности инновационный контекст. Это вызывает необходимость развития представлений о составе и структуре интеллектуальной деятельности, моделировании системы обобщенных интеллектуальных умений в контексте инновационного процесса. На рисунке 1 представлена инновационная модель обобщенных интеллектуальных умений школьников:

Сфера инновационной деятельности	Компонент инновационного мышления	Обобщенные интеллектуальные умения	
		<i>Вербальный Интеллект</i>	<i>Невербальный интеллект</i>
Поиск	Аналитический	Осуществлять вербальный анализ и вербальный синтез	Осуществлять невербальный анализ и невербальный синтез
Создание новшества	Дивергентный Конвергентный	Осуществлять невербальный анализ и невербальный синтез	Осуществлять вербальный анализ и вербальный синтез
Реализация новшества	Практический	Интерпретировать Систематизировать	Объяснять Доказывать
Рефлексия нововведения	Оценочный	Точно оценивать и выражать эмоции Использовать эмоции в мыслительной деятельности Управлять эмоциями	
		<i>Эмоциональный интеллект</i>	

Рисунок 1 – Инновационная модель обобщенных интеллектуальных умений

Обобщенные интеллектуальные умения в модели рассматриваются как объект-система, выделены их состав и структура. Инновационная деятельность как тип является наиболее совершенным, развитым видом продуктивной деятельности человека. Содержанием управляемого инновационного процесса являются сферы «педагогического поиска, создания педагогического новшества, его реализации, а также рефлексии и оценки педагогического нововведения» [1, с. 103].

Одним из важнейших способов осмысления мира является выделение общих понятий и идей. Обучаясь различным вещам, мы обучаемся самому процессу обучения, т.е. развиваем метакогнитивные навыки. В основе нашего исследования лежит целостный подход к изучению структуры интеллекта, который воплощен в теоретической концепции и экспериментальных исследованиях Б.Г. Ананьева [2].

Данная теория подтверждается современными исследованиями [3], где предлагается модель многоуровневой переработки информации. Процесс перевода информации из кратковременной в долговременную память не может осуществляться за счет простого

повторения, а обязательно должен включать процесс кодирования, который трансформирует или абстрагирует информацию, т.е. представляет ее в другой форме. На основе данной теории существуют различные стратегии обучения и развития мышления: стратегии повторения (повторение и выделение важных пунктов в тексте), стратегии обработки информации (формирование ассоциаций, аналогий, перефразирование, связывание и подведение итогов) и стратегии ее организации (группировка, классификация, упорядочивание, разработка понятийных обобщающих таблиц). Данные стратегии использовались в нашем исследовании при моделировании развития обобщенных интеллектуальных умений.

Развитие мышления характеризуется сформированностью специальных мыслительных операций, среди которых выделяют анализ и синтез, как основные операции. Анализ и синтез пронизывают в той или иной мере все формы и операции мышления, делают возможным практическое использование сравнений, абстракций, обобщений, классификации, систематизации и др. Анализом называют процесс расчленения целого на составные части; синтезом — соединение частей в целое [4]. Анализ позволяет осуществить переход от следствий к их причинам, а синтез — от причин к следствиям. Анализ и синтез диалектически взаимосвязаны между собой. В связи с этим в процессе умственного воспитания следует стремиться во взаимосвязи применять аналитические и синтетические способы усвоения новой учебной информации. Учащимся необходимо уметь анализировать изучаемые проблемы, понятия, явления, а также делать определенные обобщающие выводы синтезирующего характера, опираясь на конкретные факты, наблюдения и сопоставления. Данные мыслительные операции обуславливают выделение обобщенных интеллектуальных умений, которые обладают свойством широкого переноса.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет охарактеризовать понятие «умения» как владение способами и приемами действий, необходимых для применения знаний на практике. Наряду с этим целесообразно рассматривать данную дефиницию в широком смысле - как обобщенные интеллектуальные умения, т.е. умения к овладению приемами умственной деятельности [5].

Основу разработанной в исследовании инновационной модели обобщенных интеллектуальных умений составляет перекрестное развитие вербального интеллекта через визуализацию (схематичная интерпретация и систематизация словесного материала), а невербального интеллекта через вербализацию (словесное объяснение и доказательство числовых выражений).

Данный метод основан на таксономии учебных целей, охватывающей когнитивные и аффективные области [6]. Показателем понимания изученного служит преобразование (трансляция) материала из одной формы выражения в другую, т.е. «перевод» его с одного «языка» на другой (например, из словесной формы в математическую). В основе используемых трансформационных процессов, правил интерпретации и способов преобразования лежит теория развития языка и организации языковых структур, разработанная Н. Хомским [7]. Данный метод использовался также Т. Бьюзеном для составления интеллектуальных карт [3]; Б. Депортер в квантовом обучении по методике "Карты памяти" и "Записи: ФС" ("Записи: фиксирование и создание") [8]; И.И. Цыркуном при разработке структурных блок-схем и формул инновационного потока [1]; В.Ф. Шаталовым, при написании опорных конспектов-схем и другими исследователями как частный прием в обучении.

Применение данной методики позволяет с первого взгляда видеть картину целиком и дает возможность устанавливать мысленные связи, помогающие воспринимать и запоминать материал. Такой подход требует меньше усилий по сравнению с традиционными методами обучения, поскольку здесь активизируются оба полушария мозга. Также это позволяет одновременно и целенаправленно использовать сознание и подсознание при освоении одного и того же материала. Сознание намеренно фокусируется на материале и процессе его переноса на бумагу или заучивания, подсознание реагирует, формирует впечатления и взаимосвязи.

Для обоснования модели использовался психометрический подход к исследованию интеллекта, предложенный В.Н. Дружининым [9], рассматривающий общий интеллект на вербальном и невербальном уровнях.

Взаимосвязь вербального и невербального интеллекта с эмоциональным компонентом основана на теории нейрофизиологических исследований Института мозга человека АН СССР под руководством Н.П. Бехтеревой, которые доказали «полифункциональность микрозон мозга... Сначала — «понимание», «оценка», затем — эмоция с последовательным включением разных структур мозга» [10, с.79].

Роль эмоций в процессе «рационального» принятия решения, как тема исследований, привлекла активное внимание в последнее десятилетие XX века. Это связано в первую очередь с тем, что на основе традиционных тестов интеллекта (IQ) оказалось невозможно предсказать успешность деятельности. Такой взгляд на проблему позволяет найти равновесие между разумом и чувством, установить гармонию между головой и сердцем.

Включенный в систему развития интеллектуальных умений, метод визуализации-вербализации в синтезе с развитым эмоциональным интеллектом (рефлексией собственной интеллектуальной деятельности) позволит рационализировать процесс формирования глубинных когнитивных механизмов, увеличить диапазон интеллектуального потенциала и его долгосрочность. Предлагаемая нами инновационная модель обобщенных интеллектуальных умений (рис. 1) переводит мыслительный процесс на метаяровень, что позволяет использовать дополнительные методы и средства для развития интеллекта учащихся и реализации их интеллектуального потенциала.

Список использованных источников

1. Цыркун, И.И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы / И.И. Цыркун. – Минск: Тэхналогія, 2000. – 326с.
2. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – М.: Наука, 1977. – 380с.
3. Хокинс, Дж. Об интеллекте / Дж. Хокинс, С. Блейкли. – М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2007. – 240с.
4. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды: Психология интеллекта. Логика и психология / Ж. Пиаже. – М.: Просвещение, 1969. – 659с.
5. Усова, А.В. Формирование учебных умений и навыков / А.В. Усова // Советская педагогика. – 1982. - № 1. – С.45-48
6. Кларин, М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М.В. Кларин. – М.: Арена, 1994. – 222с.
7. Крэйн, У. Теории развития. Секреты формирования личности. - СПб.: прайм - ЕВРОЗНАК, 2002. – 512с.
8. Депортер, Б. Квантовое обучение: Разбудите спящего в вас гения! / Б. Депортер, М. Хенаки. – Минск: ООО «Попурри», 1998. – 384с.
9. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 368с.
10. Бехтерева, Н.П. Магия мозга и лабиринты жизни / Н.П. Бехтерева. – М.: АСТ; СПб.: Сова, 2008. – 383 с.

ПЕРСПЕКТИВЫ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ КРИЗИСА СОВРЕМЕННОГО ТЕХНОГЕННОГО ОБЩЕСТВА

А.В. Кузнецов
БГПУ (Минск)

Эпиграфом к одной из своих статей, сыгравшей выдающуюся роль в становлении концепции информационного общества, Д. Белл приводит отрывок из стихотворения английского поэта XX в. Т. Элиота. В этом отрывке есть такие строки:

«О жизнь, растрченная в существовании...

О мудрость, утраченная в знании...

О знание, потерянное в информации...» [1, с. 330].

На наш взгляд, в этих словах Т. Элиота содержится глубокая критика тех стратегий образования, которые вытекают из концепции информационного общества.

То обстоятельство, что современное техногенное общество переживает кризис, является общим местом в современной философской и социологической литературе [2, с. 363–397; 3, с. 110].

Для того, чтобы найти истоки и причины кризиса этой цивилизации и наметить пути выхода из него, необходимо знание. Но в этой связи следует выяснить какого рода должно быть это знание.

Как известно, концепция постиндустриального общества Д. Белла основана на том, что в условиях превращения науки уже с начала XX в. в производительную силу общества, наряду с капиталом и трудом (индустриальное общество), знание становится фундаментом развития цивилизации. Вследствие этого постиндустриальное общество ускоренно развивается на базе постоянного научно-технического прогресса. Особенно быстрыми темпами с 80-х гг. XX в. совершенствуются средства передачи, хранения и обработки информации. «Поэтому не вызывает удивление то обстоятельство, что сам Д. Белл считал информационное общество следующей стадией развития общества постиндустриального» [4, с. 58]. Таким образом, неявно американский социолог отождествляет понятия знания и информации. Однако, как показывают современные исследователи, между знанием и информацией имеются существенные различия: «По своей внутренней сути знание не склонно к распространению. Основная проблема существования знания – это так сказать трудности "перевода". Знание, как это ни парадоксально звучит, является личностным феноменом, даже (и в первую очередь) когда речь идет о научном знании. Поэтому передача и транслирование знания требует определенной подготовки и обработки. Основное же свойство информации состоит в миграции» [4, с. 59]. Поэтому, с точки зрения Г.Н. Мехеда, «если знание в процессе обоснования и легитимизации ориентируется прежде всего на идеал истины, то для легитимизации информации достаточно ссылки на какой-то источник. Истинность информации при этом никто не гарантирует – "за что купил, за то и продал"».

Таким образом, в отличие от информации, которая носит безответственный обезличенный

характер, знание лично, самообусловлено и труднодоступно для неподготовленного к его восприятию обывателя. В этих условиях колоссальное накопление информации, ее релятивный и безличностный характер приводит к тому, что «обилие информации поражает и сегодня все знают всё. Но поразительно, что при этом информация не становится стимулом действия. Ее циркуляция стала самоцелью» [5, с. 457].

Учитывая эту критику так называемого "информационного общества", современные теоретики постиндустриального общества (в частности П. Дракер) отказались от отождествления понятия информации и знания и сформулировали более точное определение современного этапа развития постиндустриального общества, назвав этот этап обществом знания, в котором информационные технологии и коммуникации играют подчиненную роль по сравнению с производством знания. Ядром этого общества знания, с точки зрения П. Дракера, является система образования, главная задача которого, заключается в том, чтобы научить индивида самостоятельно учиться и переучиваться [6, с. 98].

С точки зрения Д. Фрэнка и Дж. Майера, в становлении общества знания решающую роль играют университеты, которые являются социальными институтами, где одновременно осуществляется процесс обучения и производства новых знаний.

Тем не менее, следует отметить, что большинство теоретиков, анализирующих процесс становления и развития "общества знания" и задачи реформирования системы образования, которые вытекают из самой концепции "общества знания", рассматривают знание крайне утилитарно. Знание для них является лишь одним из фундаментальных оснований (наряду с капиталом и трудом) экономического роста развития стран Запада. Этот утилитаризм в подходе к пониманию знания вызывает критику со стороны многих современных философов и социологов. Одним из проявлений такой критики явилась концепция "общества риска" известного немецкого социолога У. Бека. С точки зрения У. Бека, безудержный темп развития современного техногенного общества, связанный с постоянно увеличивающимся потреблением невозобновляемых природных ресурсов, с растущим загрязнением окружающей природной среды отходами производства, с господством в современной экономической системе Запада финансового капитала, рост которого не обеспечен реальным развитием производительных сил общества, ведет к увеличению неопределенности и рисков для самого существования человечества [7]. В этой связи, с точки зрения Д.В. Ефременко, само "общество риска" является оборотной стороной "общества знания". Поскольку научное знание предопределяет будущее развитие человечества, оно вместе с тем выступает и как важнейший фактор, способствующий нарастанию неопределенности этого будущего.

Исходя из вышесказанного, нет ничего удивительного в той растущей критике образовательных стратегий (и в частности Болонского процесса), построенных на концепции "общества знания", в современной отечественной философии и педагогике [8, с. 42–43; 9, с. 166–167]. Критикуя инновационные проекты в области образования, построенные на теории "общества знания", А.Ю. Ашкерев совершенно справедливо отмечает: «"Инновационность" образования предполагает... вполне предсказуемую переменную: знание окончательно превратилось в потребительский продукт со своим стоимостным наполнением, а образовательная система стала институтом интеллектуального сервиса, вполне вписывающимся в существующую сервисную инфраструктуру. Концепция «общества, основанного на знаниях», пришедшая на смену концепции информационного общества, отсылает нас к общественной реальности, целиком построенной на таком потребительском отношении к знанию. ...Другая характеристика "общества, основанного на знаниях" связана с тем, что по отношению к другим формам интерпретации знания доминирующим стал компетентностный подход. Отныне "знанием" признаётся специализированная экспертная информация, суммирующая комплексные сведения о заведомо частном явлении. При этом знание понимается как менеджерский, организационно-управленческий ресурс. ...Всё это, разумеется, имеет масштабные последствия. В частности, знание перестаёт восприниматься как предмет бескорыстной заинтересованности. В мире, столкнувшемся с кризисом перепроизводства возможностей, для такого интереса возможности не остаётся. Сомнительны и перспективы философии, которые немыслимы без бескорыстного отношения к знанию. Философия сталкивается и с другой угрозой: соответствовать компетентностному подходу означает для неё превращение в банальную идеологию изучения сознания» [10, с. 31].

Таким образом, стратегии образования, построенные на теориях "информационного общества" или "общества знания", не могут помочь нам найти путь выхода из кризиса современной техногенной цивилизации, но самое главное двигаться по этому пути.

Дело заключается в том, что все эти теории построены на фундаменте культурно-исторической парадигмы социального знания, которая, в свою очередь, является самосознанием и самопониманием техногенного общества. Для того, чтобы найти этот путь, следует выйти за пределы данной парадигмы, отразить современную социальную реальность на основе новой, формирующейся в наше время эколого-футурологической парадигмы.

Переосмысливая в связи со всем вышесказанным строки из стихотворения Т. Элиота,

следует отметить, что для того, чтобы отыскать путь выхода из кризиса современной техногенной цивилизации, а следовательно, возвратиться к неистраченной в существовании жизни, нам необходимо найти знание, потерянное в информации, и вернуть мудрость, утраченную в знаниях.

Список использованных источников

1. Белл, Д. Социальные рамки информационного общества / Д. Белл // Новая технократическая волна на Западе. – М., 1986.
2. Кузнецов, А.В. Практикум по философии: Социальная философия / А.В. Кузнецов, В.В. Кузнецов. – Мн., 2007.
3. Барлыбаев, Х.А. Актуальные задачи философского анализа содержания современной эпохи / Х.А. Барлыбаев // Философия и общество. – 2011. – № 2.
4. Мехед, Г.Н. Метаморфозы постиндустриального общества: общество знания или общество информации / Г.Н. Мехед // Философия и культура. – 2010. – № 12.
5. Марков, Б. Человек в эпоху масс-медиа / Б. Марков // Информационное общество. – М., 2004.
6. Дракер, П. Посткапиталистическое общество / П. Дракер // Новая постиндустриальная волна на Западе. – М., 1999.
7. Бек, У. Общество риска. На пути к другому модерну / У. Бек. – М., 2000.
8. Ключина, А.И. Культура и образование в эпоху глобализации / А.И. Ключина // Вестник Моск. гос. ун-та культуры и искусства. – 2010. – № 4.
9. Наливайко, А.В. Философия образования Востока и Запада: общее и особенное / А.В. Наливайко, Н.В. Наливайко // Философия образования. – 2011. – № 1.
10. Кто сегодня делает философию в России. Т. 1. – М., 2007.

АГУЛЬНАЯ МУЗЫЧНАЯ АДУКАЦЫЯ ВА ЎМОВАХ ТРАНСФАРМАЦЫІ СУЧАСНАГА ГРАМАДСТВА

М.Л. Кузьмініч
БДПУ (Мінск)

Прынцыпы дзяржаўнай палітыкі ў галіне адукацыі, мэта і задачы нацыянальнай сістэмы адукацыі былі вызначаны ў Законе “Аб адукацыі ў Рэспубліцы Беларусь” (1991 г.). Канцэпцыя рэфармавання агульнаадукацыйнай школы (1996 г.) прапанавала асноўныя кірункі рэформы, якія закранулі змест і характар дзейнасці выкладчыка музыкі. У прыватнасці, базавы кампанент павінен быў забяспечыць гарманічнае развіццё навучэнцаў, у чым вялікае значэнне надавалася прдметам мастацкага цыклу. Упершыню адукацыйная галіна “Мастацтва” разглядалася як скразны модульны вучэбны курс, які завяршаўся на другой ступені. У яго склад у выглядзе асобных вучэбных дысцыплін уваходзілі вучэбныя прадметы “Выяўленчае мастацтва”, “Музыка”, “Традыцыйная і сучасная культура Беларусі” і абагульняючы курс “Сусветная мастацкая культура”. На трэцяй ступені агульнай сярэдняй адукацыі (11 – 12 класы) забяспечвалася профільнае навучанне па пяці кірунках, у тым ліку і мастацка-эстэтычнаму. Звычайнай справай стала выкладанне ў школе рытмікі, факультатываў мастацкай накіраванасці.

Канцэпцыя мастацка-эстэтычнай адукацыі навучэнцаў агульнаадукацыйных школ Беларусі (1991 г.) і Канцэпцыя музычнай адукацыі ў 12-гадовай агульнаадукацыйнай школе Беларусі (2004 г.) вызначылі зыходныя метадалагічныя і арганізацыйныя высновы і прынцыпы пабудовы зместу мастацка-эстэтычнай і музычнай адукацыі. Палажэнні згаданых дакументаў улічвалі асноўныя тэндэнцыі ў развіцці музычна-педагагічнай навукі і практыкі музычнага навучання і выхавання. Урокі музыкі вывучаліся як і раней з першага па сёмы класы, да іх прад’яўляліся патрабаванні, якія сфарміравалася ў педагогіцы мастацтва. Аднак асаблівасці далейшай трансфармацыі сацыльна-культурнай сферы і грамадства ўвогуле прывялі да адмовы ад стратэгіі рэфармавання нацыянальнай сістэмы агульнай і мастацка-эстэтычнай адукацыі, прынятай у 1990-я гады. Пачынаючы з 2008/2009 навучальнага года ўрокі музыкі засталіся толькі ў пачатковай школе, класы з музычным ухілам былі трансфарміраваны ў класы з музычнай накіраванасцю, а спецыяльныя музычныя дысцыпліны (СМД) атрымалі статус факультатыўных. З 2011/2012 навучальнага года ў краіне ў дзеянне быў уведзены Кодэкс аб адукацыі, якім вызначаны тры ступені агульнай сярэдняй адукацыі мастацкай арыентацыі (базавая, сярэдняя школа-каледж мастацтваў і гімназія-каледж мастацтваў) з захаваннем у іх вывучэння спецыяльных музычных дысцыплін. Адзнакі па гэтых прадметах фіксуюцца ў атэстаце, вучні здаюць адзін з выпускных экзаменаў па спецыяльнаму прадмету. У астатніх агульнаадукацыйных школах (а ў Мінску класы з музычнай накіраванасцю былі ў кожнай трэцяй сярэдняй школе, а ў Беларусі – у кожнай дзесятай) урокі музыкі застаюцца толькі ў 1 – 4 класах, а навучанне па прадмету паступова пераводзіцца на безадзнакавую аснову (пераход завершыцца ў 2013 г.). СМД застаюцца ў якасці факультатыўных. Распаўсюдзілася практыка выкладання музыкі настаўнікамі пачатковых класаў, якія ў шэрагу выпадкаў не маюць спецыяльнай музычнай падрыхтоўкі. Эстэтычны цыкл прадметаў, акрамя музыкі, утвараюць абавязковыя для навучэнцаў урокі па выяўленчаму мастацтву (1 – 5 класы) і літаратуры. Тым самым практыка выкладання музыкі ў агульнаадукацыйнай школе была адкінута назад у

пасляваення 1940-я гады, калі прадмет выкладаўся ў 1 – 4 класах як правіла спецыялістамі (выкладанне музыкі ў 5 – 6 класах пачалося ў 1956 г.).

Нечаканае для настаўніка музыкі рэфармаванне музычна-адукацыйнага працэсу ў агульнаадукацыйнай школе ў 2008 і 2011 гадах выклікала хваляванні ў музычна-педагагічнай грамадскасці за якасць музычна-адукацыйнага працэсу, узровень фарміруемай музычнай культуры падрастаючага пакалення і лёс музычнай, а шырэй - духоўнай культуры грамадства ўвогуле. Актуальнай стала праблема працаўладкавання вялікай колькасці настаўнікаў музыкі, існавання музычных кафедраў у педагагічных універсітэтах. Назапашаны ў савецкай школе вопыт музычна-эстэтычнага выхавання школьнікаў на ўроках музыкі з першага па сёмы класы, які рэалізаваўся ў распрацаваным пад навуковым кіраўніцтвам Д.Б. Кабалеўскага вучэбна-метадычным комплексе, аказаўся незапатрабаваным у беларускай школе. Ідэя ўсеагульнай музычнай адукацыі згубіла амаль 50% прасторава-часовага патэнцыялу. Такого рода трансфармацыі ў галіне агульнай музычнай адукацыі савецкая школа зведала ў 1930-я гады, калі выбуховае развіццё мастацкай самадзейнасці, распаўсюджанне пазашкольных і культурна-дасугавых форм музычнай адукацыі дазволіла скараціць вывучэнне музыкі ў школе з дзвюх гадзін у тыдзень у 1 – 9 класах да адной гадзіны ў 1 – 7 класах. Нельга не звярнуць увагу яшчэ на адну асаблівасць сённяшняй сітуацыі: музычна-адукацыйны працэс у савецкай школе гарманічна дапаўняўся мэтанакіраванай працай па прапагандзе лепшых узораў музычнай спадчыны ў сродках масавай інфармацыі; сёння музычныя перадачы на радыё і тэлебачанне носяць аднабокі, пераважна забаўляльны характар, што характэрна і для практыкі выкарыстання даступных на сённяшні дзень музычных інтэрнэт-рэсурсаў.

Пералічаныя асаблівасці развіцця музычна-адукацыйнага працэсу ва ўмовах трансфармацыі грамадства ў большай ці меншай ступені характэрны для ўсіх краін Усходняй Еўропы. У адрозненне ад Беларусі, у Расійскай Федэрацыі музычна-педагагічная грамадскасць спрабуе арганізавана ўплываць на выклікі часу. Так удзельнікі III Міжнароднай канферэнцыі “Музыкальное образование и воспитание в России, странах СНГ и Европы в XXI веке. Состояние и перспективы” (СПб, 2007 г.) прынялі рэзалюцыю, у якой прадстаўлены наступныя прапановы па удасканаленні музычнай адукацыі ў грамадстве: стварыць Расійскі Нацыянальны Музычны Савет – грамадскі орган па фарміраванню палітыкі ў галіне музычнай адукацыі з мэтай пошуку шляхоў пераадолення негатыўных тэндэнцый; міністэрству адукацыі і навукі РФ прадугледзець выкладанне музыкі ў школе на працягу ўсіх гадоў навучання, лічыць прыярытэтнай падрыхтоўку настаўніка музыкі ў педагагічных вузах; пашырыць кваліфікацыю выпускнікоў музычна-педагагічных факультэтаў адпаведна наступнай фармулёўцы: “настаўнік музыкі, выкладчык музычнай дысцыпліны ў сярэдняй спецыяльнай педагагічнай вучэбнай установе”; у штатным раскладзе агульнаадукацыйных школ прадугледзець 0,5 стаўкі педагога дадатковай адукацыі для кіраўнікоў школьных хароў у 1–4 і 5–10 класах; змяніць прававы статус ДШМ, вызначыўшы іх як установы пачатковай спецыяльнай адукацыі; разгледзець пытанне аб стварэнні на базе тэлеканала “Культура” музычных перадач з улікам патрэб агульнаадукацыйнай школы і настаўніка музыкі і іншыя [1].

У абарону школьнай музычнай адукацыі ў расійскім грамадстве выступілі сусветна вядомыя дзеячы культуры і мастацтва, сярод якіх Б. Ахмадуліна, В. Гергіеў, А. Пахмутава, М. Плісецкая, Р. Шчадрын і іншыя [2]. Яны выказваюць нязгоду з плануемым у школе пераводам прадметаў мастацкага цыклу ў другую палову дня ў якасці факультатываў; прапануюць павялічыць колькасць бюджэтных месцаў на музычна-педагагічных факультэтах вузаў, каб не дапусціць іх закрыцця; звяртаюць увагу на небяспеку замены урокаў музыкі для ўсіх школьнікаў музычнымі факультатывамі толькі для музычна-адораных дзяцей.

Папечнік Д.Б. Кабалеўскага, доктар педагагічных навук Э.Б. Абдулін на падставе аналізу практыкі выкладання музыкі ў развітых замежных краінах выступіў за правядзенне урокаў музыкі ў пачатковых класах з разліку дзве гадзіны на тыдзень, а ў базавай школе – адзін раз на тыдзень з вывучэннем курса “Сусветная мастацкая культура” ў старэйшых класах. На яго погляд, прадметы мастацтва накіраваны на фарміраванне духоўнай культуры школьнікаў, а перанясенне акцэнта на работу з таленавітымі вучнямі на музычных факультатывах нанясе шкоду музычнай адукацыі ўсяго народа, прывядзе да дэградацыі культуры грамадства. Ён прыводзіць факты выкладання урокаў музыкі настаўнікамі пачатковых класаў без належнай музычнай адукацыі, прапануе: вярнуць практыку выстаўлення адзнак на ўроках мастацтва з уключэннем выніковай адзнакі ў атэстат, як гэта робіцца ў вядучых краінах Еўропы, Азіі, Амерыкі, Аўстраліі; вырашыць пытанне аб забеспячэнні настаўніка музыкі поўнай стаўкай за кошт пазакласнай работы; прыняць рашэнне аб прысваенні маладым спецыялістам-настаўнікам музыкі, якія маюць педастаж па спецыяльнасці і пацвердзілі сваю кваліфікацыю, другую кваліфікацыйную катэгорыю; вярнуцца да кабінетнай сістэмы выкладання музыкі ў школе, для чаго адпаведным чынам абсталяваць кабінеты музыкі; звярнуць увагу рэгіянальных органаў культуры і адукацыі на неабходнасць фінансавай падтрымкі мастацкай культуры ў агульнаадукацыйных школах; умацаваць сувязі паміж дзяржаўнымі органамі культуры і адукацыі на ўсіх узроўнях у мэтах падтрымкі мастацкай адукацыі [1].

Відавочна, беларуская агульнаадукацыйная школа ў сваім развіцці павінна ісці наперад, улічваючы станючы і адмоўны вопыт стварэння нацыянальнай сістэмы адукацыі. Актуальным для краіны з'яўляецца ўваходжанне ў Балонскі працэс, якое ў поўным фармаце павінна адбыцца ў 2012 годзе. Таму карысным бачыцца ўлік пазіцыі такіх міжнародных недзяржаўных арганізацый па музычнай адукацыі ў Еўропе, як Еўрапейская асацыяцыя школьнай музычнай адукацыі (EAS), Міжнароднае таварыства па музычнай адукацыі (ISME), Еўрапейскае аб'яднанне музычных школ (EMU), якія прынялі "Хартыю аб музычным выхаванні ў агульнаадукацыйных школах Еўропы". Хартыя заяўляе аб праве кожнага на атрыманне пачатковай адукацыі ў галіне мастацтва. Прапануецца: ва ўсіх агульнаадукацыйных школах Еўропы ўрокі музыкі праводзіць на ўсіх ступенях у аб'ёме мінімум 2 гадзіны ў тыдзень, вылучыўшы час для работы ансамбляў і музычных гуртоў; вывучаць прадметы музычнага цыклу ў гімназіях, вучылішчах і вузах; даць магчымасць здаваць выпускны экзамен па музыцы як па прадмету па выбару; абсталяваць у школах кабінеты для музычных заняткаў; арганізаваць у школах дзейнасць музычных калектываў; ствараць школы з паглыбленым музычным выхаваннем для падтрымкі таленавітых вучняў; забяспечыць музычна-педагагічную падрыхтоўку настаўнікаў музыкі для ўсіх класаў пачатковай і базавай школ; арганізаваць музычнае выхаванне ў дашкольных установах сіламі спецыяльна падрыхтаваных педагогаў.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Резолюция III Международной конференции «Музыкальное образование и воспитание в России, странах СНГ и Европы в XXI веке. Состояние и перспективы» (СПб, 2007 г.) // Музыка в школе. - № 1. – 2008. – С. 24 – 25.
2. Открытое письмо деятелей культуры и искусства // Учительская газета. – 2010. - 16 февраля.
3. Абдуллин, Э.Б. Каким быть общему музыкальному и музыкально-педагогическому образованию? / А.Б. Абдуллин // Урок музыки в современной школе. Методологические и методические проблемы современного музыкального образования: материалы междунар. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 11-12 апр. 2010 г. / ред.-сост. Б.С. Рачина. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена. - 2011. – С. 7-13.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ДЛЯ ЕВРОПЕЙСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА XXI СТОЛЕТИЯ

П.Д. Кухарчик, А.И. Андарало
БГПУ (Минск)

Востребованность новой роли учителя в обществе и функций педагогической деятельности, способствующих межкультурному взаимопониманию, демократической культуре и осуществлению прав человека, объясняется переменами в глобальном мире. В современном обществе и экономике, основанных на знаниях, молодые люди должны быть образованными и владеть компетенциями продуктивного и безконфликтного общения, межкультурного взаимодействия, языковыми навыками, компьютерной грамотностью; проявлять справедливость и понимание социально-культурного разнообразия. Достичь этого образовательного результата представляется возможным при признании профессиональной роли учителя в обществе как субъекта социально-культурных изменений и создании благоприятных условий для его профессионального становления и самореализации.

Задачи совершенствования подготовки учителя в условиях глобализации экономических, социальных, культурных процессов, интенсивного развития единого образовательного пространства обусловлены мировыми социокультурными детерминантами. К ним можно отнести те происходящие в мировом масштабе процессы, которые изменяют способ взаимодействия человека с миром, задавая новые правила выживания. Наиболее значимыми детерминантами совершенствования профессиональной подготовки учителя XXI века являются переход к информационному обществу, ускорение темпов научно-технического прогресса, смена типа рациональности, унификация университетского образования в рамках Болонского соглашения.

В условиях информационного общества, когда экономическое процветание стран все более зависит от способности человека добывать знания для нововведений и повышения производительности труда, миссия вузов меняется. Задачи производства и распространения знаний отходят на второй план. Приоритетными становятся задачи развития человеческого интеллекта, опережающего темпы умножения информации и дальнейших социокультурных перемен, формирование у будущих специалистов умения находить решения в ситуациях неопределенности и оценивать результаты своих действий в долгосрочной перспективе. Новая историческая ситуация требует от человека нового сознания, что означает переориентацию всей системы образования, а значит, и целей подготовки современного учителя.

Ускоренный темп экономического, технологического и научного прогресса бросает системам образования целый ряд вызовов. Новый виток научно-технического прогресса и демографический кризис привели к тому, что высшее образование перестало быть элитарным, в ряде стран ставится вопрос о всеобщем высшем образовании. С отказом от элитарности усиливается внимание к

правам человека и развитию личности, на повестку дня ставится вопрос об индивидуальном подходе к обучению, пересмотре и разработке нового программного и учебно-методического обеспечения.

Сегодня возможности биосферы ставят пределы расширению материального производства, и жизненно важной задачей человечества становится рациональное регулирование динамики потребностей – замедление роста материальных и повышение удельного веса духовных потребностей. В связи с этим формирование и развитие высших человеческих потребностей становится главной задачей образования и общественных институтов. Решение этой задачи означает выявление потенциальных возможностей личности, развитие всех сущностных сил человека, лежащих в основе его творческой активности.

Научно-технический прогресс значительно опережает духовное развитие общества, и человек все чаще обращается к экзистенциальным вопросам собственного бытия: в чем состоит смысл жизни и не сводится ли он к приобретению все большего количества материальных ценностей и поискам удовольствий? В связи с этим в текущем тысячелетии главной задачей образования становится духовное возрождение членов общества, трансляция базовых ценностей, дающих возможность устоять в бурном потоке жизни и помогающих человеку самостоятельно определять смысл и цель своего существования, созвучные эпохе, в которой он живет.

В современную эпоху глобальных научных революций, когда перестраиваются все компоненты оснований науки, происходит изменение типа научной рациональности, наблюдается переход от неклассического к постнеклассическому идеалу познания. Это влечет за собой кардинальные изменения в понимании человеком причинности, уточняет сущность познавательного процесса, а значит, изменяет и сам процесс обучения, школу, вуз, любую образовательную практику, которая управляет процессом развития познавательной деятельности человека.

Учет ценностных установок при познании объекта как новый идеал научной рациональности означает поворот к обучению в контексте диалога культур, к формированию поликультурного сознания, готовности соотносить достижения человеческой мысли с ценностями не только техногенной, но и традиционалистской культуры, искать истину в самом процессе кросскультурного взаимодействия Запада и Востока.

Постнеклассический тип научной рациональности, ориентированный на поликультурные практики, тесно связан с философскими идеями постмодерна, которые во многом обуславливают тенденцию диверсификации в системах образования. На уровне содержания образования она заключается во включении множества интерпретаций изучаемого явления, в стимулировании обучаемых к анализу множества подходов к описанию или решению заявленной проблемы. На структурно-процессуальном уровне – в появлении множества вариативных программ, форм и видов образования, ведущих к повышению эдукоцентричности общественной жизни.

Стирание межгосударственных границ и постепенное создание единого рынка рабочей силы объективно потребовали стандартизации образования и взаимного признания дипломов. В условиях глобализации, интеграционных процессов в Западной и Центральной Европе были предприняты определенные усилия по созданию единого европейского образовательного пространства и модернизации высшей школы в рамках Болонского процесса.

Общими чертами модернизации систем педагогического образования в странах СНГ и Европы являются: стремление к созданию читаемых и легко сравнимых или совместимых степеней (бакалавр-магистр или бакалавр-специалист-магистр и др.); формирование многообразных моделей, принципиально новых образовательных программ бакалавриата и магистратуры; результативность образовательных программ, где компетенции, их уровни формулируются в терминах результатов образования; выработка общего понимания результатов образования и измерения результатов обучения в кредитах и др.

Несмотря на декларируемые общие цели, создание единого европейского пространства происходит довольно болезненно и часто вызывает критику у оппонентов. Основная проблема связана с опасностью утраты национальной самобытности и обезличивания высшей школы. Стандартизация и универсализация происходящих в мире процессов всегда вызывает своего рода защитную реакцию, стремление сохранить свою национальную идентичность и специфику, поскольку с утратой культурной самобытности нависает опасность над многими моральными и духовными ценностями, традиционно служившими опорой тому или иному типу общества и семье.

Подобная ситуация бросает двойной вызов системам высшего образования. Во-первых, на образование возлагается повышенная ответственность за формирование устойчивой системы ценностей, которая могла бы противостоять аксиологическому вакууму в условиях унификации культур. Во-вторых, в системе образования встает проблема нахождения баланса-необходимости, с одной стороны, интегрироваться в мировое образовательное пространство, а с другой – сохранить несомненные достоинства национальных систем образования, без которых невозможно существование национальной культуры как таковой.

Влияние описанных выше трансформаций на педагогическое образование двояко. С одной стороны, педагогическое образование, как и любая другая система профессионального образования, является звеном социализации растущей личности, ее адаптации к текущим и будущим социокультурным условиям в период ранней взрослости, и потому любой формационный сдвиг в итоге вызывает сдвиг в содержании любого, в том числе, педагогического образования. С другой стороны, на социокультурные трансформации мира педагогическое образование должно реагировать первым.

В условиях перехода к экономике знаний, глобализации, ускоряющегося темпа научных и технологических открытий школьное образование становится одним из факторов долгосрочного развития страны, и потому оно должно быть интеллектуальным. Уже в задачи школы теперь входят ориентиры, которые раньше были прерогативой системы профессиональной подготовки специалиста – формирование ключевых компетенций, метакогниций, умений самообразования, способности искать решение в ситуации неопределенности, и даже основ системного мышления и готовности оценивать нравственное значение своих действий в долгосрочной перспективе. Уже в стенах школы должно закладываться умение творческого переосмысления (а не только активного отражения) устоявшейся картины мира. Формируется привычка такого переосмысления на протяжении всей последующей жизни как гарант ориентации в мире, а критерием образованности становится не воспроизведение знаний и даже компетенций, а самостоятельное определение стратегий поиска и использования информации. Для реализации таких задач требуется новый учитель, подготовка которого вызывает необходимость трансформации педагогического образования.

Система высшего педагогического образования любой страны будет оставаться жизнеспособной, если она сможет отвечать на все вызовы времени, которые диктуют происходящие в мире социокультурные процессы. Эти вызовы определяют задачи совершенствования педагогического образования на трех уровнях: макроуровне (европейский), мезоуровне (национальный) и микроуровне (институциональный, вузовский).

Задачами первого уровня являются: приближение к европейскому стандарту качества высшего педагогического образования, выработка стратегий стандартизации профессиональной подготовки будущих учителей в контексте Болонского процесса; создание условий для межкультурного диалога и сотрудничества в области педагогического образования; формирование у студентов педагогических вузов ценностного сознания, которое выдерживает темп социокультурных изменений и содействует решению глобальных проблем; развитие опережающего мышления педагога как главного субъекта в формировании общества знаний.

Задачи второго уровня составляют: защита этнокультурного наследия и национальных ценностей в условиях растущей интернационализации высшего педагогического образования; сохранение ключевых образовательных ценностей и преодоление негативного влияния на духовную сферу личности академического предпринимательства; обеспечение функционального разнообразия форм педагогического образования.

Задачи третьего уровня: повышение качества образовательных услуг и качества научных исследований; повышение качества управления учебно-воспитательными процессами в вузе; повышение информированности, открытости в отношении миссии и результатов деятельности высшего учебного заведения.

Таким образом, педагогическое образование в обществе выполняет особую социально значимую роль, от эффективности реализации которой зависит прогрессивное развитие стран. Глобализация, переход к информационному обществу, ускорение темпов научно-технического прогресса, смена типа рациональности, унификация университетского образования в рамках Болонского соглашения и другие происходящие в мире социокультурные процессы детерминируют необходимость совершенствования систем педагогического образования. Для успешной реализации своих социокультурных функций профессиональная подготовка педагогических кадров должна являться развивающейся системой и работать на двойное опережение.

АДАПТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ПАРАДИГМА ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

А.П. Лобанов
БГПУ (Минск)
Н.В. Дроздова
АПО (Минск)

Разработка и внедрение технологий инновационного образования сопровождается сменой приоритетов в корпорации «педагогика и психология». Контрольный пакет акций окончательно переходит в руки психологов. В результате «святая святых» педагогической науки – дидактика –

получает приставку «психо-». Такой поворот событий означает психологизацию всех обучающих, контролирующих и коррекционных процедур [5], а так же обучение в соответствии с законами общей, возрастной и педагогической психологии [1].

Эффективность обучения, как и полагал Ж. Пиаже, напрямую зависит от интеллектуального развития индивидуумов, уровня сформированности их когнитивных структур, функционирования процессов организации и адаптации. Другими словами, благодаря проекту «Пиаже: перезагрузка» педагогическая психология активно осваивает парадигмы интеллекта как ментального опыта, интеллектуальной (Р. Кейс, М.А. Холодная, Н.И. Чуприкова) и адаптивной компетентности (Р. и М. Baltes, Т.В. Корнилова).

Переосмысление концепции Ж. Пиаже происходит на основе информационного подхода и научных достижений современной когнитивной психологии. Во-первых, в полной мере осознается взаимозависимость двух компонентов адаптации: ассимиляции и аккомодации. Адаптация к вузу, к специфике учебного процесса в высшей школе – это не дорога с односторонним движением. Необходимость в изменении имеющихся ментальных схем (и стратегий адаптивного поведения) касается и студента, и преподавателя. Адаптация – это не только собственно приспособление, но и проектирование.

Во-вторых, переработка учебной информации и усвоение знаний осуществляется в соответствии с законами сенсорной и социальной адаптации. Необходимо учитывать то обстоятельство, что в результате адаптации происходит формирование базовых навыков и действий, необходимых для взаимодействия с окружающей средой, и одновременно ослабление сенсорной реакции на неизменяющиеся стимулы [2]. Поэтому разработчики инновационных образовательных технологий значительное внимание уделяют изменениям образовательных практик, накопительным системам оценки знаний и кредитно-рейтинговым технологиям.

В-третьих, адаптация (ассимиляция и аккомодация) и организация на уровне педагогической психологии трансформируются в понятия познания и метапознания, компетенции, в том числе интеллектуальные, и экспертизы. Инновационные образовательные технологии предполагают не только усвоение знаний и приобретение компетенций, но и осознание стратегий познания, знания о знаниях и способах их получения [3]. Метафорически суть компетентностного подхода можно сформулировать как формирование человека компетентного через интеграцию человека разумного (*Homo sapiens*) и человека умелого (*Homo habilis*).

По мнению Т.В. Корниловой, именно на уровне экспертизы (экспертной компетенции) осуществляется синтез когнитивных возможностей и актуализация решения задач в условиях неопределенности и одновременно использования имеющихся знаний [6]. Таким образом, современные инновационные технологии учитывают не только интеллектуальный потенциал личности, но и ее креативные способности и творческие наклонности, включая персонализированное право на неадаптивность. Личностное развитие, не основанное на когнитивном потенциале, возможно лишь посредством наказания и морализаторства. Где есть ум, там есть и личность (Псалом 35: 10). Современные инновационные технологии являются продуктом педагогов и психологов общества, основанного на знаниях. Необходимо учиться жить и работать в меняющемся мире, учиться диагностировать и прогнозировать компетентность специалистов.

О роли компетенций в современной системе высшего образования позволяет судить исследование, в котором приняли участие 76 студентов 3 курса. Оценка значимости компетенций осуществлялась при помощи анкеты, разработанной участниками проекта «Настройка образовательных структур в Европе (TUNING)». Мы прокоррелировали академические достижения студентов по 14 учебным дисциплинам на протяжении четырех семестров и оценки значимости компетенций [4]. В результате были обнаружены следующие закономерности:

1. Формирование компетенций может быть обусловлено разным количеством учебных дисциплин.

- Способность к анализу и синтезу коррелирует с академическими достижениями по основам медицинских знаний (0,42), философии (0,41), социальной педагогике (0,41 и 0,40 при $P < 0,001$), педагогической психологии (0,30), методологии и методике научного исследования (0,30 при $P < 0,01$), а также по общей психологии (0,26) и психологии развития (0,24 при $P < 0,05$).

- Усвоение основ профессиональных знаний взаимосвязано с эффективностью изучения иностранного языка (0,31), социальной педагогики (0,27 и 0,23) и педагогической психологии (0,26).

- Способность учиться, напротив, коррелирует с суммарным вкладом учебных дисциплин и ни с одной дисциплиной в частности.

2. Одна учебная дисциплина может «работать» на формирование широкого веера компетенций.

- Академические достижения по философии взаимосвязаны с формированием у студентов шести компетенций: способность к анализу и синтезу (0,41), способность к критике и самокритике (0,31), стремление к успеху (0,28), способность к организации и планированию (0,28), навыки разработки и управления проектами (0,24) и способность работать в команде (0,23).

- Учебные достижения по методологии и методике научного исследования соотносятся со способностью к анализу и синтезу (0,30), навыки работы в междисциплинарной команде (0,31), инициативность и предпринимательство (0,27), навыки разработки и управления проектами (0,24).

При этом, чем выше абстрактный интеллект студентов, тем выше они оценивают значимость компетенции «способность к анализу и синтезу» (0,26) и, напротив, ниже оценки значимости знания второго языка (-0,29) и навыков общения со специалистами в смежных областях (-0,24). Из четырнадцати учебных дисциплин только достижения по социальной педагогике коррелируют с интеллектуальным развитием студентов (0,33 при $P < 0,01$ для абстрактного интеллекта и 0,26 при $P < 0,05$ для конкретного интеллекта). Остальные дисциплины демонстрируют наличие корреляции с отдельными субтестами.

Исходная концепция компетенций как совокупности способностей, готовности, навыков и ценностей, обладая целостностью, не исключает их дифференциации на определенные группы в зависимости от цели и задач исследования или практики их внедрения в образовательный процесс. Компетенции позволяют конкретизировать учебные достижения будущих специалистов относительно их соответствия конкретной профессии и опережающей профессиональной адаптации.

В традиционной системе обучения адаптация является перманентной. Концепция жизненного развития подменяется умозрительной необходимостью подготовки к будущей взрослой жизни. Между тем, лучшая адаптация – это погружение в реальную учебную деятельность. Инновационные образовательные технологии предоставляют студентам такую возможность уже сейчас. Обучающиеся попадают в реальное будущее, познавая и переживая новые социальные условия жизнедеятельности, в которых, возможно, их родителям только предстоит жить. Образование, в конечном счете, есть не что иное, как упреждающая социальная адаптация, преддиспозиция смены ментальных миров поколений.

Список использованных источников

1. Гельфман, Э.Г. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся / Э.Г. Гельфман, М.А. Холодная. – СПб.: Питер, 2006. – 384 с.
2. Кун, Д. Основы психологии: все тайны поведения человека / Д. Кун. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 864 с.
3. Лобанов, А.П. Модульный подход в системе высшего образования: основы структурализации и метапознания / А.П. Лобанов, Н.В. Дроздова. – Минск: РИВШ, 2008. – 84 с.
4. Лобанов, А.П. Профессиональная компетентность и мобильность специалистов / А.П. Лобанов, Н.В. Дроздова. – Минск: РИВШ, 2010. – 96 с.
5. Московская психологическая школа: История и современность: в 3 т. Т. 3; под ред. действ. чл. РАО, проф. В.В. Рубцова. – М.: ПИ РАО, МГППУ, 2004. – 448 с.
6. Психолого-педагогическое сопровождение реализации инновационных образовательных программ; под ред. Ю.П. Зинченко, И.А. Володарской. – М.: Изд-во МГУ, 2007. – 120 с.

РОЛЬ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ФАКТОРА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ БЕЛОРУССКОГО СТУДЕНЧЕСТВА

Д.И. Наумов

БГПУ (Минск)

Л.А. Бурчик

Министерство образования Республики Беларусь

Анализ современных нормативных и управленческих подходов к организации высшего образования в контексте профессионального самоопределения белорусского студенчества акцентирует внимание на том факте, что успешность профессиональной деятельности зависит от большого числа внутренних и внешних факторов. Одним из важнейших внутренних факторов, существенно влияющих на эффективность деятельности индивида, является профессиональное самоопределение, которое обуславливает процесс трансформации системы профессиональных качеств в сторону повышения продуктивности и качества решения соответствующих задач и проблем.

Профессиональное самоопределение выступает в качестве процесса интеграции индивида в социально-профессиональную структуру общества на основе анализа им своих внутренних ресурсов, соотнесения их с требованиями профессии и осуществление ценностного выбора вариантов профессионального развития» [1, с. 132]. В структуре профессионального самоопределения можно выделить два тесно связанных компонента – профессиональную направленность и профессиональное самосознание, а также ряд взаимосвязанных и коррелирующих с возрастными периодами становления личности этапами. На каждом из этапов профессиональное самоопределение характеризуется различной степенью сформированности; его субъект подвергается целенаправленному или хаотичному воздействию целого комплекса социальных факторов, изменяющегося по мере взросления индивида. Каждый из этапов

профессионального самоопределения характеризуется различной степенью сформированности профессиональной направленности и профессионального самосознания. Так, в социологическом аспекте о сформированности профессионального самоопределения студентов свидетельствуют следующие индикаторы: устойчивый профессиональный интерес; наличие в мотивировке профессионального выбора мотивов, связанных с содержанием труда, его полезностью, стремлением к самосовершенствованию; удовлетворенность сделанным профессиональным выбором; отсутствие желания сменить направление обучения; информированность студента об основных аспектах будущей профессиональной деятельности; отношение к учебе; осведомленность о месте будущей работы.

Вопрос профессионального самоопределения белорусского студенчества акцентирует внимание на том факте, что социализация современной молодежи протекает под влиянием разнонаправленных трансформационных процессов, обуславливающих трансформацию ценностно-нормативной системы, жесткой социальной дифференциации общества, изменения шкалы престижности профессий и видов деятельности. С одной стороны, это создает противоречивый фон для освоения профессиональных умений и навыков студенческой молодежью, обуславливает снижение роли профессионального обучения в деле становления как специалиста, так и личностного самоопределения. Значительная часть студенчества начинает ориентироваться не на приобретение профессиональных компетенций, а на достижение посредством формальных маркеров высшего образования высокого социального статуса и высокого уровня материальной обеспеченности. С другой стороны, в настоящее время сложилось противоречие между теми требованиями к работнику, которые предъявляет изменившаяся социально-политическая и экономическая ситуация, и его реальными способностями. Это обусловлено объективной сменой концептуальных ориентиров профессиональной деятельности, которая влечет за собой проблематизацию прежних профессиональных стереотипов и навыков работников. Новый способ организации общества требует от человека более высокой рефлексивной самоорганизации и более адекватного самоопределения к своим функциональным нормам в условиях динамичной и конфликтогенной социальной реальности.

В связи с этим возникает вопрос о возможных подходах в пространстве системы образования к решению проблемы профессионального самоопределения студенчества. В данном случае проблему профессионального самоопределения студенчества правомерно рассматривать как один из аспектов проблемы качества образования, которая в современных условиях для белорусского общества имеет важное социальное, экономическое и техническое значение. Это обусловлено следующими объективными причинами:

качество человеческих ресурсов на макросоциальном уровне в значительной степени определяет уровень развития страны и национальную конкурентоспособность;

качество образования является залогом сформированности профессиональных и социальных компетенций выпускников высших учебных заведений и, соответственно, их высокой конкурентоспособности на рынке труда;

качество образования является необходимой предпосылкой для создания инновационной модели развития общества, позволяя эффективно синтезировать современные организационно-управленческие и научно-технические решения в различных проектах;

в антропологическом плане качество образования является гарантией качества личности, её высоких морально-нравственных характеристик и трудового этоса;

в аксиологическом ракурсе качество образования выступает необходимой предпосылкой для обеспечения социального контекста функционирования системы высшего образования на принципах социальной справедливости, ответственности и общечеловеческих ценностей.

Обычно проблему качества образования рассматривают в контексте соответствия образовательной практики стандартам, технологиям, формам и методам организации учебного процесса, либо комплексной оценки вуза, как в рамках внутривузовской системы менеджмента качества, так и процедур лицензирования, аттестации и аккредитации, осуществляемых соответствующими государственными структурами. Однако в последние годы в научных публикациях, официальных документах и реальной практике, особенно в рамках Европейской ассоциации университетов (EUA), все чаще встречается концепт «культура качества». В деле достижения качества образования он основное внимание акцентирует на нормативно-ценностный и поведенческий факторы (помимо стандартных квалиметрических процедур оценивания, измерения и контроля). Они обусловлены как рутинной профессиональной деятельностью преподавательского сообщества, так и образовательными и научными традициями, сложившимися в ходе исторического развития национальной системы образования. Такой подход предполагает посредством синтеза управленческого и социокультурного компонентов обеспечение такой трансформации эталонов объяснения и интерпретации, превалирующих в определенном контексте организации, которая обеспечивает оптимальные результаты деятельности.

Интересен тот факт, что проблема качества образования возникает только в условиях массового высшего образования, являющегося продуктом развития индустриального общества и

обеспечивающего для него воспроизводство работников, а не интеллектуальной (социальной) элиты. В условиях радикального расширения доступности высшего образования для представителей самых разных социальных слоев и групп проблематизируется определение целей и содержания высшего образования в виду различия социальных интересов, мировоззренческих позиций и жизненных перспектив, как самих обучающихся, так и рекрутировавших их групп. Таким образом, социальная дифференциация общества и демократизация различных сфер его жизнедеятельности обуславливают проблему качества образования, решение которой может поставить под угрозу как традиционные стандарты высшего образования, так и ценностную значимость приобретаемого обучающимися в вузе интеллектуального и культурного капитала.

В контексте определения роли управленческого фактора в профессиональном самоопределении белорусского студенчества акцент можно сделать на организационно-технических решениях, которые могут быть полезны в данном деле. В данном случае можно предложить следующие меры:

во-первых, расширить институциональные возможности для студентов определять содержание образовательного процесса, вырабатывать и реализовывать на практике меры по его оптимизации (например, посредством процедуры ежегодной актуализации рабочих учебных планов и рабочих учебных программ, экспертизы разрабатываемых кафедрами учебных дисциплин по выбору и др.);

во-вторых, привлекать на системной основе студентов как для проведения мониторинга образовательного процесса, педагогических и производственных практик, так и для анализа полученных результатов;

в-третьих, более широко использовать возможности студенческой науки для исследований инфраструктуры рынка труда (естественно, исходя из профиля конкретного вуза), а также для осуществления анализа потребностей работодателей в соответствующей сфере и оценок ими профессиональной деятельности выпускников вузов;

в-четвертых, более активно использовать в обеспечении качества подготовки выпускников возможности как национального межвузовского, так и международного академического сотрудничества (например, посредством организации для так называемого «включенного обучения», краткосрочных ознакомительных практик, участия в научных мероприятиях и т. д.), с дальнейшим анализом их результатов в разных организационных форматах;

в-пятых, расширять участие представителей организаций-работодателей в разработке учебных программ и непосредственно в преподавании, что позволит студентам более адекватно представлять специфику будущей профессиональной деятельности.

Известный исследователь в области педагогики В.А. Сластенин, рассматривая проблематику формирования профессионализма будущего учителя, пишет, что «становление настоящего профессионала и его профессионализма закономерно сопровождается личностно-профессиональным развитием специалиста» [2, с. 6], что акцентирует внимание на создании предпосылок и условий, необходимых для запуска и поддержания данного процесса. Поэтому в рамках заявленной проблемы роль управленческого фактора, интерпретируемого в контексте определения социокультурных и организационных параметров образовательного процесса, можно трактовать как возможность целенаправленного формирования развитой системы социально-профессиональных установок, необходимых для эффективной социальной и профессиональной адаптации выпускника вуза.

Список использованных источников

1. Бойко, Л.И. Трансформация функция высшего образования и социальные позиции студенчества / Л.И. Бойко // Социологические исследования. – 2002. – № 3. – С. 78-83.
2. Сластенин, В.А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры / В.А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 12. – С. 4-15.

РОЛЬ БОЛОНСКОЙ СИСТЕМЫ В РАЗВИТИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Д.И. Наумов

БГПУ (Минск)

Т.Д. Шкуратова

Министерство образования Республики Беларусь

В аспекте определения перспектив и тенденций развития белорусского педагогического образования, которое в данном случае рассматривается как основной институциональный фактор в сфере подготовки кадров для всех сфер общественной жизнедеятельности, особое внимание следует уделить Болонскому процессу, активизировавшему современную европейскую систему высшего образования. Этот процесс, фактически инициированный в 1954 году с принятием

Европейской культурной конвенции Совета Европы, на долговременный период определил институциональные и аксиологические рамки развития системы образования западного общества. Стратегическая цель европейской интеграции в области образования заключается не только в формировании и дальнейшем совершенствовании единого европейского образовательного и научного пространства, но и повышении конкурентоспособности европейских вузов на мировом рынке образовательных услуг.

Полномасштабное включение белорусского государства в Болонский процесс должно содействовать решению целого комплекса актуальных как для образования, так и для национальной экономики задач, а именно: обеспечить повышение качества подготовки конкурентоспособных специалистов, содействовать расширению доступа к европейским программам академического и научного сотрудничества, интенсифицировать обмен технологиями и т.д. Однако присоединение Республики Беларусь к Болонскому процессу должно, как отмечает М.И. Демчук, «сопровождаться принятием специальных мер, направленных на совершенствование реальных образовательных процессов. Последнее можно осуществить только на основе критического анализа своих достоинств и недостатков. В этом смысле частые ссылки на то, что мы сохранили свои традиции подготовки хороших специалистов, а стало быть, изменения нам не нужны – очевидное заблуждение. Путь к социальному успеху только один – непрерывное совершенствование своих знаний, систематическая работа по повышению качества предоставления образовательных услуг» [1, с. 16].

Логика Болонского процесса потребовала принятия и практической реализации таких мер по модернизации отечественной системы образования, как введение многоуровневой системы образования, оптимизации учебно-программной документации, принятие образовательных стандартов нового поколения на основе компетентностного подхода при подготовке специалистов, сокращение сроков их подготовки и т.д. В этом ряду правомерно рассматривать целевые установки Государственной программы развития высшего образования на 2011-2015 годы, согласно которой перед белорусскими университетами поставлена задача кардинального улучшения научно-образовательной деятельности высшей школы с целью формирования кадрового потенциала инновационной экономики, формирования адекватной современному этапу развития экономических и социальных отношений национальной системы высшего образования [2]. По мнению первого заместителя Министра образования А.И. Жука, это требует выполнения целого комплекса мер [3], в том числе в сфере педагогической практики.

Во-первых, активизации НИОКР и оперативного внедрения научно-технических разработок в перспективные направления развития отраслей экономики и социальной сферы, что требует повышения уровня инновационной активности и взаимодействия системы высшего образования с отраслями экономики. В образовательном процессе это предполагает существенное повышение роли студента, который должен стать не только обучающимся, но и инициатором научных исследований, экономических инноваций и технологических разработок. Министр образования Республики Беларусь С.А. Маскевич особо обращает внимание на данный аспект образовательной политики современной отечественной высшей школы: «Через призму подходов, направленных на либерализацию экономики, следует пристально посмотреть, какие новые формы работы могли бы способствовать реализации молодежной инициативы. Это значит, что уже на выходе из школы люди должны быть психологически и в определенном смысле профессионально подготовлены к тому, чтобы через систему профессионально-технического или высшего образования реализовывать свой потенциал. Пока же можно говорить о том, что у нас существует много документов, которые излишне регламентируют различные процессы, тем самым тормозя творческую инициативу» [4, с. 6]. Фактически качественно должна измениться роль обучающегося в образовательном процессе, т.е. студент должен иметь не только право выбора образовательного поля, но и иметь определенную свободу в выбранном образовательном поле, выступать в роли не потребителя информации, а генератора новых знаний. Это приведет к усилению роли учебных дисциплин по выбору и самостоятельной работы студента, а также актуализирует вопрос динамичного обновления образовательных программ, которые должны быть адекватны потребностям национальной экономики и социальной сферы.

Во-вторых, переориентации системы подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации в сторону специальностей, относящихся к V и VI технологическим укладам (микроэлектронная промышленность, программное обеспечение, нанотехнологии и т.д.). С одной стороны, именно инженерно-технические и естественнонаучные специальности обеспечивают динамичное развитие национальной экономики, обуславливают ее инновационный потенциал и конкурентоспособность, поэтому необходимо скорректировать соотношение гуманитарных и технических специальностей в белорусских вузах именно в сторону последних. С другой стороны, Болонский процесс обуславливает трансформацию университетов в пространство инновационных социальных отношений и форм общественной практики, где нормой становится более рациональный и персонализированный формат отношений между всеми субъектами образовательного процесса. Он предполагает необходимость проектирования личной

образовательной траектории каждым студентом с учетом баланса издержек и преимуществ, как финансовых, так и социальных. Переориентация системы образования на подготовку кадров, адекватных вызовам и новациям V и VI технологических укладов, требует модернизации общего среднего образования в аспекте возрождения его профилизации на старшей ступени школы, а также обновления профессорско-преподавательского состава.

В-третьих, модернизации технического и технологического обеспечения вузовского образования, что предполагает приведение учебно-лабораторной и материально-технической базы вузов в соответствие с современными требованиями подготовки специалистов с высшим образованием. Данный шаг предусматривает, в частности, создание в ведущих университетах страны специализированных учебно-исследовательских лабораторий по инновационным направлениям технико-технологического и естественнонаучного профилей, что отвечает образовательной политике ведущих государств мира. Так, для педагогических систем развитых стран характерна тенденция синтеза науки, образования и производства через создание крупнейших технополисов, аккумулирующих перспективные инновационные и технологические разработки. Поэтому в стране активизирована работа по формированию университетов как центров научно-инновационной деятельности путем создания и развития при них субъектов инновационной инфраструктуры – технопарков, центров трансфера технологий и международного научно-технического сотрудничества, бизнес-инкубаторов, что должно обеспечить формирование научно-образовательной среды для инновационной и предпринимательской деятельности студентов. Разумеется, новые условия образовательной практики требуют соответствующей коррекции как со стороны дидактических систем и технологий, так и со стороны ценностных и целевых приоритетов, заложенных в системы общего среднего и высшего профессионального образования.

В-четвертых, ребрендинга национальной высшей школы в целях повышения её международного престижа, привлекательности и конкурентоспособности отечественного образования в современном мире, которое юридически станет частью общеевропейской системы высшего образования. Например, посредством активизации международного сотрудничества в сфере образования и корректных заимствований инноваций, разработанных мировыми лидерами образования. В практике европейской высшей школы для этого уже более десяти лет используют бенчмаркинг, т.е. процедуру внедрения передового опыта, процесс поиска новых и более совершенных приемов работы, осуществляемый путем сравнения собственных технологических и управленческих процессов, методов и практик с наилучшими из тех, которые используют другие [5]. Так, немецкие университеты, стремящиеся в процессе сравнения учиться друг у друга, организуют «клубы бенчмаркинга» и создают соответствующие информационные ресурсы, полезные в аспекте селекции вузовских инноваций. Функциональность проектов бенчмаркинга заключается, например, в том, что они позволяют: обеспечивать многообразие и гибкость при разработке обучающих программ, а также стимулировать внедрение инноваций в оговоренных концептуальных рамках; определить навыки и умения, которыми должны обладать выпускники и которые соответствуют общим ожиданиям от уровня полученного образования; избегать подробного изложения учебного плана или программы и не предписывать подходы к преподаванию, обучению или оценке; содействуют установлению согласия по вопросу о природе и стандартах образовательных степеней в рамках академического сообщества.

Таким образом, вхождение Беларуси в Болонский процесс, которое официально должно завершиться на конференции министров образования государств-участников Болонского процесса (Бухарест, 27-28 апреля 2012 года), должно способствовать развитию системы высшего образования страны в национальных интересах с учетом международного передового опыта. Для системы педагогического образования данный шаг, полностью отвечающий потребностям развития экономики и социальной сферы страны, означает существенную корректировку содержания и организационных форм образовательного процесса. Кроме того, он обуславливает актуализацию таких этических ценностей и принципов высшего образования (что было отмечено еще на Международной конференции по этическим ценностям и принципам высшего образования в Бухаресте в 2004 году), как честность, справедливость, надежность, ответственность.

Список использованных источников

1. Демчук, М.И. Болонский процесс: истоки, направленность и перспективы для Республики Беларусь / М.И. Демчук // Высшая школа. – 2009. – № 4. – С. 11-16.
2. Об утверждении Государственной программы развития высшего образования на 2011-2015 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.pravo.by/pdf/2011-79/2011-79\(015-054\).pdf](http://www.pravo.by/pdf/2011-79/2011-79(015-054).pdf) – Дата доступа: 15.08.2011.
3. В Национальном пресс-центре Республики Беларусь состоялась пресс-конференция «О государственной программе развития высшего образования на 2011-2015 годы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.minedu.unibel.by/main.aspx?guid=20835> – Дата доступа: 25.07.2011.
4. Маскевич, С. Качество обучения – важная составляющая инновационного общества / С. Маскевич // Белорусская думка. – 2011. – № 2. – С. 3-7.

СИСТЕМА НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

А.П. Орлова, Н.К. Зинькова, В.В. Тетерина
ВГУ (Витебск)

Одно из центральных мест в современных реформах образования зарубежных стран отводится проблеме учительских кадров, т.к. значительные изменения в школьном образовании напрямую связаны с повышением уровня профессиональной, психолого-педагогической квалификации учителей. В связи с этим принимаются меры по оптимизации сроков педагогического образования, модернизации его содержания, совершенствованию системы повышения квалификации. Последняя рассматривается как интегративная часть целостной и долгосрочной программы развития образовательной системы.

Система повышения квалификации или система непрерывного педагогического образования включает 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 пункт о повышении квалификации в объеме определенного числа часов в год. Политика в области педагогического образования строится преимущественно на поощрении учителей, занимающихся самообразованием и самостоятельными исследованиями.

Основными формами повышения квалификации учителей стали: проведение семинаров, организация годичных курсов с отрывом от работы, посещение «образцовых классов», консультации, публикация учебно-методических пособий для педагогов. Осваиваются курсы по методике обучения, классному руководству и управлению. В Южной Корее функционирует развитая система повышения квалификации с отрывом и без отрыва от работы, за что отвечает Национальный институт педагогических исследований и повышения квалификации.

Еще раньше задачи повышения квалификации учителей во многих странах Запада сводились в основном к ознакомлению с содержанием новых программ, учебников, пособий, то в последние два десятилетия акцент заметно переносится на практический аспект обучения; внимание уделяется не столько передаче информации, сколько формированию требуемого стандарта умений и навыков поведения, необходимых для выполнения учителями их функциональной роли. В программу включаются вопросы диагностирования обученности учащихся, формирования учебных целей, дифференциации и индивидуализации процесса обучения, применение современных технологий, новых способов организации групповой работы в школе. Еще до окончания курсов повышения квалификации (по мнению экспертов, руководителей школьных округов и отделов образования) многие учителя действительно становятся «мастерами-профессионалами», виртуозно владеющими педагогической технологией.

Однако многие считают (США), что существующая система повышения квалификации еще недостаточно эффективна, ибо идет чрезмерное увлечение регулированием поведенческого репертуара, педагогической техникой в ущерб заботе о ценностно-эмоциональной и когнитивно-познавательной сферах личности. Свидетельство тому – недостаточно высокие показатели работы учителя: ухудшение успеваемости и дисциплины в школе, малая активность школьников. В ходе обследования было установлено, что подавляющее большинство учителей не в состоянии применять в своей практической работе все те знания, умения и навыки, которые они получили на курсах повышения квалификации. Это происходит потому, что, во-первых, чрезмерное внимание уделяется регулированию поведенческого репертуара и, во – вторых, авторы программ повышения квалификации игнорируют то влияние, которое оказывает на учителя сложная социальная система, каковой является школа.

Сейчас, в зарубежных странах, в частности, в США, стремятся найти новые подходы к повышению квалификации учителей, и, прежде всего, социолого-психологической. Повышение профессионального мастерства рассматривается скорее как результат, а не как цель. Известный американский педагог Р. Шмак отмечает, что «любая инновация предполагает соответствующие изменения в культурной среде школы, и, в первую очередь, изменение деловых и межличностных отношений между школьной администрацией, учащимися, родителями, обслуживающим персоналом».

Учителя, обучающиеся на курсах повышения квалификации, не уверены, что им удастся использовать на практике все то, чем они овладевают. Такое положение дел не способствует

продуктивному усвоению новых поведенческих образцов и оригинальных методик преподавания. Вот почему основную цель системы повышения квалификации учителей сторонники социально-психологического подхода видят в изменении школьной среды, обеспечивающей эффективность работы педагогического коллектива. Ведь инновации в школах зависят как от уровня профессионального мастерства каждого учителя, так и от развития школы, как системы. Невозможны никакие организационные изменения в школе, если не будут меняться сами учителя, но и профессиональное развитие самих учителей существенно тормозится, если оно не подкреплено творческими процессами в самой школьной системе.

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 рефлексия, постоянное педагогическое наблюдение и эмоциональная поддержка учителей со стороны квалифицированных консультантов-наставников. При реализации этих программ предполагается использование таких методов и приемов обучения, как ролевая игра «обмен позициями» (учителя проигрывают новые для себя роли); создание конфликтных ситуаций, выходящих на проблемы межличностных отношений и совместное решение этих проблем; непрерывная обратная связь, включающая в себя организованный системный анализ – самоанализ по поводу исполнения ролей и решения проблемных ситуаций; приемы, направленные на оказание непосредственной эмоциональной помощи, поддержки учителям, имитирующим новые роли.

Создатели этих программ выделяют четыре взаимосвязанных этапа обучающего цикла. На первом этапе идет определение уровня личностного развития педагога с тем, чтобы четко наметить цели обучения. Второй этап предполагает работу команды инструкторов с базовой группой обучающихся. Здесь происходит ознакомление с основами коммуникативной культуры, а также демонстрация эффективных стратегий обучения. На третьем этапе проводятся лабораторные занятия в мини-группах, на которых квалифицированные специалисты отрабатывают умения и навыки. Акцент в работе с мини-группой делается на интенсивную коммуникацию ее членов. Четвертый, заключительный, этап-практикум. Работа переносится в школу, учебный класс. Специалисты продолжают встречаться с группами учителей один раз в неделю, теперь уже непосредственно в условиях реальной жизни. Основная задача этого этапа – оказание помощи учителям в переносе приобретенных знаний и умений в уникальные учебные ситуации класса, в осмыслении конкретных проблем и осознании своих трудностей, в самостоятельном поиске способов их решения.

Замена экстенсивного пути развития образовательных систем зарубежных стран интенсивным вызывает необходимость пересмотра стратегии последипломного образования учителей. Тенденция всемерного расширения сети образовательных программ, курсов в последипломном образовании учителей сменилась разработкой и внедрением качественно нового типа программ, направленных на интеграцию учебной и профессиональной деятельности учителя, удовлетворение образовательных потребностей школ и демократизацию управления учебным процессом.

Разрабатываются модели педагогического образования будущего, которые сориентированы на выработку умения учителя адаптировать школьные курсы и программы к индивидуальным нуждам и запросам учащихся, наилучшим образом реагировать на определенный познавательный стиль школьников. Поэтому, считает американский футуролог С. Сетрон, учителей нужно готовить на основе принципа творческой свободы в преподавании. Инновационные подходы в сфере педагогического образования имеют отчетливо выраженный прагматический характер.

РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

А.В. Патраков
МГПУ (Москва)

Одним из важнейших критериев в современном научном мире является актуальность знаний. В век развивающихся технологий, информация всё быстрее - устаревает. Лангран полагал, что уровень развития образования тесно взаимосвязан с умением взрослых обновлять свои знания. Однако, одним из главных бичей современного образования является его закостенелость в изживших себя методиках. Крайне медленно происходит интеграция зарубежного образовательного опыта. Необходимо что бы информационные технологии позволяли вести диалог с родителями и образовательной средой не просто круглосуточно, а в режиме реального времени. На данном этапе в школах, очень мало используются функции он-лайн журналов, не используются

возможности подкастинга и дистанционного обучения по средствам видео конференций. Так же недостаточно проработаны возможности блога-сферы. Виною тому не только политика министерства образование, но и отсутствие квалифицированных кадров в самой школе. Вообще стоит отметить что классическое (очное) образование сейчас переживает кризис, который проявляется в той или иной степени во всех странах мира. К основным факторам этого процесса можно отнести следующие:

- неспособность обеспечить всем желающим возможность получить образование (ограниченная пропускная способность);
- отставание получаемых знаний от уровня развития технологий (консерватизм);
- низкая адаптируемость систем образования к различным социально-экономическим условиям (инерционность);
- специфичность образования, получаемого в конкретном учебном заведении (локальность) [1].

В качестве одного из вариантов выхода из данного кризиса можно рассматривать технологии удалённого образования. Возможности Информационной Образовательной Сети (ИОС) как раз позволяют минимизировать отрицательные аспекты классического очного образования. С. С. Лобачёв определяет ИОС как: «новую сущность интеграции образовательной и информационной сред в виртуальную образовательную среду» [2]. Ведь сеть Интернет является главным источником информации в современном мире и позволяет удовлетворить практически любой информационный голод. В развитых странах Запада, в частности США появился термин distance education – дистанционное образование [2]. Возникает резонный вопрос: «Насколько будет соответствовать эта программа государственным стандартам?». Инкорпорируя опыт зарубежных коллег, можно добиться полного соответствия стандартам образования. Это позволит решить сразу ряд важных проблем, таких как:

1. Трансфер учащихся к месту обучения.
2. Необходимость бумажных носителей.
3. Необходимость поддержания зданий школ и ВУЗов.
4. Информационная отсталость детей из глубинки.

Конечно, в данной системе образования есть и минусы. Прежде всего, это отсутствие социализирующего фактора. Ведь школа не только даёт образование, но и позволяет социализироваться личности и обретать навыки межличностного общения. Однако данная программа должна быть направлена в первую очередь на детей инвалидов с ограниченной возможностью передвижения. Им необходимо получать образование на современном уровне, и программа дистанционного образования, на базе ИОС предоставляет им такую возможность. В целом можно сказать, что ИОС позволяет объединить регионы и столицу в единое информационно-образовательное пространство; позволяет получить открытый доступ к нормативным документам по образованию, всех стран членов ЮНЕСКО и предоставлять для перепроверки и критики собственную документацию ИОС. Именно поэтому необходима интеграция в этот процесс Беларуси, на всех образовательных уровнях.

Список использованных источников

1. Дистанционные образовательные технологии: информационный аспект - С.Л. Лобачев, В.И. Солдаткин. - М.: «МГИЭСИ». – 1998.
2. Дистанционное образование в США Л.К. Раицкая Филологические науки в МГИМО: сб. науч. трудов. - М.: МГИМО, 2002. – №10(25).
3. Открытое образование: стандартизация описания информационных ресурсов. - М.: «Альфа» 2003.
4. Опыт использования интернет в образовании и техническое задание на разработку информационной системы «образование в интернет» Ао. ЮНЕСКО. ИИТБ. - М.: 1999.

ВНЕДРЕНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СИСТЕМУ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.А. Пересыпкин
БГУ (Минск)

Теория и практика компетентностного подхода в образовании имеет уже определенную историю. Его основы, заложенные Н. Хомским еще в конце 60-х годов прошлого века, сегодня определяют стратегию образования большинства европейских и бывших коммунистических стран. В нашей стране традиционный путь обучения (традиционная система образования, ориентированная на развитие аналитических умений) признан малоэффективным, так как он использует в качестве передачи социального опыта информационно-алгоритмические методы преподавания и требует репродуктивного воспроизведения.

По мнению А.И. Жука, ориентация на формирование профессиональной личности означает перестройку учебного процесса из пассивного усвоения знаний в активный процесс формирования

навыков их применения в процессе жизнедеятельности. Основой педагогической технологии в данном случае становится компетентностный подход в образовании, который предполагает в качестве ценностных оснований максимальную степень самоопределения в профессии, способности адаптироваться к изменяющимся условиям производства, а также активность личности в процессе получения профессионального образования, способность мобилизовать свои знания и умения в ситуации деятельности [2, с.8]

Система высшего образования Республики Беларусь на сегодняшний день имеет юридические основания реализации принципов компетентностного подхода и постепенно реализует это на практике. В частности, О.Л. Жук, следуя за Н. Хомским и И.А. Зимней, выделяет несколько видов компетенций в процессе подготовки специалистов с высшим образованием:

- специальные (предметные), определяющие владение собственно профессиональной деятельностью;
- общепрофессиональные (общепредметные), связанные с несколькими предметными областями или видами профессиональной деятельности, которыми должен овладеть выпускник в рамках своей профессии;
- ключевые (базовые, универсальные), способствующие эффективному решению разнообразных задач из многих областей и выполнению социально-профессиональных ролей и функций на основе единства обобщенных знаний и умений, универсальных способностей [3, с.89].

В то же время система общего среднего образования требует не только практического, но и теоретического обоснования внедрения компетентностного подхода. Очевидно, что такой переход необходим в первую очередь для повышения качества образования и его практической направленности. Однако немаловажным аргументом в пользу данной образовательной стратегии является и успешная реализация компетентностного подхода не только в Западно и Центрально-европейских странах, но и в большинстве постсоветских государств, включая Россию и Украину. В частности, в украинской науке жизненная компетентность рассматривается «как новая образовательная стратегия, которая направлена на достижение принципиально новой цели образовательно-воспитательного процесса», связанной со становлением сознательных граждан государства с высоким уровнем гражданской и политической компетентности [4, с.5].

По мнению специалистов, «основной характеристикой компетенции является эффективная и творческая демонстрация использования знаний и умений в различных ситуациях, включая социальные. Компетентность предполагает также определенную степень осознания ограниченности собственных знаний и планирование мер по преодолению этой ограниченности» [1]. На основе анализа междисциплинарной перспективы выстроена трехмерная классификация ключевых компетенций:

- 1) способность использовать широкий набор инструментов для взаимодействия с физическими, информационными и социокультурными объектами;
- 2) способность взаимодействовать с другими людьми в различных диапазонах жизни и работы;
- 3) способность действовать автономно и принять ответственность за управление собственной жизнью в широком общественном контексте [1, с.18].

В 2006 году в процессе анализа реализации образовательных реформ в Европе в контексте Лиссабонской декларации были определены восемь основных компетенций, «необходимых для граждан в обществе, основанном на знаниях». Среди них: способность коммуникации на родном языке; способность коммуникации на иностранных языках; математические компетенции и базовые компетенции в науке и технологии; цифровые компетенции; способность учиться; социальные и гражданские компетенции; способность к инициативе и предпринимательству; культурная компетентность [1, с.22].

В настоящее время Советом Европы определены пять ключевых компетенций, которыми должны владеть молодые европейцы:

- политические и социальные компетенции, такие как способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственным, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов;
- компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе. Для того, чтобы контролировать проявление (возрождение – *resurgence*) расизма и ксенофобии и развития климата нетолерантности, образование должно оснастить молодых людей межкультурными компетенциями, такими как принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий;
- компетенции, относящиеся к владению (*mastery*) устной и письменной коммуникацией, которые особенно важны для работы и социальной жизни. В этом же контексте коммуникации все большую важность приобретает владение более чем одним языком;

- компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества. Владение этими технологиями, понимание их применения, слабых и сильных сторон и способов к критическому суждению в отношении информации, распространяемой масс-медийными средствами и рекламой;
- способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте личной профессиональной и социальной жизни [1, с.38].

Эти рекомендации позволяют странам Болонского процесса уточнять и разрабатывать собственные подходы в процессе реализации компетентностного подхода. Для отечественной науки и практики уточнение и отбор содержания дисциплин, определение источников конструирования, равно и как измерение уровней сформированности тех или иных компетенций являются по-прежнему актуальным. По нашему мнению, данные компетенции могли бы стать основой для конструирования ключевых (базовых) компетенций и в системе отечественного общего среднего образования.

При осуществлении научно-исследовательской работы мы рассматриваем компетентностный подход как совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов.

К условиям перехода на принципы компетентностного подхода можно отнести следующие:

1. В логике компетентностного подхода разрабатывается содержание образования.
2. В основу образовательного процесса положены личностно-ориентированные технологии и активные методы и формы работы.
3. Реализуется принцип сотрудничества педагогов, учащихся, родителей и социального окружения, как условие обеспечивающее формирование ключевых (базовых) компетенций.
4. Переподготовка и повышение квалификации педагогических кадров проводится на принципах компетентностного подхода.
5. Управление общеобразовательными учреждениями осуществляется на основе инновационного компетентностно ориентированного образовательного менеджмента.

Список использованных источников

1. Беркалиев, Т.Н. Инновации и качество школьного образования: науч.-метод. пособие для педагогов инновационных школ / Т.Н. Беркалиев, Е.С. Заир-Бек, А.П. Тряпицына. - СПб.: КАРО, 2007. - 144с.
2. Жук, А.И. Кадровое и научное обеспечение инновационного развития Беларуси: вклад университетов / А.И. Жук // Инновации и подготовка научных кадров высшей квалификации в Республике Беларусь и за рубежом: материалы междунар. науч.-практ. конф. / под ред. И.В. Войтова. - Минск: ГУ«БелИСА», 2008. - 16с.
3. Жук, О.Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О.Л. Жук. - Минск: РИВШ, 2009, - 336 с.
4. Життєва компетентність особистості: Науково-методичний посібник / за ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова, Г.М. Несен. Київ: Богдана, 2003. – 520 с.
5. Лобанов, А.П. Профессиональная компетентность и мобильность специалистов: учеб.-метод. пособие / А.П. Лобанов, Н.В. Дроздова. - Минск: РИВШ, 2010. – 96 с.

СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ В ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ

О.Н. Пирютко
БГПУ (Минск)

«Методика отрицается просто потому, что ее не знают и не подозревают даже, какие она таит в себе огромные возможности для развития. Искусство методиста состоит в разработке такой системы изложения, которая позволяет преодолевать антагонизм психологических и логических требований». (Д. Мордухай-Болтовский).

Изменения в программах, содержании школьного курса математики, уменьшение количества часов на изучение математики в школе приводит всех участников образовательного процесса к необходимости решать новые проблемы школьного математического образования. К значимым из них относятся: снижение у учащихся интереса к предмету, трудности усвоения многих разделов курса, изменение отношения к самостоятельной и сознательной работе при подготовке домашних заданий. Эти проблемы стимулируют ученых – педагогов, методистов и учителей-практиков к поиску новых средств достижения положительных результатов обучения. Ситуация, аналогичная создавшейся, возникала в 1984 году в связи реформой школьного образования. Тогда движение педагогов-новаторов стало ответом на кризис образовательной системы. Были сформулированы новые задачи образования: развитие мышления в противовес энциклопедичности, развитие коммуникативности, толерантности, способности принимать решения и нести ответственность, способности работать на стыке различных предметных областей, быстро ориентироваться в информационных потоках, умение работать в команде

проектным способом, умение оформить и предъявить результат. Освоены новые методы повышения мотивации детей в учебном процессе: исследовательский тип, конструкторский, игровой, клубный и другие.

Своего пика движение достигло в начале 1990-х, после чего разбилось на отдельные ветви субдвижений. На сегодняшний день складывается следующая ситуация: ученые – педагоги в своих исследованиях предлагают решение некоторых современных проблем процесса обучения школьников через теоретические разработки, как правило, лишенные соответствующей технологии внедрения в учебный процесс. Многие работы начинаются с методологического раздела, где освещаются методы, принципы обучения, некоторые психологические и дидактические теории обучения. Но в следующих разделах, предназначенных для изложения непосредственно методики изучения содержания, идет, в основном, анализ предметного знания, которое мало связывается с методологической частью. Знание предметное отделено от дидактических и психологических теорий обучения.

Внедрение в практику работы школы концепций и теорий связано с наличием соответствующих технологий и средств их реализации. Но практически нет авторских семинаров ученых - докторов педагогических наук в институтах развития образования, методических разработок для учителей, студентов, лекций для учителей по внедрению актуальной идеи, реализованной в диссертационном исследовании, и ее разработки в практике. Учителя – практики с большим педагогическим опытом находят выход из ситуации за счет, как правило, большего числа уроков математики, используя факультативные и дополнительные занятия и, практически, ничего не меняя в методике своей работы. Молодые инициативные учителя пытаются найти выход в применении средств повышения интереса к предмету через вспомогательные атрибуты: включают в урок большое число исторических сведений, выбирают уроки-игры, целью которых является создание положительных эмоций от формы, но далеко не от содержания урока и вида деятельности учащегося. Необходимым элементом урока становится применение компьютерных технологий, иногда полезное в той или иной мере, зачастую, их дидактические функции не определяются. Многочисленные разработки уроков, созданные учителями, наполнены такими находками, как: «внутренняя мотивация» - учащиеся весь урок на каждом его этапе ставят себе оценки, «если вы довольны своей работой, то в оценочном листе наклейте зеленый прямоугольник», «консультанты перед уроком проверяют сначала себя, а потом у учащихся по заготовкам учителя» и т.д. Главной ошибкой таких методических «находок» является стремление получить результат, минуя основную функцию урока - обучения в соответствии с закономерностями методики обучения математики. Невозможно добиться у учащегося положительного отношения к предмету, не занимаясь организацией учебной деятельности каждого ученика на всех этапах урока. При этом функции учителя и учащегося точно определены: организация процесса обучения и участие в этом процессе на основе общих целей достижения значимых на данном этапе обучения результатов. Именно поэтому, чтобы повысить интерес учащихся к уроку, необязательно подбирать какой-либо особо завлекательный материал, а достаточно при изучении любой темы добиваться активной мыслительной деятельности учащихся над изучаемым материалом.

В методических разработках учителей отсутствует точный анализ, включающий поэлементное описание технологии изменения состояния знаний, умений, навыков, умственных действий, анализа происхождения типичных ошибок по теме, и точное описание методических средств, позволяющих изменить ситуацию. Какие именно этапы формирования знаний дополнены новым содержанием, детализированы, на какие мыслительные операции направлены предлагаемые средства, каков механизм изменения восприятия, переработки и использования точно сформированных знаний? Ответы на эти вопросы остаются открытыми. Иногда учителя предлагают свои методические «находки», к которым они интуитивно пришли после нескольких лет работы. Однако, знание закономерностей методической науки обеспечивает их применение и обоснование субъективных открытий независимо от опыта работы.

Мы полагаем, что для точных методических ориентиров, необходимых современному учителю, следует в разнообразии трактовок методических терминов и новых подходов в обучении выделить основные положения методической науки, современные направления ее развития и рассмотреть их применение в сложившихся условиях.

В педагогическом плане термин «методика обучения математике» в основном употребляется в трех значениях и обозначает разные по содержанию понятия:

1. Методика как учебный предмет в педагогических учебных заведениях, который должен обеспечивать теоретическую и практическую подготовку студентов к эффективной профессиональной деятельности.

2. Методика как совокупность форм, методов и приемов работы учителя, т.е. как «технология» профессиональной практической деятельности.

3. Методика как педагогическая наука, имеющая характеристики, присущие любой науке: объект и предмет исследования, категориальный аппарат, методы исследования.

Методика как наука начала складываться в конце XIX-го начале XX-го вв. Процесс становления методики занял многие десятилетия. Путь ее становления достаточно противоречивый. Активно обсуждались два вопроса: является ли методика обучения самостоятельной или прикладной наукой, является ли она теоретической или практической дисциплиной. Два следующих подхода довольно часто выражают отношение к этому вопросу и сейчас:

1) Утверждается, что методика обучения является прикладной психологией, так как основные закономерности обучения могут быть выведены из психологических закономерностей усвоения курса математики.

2) Утверждается, что методика преподавания математики является опытной областью знаний, только пройдя путь «открытий» и «ошибок», учитель через несколько лет практической деятельности начинает понимать и эффективно применять методические положения.

В настоящее время методика обучения трактуется как самостоятельная теоретическая и прикладная наука, открывающая и обосновывающая закономерности обучения математике. *Задачи* методики: раскрывать закономерности обучения. На основе выявленных закономерностей устанавливать нормативные требования к обучающей деятельности учителя и к познавательной деятельности учащихся. Изучение и точное применение закономерностей обучения требует знания психологии формирования знаний, иначе говоря, обращения к психодидактике - «области педагогики, в рамках которой разрабатываются принципы конструирования содержания, форм и методов обучения, которые основываются на интеграции психологических, дидактических, методических и предметных (соответственно определенному учебному предмету) знаний с учетом психических закономерностей учебной деятельности»[2]. Отсюда следует – одно из направлений деятельности учителя – точное применение закономерностей обучения на основе интегративных знаний.

Другое направление деятельности современного учителя связано с активным внедрением компьютера в технологию проведения урока. Бесспорным на сегодняшний день является необходимость внедрения инноваций, связанных с возможностями визуализации, динамизации математических объектов для формирования многих математических понятий с одной стороны, а с другой стороны, - решение технических проблем – экономия времени, обратная связь, технологичность процесса контроля и пр. Однако, все эти компоненты современного образовательного процесса требуют точного обоснования целесообразности и продуктивности использования компьютерных технологий на различных этапах урока, в отношениях ученик - учитель в сфере индивидуализации процесса обучения.

Список использованных источников

1. Мордухай-Болтовской, Д. Д. Философия. Психология. Математика. / Сост., предисл., библиогр., прим. А. В. Родина. / Д. Д. Мордухай-Болтовской. - М.: Серебряные нити, 1998.
2. Гельфман, Э. Г. Психодидактика школьного учебника Интеллектуальное воспитание учащихся / Э. Г. Гельфман, М. А. Холодная – СПб.: Питер, 2006.

ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ: МЕЖДУНАРОДНЫЙ КОНТЕКСТ

Е. Г. Полупанова
БГПУ (Минск)

Международное сотрудничество в образовании на разных уровнях: локальном, национальном, региональном, мировом актуализировано вызовами времени. Нынешний период придает ему все большую динамику, масштабы и темпы развития, поскольку мировое сообщество переживает сложный этап глобализации. Все страны ощущают давление международного контекста в попытках найти ответ на вопрос о том, как сделать национальные системы образования адекватными глобальному инновационному процессу, который определяет генеральную линию развития в современном мире.

В рамках данной работы кратко рассмотрим основные направления международного сотрудничества в образовании на современном этапе: интернационализацию, интеграцию и глобализацию, а также наиболее острые проблемы, возникающие в этом процессе.

Интернационализация образования трактуется как повышение степени взаимодействия национальных образовательных систем на уровне государств, вузов, социальных групп и личностей в контексте унификации форм и процедур этого взаимодействия. Она проходит под знаком усиления международной составляющей развития, когда происходит формирование новой международной образовательной среды. Интернационализация высшего образования представляет собой объективный, динамично развивающийся процесс и предполагает установление связей между вузами и системами образования, которые функционируют с одной стороны в своем национальном контексте, с другой – в русле международного сотрудничества.

Важную роль в этом играет ныне Болонский процесс, который можно интерпретировать как инновацию процесса интернационализации высшего образования.

Международная интеграция в образовании рассматривается как результат углубления процесса интернационализации и приведение его к уровню интеграции национальных образовательных систем. Это «единство многообразия» в процессе гармонизации образовательных систем, где в наиболее эффективных формах могли бы реализовываться как национальные интересы действующих в ней участников, так и осуществляться совместный поиск решения проблем, имеющих жизненное значение для человеческой цивилизации в целом. Это в идеале. В реальности многие страны ощущают не только имплицитное, но и эксплицитное навязывание западных педагогических концептов и ценностей, которые претендуют на статус универсальных. Выход – поиск через межкультурный диалог таких интеграционных форм, которые смогли бы обеспечить органичный синтез мировых нововведений и традиций: образов, стандартов и технологий с доказавшими свою состоятельность национальными подходами.

Глобализация рассматривается как всемирная экономическая, культурная и политическая интеграция на многонациональной основе, приводящая к созданию целостной системы, которая предполагает создание соответствующей политико-правовой надстройки. Процесс интеграции стран в глобальное сообщество идет по нескольким направлениям: в рамках международных организаций, куда входят многие страны мира (*ООН, ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ и др.*); в рамках международных организаций (*Всемирный банк, Большая восьмерка и др.*); в рамках региональных союзов и неправительственных объединений (*Объединенная Европа, страны Парижского, Лондонского, Римского клубов и др.*).

Процессы интернационализации, интеграции и глобализации обуславливают все больший интерес к тому, как и по какому инновационному пути в образовании будет идти вперед международное сообщество. Этот интерес движет специалистами всего мира, которые, постоянно обращаясь к зарубежному опыту, рассчитывают найти в нем «какие-то ориентиры или варианты выбора, стимулирующие или вдохновляющие идеи, сущностные суждения или поучительные уроки».

В качестве инновационных механизмов международного развития образования называются: культивирование интереса в научно-педагогическом сообществе к инициативам и новшествам; создание социокультурных и экономических условий для принятия и действия разнообразных нововведений; инициирование поисковых образовательных систем и механизмов их всесторонней поддержки; интеграция наиболее перспективных нововведений и продуктивных проектов в реально действующие образовательные системы и перевод накопленных инноваций в режим постоянно действующих поисковых и образовательных систем.

Высказывается мнение о том, что «инновационные процессы в образовательных системах различаемы и определяются в стратегию модернизации (изменения по типу классической рациональности) и стратегию трансформации (изменения по типу неклассической, «нелинейной» рациональности) как либеральных проектов реформирования образования. Стратегия модернизации, «охваченная порывом достичь образца, сосредоточена на преодолении технико-технологического отставания». Стратегия трансформации основывается на понимании единства мира, «выраженного в его всеобщих трансцендентальных характеристиках и понятийных репрезентациях». «Парадокс в том, что трансформации невозможны без сопутствующей им неразберихи. Понимание процесса изменений в меньшей степени связано с инновациями и в большей степени с выдвижением стратегии». В постиндустриальную эпоху с присущим ей постклассическим типом рациональности, знание отличают новые качества: междисциплинарности, гуманистической ориентированности, проблемной направленности, интегративности, синергетизма и переход в связи с этим к нелинейному мышлению.

Когда речь идет о системных инновациях на национальном уровне, то имеются в виду фундаментальные изменения организационного, социального, культурного плана. Для того чтобы они имели место необходимо: проводить инновационную политику; очерчивать новые направления и выдвигать инициативы; осуществлять инновации процесса создания инноваций; поощрять инновации и их распространение.

Значимость международного сотрудничества и изучения зарубежного опыта определяется возможностями применения его результатов при разработке стратегии и тактики на макро, мезо и микро уровне в области инновационного развития образования. А это требует знания и понимания того, как не просто *копировать* лучшие мировые образцы, что в принципе и невозможно или невозможно сделать эффективно ввиду особенностей присущих каждой системе образования. Простое копирование – путь к провалу. Необходимо развитие перспективной теоретической идеи или практического опыта. Сложность распространения хорошей практики в том, что это требует адаптации, а не имитации и задача усложняется по мере продвижения и учета неидентичности контекста: в рамках одного университета, одной страны, разных стран внутри определенного региона или сообщества и т.д.

Кроме того, введение инновации инновационно само по себе, Процесс изменения это многомерное явление, включающее в себя необходимость модификации отношения, восприятия, поведения, взаимосвязей в которые вступают люди при реализации инновации. Сложность взаимодействия на каждом этапе требует разнообразных навыков, ресурсов, организационных подходов в их развитии, поскольку инновационный процесс рассматривается ныне как нелинейный, длительный, интерактивный и социальный.

Когда речь идет о международном сотрудничестве в образовании оно подразумевает заимствование, как уже было отмечено выше на уровне адаптации новых перспективных идей или совместного продуцирования нового в рамках определенных проектов и программ. Новое в образовании имеет разную степень разработанности, апробации и может быть ориентировано на разработку и (или) внедрение: новых ценностей; новых концепций и дефиниций; нового продукта; новых способов и путей предоставления образовательных услуг; новых организационных форм и структур; нового образовательного менеджмента; нового образовательного контекста.

Такая типология представляет один из возможных вариантов обобщения всего разнообразия инноваций в образовании. Каждый вид инновации требует своих подходов, имеет свою специфику при преломлении ее в международном контексте.

Подводя некоторый итог, выделим ряд положений.

Изучение инновационности различных систем образования в контексте международного сотрудничества базируется не на отдельных научных инициативах, а на доминантах, диктующих определенные действия на транснациональном уровне. Искусственными могут быть лишь попытки затормозить закономерно развивающиеся взаимосвязи между государствами, научными системами, национально-государственными поисками оптимальных подходов к совершенствованию систем образования.

Инновационные процессы в образовании идут непрерывно. Они сложны, многофакторны и во многом непредсказуемы. Модель гарантированного успеха осуществления инноваций пока не найдена.

Общие усилия ученых из разных областей знания, из разных стран и регионов в рамках мирового образовательного пространства способны дать плодотворные результаты при условии поиска взаимовыгодных и доступных форм сотрудничества, которые будут нацелены на взаимопроникновение идей, их критическое осмысление, ориентированность на прирост универсального научного знания.

Модернизация системы образования предполагает высокий уровень ее подготовки в рамках государственных и частных инициатив, а также ее осуществления на основе долговременности, многоуровневости, диверсификации, постоянной инновационной корректировки.

ТЕКСТУАЛЬНОЕ ОПОСРЕДОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ВЛАСТИ

А.А. Полонников
БГУ (Минск)

Предпосылкой нашего исследования выступает утверждение П. Бурдьё о том, что сущностью педагогической позиции является символическое принуждение – практика «навязывания и внушения определенных значений» [1, с. 17]. Анализ французского социолога, как известно, в основном ориентирован на изучение макроструктурных факторов педагогического принуждения. Исследования П. Бурдьё отношений полей политики и образования показывают, в частности, что прокламация университетской автономии не исключает университет из игр власти, но делает их влияние на него более изощренным и глубоким. Социальные иерархии, классовые ценности и интересы, механизмы перераспределения человеческого материала воспроизводятся, например, посредством самого устройства университета. Бурдьё пишет, что «в нем существует целая серия согласованных делений. Внутри каждого факультета дисциплины <...> иерархизированы. Например, социальное происхождение студентов права или медицины выше, чем на факультетах естественных наук, и, как показывает статистика, социальное происхождение студентов гуманитарных факультетов снижается при переходе от философского к географическому. <...> Таким образом, учебные иерархии перекрывают скрытые социальные иерархии» [2, с. 18].

В отличие от Бурдьё наш анализ будет связан не с «внешними», а внутренними факторами символического принуждения, теми обстоятельствами, которые имманентны самому педагогическому производству и выступают необходимым моментом его конституции. Разность аспектов нашего подхода и той перспективы, которую реализует П. Бурдьё, определяется характером масштабирования предмета, аналогом чего могут выступить предметные отношения макро и микро физики.

В данном изложении будет затронут лишь один аспект производства педагогического насилия – текстуальный, что, конечно, не может исчерпать всю полноту рассматриваемого явления, уходящего своими корнями в вопросы генеалогии власти. Текстуальная реализация педагогического принуждения будет рассмотрена нами на материале одного из учебных пособий, изданных в 2008 г. в БГУ [5].

В методическом обиходе распространено мнение, что адресат текста – есть нечто ему предзаданное, особым образом структурированное, чему учебное высказывание просто должно соответствовать. Эту позицию, по крайней мере, в своей практической части, презентует и анализируемый УМК, побуждая студентов в ходе выполнения курсового проекта по «Теории коммуникации» к изучению «реальной аудитории» потребителей информации, установлению их пола, возраста, образования, места работы, ценностей, гражданской позиции и т.д. [5, с. 159]. Практика же самого текста пособия, особенно в его установочной части, активно конструирует субъекта восприятия сообщения тем способом, о котором будет рассказано ниже.

Первое, на что мы обратили внимание, связано со своеобразной обращенностью к студенту-читателю, которому свойственны «недопонимание феномена социальной коммуникации», «частичность» полученных прежде знаний, «неоправданное расширение области теории коммуникации» [там же, с. 4]. Конструируемая текстом студенческая позиция не только дефицитарна, но и крайне нестабильна, поскольку в этом качестве лишена профессиональной перспективы. Обращение строится как катастрофическое описание, связывая неблагоприятные обстоятельства не с внешними для учащихся причинами, а с их собственным несовершенством [3, с. 14]. Боязнь этого несовершенства, производимая текстуальным приемом, создает субъективные предпосылки чтения, преобразует витальную структуру идентичности студента в позицию заинтересованного читателя. Сам же текст УМК экспонирует себя *именно тем, что надо*, способным в полной мере восполнить обнаруженную у студента неполноту.

Продолжая наращивать самооценку, пособие формулирует педагогическое обещание. Оно напоминает рекламные постеры раннего капитализма, уверяя своих потребителей в том, что работа с учебно-методическим комплексом научит их «применять теории и методы коммуникации для решения разнообразных исследовательских проблем; эффективно коммуницировать в различных коммуникативных пространствах; оптимизировать реальные коммуникативные процессы в сфере масс-медиа и пр.» [там же, с. 7]. Валентность текста, соединенная со сфабрикованным страхом будущего создает мотивационную основу позиции читателя-студента, выступает психологической предпосылкой его участия в образовательной коммуникации.

Однако на этом конструирование позиции читателя не завершается. Спасение, как гласит апокалипсическая традиция, может быть реализовано в двух формах: индивидуальной и коллективной. Какая же из них предлагается студентам?

Для ответа на этот вопрос обратимся к определению в пособии понятия «социальная коммуникация», где содержится любопытное методологическое замечание относительно способа интерпретации центральной категории учебного текста⁷:

Социальная коммуникация – понятие неисчисляемое, поэтому употреблять множественное число здесь неуместно. Правильнее говорить о средствах, видах, способах коммуникации и ее участниках (например, «килограмм сахара», «чашка чая», «разновидности коммуникации» и т. п.). Использование множественного числа в понятии «коммуникации и их разновидности» аналогично разговорному «два чая», «три кофе» и т. п. [5, с. 20].

В приведенном нами фрагменте нас будут интересовать не распространяемые пособием методологические верования, вполне соответствующие определенным мировоззренческим и методологическим программам, а используемая автором аналогия умопостигаемых и чувственно данных вещей («социальные коммуникации» и «два чая»). Чем обосновано такое смелое ассоциирование? Смысл такого действия мы видим в навязывании читателям формулы коллективного спасения, исчерпывающе описываемого при помощи простой бихевиоральной схемы вторичного обусловливания. Его механизм кроется в связывании нового для студентов стимула (социальная коммуникация) с другими условными стимулами – значениями, прочно укорененными в опыте обучающихся. Восприятие слов «чай», «кофе», «сахар» вызывает у них актуализацию соответствующих мнемических структур. Действие знакомых слов аналогично удару током, которым И.П. Павлов вызывал у своих собак слюноотделение. При единстве национального языка актуализация опытных содержаний происходит у всех студентов более или менее

⁷ Р.Т. Крейг, ссылаясь на своего коллегу Андерсона, проанализировавшего содержание семи учебников по теории коммуникации, фиксирует наличие 249 различных «теорий», 195 из которых упоминаются лишь в одном из них. Он пишет: «Только 22% теорий были упомянуты более чем в одном учебнике, и всего 18 из 249 теорий (7%) были включены более чем в три книги. Если бы теория коммуникации действительно была единой областью знания, по крайней мере больше половины учебников по вводному курсу имели бы согласованное содержание уж более, чем на 7%» [4, с. 73].

идентичным образом, в результате чего они начинают реагировать по схеме «все как один». Затем в условно рефлекторную связь встраивается второй условный раздражитель. У Павлова это был электрический звонок, который после нескольких проб более не нуждался в подкреплении ударом электротока, выступая генерализованным стимулом. В случае пособия стимул «социальная коммуникация» посредством условно-рефлекторной связи оказывается способным актуализировать у всей группы идентичную читательскую позицию. Согласованность позиций читателей возникает автоматически, базируясь на простом переносе значения, обеспечивая согласие без соглашения. Социальная идентификация возникает как коллективная реакция на текстуальное действие и в форме этой реакции существует. При этом совершенно необязательным оказывается присутствие студентов в одной аудитории. Условием совместности оказывается включенность всех в текстуальную трансмиссию, происходящую как в устной речи, так и в письменном тексте или электронном сообщении. Текстуальное сообщество в актах восприятия информации начинает функционировать единообразно.

Сделаем акцент на латентном характере такого согласия, лишённого сознательного отношения и рационального договора взаимодействующих сторон. Это теневое политическое действие текста, направленное на сближение читательских позиций, прагматический смысл которого очевиден. Групповая работа не может не задействовать унифицирующие учебные микросообщество процессы, однако унификация унификации рознь. Подведение под общий знаменатель бихевиоральными приемами, конечно же, эффективнее и проще, чем это могло быть в открытой дискуссии при сопоставлении и анализе различных теоретических подходов, выявлении особенностей категориальных ситуаций и прочих условностей, связанных с использованием термина «социальная коммуникация».

Эффективность текста было бы неправильно сводить к вертикальному давлению педагогической инстанции. Политическое действие — не только действие программирующее, но и предполагающее содействие программируемой стороны. Пособие, вступая в коммуникацию с заинтересованными студентами, участвует во взаимовыгодном символическом обмене. Студенты получают «ассигнации» для расчета на экзамене и уверенность в его благополучном исходе, педагог — делегируемую ему власть, а также индульгенцию на символическое принуждение. Все вместе — оправданность ставки в коммуникативной игре, именуемой образованием.

Учет условий реализации микрофизики педагогической власти имеет принципиальное значение в условиях образовательных трансформаций.

Список использованных источников

1. Бурдьё, П. Воспроизводство: элементы теории системы образования / П. Бурдьё, Ж.-К. Пассрон; [пер. Н.А. Шматко]. — М., 2007.
2. Бурдьё, П. Университетская докса и творчество: против схоластических делений // Socio-Logos'96. - М., 1996. — С. 8-31.
3. Катастрофическое сознание в современном мире и в конце XX века (По материалам международных исследований); под ред. В.Э. Шляпентоха, В.Н. Шубкина, В.А. Ядова. -- М, 1999.
4. Крейг Р.Т. Теория коммуникации как область знания / Р.Т. Крейг // Компаративистика-III: Альманах сравнительных социогуманитарных исследований; под ред. Л.А. Вербицкой, В.В. Васильковой, В.В. Козловского, Н.Г. Скворцова — СПб, 2003. — С. 72-126.
5. Сидорская И.В. Теория коммуникации: учеб.-метод. комплекс для студентов фак. журналистики спец. Е 23 01 07-02 «Информация и коммуникация» / И.В. Сидорская. — Минск.: БГУ, 2008.

СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АЛГОРИТМЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА В ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ (РЕГИОНАЛЬНЫЙ ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ В СВЕТЕ ФГОС НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ)

Т.А. Приставкина, С.И. Линник-Ботова
ГОУ ДПО БелРИПКППС (Белгород))

Развитие национального самосознания, исторической памяти, духовно-нравственной культуры современного человека во многом зависит от того, насколько он с малых лет погружался в прекрасный и удивительно красочный, гармоничный мир родной природы, художественного творчества, традиций своего народа. В данном процессе важнейшая роль принадлежит общеобразовательной школе, которая осуществляет (после родителей) передачу от поколения к поколению накопленных народом ценностей (знаний), привитие умений и навыков, формирование ценностных ориентаций и др.

В этом плане велика роль культурно-исторического, этнокультурного материала, наполняющего содержание различных учебных курсов образовательной области «Искусство» и являющегося одним из основных содержательных частей художественно-эстетического образования. Каждый учебный предмет: «Музыка», «Изобразительное искусство», «Мировая художественная культура», «Православная культура» (из опыта преподавания в Белгородской

области) имеет свою специфику, в то же время, изучение каждого из них в контексте межпредметных связей, с учетом интегративного подхода способствует созданию более целостной и многогранной картины развития отечественной культуры в системе диалога культур с другими народами мира.

Встречи с искусством, различными его видами и жанрами определенным образом формируют и развивают психологические качества, нормы морали и поведения, побуждают в человеческой душе стремление к высшим идеалам, к духовному совершенству, открывают человеку новые связи со всем миром, с создателями непреходящих художественных ценностей, учитывая значимость национального культурного наследия.

Каждое поколение, эпоха оставляют после себя культурное наследие, частью которого является художественное наследие. Произведения искусства, предметы музейного значения искусствоведческого профиля отражают систему ценностей общества, этноса данного исторического периода. Некоторые из них в последующем входят в особо охраняемый фонд национальной и мировой культур, так как отображают наиболее неповторимые или характерные черты художественного восприятия мира и мышления; оригинальную или бытовавшую в прошлом систему художественных средств (О.А. Кривцун, И.Н. Лисаковский). Произведения искусства (художественные ценности) получают новую интерпретацию в результате индивидуального восприятия (М.С. Каган).

Культурологический подход к образовательной системе на региональном уровне требует динамического изменения организации, содержания учебно-познавательных и дидактично-воспитательных методов обучения, основанных на многовековом опыте человеческой культуры и просвещения, а также соответствующей системы, отвечающей целям образования в нашем обществе.

Что касается регионализации художественного образования, то его целесообразно интерпретировать с позиции сохранения и трансляции этнокультурных, конфессиональных традиций, исходить из того, что региональный компонент в обучении искусству представляет собой некую интегративную модель образования, в структуру которой входит экологическое (географическое расположение, климат, природные ресурсы), историческое, социально-экономическое, общекультурное и этнокультурное состояние региона. Регионализацию же образовательных программ можно рассматривать условно в двух направлениях художественного, этнохудожественного образования: как средство гуманизации художественного образования, с другой – средство воспитания с «позиции диалога культур» и эмпатии у подрастающего поколения. Второе обусловливается влиянием миграционных процессов, происходящих в последние годы, как на территории России, так и в Белгородской области.

Исходя из этого, мы полагаем, что одной из важных задач является воспитание культуры межнационального общения, уважение к культуре родного и окружающего народа, формирование личности, способной реализовать себя в специфической для региона экономической и социокультурной среде. А познание и понимание общезначимых ценностей в «чужой» и общечеловеческой культуре начинается, прежде всего, с осознания культурных ценностей своего народа, региона, села, города, страны, т.е. с опорой на краеведение, музейные коммуникации.

Интеграция образовательных и культурно-просветительных учреждений способствует непрерывности краеведческого и музейного образования художественно-эстетической направленности при введении этнокультурного компонента в образовательный процесс.

Кооперирование учреждений образования и культуры усиливает информационные ресурсы познания художественного наследия, давая школьнику картину среды обитания; развивает творческие способности учащихся в плане адаптации в социуме. Внутренняя интеграция межпредметного характера приобретает метапредметный характер. Она может быть оптимально реализована в условиях внешней интеграции, когда соединяются образовательные потенциалы учреждений образования и культуры: музеев, библиотек, духовно-просветительских центров.

Сегодня эти интеграционные процессы предъявляют серьезные требования к подготовке педагогических работников, психологической их готовности к работе с детьми, молодежью в несколько новых для них условиях. Учитель должен обладать новым педагогическим мышлением, ценностными установками, приоритетом индивидуальности мышления над единомыслием, образовательных интересов личности над стандартной учебной программой, саморазвитием и др. Педагоги должны быть своего рода подвижники, реформаторы, способные к продуктивной деятельности, к организации и руководству передаче национального наследия через образовательную систему, обладающие панорамным взглядом на развитие культуры своего края.

В своей статье «Социально-технологическая культура специалиста» И.А. Ильева указывает на то, что сегодня исследователи предполагают новую, гуманитарно-ориентированную модель специалиста, выделяя в ней следующие составляющие: умение формулировать социальные и профессиональные задачи; рассматривать эти задачи с точки зрения науки, социокультурного и нравственного опыта, который является критерием оценки при принятии тех

или иных решений [1, с. 97]. Одним из ведущих факторов, определяющим успешность этих процессов, выступает непрерывное образование специалиста образовательной области «Искусство».

Система непрерывного педагогического образования должна ориентироваться на тип педагогической деятельности, характеризующийся превращением духовного мира учителя в ведущий компонент содержания образования с приоритетом личностно-развивающей функции в образовательной деятельности, органическим взаимодействием учителя с социумом и региональной ситуацией жизнедеятельности воспитанников. Категория регионализации системы педагогического образования ориентирует на учет: а) специфики культурных традиций, производственно-экономической и социальной сфер жизнедеятельности региона; б) сложившихся традиций в сфере образования региона; в) условий их дальнейшего развития, включая потенциал научно-педагогических и практико-новаторских школ как интеллектуального ядра региональной системы непрерывного педагогического образования. Основу функционирования и развития последней составляет целевая программа, обеспечивающая интеграцию различных факторов педагогического образования в целостный социально-педагогический комплекс [2, с. 49-50]. Все это возможно лишь тогда, когда в регионе сложилась единая научная концепция, понятная и принятая педагогическими коллективами.

В настоящее время подобный опыт имеется в Волгограде, Липецке, Магнитогорске, Новгороде Великом и др. Определенные шаги в этом направлении предприняты и в Белгородской области. В качестве хорошей иллюстрации в данном контексте можно рассматривать социокультурные комплексы на селе (культурно-образовательные центры). Подобный комплекс включает все образовательные и культурные учреждения, объединяет их кадровые ресурсы, координирует совместную деятельность всех структурных подразделений, рационально используя штатное расписание культурно-досуговых и образовательных учреждений, тем самым способствует формированию и развитию сельской культурной среды. Координатором педагогической деятельности всех социальных партнеров данного комплекса выступает общеобразовательная школа. Содержательным ядром концепции развития подобных комплексов является национально-региональный компонент. На территории Белгородской области существуют социокультурные комплексы (Орликовская школа-комплекс Чернянского района, Шелаевская школа-комплекс Валуйского района и др.). В этих комплексах имеются очень хорошие школьные музеи, деятельность которых не ограничивается проведением на их базе уроков по различным учебным дисциплинам. Музеи постоянно работают с населением сельского социума, привлекают разные возрастные группы населения к разработке и проведению разнообразных мероприятий, сбору необходимых материалов и оформлению новых экспозиций. Региональный компонент этнокультурной направленности стал неотъемлемой содержательной частью педагогических семинаров, работы круглых столов, научно-практических конференций, поурочного планирования, тематики самообразования учителей, поисково-исследовательских, научно-исследовательских работ учащихся, а также различного рода мероприятий, которые довольно часто проходят в этих культурно-образовательных центрах. Не отстают в этом направлении и городские школы г. Белгорода. К ним можно отнести такие, как: общеобразовательные школы №№ 20, 27, 45, 46; гимназии: №№ 3, 2, 4; лицеи №№ 1, 9, 32 и др.; Почаевскую СОШ, Смородиновскую СОШ Грайворонского района, Наголенскую СОШ Ровеньковского района и др.

Изучение истории и культуры своего края вошло в тематику научно-экспериментальной работы отдельных школ Белгородской области, что поставило вопрос о создании сетевой координации научно-исследовательской деятельности образовательных учреждений по данной проблеме.

Таким образом, конструирование регионального компонента на основе этнокультурных ценностей в содержании художественно-эстетического образования с учетом интеграции образования и культуры является необходимым направлением в модернизации содержания образования.

Она отвечает требованиям субъектов образования (региона, этноса, семьи, личности), облегчает в сложившихся условиях социальную адаптацию детей, подростков, молодежи, корректирует ценностные ориентации.

В условиях реализации ФГОС нового поколения потребуется новое программно-методическое обеспечение введения этнокультурного компонента в содержание художественно-эстетического образования с учетом аксиологического, системно-деятельностного, компетентностного подхода.

Принципиальным отличием образовательных стандартов нового поколения является усиление их ориентации на результаты и качество образования. В рамках стандарта само понятие «результат образования» рассматривается с позиций деятельностного подхода. От того, какими понятиями, операциями будет наполнено содержание обучения, зависит и успешность проектирования определенного типа мышления, способов восприятия окружающего мира, возможности самореализации личности обучающегося.

Новизна стандарта нового поколения образовательной области «Искусство» заключается, прежде всего, в том, что в нем предлагается весьма развернутое определение целей художественного образования, для которых приоритетом является формирование художественных и культурных компетенций обучающихся, расширение кругозора, развитие образного, ассоциативно-критического мышления, приобретение личностного художественно-творческого опыта, а также выбора путей собственного культурного развития. Приобретенные на базе учебного предмета «Изобразительное искусство» компетенции в комплексе могут стать серьезной основой для духовно-нравственного, гражданского становления личности, ее социализации на базе национальных, конфессиональных и общечеловеческих ценностей.

В основных содержательных линиях стандартов нового поколения также обращается внимание на непрерывность в системе художественного образования. В данном контексте значительное место необходимо отводить созданию условий, обеспечивающих взаимосвязь последующих и предшествующих звеньев в обучении и воспитании личности, среди которых следует выделить следующие:

1. Цели и задачи учебно-воспитательной работы в образовательном учреждении должны быть схожими и определять основное направление, содержание и методы работы с детьми на всех ступенях художественного образования.

2. Педагоги и родители должны иметь общее мнение о показателях всестороннего развития личности ребенка. Все законы развития, раскрывающие взаимоотношения обучения, воспитания и развития детей должны пониматься одинаково.

3. Педагогам следует обратить внимание на индивидуально-типологические особенности каждого ребенка, уметь заметить и выделять его сильные и слабые стороны и, не задевая их, с большим педагогическим тактом использовать их в повседневной работе с детьми.

4. Педагоги должны понимать теорию и практику своего учебного предмета, его внутреннюю логику, основные понятия и их системы, видов и форм упражнений, их последовательности и эффективности, возможные взаимосвязи и взаимообусловленности с содержательными компонентами других предметов, возможности использования каждого учебного предмета, мероприятия досугового характера для развития личности.

5. Должны соблюдаться три аспекта преемственности: преемственность в содержании курса; преемственность в формах и методах работы с детьми; преемственность в требованиях к обучающимся.

Все выше обозначенные основания проблемного поля реализации стандартов нового поколения требуют переосмысления содержания художественно-эстетического образования в отечественной системе образования и готовности педагога к работе с детьми в новых условиях, при сохранении педагогических традиций и появлении новаций.

Список использованных источников

1. Ильева, И.А. Социально-технологическая культура специалиста / И.А. Ильева // Социокультурная динамика региона. Наука. Культура, Образование: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Ч. 1. - Оренбург: ИПК ОГУ, 2000. - С. 97.
2. Сергеев, Н.К. Учебно-научно-педагогический комплекс как форма реализации непрерывного педагогического образования / Н.К. Сергеев // Педагогическое образование и наука. - 2001. - №2. - С. - 49-50.

СТРАТЕГИИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

В.С. Путик, С.И. Невдах
БГПУ (Минск)

В условиях реформирования системы образования проблеме подготовки педагогов в системе дополнительного образования взрослых уделяется особое внимание. Приобретение дополнительных знаний, умений позволит педагогу расширить спектр профессиональных компетенций, а также быть мобильным, конкурентоспособным на рынке образовательных услуг, готовым к осуществлению своей профессиональной деятельности в соответствии с инновационными процессами, направлениями и тенденциями развития образования.

Для оптимальной организации процесса подготовки педагога в системе дополнительного образования взрослых необходимо определить стратегии, т. е. основные направления, характер движения, пути, следуя которым можно достичь поставленных целей; вектор развития профессионального поведения, обуславливающий характер становления образовательной системы на достаточно длительный период [1,2].

Стратегия в значительной мере позволяет прогнозировать диапазон педагогических результатов, которые могут быть получены в процессе подготовки. Выбор образовательной стратегии прежде всего зависит от цели и содержания, которое предстоит освоить слушателям. В рамках формального образования содержание регламентировано, что требует пошаговой

стратегии. Для нее характерна работа с «порциями» учебного материала и установление постоянной обратной связи с преподавателем (программирование, модульное обучение и др.). Обучение, опирающееся на собственный опыт слушателей, ориентировано на использование другой стратегии – диалоговой. Диалог, в свою очередь предполагает обучение культуре коммуникации, организацию групповой деятельности, ситуаций рефлексии и интерпретации. Для получения принципиально новых установок, отношений, опыта целесообразно использовать также стратегию проживания с организацией ситуации погружения в проблему, различных форм имитационного моделирования и драматизации [2].

И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др. выделяют две стратегии взаимодействия: кооперацию и конкуренцию. Кооперация предполагает посильный вклад каждого участника в решение общей задачи. Средством объединения преподавателя и слушателей являются возникающие в ходе совместной деятельности отношения. Важным показателем эффективности кооперативного взаимодействия может быть степень включенности в него всех участников образовательного процесса. Сущностной характеристикой конкуренции является борьба за приоритет, проявляющаяся, как правило, в конфликте. Отметим, что в данном случае преимущество отдается продуктивным конфликтам, когда столкновение порождено не несовместимостью личностей, а различием точек зрения на какую-либо проблему, на способы ее разрешения. Таким образом конфликт, с одной стороны, способствует более всестороннему анализу проблемы и обоснованию действий субъектов взаимодействия, с другой, – развитию элементов кооперативного взаимодействия внутри конфликта, открывает возможность его регулирования и разрешения.

Вариантом стратегии для педагогического процесса в системе дополнительного образования взрослых является взаимодействие, при котором личностные особенности преподавателя простираются через ролевое поведение, что позволяет обеспечить передачу не только общесоциального, но и личного, индивидуального опыта преподавателя. Направления педагогической деятельности преподавателя задаются конечной целью подготовки специалиста – профессиональной компетентностью, готовностью к инновационной деятельности и др. Решая задачи подготовки педагога в системе дополнительного образования взрослых через организацию учебной, исследовательской деятельности слушателей как единого процесса, в котором формируются и совершенствуются необходимые знания, умения, навыки, способности к выполнению гностической, проектировочной, конструктивной, коммуникативной и других функций, преподаватель включается в определенную систему образовательных отношений. Овладение новыми содержательными и технологическими компонентами педагогической деятельности требует перехода от передачи информации к совместному со слушателями планированию обучения, определению его содержания и форм, активного профессионального развития.

Важнейшей характеристикой личностной стороны взаимодействия преподавателя и слушателя является возможность воздействовать друг на друга и производить реальные преобразования не только в познавательной, эмоционально-волевой сферах, но и в личностной. Педагогическое взаимодействие имеет две стороны: функционально-ролевую и личностную [3, с. 61]. Другими словами, субъекты образовательного процесса воспринимают в процессе взаимодействия, с одной стороны, функции и роли друг друга, а с другой – индивидуальные, личностные качества. Личностные и ролевые установки преподавателя проявляются в его поведенческих актах, но преобладание какой-либо из них обуславливает соответствующий эффект влияния его личности на слушателя, что и предопределяет выбор стратегии взаимодействия.

Сложность определения стратегий подготовки педагога в системе дополнительного образования взрослых варьируется в диапазоне образовательных программ. Соотнесение предопределенного программами содержания образования и индивидуального опыта слушателей приводит к интеграционному согласованию, предполагающему обнаружение сходства и различий между старым и новым знанием. Это позволяет старое, уже известное осмыслить по новому, понимая значимость имеющихся у слушателя знаний и опыта. Интеграционное согласование обеспечивает более спокойное вхождение слушателей в образовательный процесс, способствует преодолению жесткой заданности содержания образования. При определенной организации старый опыт становится весьма важным компонентом содержания занятий, расширяя его границы. Интерпретация слушателем содержания образования в соответствии с внутренним контекстом «Я» рассматривается в качестве важного эффекта образования. Существенна сама ориентация образования на приобретение знаний, позволяющих осмыслить ситуации жизнедеятельности в широком контексте, и принятие этой ориентации взрослыми, включающимися в образование [2, с. 171].

Основным достоинством описанных стратегий подготовки педагога в системе дополнительного образования взрослых является то, что определяются максимально необходимые способы взаимодействия, виды деятельности и т.д.; на основе проведенного анализа предлагаются рекомендации по выбору определенной стратегии; появляется возможность оценивать эффективность подготовки педагога в системе дополнительного

образования взрослых относительно поставленных целей. Недостаток приведенных стратегий – необходимость в их упрощении на практике и соответственно в игнорировании определенного числа факторов, что уменьшает вероятность получения запланированного результата.

Показателями правильно выбранной образовательной стратегии подготовки педагога в системе дополнительного образования взрослых служат открытость и доверие, интерес и уважение слушателей по отношению к преподавателю; устойчивость познавательной активности на протяжении всего периода занятий; благоприятная психологическая атмосфера; свободное предъявление собственной позиции; продуктивность совместной деятельности; наращивание информационных потребностей и проявлений креативности по мере прохождения образовательной программы (курса); удовлетворенность результатами обучения (на индивидуальном и групповом уровне); желание слушателей продолжить взаимные контакты после окончания обучения (в том числе и с преподавателями) и др.

Тем не менее, независимо от выбора стратегий подготовки педагога в системе дополнительного образования взрослых, преподавателю необходимо создать условия для развития субъективной позиции слушателей, предполагающей уровень их подготовленности и социально-нравственного развития, обеспечивающего восприимчивость к личностным воздействиям преподавателя и адекватность реакций на них. А это, в свою очередь, требует сформированности определенного уровня готовности преподавателя к работе с аудиторией взрослых.

Список использованных источников

1. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики: в 4 т. - Том 1. Социально-экономические и правовые предпосылки развития образования взрослых / под ред. В.И. Подобеда, Н.П. Литвиновой. - Кн. 4 Экономика в области образования взрослых / под ред. Н.П. Литвиновой. – СПб.: ИОВ РАО, 2001. – 224 с.
2. Основы андрагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.А. Колесникова, А.Е. Марон, Е.П. Тонконогая и др.; под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 240 с.
3. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.; под ред. С.А. Смирнова. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 512 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ МНОГОУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.А. Ракова, О.Г. Волощенко
ВГУ (Витебск)

В настоящее время в системе педагогического образования Республики Беларусь осуществляется два вида содержательно-технологических и организационно-структурных изменений, направленных на разрешение проблем требований развития высшего образования. Содержательно-технологические изменения связаны:

- с появлением новых отраслей педагогического знания, открытием подготовки по новым, а также сдвоенным или смежным педагогическим специальностям;
- с разработкой и внедрением новых образовательных стандартов на основе компетентностного подхода;
- с созданием комплексного учебно-методического и информационного обеспечения образовательного процесса в вузе;
- с увеличением объема управляемой самостоятельной работы студентов;
- с расширением сферы применения активных, развивающих технологий, модульных методик, рейтинговых систем оценок, информационно-коммуникационных технологий.

Организационно-структурные преобразования характеризуются:

- трансформацией педагогических институтов в университеты, областных институтов повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров – в региональные институты развития образования;
- введением в классических и технических университетах обязательной психолого-педагогической подготовки студентов в рамках цикла социально-гуманитарных дисциплин;
- оформлением системы непрерывного педагогического образования [1].

Быстрое обновление научных знаний, техники и технологии ставит задачу формирования у специалистов умения постоянно пополнять и обновлять знания, повышать свою профессиональную квалификацию. На повестку дня встала задача создания единой системы непрерывного образования «вуз-магистратура-аспирантура». Профессиональная подготовка учителя должна стать составной частью этой системы.

Основными ориентирами трансформационных процессов на первой ступени (вуз) являются: дифференциация сроков обучения в зависимости от сложности подготовки

специалистов, снижение удельного веса вспомогательных дисциплин, организация изучения отдельных дисциплин социально-гуманитарного цикла в общеобразовательной школе, введение кредитно-модульной системы и т.д.

Особое значение в подготовке педагогических кадров в современных условиях приобретает сочетание фундаментального образования и глубокого усвоения научных основ профессиональной деятельности с практическим овладением ею, с формированием практических умений и навыков [2].

Система общепедагогической подготовки включает в себя: подготовку по теории и истории педагогики, теоретическую и практическую подготовку в процессе изучения учебных занятий по предметам педагогического цикла, всех видов педагогической практики и внеаудиторной работы; формирование системы общепедагогических знаний и умений; подготовку в области методологии; подготовку к внеклассной воспитательной работе и общественно-педагогической деятельности.

Подготовка к практической деятельности учителя традиционно начинается с изучения теории, в которой отражен опыт многих поколений в деле воспитания и обучения. Студенты нуждаются в разъяснении, что педагогическая теория – это система обобщенных знаний, ориентированных на объяснение тех или иных сторон действительности и составляющих основу практических действий. Эти знания формируют представления о процессах развития, воспитания, образования и обучения, позволяют познать их сущностные характеристики. Такое понимание значимости педагогического знания для практической деятельности объективно ставит перед преподавателем педагогики задачу: в теоретическом курсе представить педагогический процесс как реализацию его сущностных характеристик, что позволило бы будущему учителю оценивать целесообразность и необходимость его преднамеренных, специально организованных действий, оценивать их результативность.

Педагогическая теория как система научных знаний о педагогическом процессе, сущности, закономерностях, формах и методах воспитания, образования и обучения является объектом изучения на всех ступенях подготовки будущего учителя. Содержание теоретической готовности проявляется в обобщенном умении практически мыслить, которое предполагает наличие у учителя аналитических, прогностических, проективных, а также рефлексивных умений. Содержание практической готовности выражается во внешних (предметных) умениях, т.е. в действиях, которые можно наблюдать. Это организаторские и коммуникативные умения.

Единство теории и практики реализуется на единых дидактических основах в цели, содержании и методах общепедагогической подготовки, в организации учебно-воспитательного процесса по предметам педагогического цикла.

На второй ступени магистерские специальности классифицируются по видам профессиональной деятельности с ориентацией на научные специальности, по которым присваиваются ученые степени кандидатов и докторов наук. Магистратура рассматривается не только как форма подготовки высококвалифицированных кадров для общеобразовательной и высшей школы, но и как основание аспирантуры. Она дает возможность выявить и расширить научный потенциал магистра-исследователя.

Магистерская подготовка состоит из двух равных по объему частей: образовательной и научно-исследовательской. Образовательный компонент направлен на формирование целостного видения будущей профессиональной деятельности и предполагает изучение целого ряда специальных дисциплин в соответствии с избранной профессией. Целью преподавания специальных курсов является, прежде всего, приобретение определенного объема педагогических знаний как основы научного познания и оптимального преобразования педагогической действительности, овладение навыками теоретического анализа на уровне междисциплинарных связей педагогики с другими социально-гуманитарными дисциплинами, овладение методами и логикой научных исследований.

Содержание научно-исследовательской части программы определяется индивидуальным планом, который составляет магистрант совместно с научным руководителем. Защита магистерской диссертации является гарантией того, что выпускник приобрел необходимые навыки самостоятельной научно-исследовательской работы с достижением авторского видения педагогических проблем и наличием собственных представлений о наиболее адекватных методах их решения. Магистерская диссертация свидетельствует, как правило, о высоком уровне педагогической культуры магистранта, наличии методологических представлений и методических навыков в педагогической деятельности.

Последней ступенью послевузовского образования является аспирантура, имеющая целью подготовку научных работников высшей квалификации с присуждением ученой степени кандидата наук. Обучение на данной ступени включает углубленное изучение общеобразовательных и специальных дисциплин, овладение методами и средствами научных исследований, выполнение научных исследований в соответствии с избранной специальностью, систематизацию и обобщение полученных результатов с целью подготовки и защиты диссертации на соискание ученой степени кандидата наук.

Поскольку педагогические знания позволяют понять сущностные характеристики педагогического процесса как целостного явления, осознать значимость его эффективной организации, условий протекания, определить место учителя в нем, то и усвоение этого опыта является началом процесса становления будущего педагога. Научное знание, приобретаемое в процессе изучения педагогики на всех ступенях многоуровневой подготовки, позволяет познать педагогическую реальность, предвосхищая те впечатления, которые будущий педагог получит в практической деятельности, приобретать определенную готовность к восприятию, анализу, оценке педагогической реальности и принятию адекватных решений. В результате изучения педагогических дисциплин у студента, магистранта, аспиранта должны быть сформированы не только теоретические знания, но, главное, эти знания должны стать основой педагогического мышления, выработки педагогической позиции, сформированной способности к саморефлексии. Знания должны стать достоянием личности, войти в структуру ее опыта. Решение данной задачи возможно при условии преподавания педагогических дисциплин на технологической основе посредством использования тех или иных педагогических технологий.

Таким образом, при внедрении многоуровневой системы высшего образования наиболее актуальными становятся вопросы, касающиеся определения направлений совершенствования содержания образования, выявления наиболее эффективных технологий, обеспечивающих достижение прогнозируемого результата, раскрытие механизма их внедрения в процессе изучения педагогических дисциплин.

Список использованных источников

1. Жук, О.Л. Педагогика. Практикум на основе компетентностного подхода: учеб. пособие / О.Л. Жук, С.Н. Сиренко; под общ. ред. О.Л. Жука. – Минск., 2007. – 192 с.
2. Цыркун, И.И. Инновационное образование педагога: на пути к профессиональному творчеству: пособие / И.И. Цыркун, Е.И. Карлович. – Минск: БГПУ, 2006. – 311 с.

REVIEW OF TEACHER TRAINING JOURNALS IN CHINA

Zhang Ruifang

International and Comparative Education Research Institute at BNU
(Peking, China)

Abstract: In China, the model of teacher training is more open and teacher training is not only carried out before being a teacher, but runs through all the career of teachers. Primary and secondary school teachers directly took part in the research of teacher training. Some changes have occurred in journals of teacher training.

Introduction

Teacher training in China began in 1898 when the Imperial University of Peking established its college. In 1912, the republic of China implemented school district system and divided China into 6 regions, each with one secondary school. Then in 1949, the People's Republic of China was established and adjusted the higher education system. Since then, teacher training became independent. Secondary schools' strength was improved and the overall arrangement was more reasonable. Later on, the government realized that teacher training must be the strategic measure of educational career in China. More and more people are concerned about teacher training, more and more research achievements generated. Journals and magazines became more important. As an editor, I will review several journals of teacher training in China.

Who are the authors.

Education researchers

Teacher training in China is welcoming a new era. According to the statistical data of China's Ministry of Education in 2009, a number of teacher training institutions has reached 189, 145 of them are universities or colleges, and 44 are short-cycle colleges; 6 of them are under the guidance of China's Ministry of Education, more than 100 are governed by their provinces. In 2009, the enrollment of teacher training schools was 2,188 838 [1] while the Student/teacher ratio was 17.31 [2]. According to the data, there are about 100,000 education researchers in China.

Teachers

There are about 13 million teachers in basic education in China now. Traditionally, they are only teachers, not researchers. But recently, in the process of education reform and the updating the concept of teacher training, a large part of teachers took part in the research about teacher training. Three factors contributed to this change. First, the model of teacher training is more open and teacher training is not only carried out on initial stage, but is continuous. The career of teacher is more professional. Teachers are becoming more important as instructors of normal students. Second, the cooperation between universities and secondary schools improved the research competence of teachers. Third, "Teachers'

Narrative Research" as a kind of a method allowed teachers to participate in a research at a new entry point.

Journals and magazines of Teacher training in China

According to the General Administration of Press and Publication of the PRC of information disclosure there are more than 20 additions on teacher training, namely "Chinese teachers", "Teacher Education Research", "Chinese loose-leaf anthology (Teacher Edition)" , "English teacher", "Teacher Training", "Primary Mathematics Teachers," "Primary Chinese teachers", "Physics teacher", "Teacher Magazine", "Teacher Expo," "Teacher", "Contemporary education," "Profession ", " Chinese faculty, "and so on [3].

However, not all articles on teacher training could only be published in these journals and magazines. Many other educational publications publish studies on teacher training, even some editions have a special "teacher training" column.

These journals and magazines can be basically divided into three categories.

First, issues where scholars publish academic papers on a teacher training topic, ("Teacher Education Research", "Contemporary teacher education", and other journals, such as "Comparative Education review", "Educational research", etc.)

Second, issues where the authors of the articles are the primary and secondary school teachers. The content of these articles mainly consists of education and teaching methods, educational insights, teaching and research results. This kind of articles is large teachers as researchers are advocated now. These kinds of articles may be published by "Chinese teachers," " Primary Mathematics Teachers," "Physics teacher".

The third magazine's target audience is teachers. These magazines provide a variety of knowledge. The authors are not necessarily teachers or educational researchers, but are experts from in various fields. For example, liberal knowledge, book introduction, insights on life, psychological knowledge, rights protection, etc. For example, "Teacher Magazine", "Teacher Expo," " Chinese faculty ".

About BNU, about Comparative Education Review

Beijing Normal University [4]

Beijing Normal University (BNU) is one of the 6 universities which are under the guidance of China's Ministry of Education. BNU is a renowned institution of higher education, emphasizing teacher education and basic learning in both arts and sciences. As the bellwether of normal universities in China, BNU plays an important role in teacher education and fosters countless excellent teachers for basic education.

The total area of Beijing Normal University covers 172.6 acres, and the school has over 3,000 faculty and 21,000 full-time students, including 8,700 undergraduates, 10,000 graduates, and 1,800 long-term international students. The campus has one education faculty, 22 schools and colleges, 2 departments, and 24 research institutes (centers). The library boasts over 3.88 million volumes and some 100,000 GB of digital resources.

The university offers 57 different undergraduate majors, 162 Master's degree programs, 100 Ph.D. programs, 18 different rotating post-doctoral posts, and 16 primary subjects Ph.D. and Master's degree programs.

At the present moment, there are 1734 full-time instructors at Beijing Normal University, of whom 82 percent hold doctoral degrees and 12 percent obtained their degrees abroad. In addition, there are 8 academicians from the Academy of Sciences and the Academy of Engineering, 11 academicians employed simultaneously by the two academies, 3 emeritus professors, 5 senior professors.

Comparative Education Review [5]

The institute's journal, *Comparative Education Review* (formerly known as *Trends in Foreign Education*), founded in 1965, was commissioned by the Chinese Central government and was the first journal on comparative education in China. It now doubles as the bulletin of the China Comparative Society and has an important influence on academic circles at home and abroad. Citation report data on Chinese academic journals show that *Comparative Education Review* tops the list of Chinese academic journals about education in terms of citation frequency, impact. For years, *Comparative Education Review* has played an important role in transmitting academic achievements, leading in the development of the discipline of comparative education, promoting the growth of teachers and students and advancing educational reform and development.

Appendix

Data of the basic education in China [6]

Data of 2009 [7]	Schools	Teachers	Students	Student/teacher ratio
secondary education	87665	5922807	101141700	17.08

Primary Education	322094	5667481	102822900	18.14
Pre-school Education Institutions	138209	985889	26578100	26.96

References

1. http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_2739/200906/49283.html
2. http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_2739/200906/49331.html
3. http://www.gapp.gov.cn/cms/cms/website/zhrmghgxcbzswww/xwjgSearch.jsp?new_name=教师&sysitem_group=期刊
4. http://english.bnu.edu.cn/about_bnu/general_information/index.htm
5. http://www.compe.cn/zxjs_e.jsp
6. 中华人民共和国教育部网站.
<http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s4959/201012/113485.html>.2010-10-8.
7. 中华人民共和国教育部网站.
<http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s4959/201012/113485.html>.2010-10-8.

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК СОВРЕМЕННАЯ ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Е.И. Снопкова
МогГУ (Могилев)

Одним из принципов развития современного образования выступает установка на открытость образовательных учреждений, посредством которой информационная среда становится мощным инструментом развития профессионалов. Открытая образовательная среда – основа функционирования сетевых сообществ, деятельность которых осуществляется за счет целенаправленного и организованного привлечения образовательных, информационных, методических, инновационных, кадровых, консультационных и других ресурсов учреждений-партнеров.

Сетевое взаимодействие – это система связей, позволяющих разрабатывать, апробировать и предлагать профессиональному педагогическому сообществу различные инновационные модели содержания образования и технологий его освоения. Такое взаимодействие осуществляется в средних школах №15 и №21 города Могилева, которые приказом Министерства образования Республики Беларусь от 2 июля 2010 г. (№467) получили статус инновационных площадок в рамках проекта «Внедрение модели информационно-технологического сервиса методической службы учреждения образования», сроки реализации которого 2010-2013 г.г. В данной статье автор как научный руководитель вышеуказанного инновационного проекта представит промежуточные результаты реализации такого направления информационно-технологического сервиса как создание условий для повышения эффективности системы методической работы с педагогическими кадрами посредством активного использования сетевого взаимодействия в рамках функционирования web-кольца.

В процессе инновационной деятельности разработана теоретическая модель информационно-технологического сервиса методической службы учреждения образования [1]; определены концептуальные основания внедрения вышеуказанной модели; создается научно-методическое, информационно-методическое, психолого-педагогическое и организационно-методическое сопровождение инновационной деятельности по внедрению модели информационно-технологического сервиса методической службы учреждения образования; разработана сетевая модель информационно-технологического сервиса методической службы как центра, аккумулирующего передовой опыт методической работы учреждения образования и др. Участниками инновационной деятельности организована работа постоянно действующего методологического семинара по развитию профессионально-педагогической культуры работников образования посредством внедрения инновационной модели информационно-технологического сервиса методической службы.

Главное направление инновационной деятельности – создание эффективно функционирующей системы взаимодействия с информационными, научно-методическими, образовательными и др. учреждениями на основе социального партнёрства с целью повышения квалификации преподавательского состава школ-инноваторов. В сетевой методический консорциум уже вошли методические формирования школ, реализующих инновационный проект, школы-партнёры, региональные отделы образования (методические кабинеты), УО «МГО ИРО», УО «МГУ им. А.А. Кулешова» и др. По этим каналам осуществляется обмен научно-методическими ресурсами и информацией. Благодаря сетевому взаимодействию педагоги и учащиеся школ

получили возможность участвовать в различных Internet-мероприятиях, например: Internet-олимпиадах по белорусскому языку, физике, информатике; Internet- конференциях; Internet-марафонах (например, «Роль методических формирований в повышении качества образования») и др.

Организационным и координационным органом сетевого взаимодействия выступают центры информационно-технологического сервиса, созданные в средних школах №15 и №21 г. Могилёва. В центры включены наиболее опытные учителя, заведующий библиотекой, руководители методических объединений (МО) и творческих групп.

Технологический сервис осуществляет центр технологического конструирования, в который входят учителя информатики, инженеры-программисты, операторы ЭВМ. Вышеназванный тип сервиса определяет создание системы комплексного использования сетевых ресурсов всеми участниками педагогического процесса. Это разработка мероприятий, направленных на приобретение качественно новой образовательной практики для педагогов школ-инноваторов по расширению использования функций методического кабинета путём обновления системы педагогического взаимодействия в рамках сетевой организации методического консорциума, использование технологии формирования ключевых профессиональных компетенций учителей через внедрение и активное использование сетевого Internet-ресурса «Электронный методический кабинет» (рисунок).



Рисунок - Фрагмент главной страницы сайта «Электронный методический кабинет ГУО «Средняя школа №15 г. Могилёва»

Мероприятия технологического сервиса включают следующие направления: создание и своевременное обновление сайтов школы; создание разнообразных баз данных (Internet-источников, методических ресурсов, учреждений, осуществляющих дистанционное обучение и т. п.); организация в процессе сайтинговой деятельности мини-чатов, форумов по определенным тематикам; организация вебинаров и т.д. В рамках технологического сервиса создаются личные методические сайты учителей-участников инновационного проекта, ведутся сетевые журналы или авторские блоги как формы расширения контактов с единомышленниками, обмена опытом, самопрезентации и саморазвития. Блоги можно классифицировать по автору (личные, коллективные и корпоративные), виду мультимедиа (текстовые, фотоблоги, блогкастинги), особенностям содержания (контентный, мониторинговый, цитатный) [2].

Для функционирования системы комплексного использования сетевого сервиса методической службы всеми участниками образовательного процесса необходимо создание условий для развития таких типов профессиональной деятельности, которые напрямую связаны с использованием информационно-технологического сервиса в своей работе. В рамках данного

инновационного проекта разработан комплекс мероприятий по вовлечению всех педагогов школы в разработку и использование сетевых ресурсов методической службы.

В связи с вышеуказанным, мы придаем большое значение сервису педагогической поддержки, который призван решать вопросы психолого-педагогического сопровождения инновационной деятельности, создания психолого-педагогических условий качественной реализации задуманного. Нам представляется важным для продуктивной реализации данного направления организация качественной работы консультационного пункта в структуре методической службы образовательного учреждения, создание постоянно действующего методологического семинара по развитию информационной культуры учителей школ, повышение квалификации педагогов путем тренинговых занятий в рамках темы проекта.

Дальнейшая работа по инновационному проекту позволит создать единую систему информационного обмена между образовательными учреждениями-партнёрами посредством эффективно функционирующего web-кольца; получить удобный и действенный механизм, обеспечивающий комплексный интернет-маркетинг образовательных учреждений; открыть широкие возможности для обмена опытом сотрудничества и распространения передового педагогического опыта; продолжить работу по активному использованию сетевой модели информационно-технологического сервиса методической службы как центра, аккумулирующего передовой опыт методической работы учреждения образования; повысить уровень информационной культуры педагогических кадров посредством Интернет-конференций, форумов, семинаров; разработать и тиражировать цифровой образовательный ресурс для подготовки и проведения уроков, факультативных занятий, внеклассных мероприятий, разработать методические рекомендации для распространения в массовую образовательную практику опыта внедрения модели информационно-технологического сервиса методической службы на различных уровнях и др.

Список использованных источников

1. Снопкова, Е.И. Модель информационно-технологического сервиса методической службы учреждения образования / Е.И. Снопкова, С.А. Павлинкович, О.А. Суворова // Управление качеством инновационной деятельности: материалы Респ. науч.-практ. конф., Минск, 17 дек. 2010 г. – Минск: АПО, 2010 – С. 241-245.

2. Сулейманов, В.З. Информационно-образовательные ресурсы сети Интернет: 10-й кл.: пособие для учащихся общеобразоват. учреждений с белорус. и рус. яз. Обучения / В.З. Сулейманов. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2010. – 140 с.

КАЧЕСТВО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В КОНТЕКСТЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕСПУБЛИКИ

В.Л. Соломахо, А.А Ракицкий, Н.Я. Новик
БНТУ (Минск)

Соответствующий уровень профессиональной подготовки инновационно ориентированных кадров реально способствует эффективной реализации стратегического курса на подъем экономики Беларуси. Переход от экономики технологий к экономике знаний требует подготовки именно таких специалистов в системе как высшего, так и дополнительного образования взрослых, что диктует необходимость создания условий, обеспечивающих непрерывность их обучения в период всей трудовой деятельности с учетом сложившейся инфраструктуры реального сектора экономики. Машиностроение, строительство, приборостроение, энергетика, авто- и тракторостроение, металлургия и другие отрасли выступают его стержнем.

В рамках Кодекса Республики Беларусь об образовании в разделе «Дополнительное образование взрослых» заложены модернизация образования и основы прогрессивных тенденций его развития. Образовательные цели, права, и задачи объединены и регулируют деятельность всей системы образования в стране. Ведущим компонентом дополнительного образования должна выступать интеграция науки, образования, практики. Необходимо взаимодействие процесса переподготовки и повышения квалификации с конкретными предприятиями и организациями. Задача учреждений дополнительного образования - подготовить высококвалифицированного специалиста под конкретную производственную ситуацию или задачу. Если существует специальность в системе высшего образования, то имеется необходимость в организации повышения квалификации и переподготовке кадров по аналогичному направлению или специальности. Данный подход выступает ведущим звеном инновационной парадигмы подготовки специалистов в системе дополнительного образования взрослых и предполагает создание соответствующей образовательной инфраструктуры.

Необходимость повышения эффективности экономики требует создания определенных условий для подготовки специалистов, ориентированных на инновационную деятельность: анализа, генерации, распространения и обучения научным знаниям и практическим навыкам,

формирования необходимой информационной базы, научно-методического обеспечения образовательного процесса. Современные методологические требования к дидактической системе повышения квалификации и переподготовки, способствующие инновациям общественно-государственного прогресса, диктуют необходимость постоянной поддержки и развития знаний и профессионализма работающих специалистов.

Объективная реальность заставляет пересмотреть перспективу деятельности создаваемых учебно-научно-производственных объединений, оценивая их потенциал для решения иных по качеству производственных и образовательных задач. Интеграция, тесная взаимосвязь вузов и реального сектора экономики позволит профессорско-преподавательскому составу и слушателям жить нуждами предприятия, иметь доступ к современным технологиям. В настоящее время БНТУ имеет около 50 филиалов кафедр на предприятиях, в научных и проектных учреждениях, что позволяет максимально приблизить учебный процесс к практике, привлечь наиболее опытных профессионалов к преподаванию.

Обязательными условиями обучения выступают наличие высокопрофессионального научно-педагогического состава в учреждениях (подразделениях) образования, современной материально-технической базы, широкой, многогранной интеграции науки, образования и производства, полной поддержки всех элементов образовательного процесса со стороны прямых заказчиков, т.е. министерств, ведомств, предприятий и организаций. Интеллектуальной основой формирования современного инженерного мышления является организация инновационного образовательного процесса, основанного на укреплении и развитии инновационного мышления обучаемых. Современное мышление инженера – это компетентность использования полученных знаний в аналитической и практической деятельности; постоянное пополнение научной информации в рамках фундаментальных физико-математических законов, являющихся научной базой производства, техники и технологий. Это также повышение технолого-конструкторской компетентности и профессионализма, владение методами технико-экономического анализа производства.

Основными направлениями оптимизации инженерно-педагогического образования должно выступить обучение, способствующее формированию знаний международных и республиканских стандартов техники и производства; мирового опыта внедрения в практику проектирования новейших методов и методик инженерных расчетов и испытаний; эффективных технологий проектирования деталей и узлов машин и механизмов, удовлетворяющих требованиям рыночных отношений; направлений в исследовании свойств и вариативности применения современных материалов; проблематики, связанной с рациональным использованием топливно-энергетических ресурсов в республике, в том числе преимуществ перспективного развития атомной энергетики. Инженер в настоящее время должен владеть вопросами внедрения энергетического менеджмента на промышленных предприятиях во взаимосвязи с проблемами экологии и охраны окружающей среды. В ходе обучения до слушателей необходимо донести знания положений национальной стратегии устойчивого развития Республики Беларусь, методико-педагогические аспекты курсового и дипломного проектирования по инженерной проблематике; экономическую и педагогическую инноватику по технологиям исследования и проектирования; систему изложения научно-педагогических и технических знаний. Необходимо научить слушателей классификации всей поступающей информации, методологии самостоятельной работы, умению рассматривать и решать профессиональные вопросы, принимая во внимание все его стороны и аспекты.

Организация образовательного процесса в обучении современного инженера требует:

- кадрового перевооружения как в учреждениях образования, так и на промышленных предприятиях через внедрение специалистов новой формации, взаимопривлечение ведущих специалистов с производства в учреждения образования и наоборот;
- укрепления материально-технической базы через привлечение средств заказчиков, инвестиций фирм, партнеров, отчислений, полученных от научных исследований;
- создания учебно-научно-производственных объединений (УНПО), филиалов кафедр, научно-исследовательских лабораторий, центров двойного и тройного подчинения.

Следует расширить и видоизменить перечень и сроки существующих образовательных программ, включая краткосрочное целевое обучение, обучающие семинары, курсы, тренинги, мастер-классы, обучение непосредственно на предприятиях. Достаточно сложно повышать качество дополнительного образования для высокотехнологичного производства, используя в учебном процессе устаревшее оборудование, но преследуя при этом цель обучить слушателя современным технологиям. Образовательная инфраструктура требует изменения и совершенствования. В техническом учреждении образования нет необходимости изучать, например, новый станок в учебной лаборатории. Учебный процесс может быть организован непосредственно на производстве, в месте его функционирования. Такое обучение интерактивно по существу и форме организации. Осуществляется триединство научного, практического и образовательного процессов. Подобное сотрудничество будет полезно и учреждениям образования, и производству. Предприятие получает возможность совершенствовать

производственную базу, увеличивать спектр инновационной продукции, получать высокоподготовленных специалистов, а учреждение образования – реализовать педагогическую концепцию обучения через улучшение качества подготовки. Одновременно в процессе интерактивного обучения повышается квалификация профессорско-преподавательского состава.

В ряде учреждений (подразделений) дополнительного образования в настоящее время разработана система менеджмента качества. В Республиканском институте инновационных технологий Белорусского национального технического университета в феврале 2010 года проведен сертификационный аудит и получены сертификаты соответствия на предоставление образовательных услуг по повышению квалификации, переподготовке и стажировке специалистов как в Национальной системе подтверждения соответствия, так и в Немецкой системе аккредитации. По результатам работы за год инспекционный контроль в результате проведенного в РИИТ аудита подтвердил сертификаты соответствия.

Список использованных источников

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск : РИВШ, 2011. – 352 с.
2. Положение о непрерывном профессиональном образовании руководящих работников и специалистов. Постановление Совета Министров Республики Беларусь от 15.07.2011 - № 954.

ПРИНЦИП ЧЕТВЕРИЦЫ КАК ОСНОВАНИЕ И ОРИЕНТИР ИННОВАЦИОННЫХ ИЗМЕНЕНИЙ СИСТЕМЫ ГАРМОНИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ ТРАНЗИТИВНОГО ОБЩЕСТВА

Э.М. Сороко

Институт философии НАН Беларуси (Минск)

П.В. Кикель

БГПУ (Минск)

В СССР «гармоническое и всестороннее» развитие человека было выдвинуто в качестве одной из основных программ общества, но за пределы деклараций, это важнейшее историческое действие так и не вышло. Причина, очевидно, кроется, с одной стороны, в отсутствии должной фундаментальной научной проработки процесса гармонизации в единстве системных, структурных, функциональных, метрических, топологических его сторон, а с другой – в недостаточной адекватности большевистских установок этому процессу, чуждому идеологической узости, которая противоречит «всесторонности» [1]. Уже само понятие «всесторонности» противоречит здравому смыслу, ибо, говоря словами Козьмы Пруткова, нельзя объять необъятное. Необходим канонический базис с целью адресного управления данным процессом «в основном». Для этого проведем небольшой исторический экскурс.

Принцип четверицы существенных атрибутов гармонического человека канонизировал Аристотель. Идеалом у него фигурировал «человек истинно добродетельный и “безупречно квадратный”» (Никомахова этика 1100 b22). Данные представления вошли также и в культуру Древнего Рима, а затем, как бы по эстафете, стали достоянием последующих эпох: квадрига лошадей, которыми управляет воплощающий в себе идеал красоты и гармонии божественный Аполлон и которая ныне красуется на фронтоне Большого театра в Москве, есть не что иное, как символ этого гармонично развитого «безупречно квадратного» человека, соединяющего в себе в разных соотношениях разум, веру, чувства, волю. Витрувий символично, в геометрической форме, предложил образ «идеально квадратного» человека, что впоследствии и выразил Леонардо да Винчи в своем знаменитом рисунке человека, стоящего вписанным в квадрат и круг: в первом случае с разведенными руками, а во втором — с раскинутыми по контуру пентаграммы руками и ногами.

В качестве базиса существенных атрибутов человека, подлежащих в нем формированию и совершенствованию, фундаментальность четверицы находит подтверждение и в других отношениях. Так, согласно «Велесовой книге» [2] у древних славян были четыре сферы, с которыми идентифицировали духовную и интеллектуальную жизнь тех времен: Правь, Явь, Навь и Славь. Мудрость и разум управленца; чувства и опыт труженика; святость традиций и почитание предков (А.С. Пушкин: «...равно близки нам: любовь к родному пепелищу, любовь к отеческим гробам»); сила и героика защитников Отечества, которых охраняет, простирая над ними свои крыла, Мать Слава (кратко: Мать-Сва). Отсюда и термин Православие, соединяющий в себе воедино мужское (рационалистическое – Правь) и женское (эмоциональное, жизнеутверждающее – Славь) начала в недрах славянского этноса.

Основные религии: католицизм, православие, ислам, буддизм. Каждая синергично превозносит лишь одну доминанту человека и делает на нее ставку. В итоге они адекватны типам интеллекта, соотносены с ними: рационалистический тип («рацио») — чувственный («эмоцио») — идеациональный по Питириму Сорокину («интуицио») — волевой (рефлексивный) тип

(«медитацию», «экзистенцию» – прозревание своего «Я» как субъект-объектного тождества»). Хомо сапиенс (человек разумный) – термин идет от Запада, где довлеет Католицизм с превалирующей в нем аскезой. В Православии же человек прежде всего чувственный (сочувствующий, милосердный). Эта всеобщая приверженность взаимоподдержке и взаимопомощи, любви и состраданию раскрыта в книгах Петра Кропоткина о взаимопомощи в мире людей и животных; «милосердие превыше справедливости», говорил Сергей Довлатов; большинство православных храмов у славян включая *четыре Софии* с их златосияющим внутренним убранством, великолепны в воздействии на чувства, и посвящены Великому Чувствилищу – Богоматери, четвертой ипостаси, дополнительной к Троице – Отцу, Сыну и Духу. Ислам – это апофеоз веры в аллаха абстрактного, всемогущего, безличного, внечеловеческого и потому это, в сущности, есть вера в квадрате, ради которой и именем которой делается всё. Наконец, Буддизм, где опустивший очи долгу Будда символизирует рефлексию и волю, как бы выполняя наказ Сократа – человек, познай себя, включая открытые Н.А. Бернштейном [3, с.9-36] все 5 уровней подсознательного, которое мощнее сознания (6-й уровень), т.к. включает отложенные эволюционно, в филогенезе человеческого рода, архетипы. Ум, Мудрость, Опыт, Интуиция выступают в синтезе, возвышая не постигаемое сознанием знание (которое, по Библии, умножает скорбь), а умение, умственнотворчество. Пассивное знание – балласт. «Многознание не делает умным» – говорил Гераклит. Оценка качества знания должна совершаться через его проявление в умении, в творчестве. Академик А.Н. Крылов на кораблестроительной верфи удивлялся работающему там крестьянскому парню, который «на глазок», интуитивно «прозревал истину»: его решения специалисты выверяли математикой и находили идеальными.

Как ни удивительно, но в четырех строках лермонтовского стиха отразились эти все четыре основные «ипостаси» цельного и целостного, граждански зрелого человека в качестве координат его базового (канонического) атрибутивного пространства: разум (рассудок), чувства (самое сильное из них, конечно, любовь), вера («уверенность»), слава (она находит людей целеустремленных, волевых, с развитыми самосознанием и рефлексией, чувствами достоинства и самодостаточности):

«Люблю Россию я, но странно любовью:

Не победит ее рассудок мой

Ни слава, купленная кровью,

Ни полный гордого доверия покой».

Все эти четыре атрибута, как системные измерения собственно человека, независимы, не растворяются друг в друге, и никак друг друга не подменяют: разум (логика, рассудок), чувства (любовь), вера (гордость за Отечество, доверие к нему), воля (слава, самосознание, долг). Это *базисная тетрада* ментальности человека.

К проблеме гармонического развития человека пробудился интерес не только во времена Возрождения и Просвещения. Он продолжал возрастать и позднее. Троиединство разума, чувства, веры в человеке ставил задачей развивать чешский мыслитель-гуманист, писатель, педагог Ян Амос Коменский. Великий русский математик Н.И.Лобачевский, будучи ректором Казанского университета, также немало сделал в данном отношении. «Программа деятельности Л. отражена в его замечательной речи “О важнейших предметах воспитания”... в которой обрисован идеал гармонического развития личности» [4, с. 586].

В XX веке Георгий Гурджиев основал во Франции Институт гармонического развития человека, взяв четыре названные стороны человека в качестве опорных точек процесса [5]. Однако те методы, которые он при этом использовал, насыщены мистикой и не совсем адекватны с точки зрения существующих этических норм развития и воспитания человека, в силу чего его версия этого процесса не нашла своих заинтересованных апологетов.

Отсюда следуют три важных вывода.

Первый: теория и практика гармоничного человека, а соответственно, конструирование образовательного пространства и образовательного процесса, будет успешной и эффективной, если, усвоив опыт прошлых времен, не растворяясь во «всём», сделает опорой испытанные в веках четыре базовых атрибута духовности и интеллекта: разум, чувства, веру, волю. Нравственность в качестве отдельного независимого базисного атрибута человека потому здесь в расчет не берется, что она уже наличествует имманентно в каждом из четырех названных: «безнравственный разум» – это уже не разум, во всяком случае, не человеческий разум, равно как и «безнравственные чувства», и «безнравственная вера».

Второй: если три первых атрибута из данных четырех находятся под государственным контролем и так или иначе создаются и формируются (в университетах, учреждениях культуры, храмах и т.п.), то соответствующих централизованных институтов воспитания воли и самосознания у молодых людей, этой важнейшей составляющей процесса социализации человека, становления личности, в обществе по существу пока нет, а за их отсутствие ответственности никто не несет; тем самым возвышение самосознания, рефлексии, воспитание волевого самоконтроля, обучение умению управлять собой, противостоять негативным,

разрушающим личность асоциальным соблазнам, прививать навыки медитативной практики, технологии самотренажа, закалки характера – все это пущено на самотек, обуславливая и предопределяя уход молодежи в эскапизм, в ту или иную «социальную непотребщину» (пример – поствыборные события декабря 2010 года в Минске), что на фоне явных изъянов процесса гармонизации человека стихийно воспроизводит «эффект потерянного поколения».

И *третий*. Несмотря на распад СССР, динамика социализма в мире ныне такова, что он победно шествует по планете: если в 1997 году 47% населения Земли проживало в станах просоциалистической ориентации, то через 10 лет этот показатель вырос до 55%. Это следует иметь в виду, прогнозируя будущее.

На постсоветском пространстве все еще живет дух «реального, зрелого, развитого социализма», теоретическую базу которого, к сожалению, составляют положения извращенные и выхолащенные главным редактором 2-го издания сочинений К.Маркса и Ф.Энгельса Марком Борисовичем Митиным. Там, на страницах этого издания, не найти таких, к примеру, строк из первого издания сочинений: в них воплощена не только идея синергизма, интернационализма, соборности, коллективизма, но и глубоко свойственная Марксу чувственно-эстетическая составляющая, когда он говорил о впечатлениях от общения с товарищами по Интернационалу: «...в искрящемся кубке тех точечных солнц, из которых распускается цветок единого духовного пламени» [6]. Не найти там и следующее высказывание Маркса о сущности социализма: «Социализм есть положительное... самосознание человека» [7, с.598].

Маркса и Энгельса надо прочитывать и изучать заново, выявляя подлинный смысл их текстов. Они учили, что технический прогресс есть одновременно и регресс и что человек, не сообразующий свою деятельность с диалектическими и другими всеобщими принципами и законами универсума, оставляет за собой пустыню.

В основном на становлении и возвышении самосознания человека, а не на собственности как экономическом базисе общества, и зиждется процесс гармонизации и воспитания нового человека грядущей эры социализма. Социализма уже не казарменного, по определению Ф.Энгельса, а подлинного.

Говорят, обращаясь к прошлому, что «овцы съели Аркадию». Но человек в своем безумном потреблении и перепотреблении может съесть весь животворный и жизнепорождающий слой планеты. Этого не произойдет, если до определенных высот возвысится «экологическая этика» (на что в значительной мере и должен быть направлен «гармонический вектор» образования и воспитания человека). Тогда, в итоге новое, свойственное всему человечеству, общественное устройство примет форму «экологического социализма» [8], а сама такого рода природоохранная деятельность, защищающая человечество от техногенного вырождения, обретет силу экологического императива.

Что же сегодня должно сопутствовать этому процессу позитивных превращений в структуре общества и человека, и в образовательном пространстве, в комплексе мер по обеспечению этого процесса на уровне дошкольной подготовки человека к жизни, и далее – на уровне начальной, средней и высшей школы.

Помимо вышеозначенной тетрады «разум—чувства—вера—воля», в которой ее элементы говорят сами за себя, указывая ориентиры корректировки процесса, постановки его на необходимый путь доводки и совершенствования, должны быть предъявлены и определенные требования к учителю и воспитателю.

Педагог должен входить к учащимся полным жизненных устремлений, с живыми глазами, живой мимикой, с лицом источающим свет и дышащим *целеустремленностью и счастьем*. С потухшими, безразличными глазами лучше не показываться среди учащихся, ибо это возымеет обратное действие, противоположное тому, на которое рассчитан образовательно-воспитательный процесс.

Наконец, в цикл образовательных дисциплин, помимо традиционных профильно-предметных, должны быть введены трансдисциплинарные науки, соответствующие совершающемуся ныне в мире переходу культуры познания от логоцентризма к системоцентризму. Ориентация на постижение всеобщих принципов, которые управляют законами, как эти последние управляют явлениями.

Берущая начало от Сократа, прошедшая инструментальное оформление Аристотелем и канонизацию Декартом, проникшая во все поры современной жизни, эпоха логико-аналитической парадигмы, эпоха бесконтрольного и безраздельного, всепроникающего и самодовлеющего, всеподчиняющего и не терпящего возражений порожденного ею господства власти Алгоритма преобразила мир в худшую сторону – в сторону превознесения машины, а не человека. Как сказал Мартин Хайдеггер, современный человек научился считать, но разучился думать. Этой эпохе дал критическую оценку Элвин Тоффлер, автор теории Третьей Волны, с которой он идентифицировал постиндустриальное общество. Наука индустриального общества, как известно, имела основным своим орудием детерминизм и логический анализ и следовала картезианскому принципу познания сложного путем разбиения его на более простые части. Этот принцип, дающий подобный

«спуск к простоте», был забракован еще Гегелем, бросившим реплику: «Части лишь у трупа»; в некоторых энциклопедиях он ныне значится как «принцип разрушения». А еще ранее Иммануил Кант показал, что «анализ не дает знания, знание дает синтез» [9, с.85]. В самом деле, известен ли хотя бы один закон природы, открытый сугубо логически, без участия привходящих факторов? Увы, таковых нет! Не потому ли, уже в новейшее время, Нобелевский лауреат И.Пригожин уподобил детерминизм «карикатуре на науку».

Так что же есть логика, и основанный на ней анализ, если не последовательность необходимостей? Задолго до Канта гений по имени Вильям Шекспир усмотрел в том обреченность человека, а значит, и потребность выхода в иное, как способ обновления жизни и освоения мира. «Сведи к необходимым всю жизнь / И человек сравняется с животным» [10, с. 489], – предостерег он в драме «Король Лир».

Тоффлер отметил, что производительная и движущая сила этого нового общества Третьей Волны — «ученые-системщики» с их новой теорией познания и творчества, а стало быть, – это те, кто опирается не на анализ, а на синтез, на гармонию, на архетип целостности: «Демократы и республиканцы, тори и лейбористы, христианские демократы и голлисты, либералы и социалисты, коммунисты и консерваторы... участвуют в сохранении умирающего индустриального порядка... Самый важный момент политического развития нашего времени – это возникновение среди нас двух основных лагерей, один из которых предан цивилизации Второй волны, а другой – Третьей» [11, с. 687]. Именно «ученые-системщики», строя стратегии синтеза, решая проблемы обеспечения и оружейного оснащения структурной гармонизации и функционального качества сложных систем, и являют собою в наше время главный движитель прогресса. Из общей теории систем к концу прошлого века вышли синергетика, информатика, гармонистика, диатропика, ряд других наук универсалистского толка с мощным эвристическим потенциалом. Именно они способны обеспечить решение проблем гармонии и качества, функциональной устойчивости и надежности сложных систем, выработку стратегий структурного синтеза инвариантными методами. На смену «времени разбрасывать камни» пришло «время собирать камни». Это должно быть осознано в полной мере, чтобы избежать кризиса культуры (в т.ч. финансового), ибо его корни – в избытке рационализма и логоцентризма. И в том стержень инновационной составляющей многих эдукологических инициатив.

Список использованных источников

1. Гармонический человек. - М., 1965.
2. Велесова Книга // Русские Веды. Рестаур., пер. и коммент. А.И. Асова. – М., 1992.
3. Бернштейн, Н.А. О построении движений / Н.А. Бернштейн. – М.: Медгиз, 1947.
4. Лаптев, Б.Л. Лобачевский Николай Иванович / Б.Л. Лаптев // БСЭ. 3 изд. - Т.14. - С.586.
5. Гурджиев, Г. Рассказы Вельзевула своему внуку / Г. Гурджиев. - 2-е изд. испр. и доп. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2001.
6. Маркс, К. Из подготовительных работ по истории эпикурейской, стоической и скептической философии. 6-я тетрадь / Маркс К., Энгельс Ф. - Соч. 1-е изд.
7. Маркс, К. и Энгельс, Ф. Из ранних произведений / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М., 1956.
8. Моисеев, Н.Н. Экологический социализм / Н.Н. Моисеев. – М.: «Реалисты», 1998.
9. Кант, И. Критика чистого разума / И. Кант; пер. с нем. Н. Лосского. – М.: Мысль, 1994.
10. Шекспир, В. Король Лир / В. Шекспир. - Соч.: В 8 т. – Т.6. - М., 1960.
11. Тоффлер, Э. Третья волна / Э. Тоффлер. – М.: АСТ, 2004.

ЖУРНАЛИСТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: НОВАЯ ФОРМАТИВНАЯ КОНЦЕПЦИЯ

Ж.Г. Степанова

Государственный Университет Молдовы (Кишинёв)

Журналист это особая профессия, она предполагает наличие целого ряда приобретенных навыков, которые оживляются индивидуальными качествами и данными человека. Первоначально считалось, что журналистское образование посильно только особо одаренным людям и исключалась возможность подготовки журналистов при помощи методического формирования в школах. Жозеф Пулитцер отверг эту идею еще в 1904 году, когда писал, что ещё до окончания века газетные школы будут признаны как специализированные отрасли высшего образования, в такой же мере, как и школы по праву или медицине. Опираясь на собственный опыт, он считал, что каждый интеллект может быть культивирован, а самые лучшие результаты получает газетчик, который дебютирует после систематической подготовки в профессиональной школе.

История профессиональной подготовки журналистов начинается в США, в 1869 году, когда была создана первая школа журналистов в Вашингтон Колледже (Лексингтон, Виржиния). Через 9 лет, в 1878 году, в Колумбийском Университете штата Миссури вводится курс по истории газетного дела, а в 1884 году – курс необходимый для обучения газетному делу. Университетская программа по обучению газетному делу 1893 года включала всего 5 предметов. [1, с. 167] Она была весьма сокращенная, упор сделан на практическую подготовку. Контраст между европейской и американской концепцией о прессе был подчеркнут Цюрихским Университетом, который впервые в

Европе организовал, в 1903 году, кафедру газетного дела, где главное внимание уделялось теоретическому формированию. Обязательными предметами были история, право, экономика.

В советское время концепция журналистского образования была разработана в соответствии с идеологией КПСС и данная стратегия предполагала наличие в учебных программах предметов, способствующих, главным образом, формированию морально устойчивых людей с точки зрения политики КПСС. Данная концепция журналистского образования привела к тому, что учебные программы включали в себя, в большей части, общеобразовательные предметы, профессиональные дисциплины составляли не больше 20% от общего объема часов. Таким образом, советская школа журналистики отдавала предпочтение теоретической подготовке будущих журналистов.

События, произошедшие в конце '90 годов прошлого столетия, радикально изменили социальные, политические и экономические реалии в Молдове. Метаморфозы произошли в СМИ, а также в системе подготовки будущих журналистов: из учебной программы были исключены все идеологические предметы, а взамен были разработаны и включены новые национальные и «западные» дисциплины. Профессиональная специализация студентов осуществлялась, как и прежде, в трех направлениях: печать, радио, телевидение. Однако, стоит отметить, что данные изменения не повлияли на соотношение между общеобразовательными и специализированными предметам, а также между теорией и практикой, и подготовка журналистских кадров имела в большей степени теоретический, нежели практический характер.

Вторая волна преобразований учебной программы произошла в 1994 году. В основу этой концепции легла западная идеология универсальной журналистики, которая не признает профессиональную специализацию будущих журналистов. По замыслу данной концепции, студенты на факультете должны получить как можно больше теоретических знаний и практических навыков, что по окончании даст им возможность работать в разных СМИ: на радио, на телевидении, в печати, в информационных агентствах. Надо отметить, что к тому времени система распределения на работу по окончании факультета полностью перестала действовать, поэтому универсальность в профессии считалась панацеей. Данная формативная концепция была введена с целью подготовки специалистов широкого профиля. Однако, количественные изменения повлияли не лучшим образом на качество учебы, ибо учебный процесс носил чисто экстенсивный характер и был весьма теоретизирован.

Третья волна преобразований учебной программы на журналистском факультете началась в 2005 году, когда была изменена концепция образовательной системы в вузах страны, в целом. Новая формативная концепция была разработана в соответствии с европейскими стандартами, предлагаемыми Болонской трехуровневой системой высшего образования.

Первая особенность новой формативной концепции состоит в том, что впервые удалось фактически уравнивать теорию с практикой, что позволило гармонизировать теоретические знания с журналистской практикой. В учебном плане первого цикла общеобразовательные теоретические предметы составляют около 30% от общего объема, профессиональные теоретические предметы – около 30%, а практические дисциплины – около 40% от общего количества часов.

Другая особенность состоит в том, что специализация студентов осуществляется в четырех направлениях: социальная журналистика, экономическая журналистика, политическая журналистика и культурожурналистика. Данная специализация касается не только практических дисциплин (новость, интервью, репортаж), а так же профессионально-теоретических предметов, что способствует повышению уровня профессиональной подготовки студентов.

Претерпели изменения и методы организации практических занятий. Около половины лабораторных часов проходят в реальном времени, то есть студенты присутствуют на событиях, документируются, собирают информацию, берут интервью. Контакт с реальностью помогает студентам быстрее вникнуть в суть жанра, понять специфику событий и, в итоге, приобрести профессиональные навыки.

Изменились и способы тестирования студентов. Наряду с классическими формами сдачи экзаменов – письменно и устно, с успехом применяется, особенно по практическим дисциплинам, и система портфолио. Изменилась концепция практического выпускного экзамена, который состоит из двух частей. Первая – предэкзаменационная – предусматривает выпуск и публичную защиту газет или теле-радио передач. Студенты разбиваются на небольшие группы, образуют редколлегии и самостоятельно выпускают журналистский продукт, который оценивается госкомиссией.

Вторая часть экзамена – тест, который происходит в реальном времени. Студенты получают индивидуальное редакционное задание (написать новость и интервью, либо новость и репортаж) и в течении 6 часов документируются и собирают информацию, после чего в аудиториях, в течении 3 часов, пишут свои материалы. Данная система эффективна, ибо исключает плагиат, возможность списывать и позволяет объективно оценивать реальный журналистский продукт и профессиональные навыки автора.

Учеба на втором цикле организована в большей части по такому же принципу, разница лишь в формировании финальных компетенций учащихся и, соответственно, в соотношении между общеобразовательными и профессиональными предметами, а так же в объеме предписанных часов для индивидуальной работы.

Хотя на сегодняшний момент данная концепция журналистского образования в Республике Молдова считается оптимальной, она тоже несовершенна. Во-первых, стоит отметить, что переход от пятилетнего цикла образования к трехлетнему сильно ударил по качеству образования, потому как мы вынуждены были максимально сократить количество преподаваемых общеобразовательных дисциплин, а так же сократить объем часов для профессионально-теоретических предметов. Во-вторых, по той же причине не предоставляется возможным развивать у студентов научные исследовательские навыки. И, в-третьих, из-за ограниченных финансовых возможностей, так же не представляется возможным организовать студентам прохождение одной практики за границей, так как предусматривает Болонская система. «Самая большая трудность состоит в разработке стратегических направлений основанных на балансе между традиционными и европейскими принципами образования».[2, с. 126] В этом контексте, приоритетным является возврат к пятилетнему циклу образования или же переход на четырехлетний цикл; укрепление связей и расширение сотрудничества с целью обмена опытом с аналогичными факультетами других стран; разработка новых методов преподавания. Ведь, метод есть «система предписаний, принципов, требований, которые должны ориентировать в решении конкретной задачи, достижении определенного результата». [3, с. 168]

Журналистский стиль подразумевает сказать много в несколько слов. Талант журналиста это краткость, ясность, корректность и, прежде всего, социальная ответственность – качества, которые приобретаются вместе с профессиональными навыками, поэтому концепция журналистского образования играет огромную роль в формировании и становлении профессиональной личности журналиста.

Список использованных источников

1. Шейкару, П. История прессы / П. Шейкару. – Питешть, 2007.
2. Мурару, Е. Политич едукационале ной ын ынвэцэмынтул университар дин перспектива Прочесулуй де ла Болония / Е. Мурару // Прочесул де ла Болония ын Република Молдова. Координатор Марин К. – Кишинэу, 2008.
3. Кохановский, В.П. Философия и методология науки / В.П. Кохановский. – Ростов н/Д, 1999.

СИСТЕМА ОРГАНИЗАЦИИ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОЙ ЭКОНОМИКИ

Н.В. Сусько
БГПУ (Минск)

Современные реалии диктуют образованию новые условия обучения и воспитания подрастающего поколения. Обществу требуются люди с гибким креативным мышлением, понимающие основные законы экономики и осознающие необходимость инноваций. К сожалению, на сегодняшний день общеобразовательная школа пока не имеет возможности на достаточно высоком уровне подготовить выпускников, способных после окончания школы быстро включиться в работу в условиях конкуренции на рынке труда. Начиная со школьной скамьи человек должен понимать основные экономические структуры и процессы, с которыми он ежедневно сталкивается, выполняя разные роли, например, потребителя, производителя, налогоплательщика и т.д. Экономическое образование в школе не должно являться специальной подготовкой к определенной профессии; это часть общего образования, позволяющего выпускнику более уверенно чувствовать себя на рынке труда.

В настоящее время основная цель экономического образования в школе – формирование личности, способной ориентироваться в рыночной среде и умеющей осуществлять свою деятельность экономически целесообразно. Эта цель достигается путем решения комплекса задач:

1. формирования у учащихся потребности в экономических знаниях и экономической деятельности.
2. усвоения ими основных экономических понятий и категорий, законов и процессов;
3. развития предприимчивости, ответственности, расчетливости, самостоятельности;
4. приобретения навыков, необходимых для предпринимательской деятельности;
5. формирования у учащихся экономической культуры, которая проявляется через утверждение общечеловеческих нравственных принципов [1].

Изучение экономики в школе обусловлено тремя основными причинами:

Во-первых, в экономические отношения человек вступает на протяжении всей своей сознательной жизни, участвуя в производстве, обмене, распределении и потреблении материальных и духовных благ.

Во-вторых, экономику как науку об экономических отношениях людей, невозможно изучить за короткий промежуток времени. Чем больше будет уделяться внимания изучению экономики, тем активнее будет происходить гражданское становление школьников.

В-третьих, экономическая подготовка школьников воспитывает в них такие нужные для жизни в современных условиях качества, как деловитость, коммуникабельность, конкурентоспособность, инициативность. Они учатся планировать, принимать ответственное решение, в полной мере реализовывать свои организаторские способности.

Ценным является способность экономических знаний научить школьников принимать решения, как в условиях традиционной экономической ситуации, так и в условиях внутренних и внешних рисков, обусловленных введением инноваций. Реальным продуктом экономической подготовки является формирование рационального мышления учащихся. Экономическое образование в школе становится одним из инструментов всестороннего развития личности учащегося, формирования мировоззрения, гражданского сознания. Таким образом, можно отметить, что сформированное экономическое мышление, приобретенные экономические знания, умения и навыки помогают молодым людям легче входить в реальную жизнь, более успешно решать проблемы, возникающие во время выбора профессии, быстрее адаптироваться к условиям конкурентного рынка труда. Поэтому можно утверждать, что альтернативы экономическому образованию в школах нет.

Интересным представляется зарубежный опыт организации экономического образования. Республика Беларусь относится к странам с малым типом экономики, характер экономической системы – социально-ориентированная. Подобными характеристиками обладает и Норвегия. Именно поэтому обратимся к норвежскому опыту организации образования. Система обязательного школьного образования в Норвегии предусматривает 13-летнее обучение (10 лет – начальная и средняя школы и 3 года – старшая). В начальной школе дети учатся, как правило, с 1-го по 4-й класс, в старшей начальной – с 5-го по 7-й и в средней – с 8-го по 10-й классы. Почти все школы являются государственными и обучение в них бесплатное.

В списке обязательных предметов начальной школы, помимо математики, родного и английского языков, рисования и музыки, значатся такие, как домашняя экономика, основы христианской религии и нравственное воспитание [2].

Т.е. уже начиная с младшей школы ученики постигают экономику домашнего хозяйства, знакомятся с понятиями доходов и расходов, учатся составлять бюджет и т.д. В старшей начальной и средней школе ученики знакомятся с более сложными практикоориентированными экономическими понятиями. В старших классах продолжают обучение по экономике и дают знания по ведению бизнеса в рамках курса «Бизнес и финансы», где всех учащихся обучают экономическому анализу, составлению бизнес-плана, учат вести бухгалтерию, участвовать в биржевых торгах и т.д. За курс средней школы каждый учащийся в числе обязательных экзаменов сдает экономику. На экзамене не спрашивают теорию, а дают конкретные задачи для решения. К примеру: рассчитать баланс, бюджет предприятия, назовите основные законодательные акты, связанные с деятельностью предприятия (открытого под залог дома), занимающегося продажей компьютеров. [3]. Таким образом, прослеживается четкая направленность на обучение выпускников основам ведения бизнеса.

Возможность применения опыта Норвегии в образовании в Беларуси связана с необходимостью введения предмета «Экономика» в отечественный учебный процесс. Отсутствие принятого на государственном уровне учебного стандарта по экономической дисциплине обусловила необязательность с преподаванием ее в школе. Недостаточность и эпизодичность экономического образования и воспитания молодежи является одной из причин нынешней экономической и деловой пассивности значительной части населения. Это было отмечено в Директиве Президента № 4 «О развитии предпринимательской инициативы и стимулировании деловой активности в Республике Беларусь», в которой прописана необходимость создания «эффективной национальной системы делового образования» [4]. Выстраивать систему делового образования необходимо со средней школы, где учащиеся получают азы знаний по многим предметам. Для разрешения обозначенной задачи автором была разработана примерная модель экономического образования в школах Беларуси, которая учитывает особенности образовательного процесса (рисунок 1).

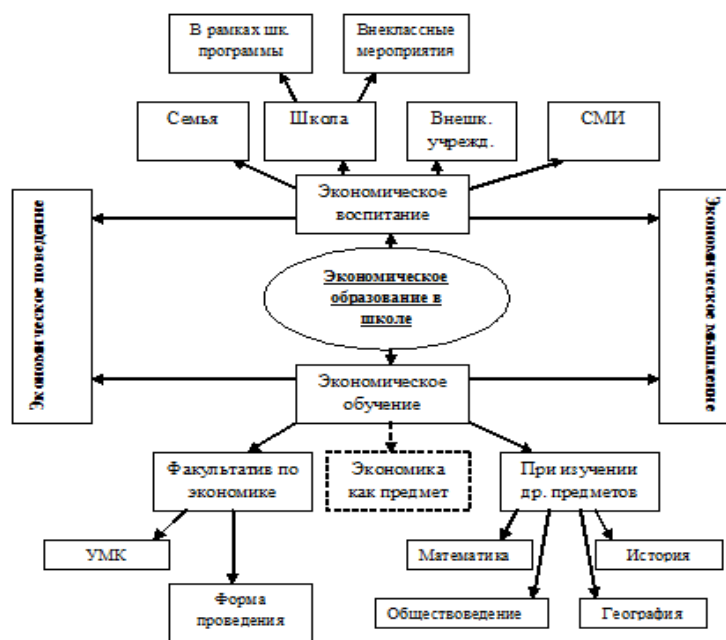


Рисунок 1 – Примерная модель организации экономического образования в общеобразовательных учреждениях РБ

Экономическое образование состоит из двух взаимосвязанных процессов – экономического воспитания и экономического обучения. К основным субъектам воспитания относятся не только семья, школа и СМИ, но и внешкольные учреждения образования, которые уже сейчас пропагандируют экономические знания. На сегодняшний день основными источниками получения экономических знаний для школьников служат предметы школьной программы, такие как обществоведение, география, история. Но эти знания являются разрозненными и не позволяют школьнику увидеть их целостность. Именно поэтому целесообразно проводить дополнительные занятия – факультативы - для формирования целостной картины экономической системы. К сожалению, нет единой рекомендованной программы по факультативу «Экономика» для школьников. Возможно, это и обусловило уменьшение количества школ, проводящих данный вид факультативов. Количество учеников, посещающих факультатив невелико, следовательно, не все школьники могут получить прочные экономические знания и навыки. На рисунке 1 пунктиром обозначен фрагмент «Экономика как предмет». В настоящее время в белорусских школах нет этого предмета. Введение этого предмета в курс средней школы позволит учащимся системно изучить основные экономические термины, законы и правила; значительно облегчит задачу по формированию рационального мышления и активного экономического поведения, что будет способствовать формированию активной жизненной позиции и повышению деловой активности населения.

Экономические знания и умения, приобретенные учащимися в школе, помогают успешно решать проблемы, которые возникают перед ними в период выбора профессии, адаптации к условиям конкурентного рынка труда и приобретения социальной защиты от негативных сторон повседневной жизни.

Список использованных источников

1. Камински, Х. Цели и содержание экономического образования / Х. Камински // Школьный экономический журнал. – 1998. - №1. – С. 20-28.
2. Act of 17 July 1998 no. 61 relating to Primary and Secondary Education and Training (the Education Act) with amendments as of 25 June 2010. - Mode of access: http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Education_Act_Norway_september2010.pdf – Date of access : 11.09.2011г.
3. Eksamen SAM3012 Næringslivsøkonomi2. - Mode of access: http://www.udir.no/Upload/Eksamen/Videregående/Tidligere_gitte_eksoppg_Kunnskapsl/Programfag_studieforberedende/V10/5/SAM3012_Naringslivsøkonomi_2_E_V10.pdf – Date of access : 14.09.2011г.
4. Директива Президента № 4 от 31.12.2010г. «О развитии предпринимательской инициативы и стимулировании деловой активности в Республике Беларусь»

Педагогическое образование является неотъемлемой частью системы высшего профессионального образования, которая в последние десятилетия претерпевает значительные изменения. В современных условиях требования к университетской подготовке будущих педагогов значительно повысились. Изменения, происходящие в европейском высшем образовании, инициированные, в том числе, Болонским процессом, самым непосредственным образом затрагивают и его подсистемы, задавая определенный алгоритм модернизации.

В настоящее время в европейском университетском химико-педагогическом образовании наблюдается структурное разнообразие программ подготовки дипломированных специалистов: бакалавров (академические и профессиональные программы); магистров (академические, исследовательские, профессиональные программы). Кроме того, действуют образовательные программы с присвоением дополнительной квалификации «Преподаватель химии» и послевузовские программы. До конца 1990-х гг. в континентальной Европе широкое распространение получила система подготовки учителей химии в рамках одного цикла высшего образования, по окончании которого присуждался диплом специалиста, дающий право на поступление в аспирантуру (докторантуру). В ходе болонских преобразований была рекомендована и постепенно внедряется в масштабе европейского региона многоуровневая система подготовки будущих педагогов, основанная на двух циклах – «бакалавриат – магистратура».

В настоящее время в рамках проекта TUNING под эгидой Европейской химической тематической сети (ECTN) разработаны общеевропейские стандарты качества для первого и второго уровней химического образования: «Евробакалавр по химии» и «Евромагистр по химии». В них сформулированы основные профессиональные компетенции, относящиеся к предметной области «Химия», которые включают: 1) знание (теоретическое знание в области химии); 2) практическое применение знаний к конкретным ситуациям состояния вещества, протекания химических процессов, их изучения, применения и практического использования; 3) ценностное и ответственное отношение в социальном, нравственном и экологическом контекстах химии [1]. Вместе с тем стремление к общеевропейской интеграции не отменяет национального своеобразия систем образования: во многих странах европейского региона существуют устоявшиеся традиции в области химико-педагогического образования, работают национальные химические общества с отделениями по химическому образованию, организуются конференции и семинары, издаются научные и научно-педагогические химические журналы. Основная задача Болонского процесса состоит в создании инфраструктуры, позволяющей национальным университетам максимально реализовывать свой институциональный потенциал.

Первым немецким университетом, получившим аккредитацию на введение многоуровневой системы при подготовке учителей химии для работы в гимназиях, стал Бохумский университет, где с 2002/2003 учебного года учебный процесс структурирован следующим образом [2]. Первая фаза – бакалавриат – охватывает 6 семестров. Она является научно-ориентированной и предусматривает изучение специальных предметов, общенаучных и факультативных дисциплин. Курсы по выбору могут быть как педагогические (что особенно благоприятно для будущих учителей), так и из областей, не связанных с педагогикой, например, иностранные языки или информационные технологии. Если студент намерен продолжать учебу по педагогическому направлению, он должен пройти 6-недельную школьную практику. Магистратура подразумевает практикоориентированное обучение, когда наряду с углубленными занятиями по двум специальностям изучаются педагогика, дидактика и методика выбранных учебных дисциплин, проводится педагогическая практика продолжительностью 8 недель. Фаза магистратуры охватывает 4 семестра, завершается защитой магистерской работы по одной из двух выбранных специальностей и сдачей государственного экзамена на должность учителя гимназии. Итоговая оценка при получении квалификации «Магистр образования» складывается из четырех составляющих: магистерская работа, учебные достижения по двум предметам и успехи по педагогике.

В латвийских университетах магистерские программы по химии были введены более десяти лет назад. Изначально магистерская степень рассматривалась исключительно как академическая с исследовательской направленностью, предполагающая дальнейшее обучение в докторантуре. В соответствии с поправками в Законе о высшем образовании 2000 г. были введены профессиональные магистерские программы, в том числе педагогические, по окончании которых выпускник может либо начинать трудовую карьеру, либо поступать в аспирантуру. Согласно болонским документам общая продолжительность обучения «бакалавр – магистр» должна составлять не меньше 5 лет (300 европейских кредитов). Сегодня в трех латвийских университетах апробированы и юридически обоснованы различные схемы обучения (бакалавр+магистр): 3+2, 4+1 и 4+2. Зачисление в магистратуру осуществляется на конкурсной основе с учетом результатов,

достигнутых при обучении на предыдущей ступени. Различия между двумя направлениями магистерских программ (академическое и профессиональное) до сих пор существуют как по их названиям, так и по образовательным стандартам. Академическая (исследовательская) магистратура предполагает специализацию по одному из основных разделов химии, тогда как профессиональная имеет прикладной характер: дидактика химии, химия окружающей среды, химия полимеров, пищевая химия и т. д. Академическая программа подготовки магистров по дидактике химии на химическом факультете Латвийского университета состоит из двух циклов: обязательная подготовка и специальная подготовка [3] (таблица 1).

Таблица 1 – Структура академической программы подготовки магистров по дидактике химии на химическом факультете Латвийского университета

Обязательная подготовка (кредиты)	Специальная подготовка (кредиты)
<i>Базовые химические курсы (16):</i> неорганическая химия (4); аналитическая химия (4); органическая химия(4); физическая химия (4)	<i>Элективные курсы (14):</i> общая химия пищевых продуктов (2); эко-токсикология (2); современные информационные технологии в школе (4); способы исследования пищевых продуктов и воды (6)
Курсовые работы (4)	Моделирование содержания химического образования (6)
Магистерская работа (20)	Психолого-педагогический блок (10)
	Методический блок (10)

В рамках реструктуризации англосаксонской модели в настоящее время в Латвии происходит замена специальных учительских программ магистерской подготовкой по дидактике предмета, что позволит не только оптимизировать процесс подготовки студентов в вузе, но и трансформировать систему переподготовки уже работающих учителей. Последнее будет включать постепенный переход от старой системы повышения квалификации к обучению в магистратуре или докторантуре.

В Республике Беларусь магистратура – второй уровень высшего образования, ориентированный на научно-исследовательскую и научно-педагогическую деятельность и включающий углубление общенаучных знаний и знаний в избранной отрасли науки, сдачу установленных экзаменов и зачетов, выполнение научных исследований по избранной теме, подготовку к защите и защиту магистерской диссертации. Начиная с 1990-х гг. в ряде вузов были апробированы институты бакалавриата и магистратуры. С 2007 г. в стране действует двухступенчатая структура высшего образования: первая ступень (4–5 лет обучения) обеспечивает подготовку специалистов, вторая (1–2 года) – магистров.

Подготовку специалистов с высшим химико-педагогическим образованием осуществляют в настоящее время 7 университетов. Магистратура по специальности «Химия» открыта в Белорусском государственном университете (БГУ), Белорусском государственном педагогическом университете (БГПУ) и в Институте подготовки научных кадров НАН Беларуси. Кроме того, в Витебском государственном университете ведется подготовка магистров педагогических наук по специальности «Теория и методика обучения и воспитания (химия)». В БГПУ магистратура по химии была открыта в 2001 году. До 2006 года выпускникам (вне зависимости от темы диссертации – химической или химико-педагогической) присваивалась квалификация «Магистр педагогических наук», с 2007 в РБ введена единая квалификация «Магистр химических наук». В соответствии с действующим Положением о магистерской подготовке образовательная программа магистратуры включает теоретическое обучение и самостоятельную научную работу как в области общенаучных знаний (философия, иностранный язык, основы информационных технологий), так и в выбранной специальной области (химия), сдачу экзаменов и зачетов, выполнение научных исследований по избранной теме, подготовку и защиту магистерской диссертации.

В современных условиях на первый план выступает ознакомление с опытом реализации магистерских программ в европейских университетах, вступивших на путь внедрения новых образовательных стандартов: организацией учебного процесса в условиях многоуровневой системы; особенностями преподавания химических дисциплин и проведения учебных и производственных практик; возможностями использования современных информационных технологий; введением рейтинговой системы и кредитных единиц и т.п. Только при таком взгляде «изнутри» можно дать адекватную оценку преимуществ новой организации учебного процесса, увидеть ее недостатки и пути их устранения, выделить механизмы реализации идей Болонского процесса в национальной системе высшего образования.

Список использованных источников

1. Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING) / под науч. ред. В.И. Байденко. – М.: Исслед. центр проблем кач-ва подг. спец-тов, 2006. – 211 с.
2. Ruhr-Universität Bochum. Fakultät für Chemie und Biochemie [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.ruhr-uni-ochum.de/chemie/studium.html>. – Date of access: 12.06.2005.

ЭВОЛЮЦИЯ ВЗГЛЯДОВ НА ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ МЕДИЦИНУ В ВЫСШИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ БЕЛАРУСИ

В.П. Сытый, Н.Г. Соловьева, С.Н. Чигирь, С.В. Барковская
БГПУ (Минск)

Основные знания по медицине необходимы всем гражданам страны. Это аксиома. Медицинские знания приобретаются в общеобразовательных и специализированных учебных заведениях, а так же в процессе санитарно-просветительной работы среди населения. Однако есть немедицинские профессии, для которых необходимы не только основы медицинских знаний, но и углубленное изучение некоторых медицинских дисциплин. К таким профессиям можно отнести спасателей, спортивных тренеров, педагогов и др.

Педагогическая медицина – это комплексная интегральная система знаний, изучающая физиологические особенности и болезни учащихся, которые проявляются в процессе воспитания и обучения, и разрабатывающая медико-гигиенические основы этого процесса. В связи с развитием специализации в педагогике в состав педагогической медицины включаются наука о здоровом образе жизни, анатомия и возрастная физиология (педагогическая физиология), медицина чрезвычайных ситуаций, здоровьесберегающие педагогические технологии и режимы обучения (1).

Объектом педагогической медицины выступает учащийся ребенок, подросток, юноша, развивающийся посредством специально организованного процесса воспитания. Предметом педагогической медицины является педагогический процесс, обеспечивающий усвоение медико-гигиенических знаний (пути и средства передачи учащимся (студентам) медико-гигиенических знаний).

Все основные категории педагогики: воспитание, обучение, образование, развитие – успешно воплощаются в педагогическом процессе благодаря их неразрывной связи с принципами педагогической медицины (2, 3).

В подготовке педагогов высшей квалификации по педагогической медицине в новой истории страны можно выделить три периода.

1. После ВОВ в педагогических институтах наряду с анатомией, физиологией и школьной гигиеной в программу включались вопросы подготовки медицинских сестер гражданской обороны.

2. С 90-х годов XX века необходимость в подготовке медсестер гражданской обороны отпала и в программу подготовки были дифференцированно для разных факультетов включены медицинские дисциплины (основы медицинских знаний, основы педиатрии, медико-социальные вопросы здоровья, геронтология, возрастная физиология и школьная гигиена и др.).

3. В начале XXI века базовая дисциплина в подготовке педагогов «Основы медицинских знаний» была исключена из учебной программы, а медицинские дисциплины «Основы педиатрии», «Возрастная физиология и школьная гигиена», «Медико-социальные вопросы здоровья» были переведены в разряд общеобразовательных и изучаются на I-II курсах. Но для подготовки воспитателя дошкольного учреждения знания по педиатрии нужны не меньше, чем знания по педагогике; для подготовки учителя знания школьной гигиены не менее важны, чем знания по предметам школьной программы. Для подготовки психолога знания по основам медицинских знаний являются базовыми. Для подготовки социального педагога и социального работника изучение урезанного курса по медико-социальным вопросам здоровья ничтожно мало. Медицина и социология имеют очень тесную связь и поэтому существуют медицинские и социальные проблемы.

Как известно, педагогика – это наука о воспитании и обучении человека, а воспитание – целенаправленное развитие человека. Возможно ли целенаправленно развивать ребенка, подростка, не владея основными медицинскими знаниями? А на каком уровне ведут в школах занятия по медицинским знаниям физики, биологи, социальные педагоги, не изучавшие этот предмет в университете?

При подготовке специалистов по физическому воспитанию соблюдается баланс учебных часов на протяжении длительного времени. Однако, наблюдается тенденция смещения медицинских дисциплин специализации к общепрофессиональным, на первый, второй или третий курс (лечебная физическая культура, лечебная физическая культура и массаж, лечебная физическая культура при заболеваниях и травмах, основы валеологии и медицины).

В соответствии с эволюцией взглядов на педагогическую медицину «на верху» у студента меняется внутренняя (процессуальная) мотивация. Студенту педагогического университета (факультета) все меньше нравится педагогическая медицина в разделе школьной гигиены (I, II

курс, в разделе педиатрии I курс), в разделе спортивной медицины (III-IV курс), так как он еще не понимает для чего нужен этот предмет, а ограниченное количество учебных часов не позволяет продемонстрировать важность изучаемого предмета в педагогической деятельности.

Мы провели анкетирование студентов по вопросам значимости медицинских знаний для формирования здорового образа жизни и успешной педагогической деятельности. Были получены следующие результаты: 80% студентов отметили изменение поведения, убеждений, отношения к факторам рискованного стиля жизни; 70% студентов отметили высокую значимость изучения медицинских дисциплин для внедрения в учебный процесс здоровьесберегающих технологий.

Педагогическая медицина включает теоретические основы педагогики и современные медико-гигиенические требования к организации и осуществлению педагогического процесса. За последние десятилетия произошло неоправданное смещение многих специальных медицинских дисциплин к общеобразовательным, что негативно отражается на профессиональной подготовке педагога. Это во многом обусловлено столкновением интересов факультетских и общеуниверситетских кафедр, конкуренцией между кафедрами и недооценкой роли педагогической медицины в педагогическом образовании. Преодоление этих субъективных факторов послужит созданию оптимальной общеобразовательной среды в педагогическом образовании.

Список использованных источников

1. Жук, О.Л. Педагогика / О.Л. Жук. – Минск: БГУ. – 2003.
2. Кукушин, В.С. Общие основы педагогики / В.С. Кукушин. – Р.Д. Мирт. 2002
3. Сытый, В.П. Современный взгляд на педагогическую медицину / В.П. Сытый // Медико-педагогические проблемы охраны здоровья учащихся и безопасности жизнедеятельности: материалы науч.-прак. конф. - Минск, 2010.

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ

И.Г. Тихонова
БГУ (Минск)

Переход к новому типу педагогических задач в современных условиях поставил на повестку дня проблему системности и целостности образовательных и воспитательных реалий во всех их аспектах и проявлениях. В своей известной работе «Кризис образования в современном мире» Ф. Кумбе называет системное видение социальных феноменов «мощным объективом, который мы наводим на изучаемый объект таким образом, чтобы рассмотреть его как целое, включая взаимосвязи между отдельными его частями и между ним самим и его окружением» [1, с. 118].

Психолого-педагогические исследования последнего поколения убеждают, что, несмотря на обилие публикуемых материалов, наличие научно обоснованной расшифровки системного подхода в современном педагогическом образовании научные знания в этой области остаются достаточно неполными, а порой и методологически не выверенными. За рамками научного осмысления современного образовательного поля в его системном представлении по-прежнему остаются идеи и положения общей теории систем, теории организаций и теории управления в контексте кибернетических составляющих.

Разумеется, что здесь, прежде всего, требуется глубокое и всестороннее осознание специфики системного подхода в современной педагогике высшей школы как инвариантной части общей системологии и социальной практики. Коллектив кафедры педагогики и проблем развития образования БГУ (О.Л. Жук, А.П. Сманцер, И.И. Казимирская, И.Г. Тихонова и др.) исходит из того, что системный подход в образовании – это ведущий, общенаучный подход к познанию и преобразованию любого современного педагогического объекта и рассматривает его как:

- методологический инструментарий, обеспечивающий завершение перехода от описательно-объясняющего этапа развития теории и практики педагогического образования к этапу аналитическому, личностно-развивающему;
- современное образовательное поле педагогических действий и замыслов, где формируются специфические психолого-педагогические механизмы сложно организуемых наиболее эффективных дидактических систем, соответствующих реалиям педагогики XXI века;
- связующее звено между философской теорией систем и стратегий разрешения ее важнейших проблем в сфере современного педагогического образования, его дальнейшего совершенствования и развития в условиях социальной и экономической нестабильности.

Практическая реализация этих положений связывается кафедрой с формированием у студентов компетентностного подхода к будущей педагогической деятельности, совершенствованием системы управления качеством образования на основе создания и внедрения оригинальной модели этого процесса, а также системного учебно-методического

обеспечения профессионального роста молодых специалистов университетского профиля. При этом кафедрой делается акцент на стимулирование интересов и познавательной активности, самостоятельности студентов в процессе овладения базовых научных педагогических знаний, а также в ходе педагогической практики; использовании активных форм и методов обучения, моделирующих социально-профессиональные ситуации; активизации самостоятельной работы студентов и соответствии ее форм и содержания будущей профессиональной деятельности; использовании информационно-коммуникативных технологий в образовательном процессе; интеграции учебного и воспитательного процессов на основе содержательно-технологической преемственности и системной оценки качества работы со студентами [2, 2].

Представляется, что одной из насущных проблем системного подхода является проблема сущности и содержания системообразующего фактора как доминирующего компонента его организационно-содержательных преобразований. Историко-педагогический анализ показывает, что здесь заслуживает серьезного внимания принятое общепедагогическое положение о том, что системообразующим фактором творения личности педагога университетского уровня является:

- направленность образовательной и воспитательной деятельности университета и его соответствующих кафедр;
- интегрированное университетское поле формирования специалиста системы образования – мотив;
- коллектив преподавателей и студентов, действующих в инновационном режиме – цель [3, с. 528].

При этом на наш взгляд, следует иметь в виду, что системный подход в педагогическом образовании проявляется не столько в структурных взаимосвязях педагогического процесса, сколько в источниках организации и познании образовательных элементов в их взаимосвязи и функционировании. Полученные нами результаты исследования сущности системного подхода в университетском педагогическом образовании убеждают в методологической значимости взаимодействия процесса педагогической подготовки студентов университета, с одной стороны, с многофункциональным социально-образовательным полем, окружающей действительностью. А с другой стороны – со сложным составом «внутренних» связей педагогического процесса, его структурой, где реализуются образовательные функции и задачи творения личности будущего педагога университетского уровня.

С этой точки зрения, мы рассматриваем в качестве основных категорий и понятий системного подхода «систему», «принципы системности» и «системный анализ» как «совокупность методов и средств исследования сложных, многоуровневых и многокомпонентных систем, объектов, процессов, опирающихся на комплексный подход, учет взаимосвязей и взаимодействий между элементами системы» [4, с. 121].

Проявление базовых составляющих системного подхода в педагогическом образовании классического университета весьма многогранно и разноаспектное. В современной педагогической теории и практике образовательного и воспитательного взаимодействия преподавательского состава и студентов университета оно находит свое выражение в следующем.

1. Оптимизации учебно-воспитательного и научно-исследовательского процессов в условиях их трансформации и предельной полезности для формирования личности молодого специалиста.
2. Научно обоснованном целепологании функционирования системы педагогической подготовки в рамках университета и каждой кафедры, имеющей отношение к решению этой образовательной задачи.
3. Обеспечение процесса развития и совершенствования системы подготовки педагогических кадров, ее постепенного перехода с одного уровня образовательных и воспитательных возможностей к другому в большей степени приближенному к оптимальному состоянию.
4. Укрепление дидактических основ функционирования образовательных систем педагогической подготовки студентов, расширение арсенала методических приемов и средств в учебно-воспитательном процессе университета, в том числе современных методов индукции и синтеза, обеспечивающих переход в обучении от единичного к общему и воссоединению целого из его частей.

Идеи системного подхода в педагогическом образовании в условиях трансформационных процессов требуют дальнейшей операционной проработки. Здесь необходимо совместное и согласованное взаимодействие ученых различных специальностей, и прежде всего философов, педагогов, психологов, методистов.

Список использованных источников

1. Кумбе, Ф. Кризис образования в современном мире. Системный анализ: пер. с англ. / Ф. Кумбе – М.: Прогресс, 1970. – 172 с.
2. Отчет о научно-исследовательской деятельности кафедры педагогики и проблем развития образования БГУ в 2010. – Минск, БГУ, 2011. – 37 с.

3. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: «Современное слово», 2005. – 720 с.
4. Большой экономический словарь. – М.: Книжный мир, 2009. – 860 с.
5. Беспалько, В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В.П. Беспалько. – М.: Высшая школа, - 144 с.

ПОЛИСТИЛЕВОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК ДИДАКТИЧЕСКИЙ РЕСУРС ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

А.В. Торхова
БГПУ (Минск)

Коннотации, возникающие по поводу понятия «информационное общество», имеют широкий спектр значений: ориентация на знания; цифровая форма представления объектов; инновационная природа и виртуализация производства; конвергенция и динамизм социальных процессов; глобализация информационных процессов в единое информационное пространство; эффективность личности как человека, владеющего информационно-коммуникационными технологиями и т.д.

Обобщая полисемию данных дефиниций, можно заключить, что информационное общество возникает там, где главным становится управление не материальными объектами, а символами, идеями, образами, интеллектом, где большинство работающих занято производством, хранением и реализацией информации, особенно ее высшей формы – знания.

Обучение, являясь одним из социокультурных путей удовлетворения потребности человека в обновлении информации, определяется исследователями как целенаправленное информационное взаимодействие педагогов и обучающихся (И.А. Колесникова), и шире — как информационное взаимодействие индивида со средой обитания («мир – это текст»), присвоение им в этой среде различных информационных смыслов, а также конструирование новых (В.П. Зинченко и др.).

Информационная среда учреждения образования есть пространство становления, формирования личности через освоение ею информационной картины мира, представленной символами, сигналами, информационными потоками и средами в их совокупности (В.И. Богословский, В.А. Извозчиков и др.).

При этом взаимодействие с информационно-образовательной средой каждого обусловлено: типом личности, особенностями функционирования нервной системы, модальностью при восприятии и переработке информации, доминированием полушарий головного мозга, отношением к новому опыту, уровнем и характером самоорганизации учебной деятельности и т.д. Это объясняет наличие в педагогической реальности многообразия стилей учения. В педагогике и психологии описаны стили учебной деятельности учащихся сильного и подвижного, сильного и инертного, слабого типов; визуалов, аудиалов и кинестетиков; левополушарных и правополушарных; активистов, мыслителей, теоретиков и прагматиков; автономных и зависимых; высокоадаптивных, неактивных, затруднительных, социально-активных и деструктивных и т.д.

Поскольку потребность в обновлении информации входит в число базовых, то вопрос о нежелании учиться (обновлять информацию) приобретает противоестественное звучание и переносится в плоскость размышлений о качестве и форме предъявления обучающимся информации, о способах ее кодировки, о предлагаемых программах, формах и методах работы с ней.

Неудовлетворительная организация информационно-образовательной среды может проявляться, например, в ориентации учебного материала на запоминание и повторение, а не на понимание, оценку, творчество, или в отсутствии возможности использовать индивидуально-избирательные пути освоения учебного материала в соответствии со своими интересами, способностями и склонностями, предпочитаемыми каналами восприятия информации, способами работы с ней.

Постигая новые информационные единицы, учащиеся делают их частью личностной структуры на уровне сознания, эмоционального опыта, опыта деятельности, отношений и т.д., т.е. превращают их в знания. Знание предстает не иначе как результат интеграции информационной структуры предлагаемого содержания обучения с ценностно-смысловыми структурами обучающегося в активной и положительно мотивированной учебной деятельности. Возникает вопрос о том, как это обеспечить в реальном образовательном процессе?

Интеграцию информационной структуры содержания обучения со структурой личности обучающегося с наибольшей вероятностью гарантирует индивидуальный стиль учебной деятельности, в ориентации на который создается образовательное пространство. Оптимальные условия для развития у учащихся индивидуального стиля учебной деятельности создает

полистилевое образовательное пространство.

Полистилевое образовательное пространство – это структурированная педагогическая реальность, которая возникает на пересечении ряда подпространств (персональное, интерперсональное, информационное, пространство деятельности, материальной и духовной среды), обладающих свойством взаимопроникновения и взаимопревращения, функционирует при совмещении творческой позиции субъектов управления и автономной позиции субъектов самоуправления, создает оптимальные условия для развития многообразия индивидуальностей.

Полистилевому образовательному пространству свойственны функциональная целесообразность, системность строения, синергетичность, личностная ориентированность, экологичность, открытость, диалогичность и вариативность. Плюральность смыслов, позиций, деятельности, объективирующих творческую индивидуальность человека, – ключевая характеристика такого пространства. Поэтому в нем каждый является носителем своего стиля деятельности, а педагогическое взаимодействие носит качество развивающейся гармонии, полифонического сотворчества различных начал.

Системообразующим компонентом полистилевого образовательного пространства является целенаправленно организованный педагогический процесс, порождающий факторы эффективного индивидуально-личностного развития обучающихся в творческой по мотивам и целям, индивидуальной по стилю и интерактивной по характеру деятельности. Педагогический процесс становится таковым, если строится в опоре на закономерно обусловленные принципы и нормы.

Принцип целеценностной персонификации ориентирует на преобразование заданных образовательным стандартом целей в мотивы и личностные смыслы обучающихся как движущую силу их саморазвития в контексте индивидуального образовательного запроса. Принцип стилевой детерминации предполагает конструирование учебного процесса в ориентации на функциональную структуру, типологию и закономерности развития индивидуального стиля деятельности. Принцип индивидуальной преференции диктует необходимость создания вариативной, творчески насыщенной образовательной среды, отвечающей индивидуальным предпочтениям школьников. Принцип автокреативной кумуляции требует «наращивания» у учащихся опыта самотворчества как освоения ими себя в различных видах учебной деятельности на аффективном, практическом и когнитивном уровнях в ходе многообразных форм диалога.

Педагогическими нормами в таком пространстве являются: обеспечение зоны неопределенности деятельности и взаимодействия; диалогизация педагогического процесса; непрерывное обогащение рефлексивного опыта успеха и неудач; культивирование практики открытого выражения чувств, взглядов, позиций; педагогическое взаимодействие как условие динамики самостоятельности обучающихся в рефлексивной организации учебной деятельности с учетом своих особенностей и возможностей.

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ПРАКСЕОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОДУКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

И.С. Усенко
МГЛУ (Минск)

Субъективные предпосылки профессиональной успешности проявляются у специалистов по-разному как в процессе осуществления деятельности, так и на уровне получения ее продуктов. Даже исходно богатые природные возможности (педагогические способности) и прекрасное образование могут в итоге остаться нереализованными, если человек окажется беспомощным в процессуальном отношении или под рукой у него не окажется нужного профессионального инструмента.

Эффективность работы педагога принято измерять достижениями и личностными приобретениями его подопечных, однако это же может быть в равной мере отнесено и к его личности, к тому, насколько приобщение к становлению других людей развивает его в человеческом и профессиональном плане. В этом проявляется преобразовательная специфика труда в сфере «человек—человек». Умение в качестве побочного эффекта производить в ходе профессиональной деятельности новые, более совершенные способы ее осуществления может быть обозначено как праксеологическая продуктивность педагога. Проявления этого свойства обусловлены технологическим диапазоном, в котором субъект способен квалифицированно работать, а также его умением «превращать» опыт в источник усовершенствования профессиональных действий.

Становление профессионализма происходит непосредственно в трудовой деятельности. Одним из социальных ориентиров при его оценке служит качество получаемого результата. Тем самым помимо своего желания каждый из работающих педагогов оказывается вовлеченным в естественный эксперимент по отбору и закреплению в системе деятельности продуктивных

действий. Многообразие форм профессионального опыта дифференцируется в зависимости от: природы субъекта — опыт индивидуальный, совокупный (группы, коллектива, организации), интегративный (опыт субъекта, имеющего дискретный во времени и пространстве характер, например национальный или сетевой опыт); сферы получения — опыт теоретический, практический, исследовательский, экспериментальный и др.; приоритетно активизированных личностных сфер (когнитивный, эмоциональный, коммуникативный, поведенческий); предметного содержания деятельности — опыт консультирования, опыт коллективного воспитания, опыт тестирования, опыт развивающего обучения и др.; целенаправленности формирования — организованный или стихийный; полученного результата — опыт успешный или неуспешный; степени осознания — осознанный, неосознанный; степени новизны — опыт традиционный, массовый, передовой, творческий, инновационный.

В данном случае важно различать терминологическое понимание традиционности опыта как принадлежности к традиции от его бытового толкования в значении массовости.

Учеными отмечено, что простое накопление опыта не обеспечивает более продуктивной или успешной профессиональной деятельности (Ю.Н. Кулюткин). Можно хорошо знать профессиональные нормы, но не следовать им, можно видеть свои педагогические ошибки, но не стремиться их исправить. Взаимодействие субъектов педагогической деятельности со своим опытом должно быть специальным образом организовано, чтобы стать источником развития продуктивности действий.

То же можно сказать и о взаимодействии с опытом коллег. С праксеологических позиций традиционное сочетание «обмен опытом» является не вполне корректным. Еще К.Д. Ушинский отмечал, что педагогический опыт не может быть заимствован напрямую, заимствована может быть идея, выведенная из опыта. Профессиональный опыт рождается в ходе переживания ситуаций педагогической деятельности. Можно устно или письменно рассказать об опыте, но нельзя обменяться переживаниями, составляющими его неотъемлемую часть. В данном случае речь идет о закономерностях и правилах перенесения продуктивных действий из контекста деятельности одного субъекта в контекст деятельности другого. Таким образом, к кругу праксеологических проблем могут быть отнесены проблемы правильности восприятия, описания и трансляции всех видов опыта.

По мнению ученых, момент правильного восприятия опыта во многом обуславливает его возможность становиться источником дальнейшего профессионального роста (А.А. Бодалев). В связи с этим может быть сформулирована проблема адекватного восприятия своего и чужого опыта. Под адекватностью подразумевается соответствие субъективного восприятия объективному смыслу и содержанию опыта относительно принятых профессиональных норм.

Варианты восприятия обусловлены различием исходных установок субъекта относительно функционального назначения взаимодействия с опытом. Оно может приобретать различный характер: оценочный (восприятие с установкой на оценку успешности/неуспешности опыта); исследовательский (восприятие с установкой на изучение механизмов результативности и продуктивности); имитационный (восприятие с установкой на последующее воспроизведение механизмов продуктивности); креативный (восприятие с установкой на усовершенствование опыта).

На основе полученной информации специалист может занять по отношению к опыту различную позицию: принять его к сведению как данность, отказавшись от ситуативной, эмоциональной или какой-либо другой оценочной реакции (зафиксировать наличие подобного опыта); оценить с точки зрения определенной системы критериев и показателей успешности; попытаться проникнуть в структуру и механизмы профессиональных действий, чтобы понять секрет их продуктивности (непродуктивности); начать поиск аргументов, зачеркивающих профессиональную значимость опыта, дискредитирующих его носителей, и т.д.

Когда накопленный опыт воспринят, отрефлексирован и получил оценку, возникает вопрос, какую стратегию дальнейшей работы с ним целесообразнее избрать. Обычно при ощущении полноты (избытка) позитивного опыта у субъекта возникает желание поделиться им с другими. Таким образом, перед ним встает практическая проблема обобщения и передачи опыта. В ситуации ограниченности (неудачности) индивидуального или совокупного опыта формируется потребность в его пополнении (самообразование, изучение опыта других). При понимании продуктивности объединения своих действий с действиями коллег встает задача его интеграции.

С точки зрения педагогической праксеологии представляют интерес механизмы трансляции опыта, позволяющие точно, без искажений обмениваться информацией о новых способах продуктивных действий. В отечественной образовательной практике чаще используется вербальная (научно-методическая) или литературно-художественная форма культурного закрепления и передачи профессионально-педагогического опыта. Значительно реже прибегают к непосредственному получению опыта через проживание, например, в режиме игротехнических событий, тренингов или педагогического проектирования. Иногда используется публичное представление опыта, которое осуществляется в виде непосредственной его демонстрации

(открытые занятия, мастер-классы, творческие мастерские) или с использованием фиксированной на современных носителях информации (аудио-, видео-, мультимедийных).

На смысловую точность передачи опыта влияет не только форма подачи, но степень и глубина детализации. В плане структурированности и целостности представления опыта выделяют простое описание, биографическое описание, компонентный анализ, структурно-функциональный анализ и системно-интегративный анализ.

Помимо определения необходимой глубины раскрытия структуры опыта представляет важность выбор уровня его описания. Профессиональное описание образовательного опыта может быть выполнено на трех уровнях: педагогическом (отражение ценностно-смыслового наполнения процесса); методическом (внешняя, видимая сторона действий педагога и учащихся на основе определенного предметного содержания); технологическом (обозначение универсальных механизмов, обеспечивающих необходимые внутренние преобразования в соответствии с заданными целями).

Производным от технологического является алгоритмический уровень описания. Алгоритм, задающий обязательный порядок действий и ведущий к успешному решению теоретической или прикладной задачи, обычно становится результатом «свертки» имеющегося технологического знания до формы инструкции «пользователю».

В противоречивых и изменчивых социальных условиях умение выстраивать праксеологические программы преобразования профессионального поведения, профессиональной позиции, совместной деятельности увеличивает конкурентоспособность педагога. Обладая праксеологическим знанием, он обретает способность к осмысленному преобразованию любой сложной ситуации, приходит к пониманию, что даже профессиональные ошибки, которые каждый из нас неизбежно совершает, можно превратить в стартовую точку для достижения успеха.

ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДЕЙСТВИЙ

И.С.Усенко

МГЛУ (Минск)

Н.Н. Поплавский

БГПУ (Минск)

В работах по педагогике встречается понятие «многосубъектное действие». Оно существенно отличается от индивидуального действия по многим параметрам. Совокупный субъект обладает более широким кругом компетенций, нежели индивид. Помимо большого энергетического потенциала совместного действия, важно обратить внимание на его временные параметры. Приложение совместных усилий членами совокупного субъекта к предмету может осуществляться синхронно, т.е. одновременно (например, группа учителей на интегрированном уроке, игротехническая команда), или асинхронно, если они разнесены во времени.

В педагогической деятельности мы чаще всего имеем дело со вторым. Любой образовательный процесс предполагает последовательное влияние на человека самых различных людей (воспитателей детского сада, педагогического коллектива школы, профессорско-преподавательского состава факультета, педагогов-организаторов подросткового клуба и др.). Факт непрерывности образования «растягивает» ситуацию совместности педагогической деятельности на все пространство жизнедеятельности человека. В этом случае координация совместных действий оказывается затруднительной. Зачастую действия, которые производит тот или иной педагог, вместо эффекта содейственности приобретают характер антидеятельности, противодеятельности по отношению к предыдущим действиям его коллег.

Так, при переходе из начальной школы в среднюю школу или при поступлении после школы в вуз, или переходя от школьной к досуговой деятельности и обратно, подрастающий человек почти всегда сталкивается с носителями противоположных педагогических позиций. Требование преемственности педагогической деятельности (позитивной кооперации) в условиях асинхронности совместных действий выполнимо, если каждый из субъектов, вступающих в образовательный процесс, будет, опираясь на диагностические данные о предпосылочном опыте своих подопечных, действовать по принципу взаимодополнения и компенсации профессиональных усилий.

В противном случае может возникнуть эффект негативной кооперации, который выражается в том, что педагоги начинают мешать своими действиями друг другу. В такой ситуации учащимся (воспитанникам) самим приходится противодействовать нарастанию хаоса разнородных педагогических влияний, интегрируя и корректируя их в зависимости от своих субъективных установок и возможностей.

Для распределения совместных усилий во времени необходимо также четко определить сроки выполнения действий. Для структурирования и упорядочения совместных действий

целесообразно ввести единые программы, сетку часов, рабочие циклы (циклограммы). К совокупному субъекту педагогической деятельности, каким является, например, коллектив образовательного учреждения или организации, применимо понятие комплекс.

В структуру обучения корпоративного субъекта обязательно входит подготовка к решению педагогических задач. Одной из них является переход от корпоративного к индивидуальному мышлению и обратно. Со стороны индивида необходимо наличие готовности и способности войти в состав совокупного субъекта и интегрироваться с ним. Эта процедура требует определенного усилия, напряжения, поскольку существует риск потери своего «я», пугает неизвестность предстоящего опыта. Специальной инструментовке подлежит и момент выхода из состава совокупного субъекта в индивидуальную форму деятельности.

Важной в педагогическом смысле интегративной характеристикой совокупного субъекта является срабатываемость — интегративная характеристика совместной деятельности с точки зрения возможности обеспечить ее продуктивность в данном составе субъектов. Для того чтобы люди смогли сработаться, необходим комплекс предпосылок: психофизиологических (совместимость индивидуальных темпов выполнения работы по принципу резонанса или дополнения); социально-психологических (чувство комфортности делового и личностного общения); организационных (четкое разделение и понимание функций, система координации действий партнеров, установка на взаимное содействие в достижении цели).

Работа в группе требует внимания к качеству отношений между людьми, друг к другу. Внутри группового субъекта возникает «поле напряжения», или полевой эффект (К. Левин), в рамках которого действуют психологические эффекты давления и стимулирования, т.е. направленного социально-педагогического влияния на каждого из членов группы. Это «тотальное поле сил» формирует сплоченность как чувство принадлежности к группе и желание в ней остаться. На определенной стадии сплочения начинает действовать эффект вбирания, впитывания общих ценностей. Более того, групповой результат может присваиваться отдельными участниками, становясь индивидуальным достоянием.

Особенностью группового субъекта как своеобразного биосоциального организма является его способность к динамике в качестве единой целостности. На фоне вариативности исходных установок и ценностно-смысловых ориентации участников группы формируется подвижная структура отношений. Согласно Т. Парсонсу, происходит ориентация социального действия по линиям «экспрессивность — инструментальность»; «господство — подчинение». В силу этого педагогически важно содействовать развитию внутри группы продуктивной системы лидерства, иерархии статусов, распределения ролевых и функциональных обязанностей того, что принято называть групповой динамикой. Параллельно необходим учет границ и объема профессиональных знаний, опыта, реакций субъекта в целом, т. е. диагностика его группового потенциала относительно достижения заданной педагогической цели.

Внутри педагогического сообщества сегодня, к сожалению, во многом утрачена культура работы в коллективе, который является более упорядоченным и социализированным, нежели группа, совокупным субъектом. Педагогический коллектив можно определить как формализованную социально-психологическую общность людей, функционирующую в рамках образовательной организации.

Жизнедеятельность коллектива подчинена четкому социально-педагогическому нормированию. Согласно положениям, сформулированным в работах Л.С. Выготского, по мере развития коллектив как целостный социально-педагогический организм овладевает собственным поведением, параллельно изменяя поведение каждого из его участников.

Для педагогического коллектива как разновидности совокупного субъекта в отличие от группы характерно наличие определенной формально установленной среды, где разворачивается его жизнедеятельность. В рамках этой среды также действует «поле интеллектуально-морального напряжения» (А.Т. Куракин, Л.И. Новикова), формирующееся как результат воплощения и воспроизводства норм, ценностей, системы отношений, обязательных для всех членов коллектива. Из этого следует, что формы организации коллективного труда предполагают наличие не только добровольных, но и принудительных ситуаций взаимодействия.

Коллективный результат складывается из интеграции, или суммирования, усилий каждого из его членов, а его эффективность основана на системном разделении функций при выполнении общественно значимой деятельности, направленной на достижение общей цели. При этом внутри коллектива складываются отношения особого типа, названные А.С. Макаренко отношениями «ответственной зависимости».

Опыт показывает, что для организации коллективной жизнедеятельности необходимо: наличие общих требований, правил и принципов совместной жизнедеятельности, выработанных или принятых сообществом, т.е. конвенциональных; понятность и доступность этих правил всем членам коллективного сообщества; соблюдение адекватных правилам распорядка жизни и системы отношений в течение достаточно длительного периода коллективного развития, в котором

выделяются определенные этапы (стадии, циклы); возможность творческого развития форм коллективной жизнедеятельности на основе принятых правил и принципов.

Время от времени каждому педагогу (и особенно руководителям сферы образования) приходится совершать некие профессиональные действия перед большим количеством людей: например, выступать на педагогическом совете или методической конференции, предъявлять или защищать результаты опытной (экспериментальной) работы, участвовать в конкурсах педагогического мастерства.

Диагностические опросы показывают, что все категории педагогических работников (кроме военных преподавателей и людей, имеющих опыт пионерской и комсомольской деятельности) весьма низко оценивают свою готовность и способность к работе с большими массами учащихся и их родителей. Аналогичная ситуация складывается в вузовской практике при необходимости лекционной работы с большим потоком студентов.

Здесь мы имеем дело с еще одной разновидностью совокупного «субъекта». Его можно обозначить терминами «фронтальный», «массовый», «ситуативный». В толпе резко снижается степень проявлений субъективности и субъектности, а также уровень индивидуального самосознания и ответственности, происходит деперсонификация, унификация, взаимоуподобление, актуализируются бессознательные реакции, человек наиболее подвержен психологическому заражению, подражанию, следованию социально-политической конъюнктуре или моде. Чтобы правильно действовать в таких ситуациях, необходимо освоить способы социально-психологической интеграции ситуативной общности людей в «единый организм» через такие механизмы, как эмоциональная направленность энергии, аккумуляция настроения, регуляция состояния и характера деятельности, введение в систему взаимодействия неперсонифицированных механизмов, придающих динамизм и энергетическую мощь. При этом для эффективного воздействия на массу людей важна не столько логичность и аргументация, сколько эмоциональное влияние, харизматичность стоящего перед ней человека.

АСПЕКТЫ БЕЗОПАСНОСТИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

С.Л. Яблочников
ВФЭУ (Винница, Украина)

Система образования - часть общей совокупности социально-экономических отношений в государстве. Одним из важнейших вопросов для какой-либо страны есть ее безопасность в различных отраслях (военной, технической, технологической, экономической, финансовой, политической, экологической, информационной и т.д.). Не является исключением из приведенного выше перечня и образовательная сфера.

Государство, общество активно формируют целостную систему своей безопасности, а безопасность образования, в данном контексте, может быть рассмотрена как некая ее подсистема. Динамические изменения в обществе, в социально-экономической и политической сферах, обуславливают соответствующие реформы системы образования для приведения в соответствие новым условиям и ограничениям функций образовательной среды, а также целей их реализации. В связи с этим, возникает совокупность серьезных противоречий между участниками образовательных процессов, управляющей подсистемой и динамично развивающимся обществом.

В обществе начинает преобладать тенденция в реализации деятельности, как его отдельных членов, так и целых социальных групп, направленная на осуществление процесса успешного выживания в условиях агрессивной динамичной среды. Объекты образования всех форм собственности сегодня также реализуют свое существование посредством борьбы за выживание в условиях жесткой конкуренции с подобными им учреждениями и организациями, выстраивая свою экономическую, финансовую, социальную, информационную, кадровую, методическую, хозяйственную политику в соответствии с определенными нормами поведения на рынке образовательных услуг.

Будем анализировать и саму систему образования, и ее отдельные элементы, и образовательные процессы, и подсистему управления данной сферой, и аспекты ее безопасности, с точки зрения системно-кибернетического подхода, основные элементы которого нами были рассмотрены ранее в монографии [1]. Все перечисленные выше объекты представляют собой сложные динамические социально-экономические системы, которые непрерывно находятся под влиянием большого числа факторов как внешней, агрессивной по определению среды, так и непосредственных управляющих воздействий целого ряда организационных структур и институций, стремящихся адаптировать их функционирование к новым условиям и целям.

Понятие «безопасность» предполагает обязательное наличие сопряженного с ним термина «угроза». Тогда эффективно функционирующая система безопасности должна, в определенном смысле, достаточно хорошо уравнивать систему существующих, планируемых или предполагаемых (гипотетических) угроз. Кроме того, сама безопасность во многом будет

определяться системой интересов некоторой совокупности объектов или субъектов. В свою очередь, конфликт интересов в какой-либо области (экономической, финансовой, технологической, социальной, экологической, информационной и т.д.) фактически однозначно определяет вероятностные процессы возникновения соответствующих источников угроз, негативное действие которых может быть обращено как на участников такого конфликта, так и на третью сторону.

По нашему мнению, соответствующие термины в образовании есть смысл рассматривать с точки зрения выявления и предвидения (прогнозирования) возможных источников таких угроз. Их возникновение, в рамках системно-кибернетического подхода, достаточно логично трактовать, как сложные вероятностные события, практическая реализация которых зависит от степени обеспечения баланса между отмеченными выше системами. Численное значение вероятности возникновения тех или иных угроз является некоторой динамической функцией времени.

В зависимости от места возможного нахождения соответствующих источников угроз, их можно классифицировать как внутренние и внешние по отношению к сфере образования. Вектор направления действия таких угроз будет определять структуру и параметры системы безопасности, а также комплекс и программу адекватных действий по эффективному управлению ею.

Осуществление функционирования системы безопасности образования может также трактоваться как управление рисками в процессе обеспечения соответствующего баланса существующих и прогнозируемых угроз, а также мероприятий по их компенсации. Классические методы, принципы, технологии и инструменты осуществления такого вида управленческой деятельности достаточно обстоятельно описаны и формализованы в соответствующей научной литературе. На наш взгляд, нет необходимости в данной статье их подробно рассматривать. Однако, есть смысл уделить внимание определенным аспектам, которые будут характерными именно для образовательной отрасли.

Широкая трактовка содержания безопасности образования, по нашему мнению, должна включать в себя создание совокупности определенных условий реализации как родовых, так и видовых функции защиты интересов личности, социальных групп, общества и государства в целом в образовательной сфере. Узкая трактовка содержания термина «безопасность образования» достаточно плотно связана с пониманием доминантного значения видовых функций безопасности (реорганизация, контроль, инструкции, положения, детерминанты отношений и т.п.) для выживания социальной системы, что, к сожалению, достаточно часто наблюдается в управленческой практике, в том числе и в образовании.

Содержание родовой и видовой функций защиты - это осуществление комплекса организационно-правовых, социальных, экономических, технических, технологических, административных, структурных, воспитательных, финансовых, информационных, специальных и других мероприятий, направленных на прогнозирование, выявление, предупреждение и пресечение угроз, которые могут оказать негативное воздействие на реализацию функций безопасности системы образования, в частности, ее составляющих.

С точки зрения прогнозирования возникновения или действительного существования внешних источников угроз, безопасность образования в целом нами формулируется как способность учебно-воспитательных процессов, определяемых их содержанием, мировоззрением, ресурсами, условиями и ограничениями, а также экономической, финансовой, информационной, хозяйственной, управленческой и других видов деятельности в данной сфере, обеспечивать эффективную передачу знаний, умений и навыков от нынешнего поколения к будущим, кроме того, наиболее полное удовлетворение совокупности потребностей индивидуумов в образовательной сфере. Эти процессы должны реализовываться независимо от уровня количественных показателей и характера воздействия внешних факторов или же существования определенных причин, как гарантия высокой степени защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства.

Внутренние источники угроз безопасности образования также могут активно препятствовать осуществлению приведенной выше его основной функции. Причем, в данном случае, действие угроз направлено в основном на реализацию внутренних процессов системы по достижению целей и обеспечению параметров результата ее функционирования (технологическая, структурная, методическая, информационная, поведенческая безопасность). А внешние угрозы направлены на снижение эффективности реализации процессов обмена системы с окружающей средой ресурсами, энергией, информацией и энтропией или их полное прекращение [2].

Система образования по определению является открытой, как и большинство ее внутренних элементов, которые имеют сложную внутреннюю структуру. Существование этой системы в условиях полной изоляции невозможно. Также невозможно обеспечить ее стопроцентную открытость, это немедленно приведет к распаду и интеграции отдельных элементов в другие системы.

Условно работу системы безопасности образования можно представить в виде регулируемого клапана, который имеет четыре двунаправленных канала обмена соответствующими компонентами с внешней средой (совокупностью социально-экономических объектов и отношений в обществе и государстве). Функция управления таким «клапаном» аналогична целевой функции многопараметрической задачи математического программирования с большим числом неизвестных и оптимизируемых результатов.

Успех реализации процессов управления безопасностью объектов образования зависит от умения внутренней управляющей подсистемы обеспечить разумное соотношение динамики процессов обмена материальными ресурсами и теми, которые имеют информационную природу. В данном случае, именно динамика параметров такого обмена, а не сами их численные значения играют наиболее важную роль. В свое время это было обосновано нами в публикации [3].

Безопасность образования – новая отрасль педагогической науки, основы которой практически не разработаны как исследователями стран бывшего СССР, так и зарубежными. Однако, важность и актуальность реализации подобных научных исследований не вызывает сомнений. Безопасность образования определяет параметры системы безопасности общества в целом.

Список использованных источников

1. Яблочников, С.Л. Науково-методичні засади системно-кібернетичного підходу до управління в освіті / С.П. Яблочников. – Монографія. - Вінниця: ПП «Едельвейс і К», 2009. – 582 с.
2. Яблочников, С.Л. Информационно-энтропийные модели трансформационных процессов в образовании / С.П. Яблочников // Трансформация образования и мировоззрения в современном мире: материалы Междунар. науч. конф., 22 окт. 2010 г. / Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»; редкол. В.В. Бушник (отв. ред.) [и др.]. – Минск: БГПУ, 2011 – С. 419 - 422.
3. Jablochnikov S. Dynamic Models of Management of Pedagogical Systems. IDIMT-2010. Information Technology – Human Values, Information and Economy. 18th Interdisciplinary Information Management Talks, September 8-10. – 2010. – Jindrichuv Hradec, Czech Republic. – P. 243-249.

РЕЗОЛЮЦИЯ
V Международной научно-практической конференции
«Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов:
методология, теория, практика»

Востребованность новой роли учителя в обществе и функций педагогической деятельности, способствующих межкультурному взаимопониманию, демократической культуре и осуществлению прав человека, актуализируется переменами в глобализирующемся мире.

В современном обществе и экономике, основанных на знаниях, молодые люди должны быть образованными и владеть компетенциями продуктивного и безконфликтного общения, межкультурного взаимодействия, языковыми навыками, компьютерной грамотностью, проявлять справедливость и понимание социально-культурного разнообразия и др. Достичь этого воспитательного результата представляется возможным при признании профессиональной роли учителя в обществе как субъекта социально-культурных изменений и создании благоприятных условий для его труда и жизни.

В связи с переходом от индустриального к постиндустриальному обществу и с вступлением в экономику, основанную на знаниях, востребуется новое педагогическое мышление, которое характеризуется переориентацией «педагогики неучастия» на личностно ориентированную педагогику.

Миссия педагогического образования сегодня – обеспечение процесса формирования профессионально компетентной личности педагога, способного самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи, осознавать личностную и общественную значимость педагогической деятельности, нести ответственность за ее результаты, способствуя социальной стабильности и развитию общества.

В докладах и сообщениях участников Международной научно-практической конференции было отмечено, что за последние два десятилетия в развитии национальной системы педагогического образования Республики Беларусь в целом произошли серьёзные позитивные изменения. В то же время участники конференции отметили ряд **актуальных проблем** в развитии современной системы подготовки педагогических кадров, требующих своего решения:

- низкий социальный статус современного учителя;
- трудности с привлечением «сильных» абитуриентов на педагогические специальности;
- наличие некоторых несоответствий структуры специальностей педагогического профиля запросу рынка труда;
- декларативный характер компетентностного подхода, провозглашенный основанием для разработки стандартов последнего поколения;
- ослабление практикоориентированности подготовки будущих учителей;
- ослабление психолого-педагогической и методической подготовки педагогических кадров;
- недостаточный уровень качества магистерской подготовки по педагогическим специальностям;
- старение профессорско-преподавательского состава;
- не соответствие учебно-лабораторной и материально-технической базы требованиям подготовки высококвалифицированных педагогических кадров для современной школы;
- отсутствие практики международной сертификации разработанных образовательных программ по педагогическим специальностям.

В целях повышения социальной и экономической эффективности процессов совершенствования педагогического образования участниками конференции были сформулированы следующие **рекомендации**, вытекающие из объективных запросов педагогической общественности и потребностей образовательной действительности:

I. Выполнению социокультурной миссии педагогической профессии, повышению социального статуса педагогических кадров будут способствовать:

- доведение начальных ставок заработной платы учителя до уровня средней по промышленности; предоставление учителю социального пакета, гарантирующего хорошее физическое и психическое здоровье, жильё;
- увеличение количества ступеней профессионального роста учителя с целью обеспечения ему карьерных возможностей и повышения удовлетворенности трудом;
- развитие форм морального стимулирования учителей (расширение перечня наград Министерства образования и иных органов управления образованием для учителей с учетом стажа работы и особых профессиональных достижений);

- уменьшение бюрократической регламентации деятельности учителей, освобождение их от выполнения функций, не связанных с должностными обязанностями, для профессионального роста и возможностей творческой деятельности;

- создание позитивного образа современного учителя, его имиджа через средства массовой информации, телевидение; введение временного моратория на показ и публикацию материалов, вызывающих негативное отношение к педагогической профессии; широкая реклама в СМИ достижений, творческого опыта, проявлений высокого гуманизма и самопожертвования учителей;

- модернизация системы профессиональной ориентации в педагогических вузах, использование возможностей информационных и др. технологий в привлечении учащихся на педагогические профессии;

- введение творческого экзамена или психолого-педагогического собеседования при поступлении на педагогические специальности с целью выявления склонностей абитуриентов к педагогической деятельности.

II. Повышение качества подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров предполагает:

1. Оптимизацию структуры педагогического образования, которая требует:

- разработки национальных квалификационных рамок для непрерывного педагогического образования, которые будут сопоставимы с международными;

- уточнения государственного классификатора специальностей педагогического профиля, расширение в нем перечня социально ориентированных специальностей и специализаций в соответствии с современными запросами отечественного рынка труда;

- установления двухступенчатой структуры педагогического образования, аналогичной структуре высшего образования стран-участниц Болонского процесса (бакалавр–магистр);

- разработки концепции магистерской подготовки педагогических кадров с учетом национальных традиций педагогического образования и международных соглашений, повышение статуса выпускника магистратуры;

- введения двух направлений подготовки педагогических кадров в магистратуре – научной и практикоориентированной.

2. Совершенствование содержания педагогического образования, требующее:

- модернизации стандартов и учебно-планирующей документации с ориентацией на международные требования;

- ревизии учебных планов с целью определения возможностей сокращения объема часов подготовки за счет дисциплин, напрямую не влияющих на профессионализм педагога;

- разработки учебных планов с учетом закономерностей профессионализации личности в вузе посредством введения личностно развивающих предметов («Самопознание», «Основы педагогической профессии» и др.) и определенной последовательности изучения педагогических дисциплин;

- установления баланса теоретической и практической подготовки педагога за счет обогащения содержания учебного материала процедурным, операциональным знанием (не как это должно быть, а как это делается) и широкого внедрения технологий активного обучения в контексте профессиональной деятельности;

- разработки системы курсов по выбору и факультативов по актуальным вопросам образования и воспитания с ориентацией на запрос студентов и педагогические инновации;

- разработки содержания дополнительного образования будущего учителя по актуальным проблемам школы (кибернетическая зависимость, работа с одаренными учащимися и др.);

- модернизации гуманитарной подготовки за счет изучения эпистемологии, семиотики, риторики, герменевтики, антропологии, социологии;

- исследования возможностей кредитно-модульного построения образовательных программ; организация экспериментальных площадок на базе педагогических университетов и факультетов по их апробации.

3. Модернизацию педагогического процесса, предполагающую:

- расширение применения инновационных образовательных технологий когнитивно, деятельностно и личностно ориентированных;

- модернизацию механизмов организации и управления самостоятельной учебной работы студентов с целью повышения ее продуктивности;

- включение студентов в инновационно-педагогическую деятельность на базе филиалов кафедр;

- обеспечение непрерывного характера педагогической практики, увеличение ее продолжительности на последнем курсе (работа в качестве учителя-стажера) с защитой на государственном экзамене проекта, подготовленного на ее базе;

- изучение возможностей дифференциации времени обучения студентов в вузе в зависимости от их способностей и учебных достижений.

4. Совершенствование экономических механизмов и материально-технической базы педагогического образования, предполагающее:

- разработку конкурентной модели педагогического образования, бизнес-планов его развития;

- разработку механизмов привлечения внебюджетных средств, поиск источников инвестиций в развитие педагогического образования;

- создание попечительского совета и привлечение бизнес-сообщества к финансированию проектов развития педагогического образования;

- приобретение современного учебного оборудования в соответствии с профилем, спецификой учебных программ, реализуемых образовательным учреждением.

III. Повышению продуктивности международного сотрудничества в создании единого пространства педагогического образования будет способствовать:

- выполнение совместных исследований, создание международных рабочих групп для выполнения проектов, направленных на повышение качества образовательного процесса;

- организация совместных научно-методических и обучающих семинаров, мастер-классов и тренингов по освоению и внедрению прогрессивных образовательных инноваций;

- создание по взаимодоговоренности экспериментальных площадок по апробации и внедрению новшеств в образовательный процесс;

- интенсификация академической мобильности студентов и преподавателей;

- акцентирование внимания в международных договорах между педагогическими вузами на мероприятиях, направленных на гармонизацию систем педобразования и повышение качества образовательного процесса.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ	3
Приветственное слово участникам конференции	3
П.Д. Кухарчик	3
Озкая Джеват Незихи, ...	3
Муаммер Йылдыз, ...	4
Харун Токак	4
Зафер Гуль, ...	5
УЧЕНИКИ И УЧИТЕЛЬ	6
Р.Б. Рыбаков	6
КАЧЕСТВА УЧИТЕЛЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ПРЕДАННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЮ	11
Дженгиз Шимшек	11
УЧИТЕЛЬ И ШКОЛА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ МОЛДАВСКОГО ОБЩЕСТВА	17
Л.И. Брага	17
СВОЕВРЕМЕННОСТЬ ДУХОВНОГО ПРИЗВАНИЯ УЧИТЕЛЯ: МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЙ ОПЫТ УКРАИНСКИХ ПЕДАГОГОВ Д. ТУПТАЛА, Г. СКОВРОДЫ, П. ЮРКЕВИЧА, К. УШИНСКОГО И СОВРЕМЕННОГО ТУРЕЦКОГО ПРОСВЕТИТЕЛЯ Ф. ГЮЛЕНА	19
О.А. Шокало	19
СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ	23
И.И. Цыркун	23
ИННОВАЦИИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: РЕСУРСЫ, ТРАНСФОРМАЦИОННЫЕ РИСКИ И ВОЗМОЖНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ РЕГИОНА – УДМУРТИЯ)	26
А.А. Мирошниченко	26
О.А. Фиофанова	26
КАЖДЫЙ ПЕДАГОГ ПСИХОЛОГ?	29
Я.Л. Коломинский, О.В. Белановская	30
ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ	31
И.В. Цепова	31
СЕКЦИЯ 1. СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ МИССИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ И ОБРАЗОВАНИЯ	34
Инновации, вдохновение, мастерство в становлении личности молодого учителя	34
В.Г. Александрова	34
ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ И УКРАИНЫ В ПОСТСОВЕТСКИЙ ПЕРИОД	35
М.А. Андарало	35
ПРОФОРИЕНТАЦИЯ И ПРОФОТБОР УЧАЩИХСЯ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА	38
Е.А. Бельницкая	38
ЭТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ	40
Н.М. Брунчукова	40
ПОЛИТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ВУЗА	42
О.В. Вожгурова	42
КАКАЯ ШКОЛА НУЖНА СОВРЕМЕННОМУ ОБЩЕСТВУ	44
Д.С. Войтюк, Н.О. Вакулич	44
СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ	45
К.В. Вятская	45
ОСОЗНАНИЕ СМЫСЛА И ЦЕЛЕЙ СВОЕГО БЫТИЯ КАК ФАКТОР ВНУТРИЛИЧНОСТНОЙ ИНТЕГРАЦИИ	47
К.В. Гавриловец, Т.Е. Титовец	47
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА	49
С.Е. Гайдукевич	49
МОДЕЛЬ СПЕЦИАЛИСТА «ОБЩЕСТВА ЗНАНИЙ»	52
М.А. Гусаковский	52
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ РЕГИОНА	54
О.М. Давыдова, А.А. Давыдов	54
СОВРЕМЕННЫЙ УЧИТЕЛЬ: ТРЕБОВАНИЯ К ПОДГОТОВКЕ В НОВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ	55
М.И. Демидович	55
СРЕДСТВА МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ О ТУРЕЦКИХ ШКОЛАХ В КЫРГЫЗСТАНЕ	57

Жийдегуль Алимидин кызы.....	57
ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ОСНОВАНИЯ ЭТИЧЕСКОГО КОДЕКСА ПЕДАГОГОВ.....	61
Н.С. Загорская.....	61
МИССИЯ ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ.....	63
В.И. Казаренков.....	63
Универсальность высшего педагогического образования – основная детерминанта его воспитательного потенциала в условиях трансформационных процессов.....	65
И.И. Казимирская.....	65
КАКАЯ ШКОЛА НУЖНА СОВРЕМЕННОМУ ОБЩЕСТВУ.....	68
И.В. Каравай.....	68
ГУМАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА КАК УСЛОВИЕ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО И ДУХОВНОГО ЗДОРОВЬЯ ШКОЛЬНИКОВ.....	70
И.Е. Керножицкая.....	70
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ КАК КАЧЕСТВЕННАЯ ОСНОВА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА.....	72
А.Ф. Климович.....	72
Е.П. Чусовитина.....	72
СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ.....	74
Г.В. Корзенко, В.А. Зенченко.....	74
ПУТИ УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ.....	77
А.В. Котов.....	77
РОЛЬ ПЕДАГОГА В ВОСПИТАНИИ ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ У ДЕТЕЙ.....	78
О.М. Кравцова.....	78
РАБОТА ПЕДАГОГА С СЕМЬЕЙ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ПРАВОНАРУШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ.....	80
А.С. Крапивко.....	80
СТРАТЕГИИ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИЧЕСКИХ ЭТАПОВ ОБЩЕСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ.....	81
А.В. Кузнецов, В.В. Кузнецов.....	81
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ ПАУЛУ ФРЕЙРЕ И ИХ ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ.....	83
В.В. Кузнецов.....	83
СОЮЗНОЕ ГОСУДАРСТВО НА ПУТИ К ОБЩЕСТВУ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	85
Н.А. Лобанов.....	85
ПРАВОСЛАВНЫЙ СВЯТО-ТИХОНОВСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ: ТРУДЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ.....	87
А.М. Лотменцев.....	87
БУДУЩЕЕ ПРОФЕССИИ УЧИТЕЛЯ.....	90
Р.И. Пугачева.....	90
Н.К. Катович.....	90
ПРОБЛЕМА СОДЕРЖАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ПЕДАГОГОВ О СВОЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РОЛИ.....	92
Е.И. Медведская.....	92
СОТРУДНИЧЕСТВО ПЕДАГОГА И ПСИХОЛОГА В ПРОЕКТИРОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ.....	94
А.В. Музыченко.....	94
СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ДУХОВНАЯ СФЕРА ОБЩЕСТВА.....	96
Е.Г. Наумова.....	96
ФОРМИРОВАНИЕ ЧЕЛОВЕКА ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА И ЗАДАЧИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	98
И.Ю. Никитина.....	98
ЕДИНСТВО ОБРАЗОВАНИЯ, ДУХОВНОСТИ И ДИАЛОГА В ШКОЛАХ ЛЮБВИ.....	99
Омер Фарук Сёзджу.....	99
Зейнеп Сёзджу.....	99
принципы формирования и развития культуры профессионального самоопределения личности будущих педагогов.....	101
Н.Н. Поплавский.....	101
ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРИЕМОВ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ (НА ПРИМЕРЕ ПРИЕМА ОБОБЩЕНИЯ).....	103
В.А. Русинович.....	103
A COMPARISON OF TEACHERS' STATUS IN TURKEY AND BELARUS.....	105
Gümüş Serkan.....	105
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ВНЕДРЕНИЯ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛЫ.....	106
О.С. Симченко.....	106
ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ И ДИАГНОСТИКИ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	108
С.Н. Сиренко.....	109
РАСПРОСТРАНЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ В.А.СУХОМЛИНСКОГО В КИТАЕ.....	110
Сяо Су.....	110

ОТНОШЕНИЯ С УЧИТЕЛЕМ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ КАК ВЕДУЩИЙ ФАКТОР ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	113
Л.М. Тарантей	113
ОБУЧЕНИЕ КАК КУЛЬТУРНО ОБУСЛОВЛЕННЫЙ МЕТОД ВОСПИТАНИЯ ИНДИВИДОВ В СОВРЕМЕННЫХ ОБЩЕСТВАХ	115
С.В. Хамутовская	115
ТУРЕЦКИЕ ШКОЛЫ В ТРЕУГОЛЬНИКЕ «УЧЕНИК-УЧИТЕЛЬ-РОДИТЕЛИ»	117
Хасан Угур	117
РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ	119
Н.В. Черникова	119
Личность учителя в исследованиях отечественных ученых-педагогов первого десятилетия XXI века	121
В.В. Чечет	121
ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИДЕОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МОЛОДЕЖИ	122
И.В. Шарай	122
ВІДЫ РАБОТ ПА ПАЛЯПШЭННІ ЗРОКУ ў МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ	124
В.П. Щербинина	124
СЕКЦИЯ 2. ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ, ПЕРЕПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ	129
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МУЗЫКОТЕРАПИЯ КАК ПЕРСПЕКТИВНАЯ ОБЛАСТЬ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА	129
Л.О. Апельинская	129
НЕКОТОРЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОНТРОЛЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ	130
О.А. Баркович	130
РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК ОСНОВА СОВРЕМЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ К КАЧЕСТВУ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА	132
Г.Ф. Бедулина	132
СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В КИИ МЧС РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ: ИДЕОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ	134
А.Б. Богданович, А.М. Дубовик, Я.В. Шикаревский Я.В.	134
СТУДЕНЧЕСКОЕ НАУЧНОЕ ОБЩЕСТВО В СИСТЕМЕ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ Т.А. Бонина, В.В. Устин, М.А. Цыганкова	136
РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ КАК ФАКТОР ИХ ЛИЧНОСТНО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ	138
О.А. Велько	138
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	140
А.И. Гаурилус	140
ИЗУЧЕНИЕ НАРОДНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ДУХОВНОСТИ И НРАВСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ	142
А.Н. Глушкова, С.И. Линник-Ботова	142
ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАЗВИТИЮ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Е.В. Горбатова	146
О НЕКОТОРЫХ ПУТЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ	148
И.Н. Гуло, Т.В. Гуляева, Э.В. Шалик	148
ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	150
Д.Н. Дубинина	150
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РАЗВИТИЯ УЧЕБНО-ЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ	152
Ю.Н. Егорова	152
ПРОБЛЕМЫ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ	154
А.А. Емец	154
ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА С ПОЗИЦИЙ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ПОДХОДОВ	157
Ю.Л. Загуменнов	157
ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ С.Н. Зеленева	158
ВЗАИМОСВЯЗЬ И ВЗАИМОВЛИЯНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ	160
И.Я. Звоник, Ю.В. Меленец	160
ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЗАНЯТИЙ В ВУЗЕ	166
А.В. Касович, О.С. Куницкая	166
ИНТЕГРАЦИОННАЯ ЛЕКЦИЯ ПРОБЛЕМНОГО ХАРАКТЕРА ПО МАТЕМАТИКЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ	167
И.В. Кирюшин	167
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИТАРНОЙ ПОДГОТОВКИ	169

А.А. Клименко.....	170
КОНСАЛТИНГОВАЯ ПОДДЕРЖКА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ В СИТУАЦИЯХ АКАДЕМИЧЕСКОЙ НЕУСПЕШНОСТИ Т.И. Краснова.....	171
ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К РЕАЛИЗАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	173
О. Я. Кривцова.....	173
АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ.....	175
Н.Н. Крупенченко.....	175
СУЩНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИЙ.....	177
З.С. Курбыко.....	177
ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ К УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Н.В. Литвина.....	178
ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ.....	180
И.Н. Логинова.....	180
П.В. Горонин.....	180
УПРАВЛЕНИЕ СОЗДАНИЕМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ.....	182
Т.А. Лопатик, Т.В. Зубко.....	182
ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИЗИОЛОГИЯ РАСТЕНИЙ».....	184
Ж.Э. Мазец.....	184
СРАВНЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ЦЕНТРАЛИЗОВАННОГО ТЕСТИРОВАНИЯ И ИТОГОВ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА УО «ВГУ ИМ. П.М. МАШЕРОВА»).....	186
В.В. Малиновский, А.А. Чиркина.....	186
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ.....	188
О.В. Мамонько.....	188
ВЫВУЧЭННЕ ГІСТОРЫІ БЕЛАРУСІ Ў КАНТЭКСЦЕ ЗАДАЧ ГІСТОРЫКА-ПАРТЫЙНАЙ НАВУКІ (1960-Я – ПЕРШАЯ ПАЛОВА 1980-Х ГГ.).....	190
П.А. Мацюш.....	190
ГУМАНИСТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ЛОГОПЕДОВ.....	192
Л.В. Мороз.....	192
ПОЛИСУБЪЕКТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ.....	194
С.И. Невдах.....	194
МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОПЫТА ЛИЧНОСТИ.....	195
Л.И. Нестерова.....	195
РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН.....	197
Н.А. Никитёнок.....	197
ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ОБУЧЕНИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАДРОВ.....	203
А.А. Островская.....	203
ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЫПУСКНИКА ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ.....	205
В.В. Пашкевич.....	205
ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ.....	207
Р.С. Пионова.....	207
ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ.....	209
Н.М. Плескацевич.....	209
ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ.....	210
Л.Л. Подольная.....	210
ПРЕДИПЛОМНАЯ ПРАКТИКА КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	212
Т.В. Поздеева.....	212
ИНТЕГРАЦИЯ УЧЕБНОЙ, НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КАК УСЛОВИЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВУЗЕ.....	214
А.П. Сманцер.....	214
ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ.....	216
И.А. Турченко.....	216
ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН.....	218
И.А. Царик.....	218

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	219
Т.П. Чикиндина	220
ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ	221
А.В. Шешко	221
ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ДЛЯ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ-ФИНАНСИСТОВ	223
И.О. Яблочникова	223
СЕКЦИЯ 3. ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ И РЕСУРСНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ	226
ПРАЦА З КЛЮЧАВЫМ СЛОВАМІ ЯК СРОДАК ФАРМІРАВАННЯ ІНФАРМАЦЫЙНАЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЭНТАЎ	226
В.У. Азарка, А.С. Васілеўская	226
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ	227
С.Н. Анкуда, Е.А. Бобко	227
МОДЕЛЬНЫЙ СЦЕНАРИЙ УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ КАК ФОРМА ОПИСАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ	229
Е.Н. Артеменок	229
ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ К РАЗРАБОТКЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОРТФОЛИО БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ	231
Е.С. Астрейко, Н.С. Астрейко	231
ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА»	233
Н.Н. Баль	233
ОРГАНИЗАЦИЯ ЛАБОРАТОРНОГО ПРАКТИКУМА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ХИМИИ	235
А.А. Белохвостов	235
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО КРАЕВЕДЕНИЯ В СИСТЕМЕ УРОКОВ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	237
А.Б. Богун	237
ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ «ОДИН УЧЕНИК: ОДИН КОМПЬЮТЕР» В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ	239
И.Н. Васильева	239
О.Г. Сорока	239
ПРОБЛЕМА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	241
С.А. Воеводина	241
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИНЦИПА ПОДСОЗНАТЕЛЬНОЙ ФЕРМЕНТАЦИИ ПЕДАГОГАМИ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	243
Л.Д. Глазырина	243
СОВРЕМЕННЫЕ КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТИФЛОПЕДАГОГА	244
В.В. Гордейко, О.Г. Пименов, Е.И. Швачко	244
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ТРЕНИНГА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ В КАЧЕСТВЕ ДИНАМИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ УРОКА	246
Е.Ю. Гуртовая	246
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН	248
А.А. Гуртовой	248
ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ СРЕДСТВАМИ ТЕХНОЛОГИИ ПОРТФОЛИО	251
М.В. Дубовик	251
УЧЕНИЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА	253
Т.Л. Жукова	253
WEB 2.0 ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ	255
В.М. Зеленкевич, Н.И. Быковская	255
РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	257
Е.А. Зелинская	257
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ БОТАНИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ	259
В.Н. Кавцевич, А.А. Свирид, Н.Д. Лисов	259
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ АКТИВНОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ У СТУДЕНТОВ	261
А.В. Касович, Ю.А. Полещук	261
ПОДГОТОВКА К ПРЕПОДАВАНИЮ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ОПЫТ РАБОТЫ МАГИСТРАТУРЫ ЦПРО БГУ	263
Е.Ф. Карпиевич, Д.И. Губаревич	263

ОБУЧЕНИЕ ПЕДАГОГИКЕ КАК ИНТЕРАКТИВНЫЙ ПРОЦЕСС	266
С.С. Кашлев.....	266
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СЛУШАТЕЛЕЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ	267
А.Ф. Климович, В.А. Шинкаренко.....	267
УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС И ЕГО ФУНКЦИИ	269
Н.Р. Козел.....	269
А.Р. Козел.....	269
ПРОБЛЕМА СОЗДАНИЯ ЗДОРОВЫХ И БЕЗОПАСНЫХ УСЛОВИЙ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА	271
Р.Н. Козел, С.И. Чубаров.....	271
Л.К. Козел.....	271
ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ	273
А.М. Конаш	273
ПОСОБИЯ ПО ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ ДЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ: ОПЫТ СОЗДАНИЯ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ.....	274
А.А. Корзюк.....	274
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ПО РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ.....	276
М.В. Кудейко.....	276
ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКИЕ КЛУБНЫЕ ФОРМИРОВАНИЯ КАК ОДНА.....	278
М.В. Кульков.....	279
ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ.....	280
Л.Л. Лазарчук.....	280
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГОМ-ВОСПИТАТЕЛЕМ СОВРЕМЕННОЙ ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	282
Е.В. Ласточкина.....	282
НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПРИМЕНЕНИЯ СПОРТИВНОГО ОРИЕНТИРОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ О.К. Левчук, Л.В. Резвицкая	284
ПРОБЛЕМА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АРТПЕДАГОГИКИ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	286
В.А. Литвиненко.....	286
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ТРИЗ В ПРЕПОДАВАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН	288
Э.Н. Макаренко	288
ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ГАРМОНИЧНОЙ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА СРЕДСТВАМИ ДУХОВНОЙ МУЗЫКИ	290
И.А. Масленникова	290
ЭЛЕКТРОННЫЕ УЧЕБНЫЕ МАТЕРИАЛЫ В СТРУКТУРЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ ПО МАТЕМАТИКЕ	292
А.А. Мещерякова.....	292
СТИМУЛИРОВАНИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ХИМИИ	294
Е.Н. Можар	294
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ.....	296
Н.А. Никитёнок	296
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-МЕТОДОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ОБРАЗОВАНИЯ	298
Е.А. Носова.....	298
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИТУАЦИОННЫХ ЗАДАЧ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ РЕШЕНИЮ РАСЧЕТНЫХ ЗАДАЧ ПО ХИМИИ.....	300
В.Э. Огородник	300
НЕКОТОРЫЕ ПУТИ АКТИВИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ ЗАДАНИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ВО ВНЕУЧЕБНОЕ ВРЕМЯ.....	302
С.С. Огородников, С.Я. Юранов	302
ЛАБОРАТОРНЫЙ ПРАКТИКУМ: ПОДГОТОВКА МУЛЬТИМЕДИЙНОГО УРОКА.....	304
Л.В. Пенкрат, Н.В. Самусева, М.В. Дубовик	304
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМЕТОДА В ПРОЦЕССЕ ПРОВЕДЕНИЯ БИНАРНОГО ЗАНЯТИЯ	305
С.Е. Петровская, Е.Н. Сороко.....	305
ПРОБЛЕМА АНАЛИЗА И ПРОГНОЗИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	308
А.В. Пищова, А.Г. Давыдовский.....	308
ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ С ГИМНАЗИСТАМИ-ПЯТИКЛАССНИКАМИ	310
С.А. Постанкевич	310
ИЗУЧЕНИЕ ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	312
И.К. Русакович.....	312

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ: ИДЕИ, ТЕХНОЛОГИИ И ПРОБЛЕМЫ.....	314
М.Г. Садовский, С.А. Зуйкевич	314
ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН	315
А.А. Свирид, Г.К. Хурсевич, И.П. Свирид	315
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА КАК ТЕХНОЛОГИЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	317
Л.Н. Селюжицкая	317
СООТНОШЕНИЕ ДОМИНИРУЮЩЕЙ РЕПРЕЗЕНТАТИВНОЙ СИСТЕМЫ УЧАЩИХСЯ И РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ	318
М.В. Сидорова	318
ЯЗЫК ИНТЕРНЕТА И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА РЕЧЕВУЮ КУЛЬТУРУ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА.....	320
В.Д. Стариченок	320
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПОТРЕБНОСТНО-МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО КРАЕВЕДЕНИЯ	322
А.А. Фоменко	322
ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ГРАЖДАНСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	323
Т.И. Ходыко	323
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ	325
В.А. Шилинец	325
МЕТОДИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ТЕХНОЛОГИИ ADOBE FLASH В ПРОЦЕССЕ ПРОВЕДЕНИЯ ЛЕКЦИЙ И СЕМИНАРОВ ПО ИСТОРИИ ДРЕВНИХ ЦИВИЛИЗАЦИЙ.....	327
С.П. Шупляк	327
ПРОЕКТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	329
Н.Б. Яковлева	329
КРУГЛЫЙ СТОЛ 1 СОВРЕМЕННОЕ ВИДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ ПЕДАГОГА	332
ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ О ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВАХ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА	332
Е.Ч. Алехнович	332
РОЛЬ РЕФЛЕКСИИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА М.Ф. Бакунович, С.И. Колтева.....	334
ФОРМИРОВАНИЕ ПРИРОДООХРАННОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ КАК НЕОБХОДИМЫЙ ЭЛЕМЕНТ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ.....	335
В.С. Бирг, А.И. Рубченя	335
ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ.....	337
Е.В. Бондарчук	337
ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ВУЗА ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ	339
Г.В. Бороздина, Н.А. Кормнова	339
ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА БЕЗОПАСНОГО ТИПА ПОВЕДЕНИЯ	340
Л.Н. Воронецкая	340
АКТУАЛЬНОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ЭМОЦИЙ ДЛЯ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ.....	342
А.М. Гадилия	342
МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ С РАЗНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТЬЮ	343
Е.И. Горанская	343
ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА УЧИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ.....	345
В.А. Гречихина, Д.В. Ромейко	345
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДЕБЮТ: УВЕРЕННЫЕ ШАГИ МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ	346
О.Л. Жингель, Ю.И. Залесская	346
МЕТАФОРЫ КОНФЛИКТА В ТЕЗАУРУСЕ СТУДЕНТА-СПОРТСМЕНА.....	348
Е.Е. Заколюдная	348
СОВРЕМЕННЫЙ ПЕДАГОГ – КАКИМ БЫТЬ?	350
Ю.И. Залесская	350
СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К КАЧЕСТВУ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА	351
Ю.В. Каркин, А.Н. Назарович	351
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КОЛЛЕДЖА КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.....	353
В.Г. Кириленко	353
ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОК С РАЗЛИЧНОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТЬЮ	355
Н.Ю. Клышевич	355
Н.В. Уминская	355
КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА	357

Е.А. Коновальчик.....	357
ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЫ	359
Н.Д. Корчалова.....	359
ТЕХНИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ	361
Э.М. Кравченя.....	361
ОПЫТ И ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ	362
Р.Е. Лакишик.....	362
ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА	364
О.В. Леганькова.....	365
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ	366
М.И. Лисова	366
СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ	368
И.А. Малахова	368
ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ВАЖНЕЙШЕЕ ЛИЧНОСТНОЕ КАЧЕСТВО СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА.....	370
Т.В. Манцевич, А.Д. Гриб	370
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ НРАВСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ	372
С.А. Месникович.....	372
ЦЕЛОСТНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ.....	374
Н.И. Мицкевич	374
О ДИДАКТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ ПЕДАГОГА.....	375
А.В. Перевозный	375
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА РУКОВОДЯЩИХ РАБОТНИКОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ.....	377
Л.В. Петрович.....	377
ИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА-ДЕФЕКТОЛОГА КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	379
О.Г. Пименов, В.В. Гордейко, С.И. Чубаров, В.В. Барковская	379
СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К УЧИТЕЛЮ МАТЕМАТИКИ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА	381
Т.О. Пучковская.....	381
ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА К ПРОФЕССИИ ПЕДАГОГА-ИНЖЕНЕРА В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОГО ПРОЕКТА «СДЕЛАЙ ШАГ!»	383
А.В. Ражнова	383
ПРОБЛЕМА СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У УЧИТЕЛЕЙ	385
А.В. Ракицкая	385
ОПЫТ И ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ.....	387
Е.А. Семенова	387
ПОВЫШЕНИЕ ПРЕСТИЖА ПРОФЕССИИ УЧИТЕЛЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ: ОПЫТ И ПРОБЛЕМЫ	389
Е.В. Соловей	389
ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	391
Е.А. Стреха	391
КРОССКУЛЬТУРНАЯ ГРАМОТНОСТЬ ПЕДАГОГА	393
Я.С. Сунцова	393
УЧИТЕЛЬ-АКСИОЛОГ - ТРЕБОВАНИЕ ВРЕМЕНИ.....	394
Л.Н. Тимашкова.....	394
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ КАК ОСНОВА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЯ.....	397
Е.В. Титова	397
САМОРАЗВИТИЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ КАК ПРЕДМЕТ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО АНАЛИЗА.....	399
А.В. Торхова	399
ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИИ ПЕДАГОГА	401
И.А. Фурса.....	401
КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК КАЧЕСТВЕННАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГА.....	403
В.В. Чекмарёв.....	403
ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ О РАЗВИТИИ И САМОРАЗВИТИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ.....	405
С.И. Чиникайло, С.А. Корзун	405
КРИТЕРИИ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ СПЕЦКУРСОВ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ	407
О.В. Шапка	407
ИМИДЖ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ И ОСОБЕННОСТИ ЕГО ФОРМИРОВАНИЯ.....	409
Е.С. Шилова, Т.А. Шингирей	409

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ТЕСТОВ С ЦЕЛЬЮ ПРОФИОРИЕНТАЦИИ И ПРОФОТБОРА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ.....	411
Т.С. Юрочкина	411
К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГУМАНИТАРНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ.....	413
О.В. Янчукович	413
ИНТЕРАКТИВНЫЕ УМЕНИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ В ОБЛАСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ	414
Т.Е. Яценко	414
КРУГЛЫЙ СТОЛ 2 ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ МИРОВОЙ ПРАКТИКИ ПОДГОТОВКИ, ПЕРЕПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ	417
ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ СТАНОВЛЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ В БЕЛАРУСИ Е.М. Бабосов	417
TEACHING AND LEARNING MATHEMATICS HUMANISTICALLY	419
О.А. Barkovich.....	419
ИННОВАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ РЕГИОНАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА КАК ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ САМООБУЧАЮЩЕЙСЯ ОРГАНИЗАЦИИ.....	421
С.Л. Богомаз	421
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСТВА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	422
А.А. Воронова.....	422
ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ	424
Л.В. Гракова.....	424
НЕКОТОРЫЕ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	426
Г.Б. Гриценко	426
МЕЖДУНАРОДНЫЕ СТАНДАРТЫ УПРАВЛЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫМИ РЕСУРСАМИ В РАБОТЕ ОРГАНИЗАЦИЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	428
Л.Н. Давыденко	428
Т.Д. Давыденко	428
ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОГНОЗИРОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫХ СРЕДСТВ	430
А.Г. Давыдовский, А.В. Пищова.....	430
НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ	433
И.Г. Добрицкая, О.И. Митрош	433
АНДРАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ	435
Л.С. Дьяченко	435
«КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОВОРОТ» В ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И СЕМЬИ	437
Т.П. Елисеева.....	437
ТРЕБОВАНИЯ К ТРАНСВЕРСАЛЬНЫМ КОМПЕТЕНЦИЯМ УЧИТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В КОНТЕКСТЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА	439
О.Л. Жук.....	439
МЕЖЛИЧНОСТНОЕ ОБЩЕНИЕ В АДАПТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ.....	441
Е.А. Земцова	441
ЭКСПЕРТНОЕ ЗНАНИЕ В СТРУКТУРЕ ПОДГОТОВКИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ: СОСТОЯНИЕ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ	443
О.А. Иванова	443
МОДЕРНИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА.....	444
В.А. Капранова	444
НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ МНОГОУРОВНЕВОГО ОБРАЗОВАНИЯ... ..	446
Е.А. Капранова	446
ДИСТАНЦИОННОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ.....	448
О.В. Клезович, И.В. Шеститко	448
СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ДИСТАНЦИОННОМУ ОБРАЗОВАНИЮ	450
А.Ф. Климович	450
О.Л. Сапун	450
ИННОВАЦИОННЫЙ ОПЫТ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ.....	453
Л.А. Козинец	454
СИСТЕМА НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТУРЦИИ	455
Косе Адем	455
С.О. Альшевская	455
МОДЕЛЬ ОБОБЩЕННЫХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ УМЕНИЙ В КОНТЕКСТЕ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЦЕССА.....	457
О.И. Котлобай.....	457

ПЕРСПЕКТИВЫ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ КРИЗИСА СОВРЕМЕННОГО ТЕХНОГЕННОГО ОБЩЕСТВА	459
А.В. Кузнецов	459
АГУЛЬНАЯ МУЗЫЧНАЯ АДУКАЦЫЯ ВА ЁМОВАХ ТРАНСФАРМАЦЫІ СУЧАСНАГА ГРАМАДСТВА	461
М.Л. Кузьмініч	461
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ДЛЯ ЕВРОПЕЙСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА XXI СТОЛЕТИЯ	463
П.Д. Кухарчик, А.И. Андарало	463
АДАПТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ПАРАДИГМА ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	465
А.П. Лобанов	465
Н.В. Дроздова	465
РОЛЬ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ФАКТОРА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ БЕЛОРУССКОГО СТУДЕНЧЕСТВА	467
Д.И. Наумов	467
Л.А. Бурчик	467
РОЛЬ БОЛОНСКОЙ СИСТЕМЫ В РАЗВИТИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	469
Д.И. Наумов	469
Т.Д. Шкуратова	469
СИСТЕМА НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ	472
А.П. Орлова, Н.К. Зинькова, В.В. Тетерина	472
РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ	473
А.В. Патраков	473
ВНЕДРЕНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СИСТЕМУ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	474
А.А. Пересыпкин	474
СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ В ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ О.Н. Пирютко	476
ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ: МЕЖДУНАРОДНЫЙ КОНТЕКСТ	478
Е.Г. Полупанова	478
ТЕКСТУАЛЬНОЕ ОПОСРЕДОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ВЛАСТИ	480
А.А. Полонников	480
СТРАТЕГИИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ	485
В.С. Путик, С.И. Невдах	485
ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ МНОГОУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	487
Н.А. Ракова, О.Г. Волощенко	487
REVIEW OF TEACHER TRAINING JOURNALS IN CHINA	489
Zhang Ruifang	489
СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК СОВРЕМЕННАЯ ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ	491
Е.И. Снопкова	491
КАЧЕСТВО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В КОНТЕКСТЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕСПУБЛИКИ	493
В.Л. Соломахо, А.А. Ракицкий, Н.Я. Новик	493
ПРИНЦИП ЧЕТВЕРИЦЫ КАК ОСНОВАНИЕ И ОРИЕНТИР ИННОВАЦИОННЫХ ИЗМЕНЕНИЙ СИСТЕМЫ ГАРМОНИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ ТРАНЗИТИВНОГО ОБЩЕСТВА	495
Э.М. Сороко	495
П.В. Кикель	495
ЖУРНАЛИСТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: НОВАЯ ФОРМАТИВНАЯ КОНЦЕПЦИЯ	498
Ж.Г. Степанова	498
СИСТЕМА ОРГАНИЗАЦИИ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОЙ ЭКОНОМИКИ Н.В. Сусько	500
МОДЕЛИ МАГИСТЕРСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ХИМИИ: ЕВРОПЕЙСКИЙ ОПЫТ	502
Н.В. Суханкина	503
ЭВОЛЮЦИЯ ВЗГЛЯДОВ НА ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ МЕДИЦИНУ В ВЫСШИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ БЕЛАРУСИ	505
В.П. Сытый, Н.Г. Соловьева, С.Н. Чигирь, С.В. Барковская	505
СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ	506
И.Г. Тихонова	506
ПОЛИСТИЛЕВОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК ДИДАКТИЧЕСКИЙ РЕСУРС ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА	508
А.В. Торхова	508
ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ПРАКСЕОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОДУКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА	509
И.С. Усенко	509
ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДЕЙСТВИЙ	511
И.С. Усенко	511

Н.Н. Поплавский.....	511
АСПЕКТЫ БЕЗОПАСНОСТИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ	513
С.Л. Яблочников.....	513
РЕЗОЛЮЦИЯ V МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ: МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА»	516