Международная конференция
International Conference

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

Материалы III Международной конференции

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

Materials of the International conference

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования «Белорусский государственный
педагогический университет имени Максима Танка»

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

Материалы
III Международной научно-практической конференции
г. Минск, 7 – 8 декабря 2006 года

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

Materials
of the III International scientific-practical conference
Minsk, December, 7-8, 2006

Минск 2007

УДК 378.
ББК

Печатается по решению редакционно-издательского совета БГПУ

Рецензенты:

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

Редакционная коллегия:

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

Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов: методология, теория, практика: Материалы III Междунар. науч.-практ. конф.; Отв. ред. А.В. Торхова, З.С. Курбыко / Бел. гос. пед. ун-т. – Минск, 2007. – с.

ISBN

В сборнике помещены материалы по актуальным проблемам педагогического образования. Рассматриваются теоретико-методологические основы, тенденции и перспективы развития педагогического образования, пути совершенствования содержания педагогического образования, проблемы образовательно-воспитательного пространства профессионального становления педагога.

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

УДК 378.
ББК

ISBN

© Коллектив авторов, 2007
© УИЦ БГПУ, 2007

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I. **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**
Алдашкин А.А.
АНТРОПОСОФИЯ КАК ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ВАЛЬДОРФСКОЙ ПЕДАГОГИКИ
Андарало М.А.
МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК МЕТОД ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ
Бармуцкий Р.И., Ольшевский В.Г.
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ ПО ПОДГОТОВКЕ АНТИКРИЗИСНЫХ МЕНЕДЖЕРОВ
Буйко Т.Н.
ГУМАНИТАРНАЯ ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОСНОВАНИЕ СУБЪЕКТИВАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Верцинская Н.Н., Амурская Г.В.
ИНТЕРКУЛЬТУРИЗАЦИЯ КАК ГУМАНИТАРНАЯ ОСНОВА ИНТЕГРАЦИИ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ
Воронецкая Л.Н.
ОНТОГЕНЕЗ САМОСОЗНАНИЯ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС
Гракова В.В.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ К ФОРМИРОВАНИЮ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ
Гусаковский М.А.
ИННОВАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА И МЫШЛЕНИЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА
Дубинина Д.Н.
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВЗАИМОСВЯЗИ КУЛЬТУРЫ И ОБРАЗОВАНИЯ
Ермолаев Ю.С.
МЕТОДОЛОГИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ В КОНТЕКСТЕ НОВОГО ЗНАНИЯ О ЧЕЛОВЕКЕ
Завистовский С.Э.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ МОДЕЛЕЙ ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Казаручик Г.Н.
РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО РУКОВОДИТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ
Казимирская И.И.
ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ КАК КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА
Капорович Ю.Е.
АКТУАЛИЗАЦИЯ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОЙ ПРАКТИКЕ ВОСПИТАНИЯ
Климович А.Г.
СИНТЕЗ НАУК КАК ПЕРСПЕКТИВА РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИКИ
Климович М.Ю.
КУЛЬТУРОСООБРАЗНОСТЬ КАК СТРАТЕГИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЦЕЛОСТНОГО УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА
Козел В. И.
ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ
Котлобай О.И.
ЭВРИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ
Кузнецова С.Г.
СОВРЕМЕННОЕ ЗНАЧЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ К.Д. УШИНСКОГО
Куницкая Ю.И.

ПОНЯТИЕ ПОЗИЦИИ КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА КОНСТРУИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ И ТЕХНОЛОГИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Митина Л.М.
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ

Неверкович С.Д.
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ: СУЩНОСТЬ И ЭВОЛЮЦИЯ ПОНЯТИЯ
Позняк А.В.
ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ ЭЛЕМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА
Rosół Adam
KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI W POLSCE A ICH KOMPETENCJE ZAWODOWE
Руднева А.Э.
СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ СТРУКТУРА ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА
Северин С.Н.
СУЩНОСТНЫЕ ПРИЗНАКИ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА-ИССЛЕДОВАТЕЛЯ
Степаненков Н.К.
ИЗОМОРФИЗМ – ОСНОВА ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ
Ушакова В.М.
ПРОБЛЕМЫ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ
Федоришкин А.Н.
СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ФОМИРОВАНИЮ АКСИОСФЕРЫ ИНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА
Цыркун И.И.
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИННОВАТИКИ
Шевченко О.Г.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА -МУЗЫКАНТА

Бондаренко Е.Н.

ГЛОБАЛИЗАЦИЯ И СОВРЕМЕННОЕ ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКОЕ ПРОСТРАНСТВО
Воробьева Е.В.
ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ В США
Виевская М.Г.
ВЫСШАЯ ШКОЛА УКРАИНЫ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ
Гацко А.М.
ФАРМІРАВАННЕ ПРАФЕСІЙНАЙ НАКІРАВАНАСЦІ АСОБЫ СТУДЭНТА ПЕДВНУ НА ПРАКТЫЧНЫХ ЗАНЯТКАХ ПА БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ
Глазырина Л.Д., Бейзеров В.А.
МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЕКТЫ В РАМКАХ ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ОБРАЗОВАНИИ
Демидович М.И.
ПРОБЛЕМА КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИНСТИТУТОВ БССР В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ 60-Х ГГ. XX ВЕКА: ПОДХОДЫ И РЕШЕНИЯ
Дубешко Н.Г.
МОНИТОРИНГ КАК МЕХАНИЗМ УПРАВЛЕНИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ
Жук О.Л.
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ФУНКЦИИ И НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ
Земцова Е.А.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ СЛУШАТЕЛЕЙ НА КУРСАХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
Иванюк Н.В.
РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ (ОПЫТ ШВЕЦИИ)
Карпиевич Е.Ф.

ФОРМЫ ПОДДЕРЖКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА
Козинец Л.А.
ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ К РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ СПЕЦКУРСОВ ПО ПЕДАГОГИКЕ

Король Д.Ю.

МАРКЕТИНГОВЫЙ ПОДХОД КАК ФОРМА ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
Лахвич Ф.Ф., Суханкина Н.В.
МНОГОУРОВНЕВАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ПРОФИЛЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Лопатик Т.А.
УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА
Луцевич Л.В.
РОЛЬ УЧИТЕЛЯ-ФАСИЛИТАТОРА В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ
Михалевская Г.И.
ВЫСШАЯ ШКОЛА СЕГОДНЯ: ПРИОРИТЕТЫ, ПРОБЛЕМЫ, ПОИСКИ, РЕШЕНИЯ
Полупанова Е.Г.
ИННОВАЦИОННЫЕ ПОИСКИ ИЗМЕРЕНИЯ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МИРЕ
Рыжикова И.И.
ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ КАК ТЕНДЕНЦИЯ РАЗВИТИЯ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ: ИСТОРИЯ ВОПРОСА (1918 – 1941)
Свистунович Н.Е.
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ УЧИТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В США
Сергеева Ю.И.
НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ МЕЖДУНАРОДНОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Сиренко С.Н.
ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ: КОМПЬЮТЕРНАЯ ПОДДЕРЖКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН
Тишкевич И.Э.
ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ПРЕПОДАВАНИЮ ПРЕДМЕТОВ МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО ЦИКЛА
Федотенко И.Л.
РАЗВИТИЕ У СТУДЕНТОВ ГОТОВНОСТИ К ПРЕВЕНТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
Филиппенко Е.Ф.
КОМПАРАТИВНЫЙ АНАЛИЗ ДИСТАНЦИОННОЙ И ЗАОЧНОЙ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ
Цыбовский В.Л.
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ
Чечет В.В., Андарало А.И.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ПРАВАМ ЧЕЛОВЕКА, ПРАВАМ РЕБЕНКА И МЕЖДУНАРОДНОМУ ГУМАНИТАРНОМУ ПРАВУ
Шингирей Т.А.,Шинкаренко В.А.
ДИАГНОСТИКА УМЕНИЙ САМООБРАЗОВАНИЯ У СЛУШАТЕЛЕЙ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ ОБРАЗОВАНИЯ
Jagiela Jaroslaw

APPLICATION OF TRANSACTIONAL ANALYSIS TO EDUCATION. DEVELOPMENT COMMUNICATION AND INTERPERSONAL COMPETENCE OF TEACHERS

Раздел III. **СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**
Артеменок Е.Н.

ФОРМИРОВАНИЕ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ СПЕЦКУРСА
Беловский Г.Г.

РАЗРАБОТКА КУРСОВ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ КАФЕДРЫ ИТО БГПУ)
Винницкая О.А.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Галдукевич А.А.

СИМВОЛИЧЕСКИЙ ИНТЕРАКЦИОНИЗМ ДЖ.МИДА КАК КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ОСНОВА ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ
Гимпель Л.П.

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Глазырин А.А.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИТУАТИВНЫХ ИГР В ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ КУРСАНТОВ АКАДЕМИИ МВД (ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ)
Горностай Т.Л.
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ КУРСА “ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ”
Егорова Ю.Н.
МЫСЛЕДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА КОНСТРУИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГА
Журлова И.В.
СОДЕРЖАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ПО ИЗУЧЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В УНИВЕРСИТЕТЕ
Кадол Ф.В.
ПРОБЛЕМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ
Карпач Н.Д.
ПРОЕКТИРОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
Карпович Е.Б.
БАРЬЕРЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ ВОСПИТАНИЯ И НЕКОТОРЫЕ ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ
Когачевская Т.И.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ
Кондрашова Л.В.
ПРОБЛЕМА МОДЕРНИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СВЕТЕ ТРЕБОВАНИЙ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА
Коновалик В.К.
КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ
Кононова С.Л.

НЕКОТОРЫЕ КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЗАДАЧНО-ЦЕЛЕВОЙ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ
Корчицкий С.А.
ОБУЧЕНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМ ИГРАМ КАК КОМПОНЕНТ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГА
Кравцова А.В.,Равков Д.А.
РЯД ФИБОНАЧЧИ КАК СТРУКТУРНЫЙ ЭЛЕМЕНТ ЦИФРОВОГО МЕДИАТЕКСТА
Красновская И.В., Пальчик Л.А.
ПРОБЛЕМНЫЕ ТАБЛИЦЫ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ
Макеренкова И.А.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ
Малатоўнік М.С.

МЕСЦА КАШТОЎНАСНА-СЭНСАВЫХ КАМПЕТЭНЦЫЙ У ДЗЕЙНАСЦІ НАСТАЎНІКА ЛІТАРАТУРЫ (НА ПРЫКЛАДЗЕ ВЫВУЧЭННЯ ВЕРША М.ТАНКА “ШЧАСЦЕ”)
Матук Е.В.

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОПОНИМАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА МЕТОДОМ НАПРАВЛЕННОГО АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА
Мицкевич Н.И.
СУЩНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЫПУСКНИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА
Пархоменко Е.Н.
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ВЫБОРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ
Подольная Л.Л.
УПРАВЛЯЕМАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ
Полищук И.В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИА ПРИ КОНСТРУИРОВАНИИ СОДЕРЖАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ПЕДАГОГИКЕ
Полуянович Н.К., Рассоха Д.П., Бурьков Д.В., Полуянович И. А.
ТЕХНОЛОГИЯ ПРИМЕНЕНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ И МЕТОДИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В ЭЛЕКТРОТЕХНИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ
Рангелова Эмилия
ПРОБЛЕМЫ СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БОЛГАРИЯ

Семененко Н.И.
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АЛГОРИТМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЕМ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ
Смагина Л.И.
ПОДГОТОВКА СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ ЖЕРТВАМИ НАСИЛИЯ И ЖЕСТОКОСТИ
Сманцер А.П.
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Сокол И.А.
КОММУНИКАТИВНОЕ ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК КОМПОНЕНТ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ
Соломенников А. И.

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ И ИХ КЛАССИФИКАЦИЯ
Старовойтова И.А..

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ
Тихонова И.Г.
КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ КАК КЛЮЧЕВАЯ ПАРАДИГМА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА
Торхова А.В.
БАРЬЕРЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ
Филимонова И.Ю.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОНЦЕПТА МЕТАКОГНИЦИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Фомичева Ж.Е., Андреев В.Н.
ЯЗЫКОВОЙ ОБРАЗ МИРА В МАКРОСТРУКТУРЕ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ПОСТМОДЕРНИСТСКОГО ТЕКСТА
Худяков А.Ю.
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ
Цесарская Т.А.

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Чернявская А.С.

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ К ФОРМИРОВАНИЮ У УЧАЩИХСЯ ГОТОВНОСТИ К БУДУЩЕЙ СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ

Раздел IV. **ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГА**
Авсиевич О.А.
ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА К КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ В ИНТЕГРИРОВАННОЙ ГРУППЕ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ
Астрейко Е.С.
МЕТОДИКА ФОРМУЛИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОБЛЕМ БУДУЩИМИ ПЕДАГОГАМИ
Борисенко В.В.
УСТНЫЙ КОНТРОЛЬ КАК ФАКТОР КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА
Вилова Е.П.
ДАЛЬТОН-ПЛАН В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
Воеводина С.А.
АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
Гаврилова Е.В.

ХАРАКТЕРИСТИКА ТИПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
Гавриловец К.В.
ЦЕНТРАЦИЯ УЧИТЕЛЯ НА РЕБЕНКЕ: УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ
Ганчарова С.А., Жылінская Т.С.
АСАБЛІВАСЦІ ВЫКАРЫСТАННЯ ІНФАРМАЦЫЙНЫХ І ТЭЛЕКАМУНІКАЦЫЙНЫХ ТЭХНАЛОГІЙ У ПРАФЕСІЙНЫМ НАВУЧАННІ ПЕДАГОГАЎ-МАСТАКОЎ
Губаревич И.И.

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ АКАДЕМИЧЕСКОГО ПИСЬМА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ

Дмитрук И.А.
ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ – ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Дьячкова Т.С.
ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ВУЗЕ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ПРОТИВОПРАВНОГО ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЕЖИ
Ермолович М.М.
ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФИИ
Жукова Т.Л.
ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ В КРИЗИСНЫЕ ПЕРИОДЫ ВОЗРАСТНОГО РАЗВИТИЯ
Зенькова М.В.
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ХИМИИ
Капранова В.А.
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ И ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ
Капранова Е.А.
ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В ПРАКТИКЕ ВУЗОВСКОГО ПРЕПОДАВАНИЯ ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ
Каравосова Н.Е.
ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ СРЕДСТВАМИ ПРИРОДЫ
Катович Н.К.
ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА
Кашлев С.С.
СУБЪЕКТНОСТЬ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Козлова А.В.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФОРМАЦИЙ ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ
Комарова И.А.,Здорикова Н.Г.
ИГРОВОЙ ПРАКТИКУМ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА ДЕТСКОГО ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ
Котлова А.Л.
РАЗВИТИЕ У БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ СТРАТЕГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ
Кошик Т.Н.
ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАНИЯ: АКТУАЛЬНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ
Красюк В.Ф.
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ: ПРОЕКЦИИ В ПРОШЛОЕ И В XXI ВЕК
Крикало Е.Ю.
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ
Лазарчук Л.Л.
РОЛЯ САЦЫЯЛЬНА-ЗНАЧНАЙ ДЗЕЙНАСЦІ Ў ФАРМІРАВАННІ АКТЫЎНАЙ ГРАМАДЗЯНСКАЙ ПАЗІЦЫІ СТУДЭНТАЎ
Лакишик Р.Е.
РЕФЛЕКСИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ
Линкевич А.Р.
ПОСТУПОК КАК ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ АКТ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ
Литвинович В.Г.

РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ КУЛЬТУРЫ МИРА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
Луговцова Е.И.
ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ К РАБОТЕ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ШКОЛЕ
Михайлова Н.С.
СТАНОВЛЕНИЕ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА-ЗАОЧНИКА
Михайловская Е.В.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИСКУССТВА В ФОРМИРОВАНИИ Я-КОНЦЕПЦИИ ЛИЧНОСТИ КАК ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ
Невдах С.И.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Палевич Д.М.
ОРГАНИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ
Пенкрат Л.В.
ПЕРСОНАЛ-ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ
Плескацевич Н.М.
ОСОБЕННОСТИ КОМПЛЕКСНОГО «ПОГРУЖЕНИЯ» ПЕРВОКУРСНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В БУДУЩУЮ ПРОФЕССИЮ
Полякова Е.С..
ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА
Попкова Е.В.
ИНТЕГРАТИВНО-КОМПЛЕКСНОЕ ЗАДАНИЕ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ
Пунчик В.Н.
МЕТОДИКА РАЦИОНАЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ОВЛАДЕНИЮ ДИДАКТИЧЕСКИМИ ПОНЯТИЯМИ
Ратникова Н.В.
ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА
Рыжикова И.И.,Ленгинович Т.И.
ИМИДЖ УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ ЦЕННОСТЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТРУДА
Самусева Н.В.
ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПРОЕКТ КАК ФОРМА ЗАЧЕТА ПО ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ

ПРАКТИКЕ СТУДЕНТОВ
Саникович В.В.
ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ОСНОВА ОТКРЫТОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ
Сачук И.А.
НОРМЫ И ПРАВИЛА ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В КОНТЕКСТЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ КОНЦЕПЦИИ ПЕДАГОГА
Селюжицкая Л.Н.
ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК АКТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ОБЩЕНИЮ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ
Сероокая Т.Г.
МОТИВАЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ
Соловьева О.Э.
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТАКТ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ
Суханкина Н.В.
ОТНОШЕНИЕ К ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ И ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ
Титовец Т.Е.
INTEGRATING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES INTO TEACHER EDUCATION
Тумас О.В.
ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ
Фоменко А.А.
ЭТАПЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО КРАЕВЕДЕНИЯ
Царик И.А.

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К УПРАВЛЕНИЮ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМОЙ ШКОЛЫ
Шеститко И.В.

ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЯ К ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НА РЕФЛЕКСИВНОЙ ОСНОВЕ
Шилова Е.С.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА
Шмелева В.В.
ИНФОРМАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ПРЕДМЕТНИКОВ
Янчукович О.В.
АКТИВИЗАЦИЯ САМОПОЗНАНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Раздел I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

АНТРОПОСОФИЯ КАК ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ВАЛЬДОРФСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

А. А. Алдашкин
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Педагогические системы и технологии базируются на различных философских концепциях. Необходимость существования философского базиса обусловлена поиском ответов на вопросы: кого учить? чему учить? как учить? для чего учить? Теоретико-методологическая основа выступает ориентиром для исследования целей и задач той или иной педагогической системы.

В настоящее время педагоги все чаще обращаются к педагогическому наследию прошлого, которое, ввиду объективных причин, было реализовано лишь отчасти. Учителя, разочаровавшись в традиционном образовании, обращаются к альтернативным концепциям образования и воспитания. В этом плане представляет интерес вальдорфская педагогика, основоположником которой явился немецкий педагог и философ Рудольф Штайнер (1861 — 1925).

Следует отметить, что вальдорфская школа не является совершенно новым направлением в педагогической науке и практике. Но иногда ее рассматривают не как учебно-воспитательное заведение, а как некое оккультно-мистическое сообщество. Причиной недоразумений и полемики, возникающих вокруг вальдорфской педагогики, является ее теоретико-методологическая основа, «духовная наука» или антропософия.

Существует множество трактовок антропософии, как с педагогической, так и с философской точек зрения. И все же антропософия является, прежде всего, философским учением, отдельные положения которого использовались в педагогике.

Понятие «антропософия» используется в двух наиболее распространенных значениях. Во-первых, как название религиозно-философского течения, основанного в 1912 году Р. Штайнером и развивавшегося под эгидой возглавляемого им Антропософского общества; во-вторых, в широком смысле термин «антропософия» применяется к человековедческим концепциям в рамках различных религиозно-мистических учений (неоплатонизм античности, гностицизм, патристика, православный исихазм, софиологическое всеединство и др.). Объединяющим началом для всех перечисленных концепций является принципиальное противопоставление антропософского образа человека традиции натуралистического, рационалистического, научно-эволюционного решения данной проблемы. В силу этого антропософия предстает не только как один из вариантов философской антропологии, но и как ее методологическая оппозиция [1, с. 49].

Антропософия (от греч. anthropos – человек и sophia – мудрость) есть путь к раскрытию скрытых в человеке духовных сил, в основе которого лежали идеи немецких ученых и поэтов И. В. Гёте и Ф. Шиллера. Они полагали, что познание природы человеком есть вместе с тем самопознание природы через человека. Сам же человек представляется единством трех ипостасей: души, тела и духа. Развивая эту мысль, Р. Штайнер предложил обогатить данное триединство психологическими и физиологическими характеристиками человека, в результате чего определилась следующая иерархия понятий:

- мозг и нервная система – интеллектуальная сфера – дух;
- сердце и дыхательная система – сфера эмоций – душа;
- обмен веществ и опорно-двигательная система – действенно-волевая сфера – тело.

Рассмотрим составляющие части человеческого существа, на развитие которых направлен учебно-воспитательный процесс вальдорфской школы, и получившие отражение в книгах Р. Штайнера «Очерк тайноведения», «Мистика на заре духовной жизни нового времени» и в «Философии свободы». Их всего четыре: физическое тело, эфирное тело, астральное тело и «Я – тело». Если образно представить человека в виде пирамиды, то согласно антропософскому учению Р. Штайнера, в основании будет лежать физическое тело, затем развивается эфирное тело, следующим этапом является астральное тело и вверху всего строения располагается «Я – тело», которое делает человека венцом природы.

Развитие данных ипостасей человека осуществляется, в связи с требованиями антропософской науки, ритмично: от рождения до семи лет — физическое тело, с семи до четырнадцати лет — эфирное тело, с четырнадцати лет до двадцать одного года — астральное тело и с двадцать одного года развитие «Я – тела».

Под физическим телом понимается физическое развитие ребенка в первые семь лет жизни посредством подражания. С антропософской точки зрения на человека до семилетнего возраста можно влиять, лишь сознательно воздействуя на его физическое тело.

Следующим звеном в организации человеческого существа, которое следует развивать во время второго семилетия, является эфирное тело. Для человека это тело становится носителем того, что является душевной прочностью: привычки и характер, совесть и память, темперамент и др. запечатлеваются в эфирном теле.

Во время третьего семилетия (время полового созревания) следует развивать астральное тело. Формируется это тело посредством социальных взаимоотношений и благодаря критическому мышлению человека. В астральном теле, с точки зрения антропософского человековедения, запечатлевается способность мыслить. К седьмому году жизни освобождаются внешние чувства ребенка, к четырнадцатому году жизни – привычки, память, темперамент и т.д., к двадцать первому году – критический разум, самостоятельное отношение к окружающему миру. С формированием астрального тела заканчивается телесное и душевное развитие, но не развитие духа.

Следующий этап развития человеческого существа — это «Я – тело». Оно является носителем мудрости и духа. Теперь человек может сам себя понимать, осознавать свою индивидуальность, свою неповторимость; может не

только реагировать на внешние воздействия, но и действовать самостоятельно, проявлять инициативу. Из этого следует, что в человеке, кроме души и тела, имеется также дух.

Р. Штайнер ввел в обиход еще одну ипостась человека – его дух. Ведь философы того времени ограничивались лишь рассмотрением души и тела. “Я” человека они относили к душе человека, забывая при этом о природе самого “Я”, которое, несомненно, несет в себе нечто божественное, что роднит человека с Богом. В душе, по мнению Р. Штайнера, запечатлены эмоции человека, он может переживать радость и скуку, боль и чувство удовольствия.

Таким образом, основные позиции антропософии заключаются в следующем:

- все живое имеет форму, все живое возникает и уходит в небытие, вся жизнь следует ритмам. Важнейшими ритмами являются ритмы дня и ночи, затем ритм года и в развитии человека — ритм семи лет;
- человек есть существо не только биологическое и социальное, в его природе присутствует еще и дух, т.е. человек состоит из тела (биологическое), души (социальное) и духа (божественное);
- человек является сложнейшим механизмом, структура которого включает в себя следующие компоненты: физическое тело, эфирное тело, астральное тело и «Я – тело», которые развиваются по семилетним циклам. В педагогическом процессе следует развивать эти части по отдельности, не вмешиваясь в развитие последующей, пока она не высвободилась из защитной оболочки. Отсюда следует, что в развитии человека выделяются этапы, для каждого из которых характерны определенные принципы воспитания;
- четыре тела человека присутствуют в нем с самого начала, но они сокрыты защитными оболочками. С рождением человек высвобождается из материнской оболочки, со сменой зубов – из эфирной оболочки и с половым созреванием – из астральной оболочки. Р. Штайнер подчеркивал, что учителя должны воздействовать педагогическими средствами лишь на то тело человека, которое высвобождено из защитной оболочки;
- ребенок, согласно Р. Штайнеру, является личностью из сверхчувственных миров. Высвободить душу ребенка – есть основная цель обучения и воспитания [3, с. 299 – 300].

Антропософия позволяет получить целостное представление об окружающем нас мире и человеке в нем. Эта наука привнесла в педагогическую действительность огромный фонд знаний, которые обогащают современную педагогику.

Список использованных источников

1. Современный философский словарь / Под общей ред. д. ф. н. профессора В. Е. Кемерова – Изд. испр. и доп. – М., 2004.
2. Штайнер, Р. Очерк тайноведения. Мистика на заре духовной жизни нового времени. Философия свободы / Р. Штайнер. – М., 2000.
3. Halder, A. Philosophisches Wörterbuch /A. Halder, M. Müller. – Freiburg-Basel-Wien., 1993.
4. Keller, J.A. Kleines pädagogisches Wörterbuch / J.A. Keller, F. Novak. – Freiburg-Basel-Wien., 1993.
5. Kiersch, J. Die Waldorfpädagogik – Eine Einführung in die Pädagogik Rudolf Steiners / J. Kiersch. – Stuttgart., 1997.

МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК МЕТОД ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

М.А. Андарало
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Научное сознание отличается от обыденного тем, что не может полагаться на одну лишь очевидность. В науке в качестве состоятельных признаются лишь те утверждения, которые выдержали процедуру доказательства. Всякое же доказательство имеет своей целью выяснение истинности или ложности рассматриваемого тезиса. В этой связи мы полностью разделяем точку зрения ученых, которые считают, что важнейшим условием объективности и эвристичности научного педагогического исследования является использование методов, объединяющих эмпирические знания об объекте, статистическую информацию о нем и прогнозирующие возможности теории (Ю. К. Бабанский, В. И. Загвязинский, А. И. Кочетов, В. В. Краевский, И. И. Цыркун и др.). Особое место в ряду таких методов занимает моделирование.

В основе гносеологического значения моделирования лежит понятие «модель», возникшее в процессе опытного изучения мира. Слово модель произошло от латинского «modulus», означающего меру, образец, способ. Новейший философский словарь понятие «модель» определяет как «объект-заместитель, который в определенных условиях может заменять объект-оригинал, воспроизводя интересующие свойства и характеристики оригинала» [1, с.435]. В словаре по образованию и педагогике в понятии «модель» содержится аналогичный смысл: «система объектов или знаков, воспроизводящая некоторые существенные свойства системы-оригинала. В процессе научного познания модель заменяет оригинал: изучение модели дает информацию об оригинале. … Модель – средство познания, основанное на аналогии. Но аналогия не тождество. Модель воспроизводит структуру оригинала, упрощает ее, отвлекая от несущественного. Она служит обобщенным отражением явления, она не тождественна ему, является результатом абстрактного обобщения практического опыта, а не непосредственным результатом эксперимента» [2, с.158]. И. И. Цыркун под моделью в самой широкой интерпретации понимает «некий объект-заменитель, который в определенных условиях может заменить объект-оригинал, воспроизводя интересующие нас свойства и характеристики оригинала и имея существенные преимущества, удобства в пользовании (наглядность, доступность испытаний, легкость оперирования с ним и др.)»[3, с.102].

Из этих определений вытекает, что моделирование – это процесс исследования каких-либо явлений, процессов или систем объектов путем построения и изучения их моделей. Моделирование представляет собой этап целенаправленной творческой деятельности исследователя, входящий в состав более общего процесса познания. Модель является своеобразным инструментом познания, который исследователь ставит между собой и объектом познания и с помощью которого изучает объект.

Своими корнями моделирование уходит в глубокую древность. Первоначально оно применялось в строительном искусстве. Широкое применение моделирование получило в древней Греции. Родоначальником учения о подобии при физическом моделировании явился И. Ньютон, впервые смоделировавший условия подобия механических явлений. Новые успехи моделированию принес XX век. Сегодня моделирование – одна из основных категорий теории познания. Важнейшим достоинством моделирования как метода научного исследования является широта и продуктивность его использования. На идее моделирования, по существу, базируется любой метод научного исследовании – как теоретический, так и экспериментальный. Область применения моделирования постоянно расширяется. В настоящее время моделирование рассматривается как общенаучный, в высшей степени эффективный инструмент познания. В силу этого оно получило необычайно широкое применение не только в естественных науках (математика, физика, химия, биология), но и в общественных (философия, экономика, политика, экология). Общеизвестна роль моделирования общественно-исторических процессов.

Применительно к педагогическому исследованию модель является своеобразной системой, исследование которой служит средством познания другой, педагогической, системы – объекта познания на пути от общего к особенному и от него к конкретному. Модель отражает внутреннюю, сущностную организацию педагогической системы.

Моделирование в сфере педагогических исследований уже имеет достаточно длительную историю. Одной из первых в советской педагогике к проблеме педагогического моделирования еще в 80 - е годы прошлого столетия обратилась Н. В. Талызина [4]. Тем не менее, теоретические аспекты педагогического моделирования наиболее активно стали разрабатываться только в постсоветской педагогике в последнее десятилетие: «Моделирование и его использование в теории педагогики»(С. Н. Брухнин); «Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность» (А. Н. Дахин); «Философские проблемы моделирования в современной педагогической науке»(В. Т. Тюркин) и др.

Анализ литературных источников последних лет свидетельствует о широком использовании моделирования в педагогических исследованиях, предметом которых являются качественная оценка эффективности средств, методов, форм организации обучения и воспитания, оптимизации учебно-воспитательного процесса. Возрастающая активность использования моделирования и моделей педагогической наукой обусловлена тем непреложным фактом, что каждый исследователь уже на первой ступени научного поиска мысленно воспроизводит предмет своего исследования, обладающего рядом существенных отличительных признаков.

Сегодня есть все основания констатировать, что с применением моделирования педагогической наукой уже достигнуты весьма интересные результаты, наметились принципиально новые подходы в исследованиях. Об этом свидетельствуют многочисленные публикации последних лет: «Моделирование в образовании» [5], «Модель рейтинга вузов и образовательных программ» [6], «Модель системы профессионального педагогического образования в РС (Я)» [7].

Такая многоаспектность проникновения моделирования в область педагогических исследований объясняется возможностью с его помощью детально рассмотреть во взаимосвязи не только очевидные стороны и признаки объекта исследования, но и те, которые скрыты от непосредственного наблюдения и анализа. Моделирование также предоставляет возможность решать многие педагогические проблемы как с позиций качественных, так и количественных характеристик и во взаимосвязи содержательных и процессуальных факторов.

Список использованных источников

1. Новейший философский словарь / Сост. А.А.Грицанов. – Минск, 1998.
2. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике. – М., 2004.
3. Цыркун, И.И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы / И.И. Цыркун – Минск, 2000.
4. Талызина, Н.Ф. Теоретические основы разработки модели специалиста / Н.Ф. Талызина. – М., 1986.
5. Пирогова, О.В. Моделирование в образовании / О.В. Пирогова / Инновации в образовании. – 2004. – №5. – С.36-40.
6. Похолков, Ю. Модели рейтинга вузов и образовательных программ / Похолков Ю., Чучалин А. и др. // Высшее образование в России. – 2005. --№11. – С.3-20.
7. Голиков, И.А. Модель системы профессионального педагогического образования в РС (Я) / Голиков И.А., Мордовская А.В., Захарова С.Е. // Известия Международной академии наук высшей школы. — №1(23). – С.47-53.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ ПО ПОДГОТОВКЕ АНТИКРИЗИСНЫХ МЕНЕДЖЕРОВ

Р.И. Бармуцкий
Белорусский национальный технический университет
В.Г. Ольшевский
Военная академия Республики Беларусь

Достигнутая стабилизация белорусского общества не сняла всех экономических проблем. Одной из самых актуальных и острых остается задача преодоления убыточности или низкой рентабельности производства, предотвращения банкротств. Все это делает необходимым дальнейшее развитие теории и практики кризисного управления и подготовки антикризисных менеджеров.

Термин «антикризисный менеджмент» возник сравнительно недавно. Западноевропейскими экономистами, он определяется как «деятельность, необходимая для преодоления состояния, угрожающего существованию предприятия, при котором основным вопросом становится выживание» [1]. Антикризисный менеджер – это лицо, назначаемое хозяйственным судом для проведения некоторых процедур банкротства и осуществления иных полномочий кризисного управления. За последние годы институт антикризисных управляющих сформировался и в белорусской экономике. Порядок и условия подготовки антикризисных управляю-

щих, их аттестации на соответствие профессионально-квалификационным требованиям, порядок и основания выдачи, прекращения действия, приостановления и аннулирования лицензий определяется Министерством экономики Республики Беларусь на основе соответствующих нормативных документов [2].

Подготовка специалистов в области антикризисного управления осуществляется в настоящее время по поручению Департамента по санации и банкротству Министерства экономики Республики Беларусь в нескольких учебных центрах г. Минска и в Брестском государственном университете имени А. С. Пушкина. По оценкам специалистов, «в целом, методика подготовки отвечает современным тенденциям обучения в образовательных центрах западноевропейской (в основном немецкой) и российской (московской) экономических школ». Отмечаются и недостатки: некоторая эклектичность подбора предметов и погоня за модой в способах и приемах обучения, недостаточный учет особенностей антикризисного менеджмента в переходной экономике Республики Беларусь, ментальных особенностей обучающихся, недооценка места и роли организационной культуры в управлении предприятиями и др. [3].

В подготовке антикризисных менеджеров, как и в организации любого образовательного процесса, необходимо, прежде всего, решить концептуальные и базовые вопросы: кого учить? чему и как учить? кто и где будет учить?

Концептуально важно преодолеть мнение о том, что институт антикризисных управляющих нужен для временного реформирования и стабилизации экономики. Периодическое возникновение различного рода кризисных ситуаций определяется объективными процессами развития производства и экономики, их реконструкцией и модернизацией. Глубина же и характер кризисов, а также процедуры их преодоления зависят от разработанных и применяемых способов управления, т.е. от имеющихся возможностей предвидеть и смягчать кризисы, использовать их во благо развития (например, процедуры санации). Следовательно, потребность в антикризисных управляющих – это некая константа экономики, их подготовка должна стать постоянным элементом и системы образования.

Можно предложить следующие варианты построения системы подготовки антикризисных менеджеров:

1. «Стационарный» вариант, предполагающий создание постоянно действующих подразделений на кафедрах менеджмента в экономических вузах. Этот вариант реализуется сейчас, хотя лишь в ограниченных масштабах.
2. «Заказной» вариант, при котором каждое министерство, ежегодно оценивая итоги финансово-экономической деятельности и прогнозируя количество убыточных предприятий на перспективу, определяет потребное количество кризисных менеджеров, формирует и оплачивает заказ своему профильному вузу на их подготовку. При этом отбор кандидатов в антикризисные менеджеры производится в первую очередь из числа практиков, имеющих значительный опыт управленческой деятельности на предприятиях, а также из числа специалистов, ведущих преподавательскую работу в профильном вузе с учетом личного желания, результатов тестирования, оценки морально-деловых качеств каждого претендента.

Антикризисный менеджер должен обладать, кроме профессионализма, рядом качеств, которым обучить невозможно: высокой интуицией, чувством разумного риска, способностью своевременно распознавать и успешно решать возникающие проблемы. В исключительных случаях такими претендентами могут быть студенты 5 курсов, имеющие жизненный опыт и склонные к управленческой деятельности. Обучение должно проводиться не менее года. Преимуществом этого варианта является более конкретное и «адресное», сориентированное на специфику отрасли и даже отдельных предприятий изучение специальности.

Список использованных источников

1. Hoen R. Krisenmanagement. Bonn, 1995. S. 1, 9.
2. Постановление Министерства экономики Республики Беларусь от 16 января 2002 г. № 9 «Об утверждении положения об аттестации физических лиц на их соответствие профессионально–квалификационным требованиям, предъявляемых к управляющему в производстве по делу об экономической несостоятельности (банкротстве)»; Постановление Министерства экономики Республики Беларусь от 16 января 2002 г. № 10 «Положение о порядке лицензирования деятельности управляющего в производстве по делу об экономической несостоятельности (банкротстве)».
3. Черновалов, А.В. Несостоятельность (банкротство) в институциональной экономике: белорусская модель / А. В. Черновалов - Минск, 2004.

ГУМАНИТАРНАЯ ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОСНОВА СУБЪЕКТИВАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Т.Н. Буйко
Белорусский государственный университет физической культуры

Многочисленные проблемы профессионального бытия современного педагога (соотношение авторитарного и демократического стилей преподавания, продуктивных и репродуктивных методов в учебно-воспитательном процессе, соотношение личностно-ориентированного образования и возможностей современной массовой школы, и др.) трактуются в педагогической литературе как проявления противоречивого соотношения традиционной и нетрадиционной (инновационной) образовательных парадигм. При этом центральным понятием в плане различения традиционных и нетрадиционных образцов педагогической деятельности является понятие субъекта. Модернизация традиционных образцов (традиционной парадигмы) связывается с пониманием субъекта как активного и ответственного участника педагогического процесса (ученика и учителя). Организация же учебного процесса как субъект-субъектного взаимодействия – субъективация – представляется реальной конкретизацией общих понятий гуманизации и демократизации образования, движением в направлении изменения традиционной образовательной парадигмы.

Необходимость изменения традиционной образовательной парадигмы часто обосновывается социокультурным запросом на современную личность – творческую, гибкую и критичную в своем мышлении, способную к самообразованию, рефлексии и переобучению, ориентирующуюся в современной культуре и способную к диалогу с другими культурами и личностями, способную к принятию решений и ответственную, в конце концов, за все это. Такую личность невозможно воспитать в условиях господства традиционной парадигмы, поэтому необходимо обучить будущего педагога нетрадиционным образцам педагогической деятельности. Это означает, что педагог (и настоящий, и будущий) должен ориентироваться не только на принципы классической педагогики, но развивать свое профессиональное мышление для самостоятельной работы в рамках нетрадиционной образовательной парадигмы.

Методологической основой движения к нетрадиционной парадигме в педагогике вообще и процессов субъективации, в частности, является гуманитарная философия образования, разработавшая в своих исканиях на протяжении XX в. понятийный аппарат нетрадиционной педагогики (автономия личности, понимание, диалог, герменевтический круг и др.). Сегодня мы уже можем осмыслить богатый опыт достижений нетрадиционной педагогики и гуманитарной философии образования. Такое осмысление позволит правильно соотнести традиционные и нетрадиционные образцы педагогической деятельности (образовательные парадигмы) и расставить приоритеты в сложном процессе трансформации педагогического образования.

В этой связи отметим, что понятия нетрадиционной парадигмы образования уже прочно вошли в профессиональный обиход педагогической общественности – на уровне общих деклараций, профессиональной официальной риторики, и даже в качестве принципов собственно педагогического образования. Более того, эти методологические подходы воплотились в ряде конкретных педагогических проектов, методик и технологий, которые более или менее успешно реализуются и применяются в западно-европейской и постсоветской школах, изучаются в ходе профессионального педагогического образования: развивающее обучение, школы диалога культур и культуротворчества, креативная педагогика, программы развития критического мышления, поликультурное образование и др.

Несмотря на вышесказанное, нетрадиционные образцы педагогической деятельности не стали основой массовой педагогической практики, не составляют на сегодняшний день серьезной конкуренции традиционной парадигме. Не стали они и основой профессионального становления субъекта педагогической деятельности – даже на уровне педагогического образования. Идет упорное "сопротивление материала" этим трансформациям.

Почему не реализуются в образовании те принципы, которые противопоставляются сегодня традиционной образовательной парадигме, как парадигма нетрадиционная, и нужно ли их противопоставлять? Что нужно учесть и/или изменить в педагогическом образовании, чтобы новые поколения педагогов (если не мы!) реализовали эти принципы в своей деятельности? Все ли дело только в нерадивости, лени, консервативности педагогической общественности, в ее нежелании "работать по-новому"? Совершенно очевидно, что это не так. Даже если и упрекать себя в этом, то нужно понимать, что это лишь возможный субъективный фактор, который может лишь дополнить и проявить более фундаментальные причины.

Само понятие образования в его предельном значении – как атрибута человеческого бытия – представляет собой противоречивое единство 2-х составляющих: освоения индивидом опыта коллективного субъекта (трансляция и усвоение знаний) и субъективация этого опыта в уникальных формах личностного бытия индивидуального субъекта (в педагогическом обиходе – развитие, реализация личности). Педагогика состоит в искусстве гармоничной реализации двух составляющих этого процесса: если абсолютизируется общее, то возникает угроза унификации индивидуального; если абсолютизируется индивидуальное – есть угроза нарушения преемственности и разрушения культуры.

Философское, предельно общее понятие образования как противоречивого единства двух составляющих взаимодействия всеобщего и единичного субъектов, позволяет рассматривать традиционную и нетрадиционную парадигмы образования как отражение этих составляющих, реализацию их в педагогической практике. В истории новоевропейской педагогики, в качестве основы массовой школы, в наибольшей степени реализовалась первая составляющая образования – трансляция опыта коллективного субъекта субъекту-индивиду, что и получило название традиционной образовательной парадигмы. Это стало возможным на основе понимания человека в классической философии как гносеологического субъекта – рационального существа, рационализации познавательного процесса и соответствующего конструирования методов и технологий трансляции знания от поколения к поколению.

Но наличие второй составляющей (определяемой в педагогике как развитие личности, реализация индивидуальности) все время давало о себе знать в виде противоречий на разных уровнях рассмотрения образования – онтологическом, социокультурном, педагогическом: образование как атрибут человеческого бытия – общий образ и индивидуальный субъект, школа – общественный институт и личность ученика, учитель – носитель общих принципов, требований и методик и личность.

Практическая и теоретическая педагогика, не претендуя на разрешение онтологических и социокультурных противоречий, тем не менее никогда не оставляла попыток разрешить эти противоречия на педагогическом уровне – в пользу личности. Эти попытки и есть то, что мы называем нетрадиционной парадигмой, альтернативной педагогикой, авторской школой и т.д. Их, этих нетрадиционных подходов много, потому что процесс становления личности – слишком «штучный товар», чтобы его можно было до конца формализовать, стандартизировать, технологизировать. Таким образом, то, что мы называем нетрадиционной образовательной парадигмой, – это неформализуемый, нестандартизуемый до конца аспект образования и педагогической деятельности, направленной на реализацию второй составляющей процесса образования, а именно – на становление субъекта-индивида, на субъективацию учебно-воспитательного процесса.

Отметим, что этот аспект образования всегда фиксировался классиками европейской педагогики, которых мы склонны сегодня чуть ли не обвинять в создании авторитарной педагогики как абсолютного выражения традиционной парадигмы, причем не только ее оппонентами (Ж.-Ж. Руссо), но и ее классиками (И. Пе-

сталоцци, А. Дистервег). У них просто не было оснований для противопоставления двух составляющих образования. Однако к XX веку противоречие между двумя составляющими стало очевидным: первая сторона явно перевешивала вторую, и это явление было зафиксировано такими словами как авторитарная педагогика, репродуктивные методы преподавания и др. В педагогике развивается дитя-центризм – движение за развитие личности, путем наработки методов активизации субъектности ученика, субъективации учебно-воспитательного процесса.

Именно эту проблему поставила в центр своего внимания философия образования XX века – в силу антропологического поворота в неклассической философии. Рассмотрение человека как целостного сложного существа (а не только как гносеологического, познающего, субъекта), проблематизировало предельные основания педагогики, привело к переосмыслению традиции, основанной на рационализме, объективизме и монологизме человеческого бытия, в понятиях автономии личности, диалога, встречи и др. Если классическая философия акцентировала в образовании процесс восхождения индивидуального субъекта к опыту субъекта всеобщего (у Гегеля эта акцентуация приобретает законченное выражение: «чем образованнее человек, тем меньше выступает в его поведении нечто только ему свойственное и именно поэтому случайное»), то в неклассической философии акцентируется вторая сторона образовательного процесса – индивидуально-личностная.

Начиная с защиты автономии (субъектности) ученика (немецкая гуманитарная педагогика: в частности, герменевтический историзм Германа Ноля, структурная герменевтика Эриха Венигера; педагогическая антропология), гуманитарная философия образования пришла к утверждению субъектности учителя, как необходимого условия развития личности ученика. В этом плане неоценима роль диалогической философии образования (М. Бубер): развитие личности происходит в поле взаимодействия смыслов, поэтому необходима встреча двух личностей, создающего смысловое поле личностного роста. Отношение встречи не может быть полностью симметричным, поскольку утрачивается первая сторона образования (трансляция знания, передача опыта): учитель – это носитель общего, в том числе, и методов реализации двух составляющих образования. Однако, поскольку вторая составляющая не может быть до конца формализована, постольку этот неформализуемый остаток – влияние личности Учителя. Отметим и тупиковую ветвь – антипедагогику (И. Иллич, П. Фрейре), утверждающую симметричность отношений учитель-ученик, и постмодернизм, отрицающий саму субъектность как принцип человеческого существования.

Таким образом, «штучный» (невоспроизводимый в массовом порядке), неформализуемый до конца процесс становления личности, имеет условием своего подлинного осуществления Встречу двух личностей – учителя и ученика. Учитель – это непременно и носитель профессионального мастерства передачи знаний и умений (традиционных образцов), и носитель нетрадиционных методов преодоления односторонности традиционной образовательной парадигмы (интерактивных, исследовательских, проблемных и т. п.), и личность. В условиях массовой школы (реализующей, прежде всего, первую составляющую образования) наличие последнего компонента понятия «учитель» обеспечивает подлинность субъект-субъектного взаимодействия как необходимого условия развития личности ученика, становления его субъектности. В этом видится существенное основание возможных трансформаций педагогического образования: на основе профессионального отбора способных к педагогическому диалогу, обучение практикам субъективации, а также развитие личности будущего учителя вследствие освоения этих практик и влияния общего гуманитарного содержания педагогического образования. Субъективация педагогического образования – это принцип организации процесса становления педагога как субъект-субъектного взаимодействия, в ходе которого будущий педагог: осваивает нетрадиционные образцы педагогической деятельности, направленной на развитие субъектности ученика; сам развивается как личность, что является необходимым условием становления субъектности и личности ученика, поскольку уникальный процесс становления и развития личности не может быть полностью технологизирован и стандартизован, а предполагает встречу двух субъектов.

ИНТЕРКУЛЬТУРИЗАЦИЯ КАК ГУМАНИТАРНАЯ ОСНОВА ИНТЕГРАЦИИ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

Н.Н. Верцинская, Г.В. Амурская
Кубанский государственный университет

Интеграция социальных систем различного уровня подчиняется общему закону развития, предусматривающему смену в них тенденций, направленности, соотношения количественных и качественных характеристик, функциональной взаимосвязи компонентов, целерезультативных перспектив. Смена данных внутренних факторов происходит при условии сохранения самобытной сущности и целостности каждой из интегрирующих социальных систем, что выражает их реальные интересы. В этом случае интеграцию считают прогрессивной для каждой из сторон.

Образовательная система – социальна по функциональному назначению, гуманитарна по своему содержанию, культурогенна по способу влияния, национальна по включенности в объективно существующее, исторически организованное на основе своеобразных традиций бытие. Уже внутри себя самой образовательная система подвержена интеграции в узком значении данного понятия — упорядоченности, гармонизации, восполнения всех ее сторон. Такую интеграцию называют внутренней, межпредметной.

Именно этот аспект и рассматривался в отечественной науке и практике. Создание странами Европы единого образовательного пространства положило начало интеграции образовательных систем иного порядка – транснационального. В отличие от интернационального характера объединения, свойственного любой замкнутой системе, неоднородной и полисубструктурной, транснациональный предполагает освоение практически не сопряженных никакими элементами систем. В настоящее время таковыми являются отечественная и зарубежные образовательные системы. Возможность их интеграции с учетом длительной исторической разобщенности весьма затруднена. Кроме того, интегративные механизмы, предусмотренные Болон-

ской и Сорбонской декларациями, не совсем адекватны принципам интеграции: диалектического единства интеграции и дифференциации, антропоцентризма, культуросообразности. Вместо них заложены принципы функционирования систем: обучение в течение всей жизни, непрерывность образования, единое двухцикловое обучение, единство механизмов контроля и оценки качества образования, взаимное обогащение европейским опытом, расширение академической мобильности субъектов образования. Отсюда планируемые механизмы интеграции сводятся к сопоставлению уровней образования согласно циклам, объема часов, затрачиваемых на обучение конкретным дисциплинам, нового типа стандартизации образования и правовой модели его сертифицирования. Все это обеспечивает только ориентировочную основу интегративного процесса.

Собственно интеграция осуществляется по линии сочетания двух факторов—культуросообразного содержания и компетентностного уровня субъекта будущей профессиональной деятельности. Интеграцию следует рассматривать как фундаментальный культурообразующий процесс. В ситуации объединения различных глобальных национальных образовательных систем этот процесс, как показало наше исследование, выражен как интеркультуризация, т.е. взаимопроникновение, взаимопринятие, взаимовосполнение культурологической составляющей содержания образования, в соответствии с которой возможно его взаимообогащение и аппликативность в различных социальных условиях.

В результате складывается действительно гуманитарно выраженная система за счет поликультурологической составляющей. Ее цель – обеспечение субъектности обучающегося в образовательном процессе, его профессионального и личностного саморазвития, свободы выбора информационной среды, общности нравственных и интеллектуальных механизмов адаптации к рынку труда и к изменяющейся жизненной ситуации. В аспекте личностного развития такая цель потребует перестройки сознания и самосознания студента. Общепризнанно, что сознание и самосознание обучающегося – ведущие факторы интеграции. Сознание объединяет различное по смыслу, жизненной философии, глубине, новизне и научности знание, осознаваемое субъектом с позиции его Я – развития и прогресса условий жизнедеятельности.

В современной ситуации перехода к европейской системе образования его будущему содержанию еще только предполагается придать антропоцентрический характер. А пока сторонники интеграции европейских систем образования ориентируют на содействие необходимым европейским воззрениям в высшем образовании. Это означает, что в учебных планах и программах обучения отечественных вузов, входящих в европейскую систему, мировоззренческую основу должны составлять европейские ценности. Механизм их согласования с ценностями других культур на определенной объединяющей социальной и личностной основе не предусмотрен, кроме выражения полного уважения к диверсифицированным культурам, языкам и университетской автономии. Следовательно, антропоцентрический принцип пока не предусмотрен как фактор интеграции, что, соответственно, требует прежде всего детализации Мы и Я – концептуальной основы образовательного системного соединения.

В документах, связанных с Болонским процессом, отражены только две составляющие профессиональной Я-концепции: компетентность (различная, в зависимости от первого или второго уровня обучения) и академическая мобильность как познавательная активность, ведущая впоследствии к поисково-деятельностной. И вновь эти профессионально личностные свойства востребованы Европой в связи с упорядочиванием ее рынка труда. Кроме того, ими не исчерпывается профессиографический портрет будущего специалиста. Но, помимо этой рациональной стороны, человек труда всегда претендует на личностный статус. Он, как известно, признается сообществом с учетом культурно-ценностной сущности индивида.

Именно этот фактор подчеркивал В.С. Библер, характеризуя «человека культуры», способного сопрягать «в своем мышлении и деятельности несводимые друг к другу культуры, формы деятельности, смысловые структуры». Такая сопряженность, для российского студента ориентационно и позиционно затруднена, поскольку в Болонской декларации европейская культура и научные традиции представлены как экстраординарные. Это означает, что желающему получить европейское образование и быть конкурентноспособным на европейском рынке труда следует некритически признать данное положение, что автоматически ведет к обесцениванию своей культуры и себя как ее носителя.

Такой односторонне представленный принцип культуросообразности в Болонском процессе может и должен быть замещен принципом интеркультуризации, гармонизирующим взаимороникновение разных культур. Это даст возможность реально добиться единства интеграции и дифференциации образовательных систем. Дифференциация в аспекте их общности означает разноуровневость, преемственность, поэтапную непрерывность и организационную самостоятельность систем. Этот аспект интеграции более четко представлен в документах, касающихся Болонского процесса, за исключением содержательной преемственности. Она может быть обеспечена только при условии объединения международных образовательных систем на основе интеркультуризации.

ОНТОГЕНЕЗ САМОСОЗНАНИЯ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

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

Возникновение самосознания связано с проходящим с первых недель жизни процессом дифференциации внешних и внутренних ощущений, с субъективным отделением ребенка от матери, происходящим до конца первого года жизни, с возможностью выявить свое эмоциональное отношение к окружающему миру, с переносом знаний, сформированных относительно другого человека, который происходит по мере развития социальной перцепции, интеллекта и сознания ребенка, возникновения эмпатической способности к усвоению чужой точки зрения и оценок окружающего мира, и, наконец, с возникающей интеллектуализацией, рефлексией и моральной самооценкой, возникающей в дошкольном возрасте.

На подходы зарубежных исследователей проблемы формирования самосознания личности оказала и оказывает влияние теория личности З. Фрейда. З. Фрейд первым из ученых-психологов поставил вопрос об исследовании несознательного и его взаимоотношений с сознательными элементами психики как важную, ключевую проблему психологии [1].

Существует представление, в соответствии с которым зарождение самосознания связано уже с внутриутробным развитием [2]. Исследователи подчеркивают важность межличностных отношений для развития самосознания, механизмов влияния взаимоотношений ребенка со взрослым. Форма, в которой зарождается самосознание, и возраст его возникновения рассматриваются по-разному. Авторы, которые рассматривают развитие ребенка в психоаналитической традиции, понимают процесс зарождения самосознания как процесс субъективного отделения от матери, дискомфорт, вызванный теми или иными соматическими процессами, который уменьшается у ребенка с возрастом: соответственно, ребенок начинает выделять с окружающего мира мать, а себя отлучать от матери [3]. По данным зарубежных авторов, при хорошем уходе осознание ребенком своего отлучения от матери возникает до конца первого года жизни [4].

Ч. Кули разрабатывал теорию зеркального «Я», согласно которой «Я» индивида является отражением того, как относятся к нему другие, что они о нем думают. Он считает, что представления детей о самом себе формируются уже в раннем детстве во время накопления социального опыта общения с другими людьми [5].

Согласно сторонникам идей Ч. Кули и Дж. Мида, появление самосознания связано у ребенка с возникновением у него способности становиться на место другого, усвоить другую перспективу при восприятии и оценке собственных свойств [5; 6]. Как считает Дж. Мид, ребенок рождается без представлений о себе. Они формируются в результате обогащения социального опыта. Благодаря этому, ребенок познает суждения о нем других людей, которые в совокупности представляют «обобщенного генерализованного другого». Ребенок в результате может воспринять себя в качестве объекта наблюдения этого «другого» и примерить их оценки к себе. Дж. Мид полагает, что основной деятельностью, в процессе которой формируются взгляды ребенка о себе, является игра. Принимая роль другого, усваивая его отношение к себе, ребенок учится понимать других людей и, соответственно, самого себя.

Согласно высказываниям М. Малера, первоначально ребенок не делит мир на «Я» и «не-Я» [7]. Начало выделения себя из окружающего мира автор связывает с дифференциацией между ребенком и матерью, чувством отдаленности своего тела от тела матери. Возникновение чувства отдаленности своего тела тесно связано, на ее взгляд, с ритмически возникающими циклами санато-сенсорной стимуляции, которая идет от матери во время ухода за младенцем. Интеграция такой стимуляции приводит к развитию ощущения контуров тела, и ребенок начинает отличать себя от матери. Все развитие самосознания ребенка, считает М. Малер, идет в рамках его взаимоотношений с матерью, которые основываются на процессе выделения себя из внешнего мира.

Концепция развития личности Э. Эриксона является попыткой победить характерное для психоаналитических концепций дробление личности на рядоположенные психологические подструктуры, одни из которых биологически обусловлены ростом и созреванием организма, а другие детерминированы обществом [8]. Развитие личности и ее самосознание Э. Эриксон рассматривает как последовательную очередь изменений эго-идентичности, которая формируется в процессе интеграции ряда идентификаций из близкого и дальнего окружения взрослых. В своей теории он выделяет восемь стадий (кризисов) личностного развития и соответствующие им изменения самосознания. Переход к каждой следующей стадии осуществляется в результате разрешения неизбежных конфликтов. Важнейшими образованиями личности в раннем онтогенезе, которые соответствуют первым трем этапам, являются: основополагающее чувство доверия к людям и окружающему миру как основа позитивного самоощущения; развивающее чувство автономии; чувство инициативы, которое обеспечивает успешное усвоение ребенком социального окружения.

Далее Э. Эриксон показывает, что диффузные ощущения, которые вызываются созреванием и изменением функционирования организма, могут войти в психологическую организацию ребенка только в результате их дифференциации и насыщенности социальной значительностью. С этой точки зрения он определяет самосознание как процесс осознания соматических и телесных ощущений, опосредованных взаимодействием ребенка с социальной средой.

В рамках генетического подхода широкое распространение получили взгляды Ж. Пиаже [9]. В его работах мышление ребенка трактуется как врожденное свойство человеческого существа, которое подчиняется индивидуальным законам развития и поэтому является в начале жизни эгоцентрическим. Исходное положение недифференцированности ребенком самого себя и объектов внешнего мира получило у него название эгоцентризма. Эгоцентризм, как полагает Ж. Пиаже, самим ребенком осознаваться не может. Выделение объектов идет параллельно с развитием самовосприятия, когда собственное «Я» постепенно начинает рассматриваться как объект среди многочисленных других объектов. О самосознании ребенка Ж. Пиаже говорит в контексте его способности конструировать представления о действительности, устанавливать причинно-следственные связи, понимать постоянство предметов. Он ставит в непосредственную зависимость формирование оперативных структур и возникновение самосознания. Такой взгляд на самосознание ребенка позволяет выявить только одну из форм или ступеней самосознания, которая связана с осознанием человеком себя в качестве субъекта мышления. Ж. Пиаже считает, что на ранних этапах онтогенеза самосознание отсутствует. Оно возникает по мере прогрессивного освобождения от эгоцентризма.

Представители французской школы генетической психологии А. Валлон, Р. Заззо, определяя онтогенез самосознания как социальный процесс, отмечают важность биологически обусловленных факторов. По мнению А. Валлона, первые контакты ребенка с окружающим миром носят преимущественно аффективный характер [10].

В ситуациях взаимодействия с другими людьми ребенок не способен воспринимать себя как существо, отличное от них. Только ближе к трем годам слитность с окружающей средой неожиданно исчезает и личность ребенка начинает активно утверждать себя, требовать признания своей автономности, что часто про-

является в конфликтах. Противопоставление себя окружающему предметному и социальному миру создает, по мнению А. Валлона, предпосылки для осознания себя субъектом, отличным от окружающего мира, личностью, которая способна мыслить и действовать.

В формировании основных структур личности, в том числе самосознания, Р. Заззо особенно подчеркивал роль раннего детства [11]. Первый год развития, по его мнению, характеризуется слитностью личности ребенка с окружающим миром. Познание ребенком себя и окружающего мира происходит постепенно. На этот процесс существенное влияние начиная с первых дней жизни оказывают телесные ощущения.

Проведенный нами анализ психолого-педагогической литературы показал неоднозначность представлений авторов о движущих силах и механизмах формирования самосознания. В большинстве из них доминирует мысль, что источники и движущие силы развития самосознания не могут быть одновременно сведены ни до исключительно биологических предпосылок, ни до социальных факторов.

Список использованных источников

1. Фрейд, З. Психоаналитические этюды / Фрейд З. - М., 1943.
2. Kolb, L.C. Disturbancer of the body-image. – In: Arieti S. (ed) American hendbook of psychiatry. N.Y.: Basic books, 616. V.1. P.733-419.
3. Jakobson, E. The self and the object world. N.Y., Wiley, 1964.
4. Lewis, M., Brooks-Gunn, J. Self, other and fear: the reaction infants to people. - Princeton, 1972.
5. Coley, C. Human nature and the social order. - N.V., 1432.
6. Mead, G.H. Mind, self and society. - Chicago: University of Chicago Press.
7. Mahler, M. On child psychosis and schizophrenia: outistic and simbiotic infantil psychosis. // Psychoanal.study child. - 1952. - V.7.
8. Erikson, E.N. Childhood and Society. - N.Y., 1963.
9. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М., 1969.
10. Валлон, А. Психическое развитие ребенка / А. Валлон. - М., 1967.
11. Заззо, Р. Психическое развитие ребенка и вияние Среды // Вопросы психологии. – 1967, №2. – С.111-134.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ К ФОРМИРОВАНИЮ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ

В.В. Гракова

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Современное общество выдвигает повышенные требования к личности учителя. Исследования показывают, что наиболее перспективной моделью педагога XXI века может и должен стать учитель как саморазвивающаяся творческая личность. Системообразующими свойствами этой личности являются способность к самопознанию, творческому самоопределению, самоуправлению, самосовершенствованию, самореализации в мире культуры, готовность к профессиональной деятельности на уровне духовного диалога. Диалог в профессиональной педагогической деятельности призван помочь растущей личности в росте души.

Воспитание личности высоко культурной, духовно богатой является приоритетной целью системы образования. Целостный подход к воспитанию призван устранить возникшую дисгармонию в развитии личности – дефицит ее духовной культуры. Актуализация проблемы духовного развития личности находит отражение в процессах переосмысления методологических основ образовательной политики, поиске новых подходов к развитию образования. Системообразующим началом образования становится его духовный смысл, заключающийся в раскрытии субстанциональной природы человеческого духа, законов его бесконечного развития. Гегелевское понимание духа, духовности рассматривается учеными (В. И. Мурашов, В. И. Скрыпник) как базовые категории современной философии образования. [1]

В условиях создания новой парадигмы воспитания разрабатывается методология антропологического и антропософского человековидения (А. Трубников, М. Б. Чернова). [2] Данная методология является альтернативой традиционной методологии социологического детерминизма и определяет личность как носителя объективно не предопределенных возможностей, но субъекта собственной воли, фантазии, творчества, способности к самоорганизации бытия.

С новыми подходами к развитию высшего образования выступают Ю. П. Азаров, В. Д. Шадриков.[3] Концепция трансцендентального синтеза в образовании заключает идею воспитания целостной духовно-творческой личности на основе сознания и подсознания, созерцания (интуиции) и разума, духа и тела, трансцендентного и трансцендентального.

Вышеперечисленные концепции позволяют выделить те методологические аспекты, которые могут быть основополагающими в организации профессиональной подготовки педагогов. Напомним, что модель подготовки учителя включает в себя следующие блоки: информационно-гностический, обеспечивающий овладение целями, задачами профессиональной деятельности, ее объектом, предметом, специфическими характеристиками, соотнесение их с собственными идеалами, мировоззренческими установками, жизненными целями; социально-педагогический, содержащий систему педагогических знаний, умений, навыков, формирующий педагогическую направленность личности, ее педагогическую культуру; психологический – дающий знания о психологии развития и формирования личности школьника, путях их применения в условиях педагогического взаимодействия, развивающий психологическую готовность к профессиональной деятельно-

сти, психологическую культуру будущего педагога; методический – обеспечивает владение методикой преподавания предмета в школе, формирует профессиональные навыки практической деятельности.

В рамках разрабатываемого учеными методологического подхода данная модель может быть обогащена следующими идеями.

На уровне информационно-гностической подструктуры:

- педагогика – наука, практика и искусство рождения духовного человека – творца духовного общества (В. И. Мурашов);
- личность учащегося – духовно свободная, целостная личность, способная по мере своего развития к самостоятельному выбору ценностей, самоопределению в мире культуры и творчески самореализующаяся; активный субъект процесса воспитания, неотчуждаемый от его целей и задач, добровольно принимающий их как личностно значимые (Бондаревская Е. В.); [4]
- идея образования заключается в творении духа духом в соответствии с его природой, смыслом, эволюционным назначением и по законам духа (Г. Гегель); [5]
- цель воспитания – создание культурного, личностно-ориентированного образовательного пространства для полноценного развития индивидуальности, субъектности человека (К. А. Абульханова - Славская [6], Е. В. Бондаревская, С. С. Кашлев [7], В. С. Шубинский [8]);
- процесс воспитания – диалог, духовное общение с миром ребенка, в ходе которого меняется каждый его участник (В. А. Лекторский);
- учебно-воспитательный процесс – особый тип духовного взаимодействия, предполагающий в качестве условия коллективной деятельности, установление взаимоотношений, реализующихся в качественно различных стилях и формах общения (М. Б. Чернова);
- результат воспитания – человек-субъект собственной жизненной стратегии (К. А. Абульханова - Славская) [6], самоопределяющаяся основа общества, порождающая соответствующий себе социальный мир (В. И. Мурашов);
- духовность – профессиональное качество педагога (Б. З. Вульфов) [9]; признание достоинств и личностной ценности каждого ученика; гуманизм, креативность – высшие профессиональные ценности.

Психологическая подструктура модели дает возможность будущему учителю осмыслить:

- процесс развития личности как взращивание, открытие в нем его духовного потенциала, безграничного, бесконечного, имеющего выход на трансцендентный уровень (В. Д. Шадриков);
- личность как индивидуальную духовную организацию, требующую бережного отношения к своей свободе;
- каждый возрастной этап как особенное пространство реализации личностно ориентированной стратегии, имеющий свои механизмы культурного развития человека. Например, в подростковом возрасте это процесс интенсивного физического и социального созревания личности, создающий предпосылки начала культурной самоидентификации, вхождения в мир национальной культуры (Е. В. Бондаревская).

Методическая подготовка будущего специалиста имеет в своей основе взгляд на учебную дисциплину не как самоцель, но органичную часть целого; средство воспитания личности, развития ее духовной культуры средствами предметно-специфическими.

Современная педагогическая общественность констатирует, что для образования сегодня становится недостаточно тех областей гуманитарного знания, которые определены в базисном плане (В. Болотов, А. Малышевский). Авторы предлагают расширить его и представить культуру в школьном образовании целостно. В сегодняшних условиях становления воспитательного пространства особую важность приобретают предметы гуманитарно-эстетического цикла. Это обусловлено тем, что искусство в своих высших проявлениях “способствует осознанию и осмыслению своего духовного опыта, помогает проигрыванию в собственном бытии моделей “другой” жизни, дает возможность сравнения и сопоставления” [2, 39]. Искусство выступает как своеобразная форма коммуникации, диалога. Включение чувств, переживаний в процесс общения делает последнее личностно значимым, субъективно осмысленным, формирует личностное отношение, которое в случае многократного закрепления, становится предметом собственного познания, сравнения с духовным идеалом.

Список использованных источников

1. Мурашов, В.И. О значении образования / В.И. Мурашов // Школа духовности. – 1998. – № 5. – С. 47-51.
2. Чернова, М.Б. Социально-педагогические и психологические аспекты духовности личности: диалог как основа духовной жизни: Учеб. пособие/ М. Б. Чернова. – Гродно, 1999.
3. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека / В. Д. Шадриков. – М., 1996.
4. Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. - 1995. – № 4. – С.29-36.
5. Гегель, Г. Феноменология духа / Г. Гегель. – С.-П., 1994.
6. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М., 1991.
7. Кашлев, С.С. Признаки личностно ориентированного педагогического процесса / С.С.Кашлев // Адукацыя і выхаванне. – 1999. - № 8. – С. 40-43.
8. Шубинский, В.С. Человек как цель воспитания / В.С.Шубинский // Педагогика. – 1992. - № 3-4. – С. 37-43.
9. Вульфов, Б.З. Учитель: профессиональная духовность / Б.З.Вульфов // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 48-52.

ИННОВАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА И МЫШЛЕНИЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

М.А. Гусаковский
Белорусский государственный университет

В переводе с английского innovate – означает вводить/производить нововведения, изменения, новшества. Применительно к образованию педагогов термин имеет как прямой, так и опосредованный смысл. В прямом смысле мы говорим об инновационном (к примеру, альтернативном) образовании, об инновационной педагогике, в опосредованном – об инновации как практической задаче, цели образования. В последнем случае мы ведем речь об одной из актуальных задач современных педагогических усилий – формировании особых качеств образовательного субъекта, которые делают возможным определенное поведение индивида. Речь идет о сравнительно новой задаче – формировании особой чувствительности к изменениям, новшествам, в более конкретном плане, о способности применять новые знания и технологии на практике. Среди этих качеств одним из решающих составляющих выступает мышление. Предметом нашего анализа в данной статье выступает именно это – выяснение того, каким характером должно обладать мышление будущих педагогов, и как его можно формировать. Остановимся на первом вопросе.

Когда мы спрашиваем себя о том, в чем специфика инновационного мышления, то, прежде всего, фиксируем, что речь идет не просто о совершенствовании еще более строгого логического мышления, а скорее о задаче формирования особой чувствительности к изменениям, новшествам. Чтобы «новое» случилось, его надо уметь ждать, воспринимать, чувствовать. Как часто мы принимаем «старое» за новое, или просто довольствуемся настоящим! Речь идет об установлении особых отношений с «новым». При этом нам приходится решать ряд проблем: при восприятии инновационной установки должно измениться наше поведение со «старым», ведь «старое» – это и наша традиция, классика, «культура». Как узнать «новое», как избежать искушения принять за новое «давно забытое старое»? В самом общем виде ответ на поставленные вопросы может быть такой – чтобы новое имело место, нам надо начинать с изменения нас самих. Вывод, к которому мы приходим – в основе всякой инновации лежит педагогическое или, рассматривая шире, некое образовательное усилие.

Если мы заговорили о новой чувствительности, как некоем универсальном качестве современного образовательного субъекта, то в качестве следующей мы должны поставить задачу анализа этой новой структуры субъективности. При этом зафиксируем, что эта субъективность, в силу неординарности культурной задачи (инновации), должна носить некий парадоксальный характер. Нечто наподобие того, что можно фигурально обозначить как «дыра в мозгу». Ибо именно наличие такой «дыры» и рождает шанс появления нового. (Ср. с метафорой «черной дыры» в астрофизике). Ситуация, как в инноватике вообще, так и в педагогической инноватике в частности, может быть иносказательно выражена известной притчей «пойди туда – не знаю куда, принеси то – не знаю что». По существу, инновационное действие всегда связано с ситуацией большой неопределенности.

Выражаясь на языке философских концептов, мы ведем речь об инновационной культуре (не инновационной технологии) и новом мышлении педагогов. Основная проблем, вокруг которой мы разворачиваем наш дискурс, – как должна измениться образовательная практика, чтобы она была способна порождать инновационную субъективность, хотя бы в возможности.

В философском плане ответом на этот вопрос будет такой тезис – в качестве предмета внимания в образовательном процессе должно выступать не «сознание», а «мышление». Сознание и мышление здесь обозначены как философские концепты. Подчас наш педагогический дискурс не делает различия между ними, хотя из философии известно, что это разные феномены. В самом общем виде это различие можно провести по параметру целостности. Сознание в качестве основной своей функции стремится завершить целое, оно обладает холистской природой (holos в переводе с греческого – целое). Сознание и его социально-психологические производные («личность» и др.) своей задачей считают необходимость достроить всякий универсум связей до полноты; мышление, напротив, стремится «перейти» предел, разомкнуть границу целого. В образовательной практике это проявляется в стремлении обнаружить иное значение понятия, разомкнуть устоявшуюся структуру, в тождестве обнаружить различия и т.п. [См. подробнее: И. Кант «Что значит ориентироваться в мышлении?»; Г. Гегель «Кто мыслит абстрактно?»; М. Хайдеггер «Что значит мыслить?»; М. Мамардашвили «Беседы о мышлении»; Э. В. Ильенков «Учитесь мыслить смолоду»].

Одним из примечательных свойств современного мышления является отказ от структур (устойчивых целостностей) и переход к обнаружению и аналитике отношений между процессами. Структуры при этом рассматриваются как множества, образованные временными, случайными связями, возникающими в результате взаимодействия сингулярных (единичных) сил. Эти новообразования, обнаруживаемые и конструируемые мышлением, носят характер и природу «события». Все акты мышления, которые могут происходить, в том числе и в поле образования, также могут быть отнесены к разряду событий. Они, говоря словами М.К. Мамардашвили, «случаются» [1; с.73 – 84].

Таким образом, получается, что мышлению, как и сочинению поэзии, невозможно впрямую научить. Акт мышления, как и поэтическая строка, – результат встречи бесчисленного количества разнообразных сил, осознаваемых и неосознаваемых, фиксируемых и стохастических, которые пересекаются в данном месте в данное время, в данном индивидууме. И мы присутствуем при событии, когда слышим нечто подобное ньютоновскому восклицанию «эврика». Акт мышления единичен, его невозможно запрограммировать.

Известный английский философ науки Карл Поппер говорил о двух различных понятиях знания или мышления – в объективном и субъективном смысле: (1) знание или мышление в субъективном смысле, состоящее из состояний ума, сознания или диспозиций действовать определенным образом; (2) знание или мышление в объективном смысле, состоящее из проблем, теорий и рассуждений, аргументов как таковых. Знание в этом объективном смысле в целом не зависит от чьего-либо требования нечто знать; оно также не зависит от чьей-либо веры или диспозиции соглашаться, утверждать или действовать. Знание в объективном смысле есть знание без того, кто знает: оно есть знание без познающего субъекта [2; с. 442– 443].

На первый взгляд, педагогика всегда имеет дело не столько с научным знанием, знанием в объективном смысле, сколько с образующимся субъектом, знанием в субъективном смысле (на практике все наоборот). Однако в педагогическом процессе мы также можем говорить о существующем объективно про-

цессе – мышлении, которое возникает и существует объективно, в форме мыслительных актов, овладеваемых субъектом, возможно, впервые и создающих феномен мыслимой актуальной субъективности.

Вопрос о том, как можно научить мышлению, получает амбивалентное звучание. Несомненно, что способность приводить ум в определенное состояние – это во многом результат единичных, субъективных усилий индивида. Что же может сделать в этой ситуации преподаватель? С другой стороны, столь же очевидно, что мышление не начинается без наличия определенных условий среды. Если мышлению невозможно научить впрямую, то что можно сделать, чтобы создать условия для возникновения этой возможности? Пытаться создавать определенные проблематические среды. Каковы параметры этих сред – это и есть та форма, которую получает наш педагогический вопрос: «как формировать мышление?». В самом общем виде ответ будет следующий – годятся все формы, проблематизирующие целостность сознания субъекта. Мы отметим несколько типов ситуаций, преследующих цель изменения (появления) отношений к знанию, к правилу («власти»), к себе.

1. Ситуация неопределенности. В основе этой коллизии действие субъекта, имеющего дело с неизвестным. Здесь присутствует необходимость следовать правилу «недеяния»: неизвестно, что делать, но точно известно, что делать не должно. Аналогично может быть описана и ситуация продуктивности незнания.
2. Ситуация парадокса. Понятие «парадокс» означает в греческом языке высказывание, противоречащее «доксе», т.е. господствующему, общепринятому мнению, ожиданию. Уже Аристотель определяет парадокс не только как «высказывание вопреки общему мнению», но и как высказывание, «противоречащее прежде пробужденному ожиданию» (Аристотель Топика). Примером парадокса, применимого в педагогике, может быть высказывание Л. Витгенштейна: «Начинать надо с заблуждения и его превратить в истину».
3. Ситуация «иррациональности». Все понимают, что такое смысл (sense), такого рода знание у нас есть «от природы», но не все готовы представить себе ситуацию нон-сенса. «Чтобы сказать, что есть лишь один смысл, необходимы два имени» (А. Бадью). Аналогичным является и достаточно смелое предположение, что те или иные события имеют одно значение.
4. Ситуация виртуализации. Виртуализация – это любое замещение реальности ее симуляцией/образом, не обязательно с помощью компьютерной техники, но обязательно с применением логики виртуальной реальности. В качестве универсальных свойств виртуальной реальности исследователи выделяют три характеристики: (1) нематериальность воздействия (невещественное/изображаемое производит эффекты, характерные для вещественного); (2) условность параметров объектов (объекты искусственны и изменяемы); (3) эфемерность существования феноменов (свобода входа/выхода обеспечивает возможность прерывания и возобновления существования).
5. Ситуация трансцендентальности. Трансцедентальное воображение, как оно описывается И. Кантом, состоит в способности разума набрасывать границы нового целого, внутри которого может действовать наша самость. Речь идет о возможности нового опыта, логически невыводимого из прежнего. М. Фуко дополнил это разработкой «критической онтологии нас самих», речь идет о необходимости регулярной «работы с собственными пределами» [3; с. 149].

Таким образом, проблема о том, можно ли научить разум в процессе чтения или письма постоянно отвлекаться от традиции и пребывать в состоянии «отношения» к ней (к текстам, картинам мира, образам себя); каков должен быть новый разум, мыслящий нелинейно и создающий не образцы («эйдосы»), а «ряды» («лабиринты») подходов к этим образцам требует дальнейшего исследования.

Список использованных источников

1. Мамардашвили, М.К. К пространственно-временной феноменологии событий знания» / М. К. Мамардашвили // Вопросы философии. – 1994. – №1 – С. 73 – 84.
2. Поппер, К. Объективное знание. Эволюционный подход // Поппер К. Логика и рост научного знания / К. Поппер. - М.. – 1983. – С. 442 – 443.
3. Фуко, М. Что такое просвещение? / М. Фуко // Вестник Московского университета. – Сер. 9, Филология. – №2. – М., 1999. – С. 132-149.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВЗАИМОСВЯЗИ КУЛЬТУРЫ И ОБРАЗОВАНИЯ

Д.Н. Дубинина
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Термин «культура» в переводе с латинского языка означает взращивание, совершенствование чего-либо. По мнению С. Аверинцева, человек в качестве человека не может существовать без культуры, она дает ему возможность разговаривать с самим собой. С понятием «культура» тесно связано образование, которое рассматривается как процесс и результат приобретения систематизированных знаний, умений и навыков, усвоения определенных культурных ценностей. В «Современном психологическом словаре» под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко понятие «культура» трактуется как – «ценности, нормы и продукты материального производства, характерные для данного общества» [1, 195]. Фиксируя ценностный эталон поведения, и стремясь к его достижению, индивид и общество развивают не только свои возможности, но и, находясь в тесной интеракции друг с другом, а также и с окружающей средой укрепляют потенциал культурного ареала своего существования. В то же время любые ценностные установки предполагают наличие сформулированных общепризнанных регулятивных признаков (норм). [2,50].

Ценности (наряду с нормами) являются универсальными составляющими любых известных культурных сообществ. Категория «ценность» трактуется исследователями как двусторонняя единица культуры, которая, с одной стороны, репрезентирует реальные предметы и их свойства, а с другой – их субъективное восприятие и отношение к ним носителей данной культуры. Ценности по своей природе не могут ограничивать

поведение и определять рамки дозволенного поведения в обществе. Стабилизируют и регулируют общество на основе существующих в нем ценностных установок нормы. Они, наряду с ценностными ориентациями, составляют значительную часть любой культуры и субкультуры.

В исследованиях психологов нормы трактуются как кодифицированные системы, действующие в рамках соответствующих ценностных структур в процессе социогенеза и регулирующие взаимоотношения на интрасоциальном, интерсоциальном и межкультурном уровнях. Если для ценностных отношений наиболее важным является элемент желания (или желательности), предполагающий некий свободный выбор, который основывается на добровольном принципе, то для норм основным понятием выступает императивное «должное», базирующееся на требованиях обязательного исполнения всех содержащихся в них предписаний.

С. Кладько рассматривает совокупность норм и ценностей как нормативно-ценностное пространство, под которым имеется в виду совокупность оценочных и регулятивных принципов, действующих в рамках интерактивной ячейки «человек – жизненная среда» и презентирующих характер и направленность социокультурного развития конкретного цивилизационного ареала [2, 52].

Исследователем подчеркивается, что в основе нормативно-ценностного пространства любого социума лежит единый комплекс основных ценностных установок и соответствующих им регулятивных механизмов. Ведущая роль в культуре социума принадлежит таким ее нормативно-ценностным компонентам, как религиозно-нравственный, политико-правовой, экономико-институциональный, эстетико-традиционный и научный.

Синтез религиозных ценностей и нравственных установок базируется на представлениях конкретного социума или множества социальных групп и определяет религиозно-нравственный компонент культуры. В процессе развития социума путем формирования мировоззренческих установок и способов их претворения в повседневной жизни складывается политико-правовой компонент культуры. При этом под мировоззренческими установками понимается осознаваемая система ценностных и нормативных принципов социума, направленных на осуществление и реализацию не только потребностей самого социума, но и полномочий его институциональных структур.

Экономико-институциональный компонент культуры представляет собой систему ценностно - ориентированных отношений к основным экономическим институтам. Его формирование способствует повышению адаптивного потенциала в жизненной среде, а также удовлетворению постоянно возникающих материальных потребностей и интересов человека.

В результате активных отношений между человеком и жизненной средой формируется эстетико-традиционный компонент культуры, который представляет собой совокупность ценностных установок.

Все теоретические и воплощенные в практике достижения научной мысли охватывает научный компонент культуры. Образование приобщает человека к мировым ценностям, достижениям науки и техники, ускоряет процесс развития и становления человека как личности, субъекта и индивидуальности, обеспечивает формирование духовности, мировоззрения, ценностных ориентаций и моральных принципов. Таким образом, культура выступает и предпосылкой, и результатом образования человека. Именно образование способствует передаче накопленных поколениями знаний и культурных ценностей. Освоение культурных ценностей человеком осуществляется непосредственно в процессе образования. Гуманистическая ценность образования в том, что в процессе передачи накопленных поколениями духовных ценностей происходит развитие интеллектуального и духовно-нравственного потенциала молодого поколения.

Вместе с тем ценностная структура характеризуется исследователями как внутренне неустойчивая. Это проявляется, прежде всего, в том, что, во-первых, некоторые ценностные идеалы выглядят абсолютно абстрагированными от реальной действительности и не могут быть объяснены с точки зрения реальной жизни. Во-вторых, по своему определению ценности обязательно содержат субъективное начало, что позволяет говорить о существовании бесчисленного числа индивидуально направленных интересов, которое продолжает постоянно наращиваться.

Наряду с ценностями образование способствует передаче молодому поколению образцов поведения и деятельности, форм общественной жизни. Приобретение индивидом общественно-исторического опыта и превращение его в формы индивидуальной деятельности происходит в процессах взаимодействия индивида с предметами и общения с другими людьми путем интериоризации (усвоения информации, знаний, ролей, ценностных предпочтений).

Передача (трансляция) культурных ценностей и норм от поколения к поколению осуществляется через культурное воспроизводство. С помощью культурного воспроизводства, которое осуществляется через обучение, происходит подготовка молодого поколения к самостоятельной жизни, закладываются основы будущего общества.

Выступая в качестве «специфического человеческого способа преобразования природных задатков и возможностей» и культура, и образование, являются в современном мировом образовательном пространстве ведущими факторами общественного прогресса и развития цивилизации.

Список использованных источников

1. Мещерякова, Б. Современный психологический словарь / Б. Мещерякова, В. Зинченко.— СПб., 2006.
2. Кладько, С. К концепции культуры как системы интеракции нормативно-ценностных пространств / С. Кладько // Мир психологии. – 2000. – №3.

МЕТОДОЛОГИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ В КОНТЕКСТЕ НОВОГО ЗНАНИЯ О ЧЕЛОВЕКЕ

Ю.С. Ермолаев

Российский государственный социальный университет

Наблюдаемая сегодня (глобальная и, одновременно, локальная) трансформация образа жизни сопровождается разрушением традиционных ценностей. «Новые цивилизационные ценности» зачастую отторгаются населением. Показателями общественного неблагополучия являются социопатии – алкоголизм и наркомания, самоубийства и преступность.

Перед специалистами, занимающимися проблемами человека и общества (политики, педагоги, социологи, психологи, медики, философы, экологи и др.), остро стоит задача создания средств и методов повышения адаптационных возможностей граждан в переживаемых переходных условиях. Становится все более очевидной невозможность решения указанной задачи в рамках известных антропологических концепций. Необходим выход на «новые рубежи человеческой природы» [1].

Расширение и углубление проблемного поля человеческого развития в последние 10 -летия происходит за счет двух блоков нового знания. Во первых, активно изучаются субъективные трансцендентные основания развития. Анализируя философские, психологические и медицинские воззрения на природу человека, В.Франкл [2] выделил в свое время следующие сущностные признаки человека: стремление к смыслу (человек стремится обрести смысл и ощущает вакуум, если это стремление остается нереализованным); смысл жизни (жизнь человека не может лишиться смысла ни при каких обстоятельствах; смысл жизни всегда может быть найден); свобода воли (человек волен найти и реализовать смысл жизни, даже если его свобода заметно ограничена объективными обстоятельствами).

А. Маслоу ввел трансцендентные критерии человеческого развития, разработав систему нормативных требований к «человеческим экземплярам высшего качества». Эти люди отличаются: направленностью на самореализацию; естественностью поведения; уверенностью в оценках и действиях; концентрацией энергии на достижение результатов, существенно важных для личности и общества.

Перспективны новейшие исследования техник трансцендирования, проливающие свет на «врывающиеся в нашу жизнь» предельные состояния человеческой психики, неведомые для предыдущих эпох [3].

Второй блок новых представлений о человеческой природе связан с прорывом в понимании механизмов антропо- и социогенеза. Во второй половине прошлого века сформированы содержательные палеопсихологические и этнологические реконструкции. Значительное обобщение этих работ осуществлено Б. Ф. Поршневым. Им создан проект начала человеческой истории, позволяющий заново смонтировать частные научные дисциплины и, «в перспективе – синтезировать комплексную науку о человеке, о людях» [4]. Методологически обоснованы ключевые факторы становления человека: биологический фундамент человеческой психики (имитативно-интердик-тивное преддверие 2 -ой сигнальной системы); механизмы обуздания зоологического индивидуализма, перехода к этническим регуляторам и формам организации деятельности; речь и сакральная игра как инструменты формирования тотемного сознания.

Эти фундаментальные научные прозрения существенным образом изменяют понимание человеческой природы, позволяют переосмыслить процессы становления человека и человеческих общностей. Открывается возможность анализа на новой концептуально-методологической основе исторически состоявшихся (и сегодня присутствующих) форм тотемного (мистического), мифологического и утопического сознания, а также современных феноменов модернизма и постмодерна.

Целостное понимание природы человека, учитывающее указанные новые знания, становится возможным по мере правильного установления границ между биологическим, социальным и трансцендентным (собственно гуманитарным). С точки зрения современных концепций речь идет о строгом определении областей применения для: 1) эволюционного (дарвиновского) подхода; 2) закономерностей социальной эволюции (прогресса) и 3) разумной человеческой деятельности. В последнем случае это методологическое требование концентрирует внимание на ключевых моментах возникновения: а) коллективного этнического мышления; б) индивидуального рассудочного суперэтнического мышления «пассионариев» [5]; в) трансцендентного мышления (разума) философов и пророков «осевого времени» (К. Ясперс).

Необходима дидактическая переработка новых знаний о человеческой природе, чтобы использовать их в целях воспитания и образования. Сравнительный анализ стадий индивидуального развития и исторических этапов становления человека показывает целесообразность выделения следующих семи ступеней развития (табл.):

Таблица

Ступени развития и возрастные новообразования

Ступень развития	Новообразование (осваиваемый способ организации деятельности)
1. Эмбрион	Инстинктная имитативно-интердиктивная основа второй сигнальной системы [4]
2. Младенчество	Контрсуггестивный механизм установление близости с домашними. Обуздание зоологического индивидуализма.
3. Детство	Мистическая приобщенность к семье-тотему. Стыд как ощущение неадекватности приобщения. Семейно-этническое программирование.
4. Отрочество	Приспособление как освоение пространства социальных шаблонов. Рассудок как инструмент социализации. Мифическое сознание.

5. Подростковость	Протестное самоутверждение. Конфликтное самосознание. Рассудок как инструмент нравственного выбора. Совесть как индикатор нормальности поведения.
6. Юность	Разум как универсальный инструмент освобождения от ненормальностей жизни. Свободный досуг как инструмент самосовершенствования. Утопическое сознание.
7. Совершеннолетие	Свободная воля. Самоактуализация.

Таким образом, человеческое развитие представляет собой «изобретение» субъектом развития на каждой ступени особого инструментария организации деятельности и освоение с его помощью «очередного жизненного пространства». Задержки в развитии главным образом происходят из-за отсутствия необходимых для субъекта условий полноценного воплощения его энергетики в соответствующие поведенческие модели, определяющие образ жизни в рамках стадии. Известные трудности развития (психологические переживания) характерны для каждой из стадий: стресс – для детства, фрустрация – для отрочества, конфликт – для подростковости, кризис – для юности [6].

Список использованных источников

1. Маслоу, А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу. - М., 1999.
2. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. - М., 1990.
3. Хоружий, С.С. Новая антропология. 2003, http://WWW.ntv.ru/gordon/archive
4. Поршнев, Б.Ф. О начале человеческой истории / Б. Ф. Поршнев. - М., 1974.
5. Гумилев, Л.Н. Этногенез и биосфера Земли / Л. Н. Гумилев. - М., 2001.
6. Василюк, Ф.Е. Психология переживания / Ф. Е. Василюк. - М., 1984.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНОВАЦИОННЫХ МОДЕЛЕЙ ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С.Э. Завистовский
Полоцкий государственный университет

Совершенствование педагогического образования связано с необходимостью обеспечения комплексного подхода к образованию, как системе общенаучных и общепрофессиональных знаний. В этой связи необходимо рассматривать непрерывную технологическую подготовку, как комплекс организационных, информационных, методических и технических мероприятий, направленных на формирование системы обще профессиональных знаний учащихся на различных ступенях обучения. Основным условием достижения поставленной задачи является единство критериальных подходов на различных уровнях обучения, базой для которого должно стать универсальное организационное обеспечение рассматриваемой системы. Таким образом, непрерывную технологическую подготовку учащихся от школы до ВУЗа следует рассматривать как инновационную модель, связывающую взаимодействующие и взаимодополняющие друг друга компоненты информационного (ИО), методического (МО) и технического (ТО) обеспечения, действующие в рамках единых правил, задаваемых компонентой организационного обеспечения (ОО).

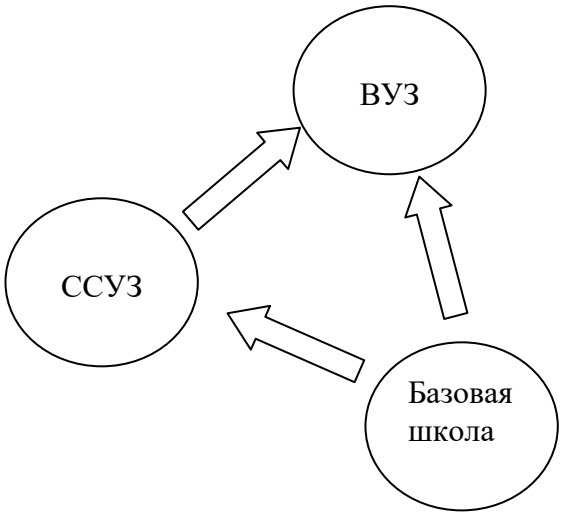
При этом та или иная компонента обеспечения представляет собой множество соответствующих составляющих, влияющих на процесс обучения на данном иерархическом уровне и на всех уровнях в целом. Например, для компоненты методического обеспечения включают методические разработки, указания, правила и т.п., разрабатываемые для обеспечения функционирования системы непрерывной технологической подготовки на всех уровнях:

$$(MO) = \sum_{i,j=1}^{m,n} (MO)_{i,j}$$

$i = 1, m$ – множество составляющих данный компонент обеспечения;

$j = 1, n$ – множество иерархических уровней технологической подготовки, включая базовый уровень (БУ), уровень ССУЗ и уровень ВУЗа.

Если представить систему технологической подготовки как совокупность взаимосвязанных учреждений образования: базовая школа – ССУЗ – ВУЗ, взаимодействующих по представленной схеме,



то логическая модели *(M_n)* подготовки учащихся с учетом выявленных уровней иерархии можно представить в виде:

- базовая школа – ССУЗ – ВУЗ $M_n = \left[(M_1) \vee (M_2)\right] \in (M_3)$
- ССУЗ – ВУЗ $M_n = M_1 \in M_2$
- базовая школа - ВУЗ $M_n = M_1 \in M_3$

Различные уровни иерархии моделей подготовки учащихся формируют различные цели подготовки и обучения, которые также являются взаимосвязанными, поскольку обеспечиваются открытостью и концепцией внутреннего развития системы в целом.

На базовом уровне целью технологической подготовки является приобретение учеником набора в большинстве своем несистематизированных знаний в заданной области.

На уровне ССУЗа целью технологической подготовки, наряду с приведенной ниже, является приобретение учащимся систематизированного набора знаний в заданной области и основ разработки и использования методического обеспечения в процессе преподавания заданной дисциплины.

На уровне ВУЗа целью технологической подготовки является приобретение учащимся систематизированного набора знаний в заданной области для преподавания заданной дисциплины.

Выявление цели подготовки на различных уровнях иерархии учебных заведений и модельное представление об ученике позволяет сформировать структурно-логические модели выпускника соответствующего учебного заведения и управления обучением на данном уровне обучения, как совокупность компонентов всех видов обеспечения системы непрерывной технологической подготовки. А именно:

Уровень обучения	Структурно-логическая модель выпускника	Структурно-логическая модель управления обучением
Базовая школа	$M_1 = \left[(TO) \vee (MO)\right] \in (ИО)$	$M_1 \in OO(БУ)$
ССУЗ	$M_2 = (MO) \vee (ИО) \vee (TO)$	$M_2 \in OO(ССУЗ)$
ВУЗ	$M_3 = \left[(ИО) \vee (TO)\right] \in (MO)$	$M_3 \in OO(ВУЗ)$

Анализ представленных моделей свидетельствует о том, что видимая на первый взгляд узость и фрагментарность задач, решаемых в рамках технологического образования, оказывает непосредственное влияния на множество взаимосвязанных наук и является основой приобретения не только практического опыта, но и теоретических знаний. В рамках технологического образования помимо знаний о конкретной предметной области технологии происходит первое знакомство и развитие знаний о таких общенаучных и общепрофессиональных дисциплинах, как «Математика», «Физика», «Химия», «Техническая механика», «Инженерная графика и моделирование», «Технология металлов и конструкционных материалов», «Электротехника и электроника», «Охрана труда и техника безопасности», «Основы экологии». Это позволяет разрабатывать модели тех или иных компонентов обеспечения системы в целом.

Компоненты технического *(ТО)*, методического *(МО)* и организационного *(ОО)* обеспечения системы непрерывной технологической подготовки представляют собой сетевую модель типа:

$$M(TO) = (БУ) \in \left[(ССУЗ) \vee (ВУЗ)\right]$$

$$M(MO) = \left[(БУ) \vee (ССУЗ)\right] \in (ВУЗ)$$

$$M(OO) = \left[(БУ) \vee (ССУЗ)\right] \in (ВУЗ)$$

Компоненты информационного *(ИО)* обеспечения представляют собой иерархическую модель типа:

$$M(ИО) = (БУ) \in (ССУЗ) \in (ВУЗ)$$

Технологическая подготовка учащихся, поставленная на научно обоснованный фундамент непрерывности общенаучных и общепрофессиональных знаний, может стать той основой, на которой смогут эффективно совершенствоваться и углубляться знания по фундаментальным и специальным наукам.

Анализ приведенных моделей позволил разработать структурно-логическую модель системы управления компонентами средств обеспечения учреждения образования на конкретном иерархическом уровне в виде:

Взаимосвязь уровней обучения	Структурно-логическую модель системы управления компонентами средств обеспечения учреждения образования
Базовая школа - ССУЗ	$M_1 = [(ТО) \vee (МО)] \in (ИО) = ОО(БУ)$ $M_2 = (МО) \vee (ИО) \vee (ТО) = ОО(ССУЗ)$ $M_n = M_1 \in M_2$
Базовая школа - ССУЗ - ВУЗ	$M_1 = [(ТО) \vee (МО)] \in (ИО) = ОО(БУ)$ $M_2 = (МО) \vee (ИО) \vee (ТО) = ОО(ССУЗ)$ $M_3 = [(ИО) \vee (ТО)] \in (МО) = ОО(ВУЗ)$ $M_n = (M_1 \vee M_2) \in M_3$
ССУЗ - ВУЗ	$M_2 = (МО) \vee (ИО) \vee (ТО) = ОО(ССУЗ)$ $M_3 = [(ИО) \vee (ТО)] \in (МО) = ОО(ВУЗ)$ $M_n = M_2 \in M_3$

Разработка системы управления информационными структурно-логическими моделями позволит оперативно управлять процессом непрерывной технологической подготовки на всех иерархических уровнях, что обеспечит единство общесистемных требований к единообразию терминологии, обозначений, технической базы, справочно-нормативной литературы, единство методического подхода, требующего поэтапного изучения дисциплины без необоснованных возвратов и дублирования. С этой целью необходимо произвести информационное наполнение соответствующих баз данных и отработать механизм внутрисистемных и межсистемных связей на уровне соответствующих программных комплексов.

РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО РУКОВОДИТЕЛЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Г.Н. Казаручик
Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина

Изменение содержания, усложнение функций современного дошкольного учреждения и условий деятельности повлекли за собой значительные изменения организационного аспекта управления, усложнили труд руководителя, определили потребность в поиске нового содержания, форм и методов организационно-педагогической деятельности. Обусловлено это тем, что система управления дошкольным учреждением, сложившаяся ранее, была ориентирована главным образом на результат, а не на сам педагогический процесс и его участников. В настоящее время она нуждается в существенном обновлении. Необходимо осуществить замену субъект-объектных отношений в системе «руководитель – педагог – ребенок – родитель» на субъект-субъектные, составляющие основу саморазвития каждой личности. Управление дошкольным учреждением из системы управленческих заданий и решений должно перейти в разряд личностно ориентированной деятельности, так как подлинным содержанием управленческого процесса являются духовные ценности. Поэтому руководителям необходимо выработать подход в управлении, строящийся на уважении, доверии и успехе, создании комфортных условий для созидательной деятельности педагогов с детьми, родителями, а для этого руководителю важно овладеть культурой профессионального управления.

Основными составляющими культуры профессионального управления заведующего дошкольным учреждением, на наш взгляд, являются: способность быстро и правильно оценить психологические особенности людей, распределить обязанности и задания с учетом их интересов, возможностей и психических состояний; способность поставить новые цели и предложить способы их достижения; умение активизировать самоуправление в педагогическом коллективе (совместно с педагогами, с учетом их интересов и мнений формулировать цели и задачи совместной деятельности, планировать работу дошкольного учреждения, создавать атмосферу гласности, позволяющую каждому откровенно высказывать свои суждения о деятельности коллег и руководителей, уважение к чужому мнению, готовность поддержать инициативу и самостоятельность педагогов и др.).

Высокий уровень развития культуры профессионального управления делает руководителя дошкольного учреждения психологически привлекательным, близким и понятным людям, укрепляет его позиции в системе межличностных отношений и создает условия для того, чтобы заведующий воспринимался педагогами не только как администратор, но и как лидер – наиболее уважаемый и влиятельный человек в коллективе, власть которого основана прежде всего на моральном авторитете, умении сотрудничать.

Современный руководитель дошкольного учреждения стремится учесть тенденции социальных преобразований в обществе, запросы родителей, интересы детей и профессиональные возможности педагогов, осуществляя выбор путей обновления педагогического процесса и эффективного управления им. Эффективность управления дошкольным учреждением напрямую зависит от умения руководителя осознавать себя и свои личные цели, правильно распределять время и усилия. Поэтому в структуре профессиональной культуры заведующего мы выделяем такую составляющую, как умение изучать и изменять себя. Познавая себя как индивидуальность и возможности своего саморазвития, руководитель сможет изучать окружающих его людей и на этой основе создавать эффективную систему работы с педагогами, а также с родителями, от которых в немалой степени зависит судьба нынешних преобразований дошкольного учреждения.

Руководитель дошкольного учреждения – это человек, как правило, умеющий и желающий успешно претворять в жизнь идеи демократизации, оптимизации и модернизации управления. И от его уровня культуры профессионального управления во многом зависит успешное (или замедленное, неправильное, неудачное) осуществление системы мер по организации педагогического процесса дошкольного учреждения.

Руководитель дошкольного учреждения, наряду с управленческой деятельностью, должен обязательно выполнять воспитательную роль, которая вытекает из специфики самого учреждения. Высокая степень открытости дошкольного учреждения, близость к семье, социальной среде придают педагогическую направленность всей управленческой деятельности. Руководитель призван представлять одновременно как интересы государства, общества, региона, так и интересы педагогического и детского коллектива, гармонизируя эти, часто разнонаправленные интересы.

Культура профессионального управления невозможна без развития профессионально мышления руководителя дошкольного учреждения, которое обеспечивает восприятие значимой информации, ее переработку в управленческие решения, действия и обусловливает достижение максимально возможных результатов управляемой системы не любыми, а именно оптимальными средствами. Поэтому, чтобы изменения были наиболее эффективными и осуществлялись ускоренными темпами, необходимы изменения в управленческом мышлении руководителя дошкольного учреждения. Достигнуть этого можно благодаря наличию таких важных характеристик профессионального мышления, как критериальность, вариантность, системность, креативность [1]. Критериальность понимается как способность сопоставления реально достигаемых результатов с оптимальными. Благодаря этому свойству профессионального мышления руководитель может делать необходимые управленческие выводы. Вариантность – это выбор наилучших вариантов управленческой деятельности, решений и действий. Постоянная целенаправленность на выбор обязывает руководителя нести ответственность за него (выбор целей, планов, программ и т. д.). Современный руководитель должен обладать системностью мышления – умением видеть проблемы в целостности связей и характеристик. И, наконец, профессиональному мышлению руководителя должен быть присущ творческий характер, оригинальность, нестандартность. Это наиболее значимые характеристики управленческой деятельности в условиях личностно ориентированного образования.

Руководителю дошкольного учреждения необходимо обеспечить организацию и проведение систематической воспитательной работы в коллективе, создать благополучный психологический климат взаимопонимания, взаимопомощи, бережного отношения к каждому члену коллектива. Руководитель должен осуществлять целенаправленную работу по изучению личности педагогов, его сильных и слабых сторон, реальных профессиональных возможностей, уровня культуры и т. п.

Таким образом, чтобы овладеть культурой профессионального управления, руководителю дошкольного учреждения необходимо: осуществлять научный подход к анализу и объяснению общественных процессов; учитывать закономерности общественного развития; обладать высокой ответственностью, требовательностью и принципиальностью, деловитостью, порядочностью, налаживать контакты с научно-исследовательскими и культурно-просветительными организациями; настойчиво преодолевать трудности; овладевать культурой общения; подбирать кадры по деловым качествам; обеспечивать информатизацию процессов управления и др.

Список использованных источников

1. Колодяжная, Т.П. Управление современным дошкольным образовательным учреждением: в 2 ч. – Ч. 1 / Т. П. Колодяжная. – Ростов-н/Д., 2002.

ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ КАК КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

И. И. Казимирская
Белорусский государственный университет

В теории и методике воспитания воспитательное пространство традиционно рассматривается в качестве базовой характеристики процесса воспитания: его оснований, условий, средств, целей и направленности воспитательной деятельности учреждений образования. Усиление внимания исследователей и педагогов-практиков к категории «воспитательное пространство», а также к той реальности, которая за ним скрывается, обусловлено логикой социокультурного развития системы образования Республики Беларусь, вступающей в фазу постиндустриального, информационного развития, необходимостью уяснить специфику пространственных измерений педагогического процесса.

Методологическим основанием исследования воспитательного пространства учреждений образования является философское понимание пространства как универсальной и всеобщей формы существования материи. На уровне этой всеобщности воспитательное пространство выражает: 1) порядок расположения одновременно существующих объектов; 2) его протяженность во многих направлениях; 3) место, способное вместить различные возрастные категории воспитуемых и педагогов; 4) атрибутивную форму существования

и развития педагогически организованного сообщества воспитателей и воспитуемых, их бытия в сфере образования.

Как материальная база учебно-воспитательного процесса, воспитательное пространство исследуется с позиций различных подходов. Сторонники средового подхода (Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л.) рассматривают воспитательное пространство как место и механизм интеграции возможностей учреждений образования и окружающей среды, как пространство и время развития участников учебно-воспитательного процесса.

С позиций системного подхода (Карлюк И.А., Соколова Е.И., Чернова М.Б.) воспитательное пространство рассматривается как совокупность условий, побуждающих обучающихся и педагогов к разностороннему развитию, обогащению субъективного опыта.

Воспитательное пространство – это обустройство жизни ребенка в учреждении образования как фактор его благоприятного физического, психического и социально-этического самочувствия, - считают сторонники педоцентристского подхода к воспитанию (Макаренко А.С., Сухомлинский В.А., Щуркова Н.Е.).

Взгляд на воспитательное пространство как на педагогически целесообразную форму бытия субъектов учебно-воспитательного процесса отстаивают сторонники антропологического подхода к воспитанию (Бим-Бад Б.М., Гребенюк О.С., Рожков И.И., Шершнева А.В.).

При всем многообразии подходов к пониманию сущности воспитательного пространства все исследователи и практики видят его идеальную цель в том, чтобы помочь каждому обучающемуся быть способным оптимально прожить свою жизнь, максимально используя потенциалы и реализуя себя в социально значимой деятельности.

Необходимой теоретической базой для исследования воспитательного пространства учреждений образования является теория деятельности личности Леонтьева А.Н. Он подчеркивал, что «многообразные деятельности субъекта пересекаются между собой и связываются в узлы объективными, общественными по своей природе отношениями, в которые он необходимо вступает» [3, 229]. Совокупность этих отношений, их иерархия образуют “центр личности”, его неповторимую экзистенцию «Я». Но этот «центр личности лежит не в индивидууме, не за поверхностью его кожи, а в его бытии».

Применительно к нашей теме воспитание, школа – суть компоненты бытия. Задача учреждений образования – своим воспитательным пространством помочь растущей личности достичь осмысленного бытия, его полноты и разносторонности.

Поскольку единого понимания сути воспитательного пространства как категории педагогики не существует, есть необходимость дать его более строгое определение. Это вид социального пространства, специально конструируемого вида атрибутивного целям и задачам учреждения образования, потребностям и интересам участников педагогического процесса (воспитуемых, педагогов), общества и государства.

Являясь специфической, т.е. педагогически обоснованной и организованной формой бытия субъектов педагогического процесса, воспитательное пространство характеризует духовную жизнь, ценностно-ориентированную составляющую деятельности учреждений образования, направленную на формирование субъективного мира личности, ее мировоззрения, системы ценностей, опыта нравственно-эстетического поведения.

Воспитательное пространство отдельной личности – это совокупность мест, форм, методов активной учебно-познавательной и ценностно-ориентированной деятельности в каждый промежуток времени ее жизни.

Многоаспектный анализ педагогической реальности, определяемой понятием «воспитательное пространство учреждения образования» или близких к нему по функциям и роли в педагогическом процессе позволили выделить его функции:

- организующая, предполагающая определенный порядок организации и осуществления конкретных дел, мероприятий, актов, процедур взаимодействия участников педагогического процесса;
- регулирующая, нацеливающая на установление отношений как между педагогами и воспитанниками, так и воспитанников между собой;
- информирующая, реализующая потребность воспитуемых и педагогов в необходимой для них информации, актуализирующая имеющиеся знания, их опыт;
- стимулирующая самоактуализацию и самореализацию личности, детерминируемых, с одной стороны, законами природы, а с другой – социальными нормами и правилами, обеспечивающими самовоспитание и саморазвитие каждого;
- создание оптимальной для самопознания, саморазвития и самореализации личности формы бытия субъектов педагогического процесса;
- 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;
- гедоническая, 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.

Воспитательное пространство учреждения образования в отличие от всех других социальных пространств, создается педагогическим коллективом во взаимодействии с коллективом воспитуемых и социальной средой. Оно включает в себя комплексы определенных норм и ценностей, источниками которых являются: во-первых, педагогический коллектив, его руководители как носители индивидуальных норм и ценностей, одобряемых и культивируемых обществом. Во-вторых, профессиональные, возрастные группы как носители норм и ценностей, не совпадающих с первыми. В-третьих, дети, подростки, юноши – носители индивидуальных норм и ценностей, часто определяемых подростковой и юношеской субкультурой.

В воспитательном пространстве учебного заведения эти источники норм и ценностей включаются во взаимодействие и образуют своеобразный поток, «поле» духовно-нравственного напряжения учреждения. Именно это поле определяет автономность учреждения образования и силу его влияния на своих членов.

Список использованных источников

1. Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология: Курс лекций / Б. М. Бим – Бад. – М., 2003.
2. Карлюк И. А. Воспитательная система школы: Пособие для рук. и педагогов общеобразоват. школ / И. А. Карлюк, М. Б. Чернова. – Минск, 2002.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М., 1977.
4. Мудрик А. В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В. А. Сластенина. – М., 2001.
5. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения / Под ред. В. А. Караковского, Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой. – М., 1999.

АКТУАЛИЗАЦИЯ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОЙ ПРАКТИКЕ ВОСПИТАНИЯ

Ю.Е. Капорович
Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова

На сегодняшний день можно говорить о кризисе педагогической теории. Ряд исследователей высказывает мнение, что вообще педагогическая теория не может сохраниться в своем традиционном виде, поскольку подвергаются изменениям сами цели образования, его содержание. Основанием такого рода высказываний является тот факт, что традиционная педагогическая теория обусловливала единую сложившуюся педагогическую практику. Сегодня можно говорить о тенденции смены основной парадигмы образования. Эта тенденция характеризуется кризисом классической модели и системы образования, разработкой новых фундаментальных педагогических идей и подходов, по-новому и по-разному трактующих содержание образования. Это значит, что единая классическая педагогическая практика перестает существовать и распадается на многочисленные, различающиеся “педагогические практики”, в каждой из которых образование понимается по-своему.

В современных условиях постиндустриального общества происходит перемещение устремленности педагогического идеала от социально ориентированной (конструирование нового человека с параметрами, заданными конкретными интересами общества) цели воспитания и образования к индивидуально ориентированной (конструирование человека для самого человека и только опосредованно для общества). При этом как бы происходит перенос акцента с подготовки служению обществу на формирование у подрастающих поколений ответственности за судьбу общества и готовности прийти на помощь, способности к сотрудничеству. Это неизбежно выдвигает на первый план комплекс проблем, связанных с признанием самоценности личности, формирование ее самосознания, создание условий для ее самоопределения и самореализации. В то же время актуализируется группа проблем, требующих преодоления эгоизма и возможного антисоциального поведения. Однако новые социальные условия создают объективные предпосылки для постановки и решения всех этих групп проблем. По существу можно говорить не об индивидуально-, не о социально-, не об индивидуально-социальной, а об антропоориентированной педагогической парадигме. Педагогическая антропология служит духовной, мировоззренческой, общетеоретической основой практики образования. Антропологический подход позволяет взглянуть на проблему воспитания человека в комплексе. Становление, духовное развитие личности, образование человека – проблемы, стоящие на стыке философских, гуманитарных, социальных наук.

Одним из первых исследователей, поставивший вопрос о педагогической антропологии был К.Д. Ушинский. Он ввел это понятие в своем фундаментальном труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии». При выработке нового педагогического мышления, считает К.Д. Ушинский, важно не только выработать идеалы. Предметом изучения педагогической антропологии является также стремление узнать человека таким, «каков он есть в действительности»: его слабости и величие, его будничные и высокие духовные требования. Воспитатель должен знать человека в его семье, в обществе, «среди человечества» также хорошо как «наедине со своей совестью». Ему должны быть ведомы «побудительные причины самых грязных и самых высоких деяний», история зарождения мыслей преступных и великих. Только тогда он будет в состоянии «почерпнуть в самой природе человека средства воспитательного влияния». Обосновывая свои идеи данными различных наук, мыслитель создает теоретически продуманную и практически применимую теорию, что обусловило ее многолетнее влияние на развитие отечественной педагогической мысли.

Действительно, если мы понимаем педагогику как целенаправленную деятельность, суть которой состоит в образовании человека, то целостное представление о человеке как существе телесном и духовном, совершенно необходимо. Ведь в самой природе человека нельзя выделить ту часть, которая участвует в процессе воспитания: человек во всей его целостности проходит путь формирования и развития, чему и должна способствовать педагогика как теория и практика.

Таким образом, ориентация на антропологические предпосылки воспитания необходимы для систематического упорядочивания и определения феноменов воспитания и образования. Антропоориентированная педагогическая парадигма позволяет определить стратегическую цель гуманистического педагогического процесса в современных условиях, формулировать принципы, цели и задачи педагогической деятельности.

СИНТЕЗ НАУК КАК ПЕРСПЕКТИВА РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

А.Г. Климович
Барановичский государственный университет

В настоящее время основной целью обучения иностранным языкам в высшей школе является развитие способностей учащихся использовать изучаемый язык как инструмент общения в диалоге культур. Межкультурное общение – процесс двусторонний. С одной стороны, мы, общаясь, проникаем в культуру другого народа, а с другой, - через призму этой культуры познаем свою собственную культуру, видим ее глазами страны изучаемого языка [1, 6].

Более того, как история неразрывно связана с современностью, так и язык, сформировавшийся в прошлом, постоянно подвергается изменениям и совершенствованиям. Особую актуальность этот процесс получает именно сейчас, в наше время: в век информации, технологии и общения. Информации становится все больше и больше. Информационная глобальная сеть Интернет связывает различные страны и народности в единое информационное сообщество, где без языка просто не обойтись. Желание достигнуть подобающего уровня культуры международного общения является стимулом изучения иностранных языков. Но не только язык как часть культуры открывает внутренний мир того или иного народа, показывает нам не только как нужно говорить и вести себя, но и раскрывает историю народа, историю языка, историю культуры.

Но не следует забывать о целостности восприятия студентами материала. Концентрируясь на одном предмете либо подходе, преподаватель иногда приводит только к лоскутности мировосприятия. Происходит многократная субъективная трансформация образа мира. Множество источников приобретения знаний в образовании создает ситуацию, напоминающую «рассматривание слона в тёмном помещении», о чем повествует восточная легенда [2, 189]. Чтобы избежать этого, нужен синтез научных знаний.

Применение синтеза экологии, психологии и проектного дизайна в преподавании иностранных языков позволит существенно расширить предметную область эргономики образования и может быть использовано в целях развития лингвистики.

Список используемых источников

1. Жирмунский, В.М. История немецкого языка / В. М. Жирмунский. — М., 1965.
2. Пезешкиан, Н. Торговец и попугай. Восточные истории и психотерапия / Н. Пезешкиан. — М.,1992.

КУЛЬТУРОСООБРАЗНОСТЬ КАК СТРАТЕГИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЦЕЛОСТНОГО УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

М.Ю. Климович
Академия последипломного образования

Актуальность теоретического анализа понятия «культура» сопряжено с необходимостью разработки методологических основ в проектировании целостного учебно-воспитательного процесса. Рассмотрение образования в контексте культуры детерминировано рядом культурологических концепций: деятельностная (Э. С. Балер, В. Е. Давидович, М. С. Каган); ценностная (А. А. Зворыкин, Г. Г. Карпов); структуралистская (К. Леви-Строс, Ю. М. Лотман); диалогическая (М. М. Бахтин, В. С. Библер).

С культурологических позиций образование является системой трансляции культуры. Но делает оно это избирательно, преломляя образцы культурного опыта в соответствии с целями развития социальных систем. Система образования предстает как специфический фильтр отбора и трансляции культурного опыта в сложившихся условиях. При этом образовательная практика задает новые культурные смыслы формам культуры, подтверждая тезис о том, что образование есть относительно самостоятельный механизм переосмысления отобранных и запуска новых форм культуры. Образование, следовательно, представляет собой подсистему культуры, которая не только воспроизводит ее, но по определению не может не соответствовать культуре в структурном отношении. Это актуализирует необходимость выявления содержания принципа культуросообразности.

В педагогике традиционно понятие «культура» используется как общественный феномен, в основании которого лежит «всеобщий ценностно-регулятивный момент» (В. С. Барулин) [1, с. 125], понимаемый не столько как поиск средств выживания, сколько как стремление человека приобщиться к ценностям, решению абсолютных или, по выражению С. И. Гессена, «неисчерпаемых заданий» человечества [2, с. 35]. Поэтому под культурой чаще всего понимают «ценностные продукты духовной и материальной деятельности человека, а также свойства и качества самого человека как носителя и созидателя культуры», а образование рассматривают как «упорядоченный способ освоения культуры» (Е. Бодина) [3, с. 7].

Социальный аспект в трактовке понятия «культура», признание социальной сущности человека как «совокупности всех общественных отношений» доминировали в качестве концептуальных оснований классической педагогики, в соответствии с которыми образование рассматривалось и строилось как средство реализации социокультурных функций: способов вхождения человека в мир науки и культуры; социализации человека; трансляции культурно оформленных образцов человеческой деятельности и культурных ценностей; развития национальных традиций, культурных перемен и преобразований в общественной жизни и в отдельном человеке [4, с. 63-69].

С позиции автора данного доклада, «культура» является интегрирующим началом, фиксирующим многообразие динамических связей и отношений между различными объектными областями. Понимание образования как культурного феномена расширяет возможности анализа образования, во-первых, как структурную, коррелятивную культуре целостность, во-вторых, как процесса, соответствующего культуротворческой деятельности. Экстраполяция идеальной модели культуры на образовательную систему позволяет выдвинуть принцип культуросообразности образования. Анализ и практическое моделирование последнего с позиций культурологического подхода представляет собой актуальную теоретическую и методологическую проблему.

Культурологическое прочтение образования заключается в поиске и уточнении методологической основы проектирования целей и содержания, форм и методов образования, его моделей, сообразных культуре. В этой связи принцип культуросообразности имеет не только дескриптивный (обьяснительный, описательный), но и функциональный смысл, то есть предполагает прямое влияние на педагогический процесс: его цели, задачи, средства, содержание и результат.

Общность образования с культурой с ее ценностными, семиотическими, субъектными, деятельностными и трансляционными проявлениями позволяет рассмотреть культуросообразность, как стратегический принцип проектирования целостного учебно-воспитательного процесса, позволяющий определить долгосрочные модели развития и конкретизировать направленность и образ действий, необходимых для достижения поставленных целей. Здесь реализация принципа культоросообразности предполагает: перевод содержания образования с уровней общих значений на уровни личностных смыслов (учебная деятельность при этом рассматривается как культуротворческая, т.е. реализующая себя возможность проявления уникальности человека, процесс раскрытия его творческих способностей как самоопределение в культуре); рассмотрение предметного содержания в единстве и взаимосвязи как целостного, коррелирующего с определенным культурным пространством; диалог как взаимодействие суверенных субъектов (модели «учитель – ученик», «ученик – группа» и т.д.) на основе сотворчества в культуродеятельности, устраняющий противоречие между объяснением и пониманием; предоставление субъектам образования более репрезентативных для национальной, а также для других изучаемых культур текстов, в том числе и в области гуманитарного, естественнонаучного, технического, математического знания; формирование на основе (на материале) таких текстов культуры мыследеятельности; учет региональных особенностей образования в общем национально-культурном пространстве; постижение традиционного пласта национальной культуры как основы ее самобытности.

Указанные принципы в качестве научного ориентира в отборе стратегии образования применимы к трем уровням рассмотрения: образовательные области, учебная программа, учебные предметы.

Соотнесенность образования со структурой, динамикой, направленностью современной культуры увеличивает возможности проектирования разнообразных моделей учебной деятельности. В связи с этим можно говорить о культуросообразной интерпретации целей, несущей новый ориентир для определения содержания и функций конкретных образовательных систем. Мера соответствия структуры культуры и системы образования предполагает организацию новых интегрированных форм, обеспечивающих построение культурно обогащенных сред.

Культоросообразная ориентация образования создает предпосылки постановки и решения ряда проблем педагогической теории и практики, а именно: дифференциации целей образования на различных уровнях по признаку культуросообразности (ученик как субъект культуротворчества; обучающая среда как культурно развивающая и т.д.); согласования целей с мотивами образовательной деятельности учащихся; определения образцов культурного опыта как одного из оснований современного образования; соотношения обучения и воспитания на основе принципа культуросообразности; сотворчества участников образовательного процесса.

Список использованных источников

1. Барулин, В.С. Социально-философская антропология / В. С. Барулин.- М., 1994.
2. Гессен, С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. - М., 1995.
3. Бодина, Е. Развитие как «наращивание жизненности» / Е.Бодина // Воспитание школьников. – 1995. – № 6.
4. Бордовская, Н.В.Педагогика: Учебник для вузов XX1-века/ Н.В.Бордовская, А. .А. Реан.- СПб., 2001.

ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ

В.И. Козел
Барановичский государственный университет

Профессиональный вид деятельности помогает человеку удовлетворять разнообразные потребности. Одной из них становится потребность в профессиональном самоутверждении. Учёные М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович в своём психологическом словаре отмечают, что удовлетворение потребности в самоутверждении выражается в наиболее полном самораскрытии и самовыражении, в стремлении человека «к достижению максимальной полноты жизни, обеспечении положительного социально-психологического статуса в коллективе, обществе». При этом «люди, обладающие ярко выраженной духовной энергией, достигают в своей деятельности (при прочих равных условиях) результатов, во много раз превосходящих обычный, средний уровень» [2, с.374].

В своём исследовании стратегий профессионального самоутверждения в педагогической деятельности российский психолог С.А. Лебедев определяет профессиональное самоутверждение «как интегративный, системообразующий компонент профессионального самосознания, опосредующий как приобретение профессиональных знаний и умений, так и личностное развитие учителя, определяющий в конечном итоге успешность и субъективную удовлетворённость деятельностью, уровень профессионализма» [3, с.56].

Ещё в период обучения профессии у студентов педагогических специальностей должна формироваться готовность к профессиональному самоутверждению. Профессиональное самоутверждение отличается своей конструктивностью. Учёные установили, что именно в переходные и критические моменты жизни мы можем наблюдать у себя проявления различных стратегий самоутверждения. Критическим моментом для многих студентов является их участие в педагогической практике. Многолетний опыт показывает, что стрессовый характер она приобретает в большей мере для юношей.

Включенное наблюдение за педагогической деятельностью студентов Барановичского государственного университета в период прохождения практики показало, что в большинстве своём именно студенты-юноши испытывают затруднения в налаживании дисциплины на уроке, организации личностно-ориентированного подхода к учащимся, в совершенствовании структуры урока, в снятии собственного психологического напряжения, в создании ситуации успеха для учащихся в рефлексии собственной педагогической деятельности. Девушки-студентки могут быстрее установить на уроке диалоговый режим работы, им успешнее удаётся мотивировать познавательную деятельность учеников.

Страх от первых неудач в профессиональной деятельности, отсутствие опыта в преодолении трудностей во время прохождения педагогической практики настолько сильны, что вместе с приобретёнными комплексами своей неполноценности, несостоятельности у одних юношей появляется отвращение к своей будущей специальности, желание получить только диплом, но не работать учителем, у других закрепляются предпосылки неконструктивных форм самоутверждения в профессиональной деятельности. Нереализованная потребность в самоутверждении, по мнению доктора педагогических наук К.В. Гавриловец, способна трансформироваться в жизнеотрицательную энергию [1, с.9], питающую неконструктивные стратегии самоутверждения, а именно – стратегии доминирования и самоподавления в педагогической деятельности. Рассмотрим предпосылки этих стратегий.

Формирование готовности к конструктивному самоутверждению становится возможным при сохранении у студента адекватной самооценки, осознании в себе профессионально важных качеств, при переживании своей значимости для других, развитой способности к саморегуляции.

Предпосылками стратегии самоподавления в будущей педагогической деятельности является заниженная самооценка, отсутствие достаточно развитого чувства собственного достоинства, повышенная экстернальность, чрезмерная застенчивость, неуверенность в собственных силах, слабо развитые коммуникативные способности, чувство тревожности, снижение волевой активности, чрезмерная обидчивость. В основе стратегии доминирования будет лежать завышенная самооценка, самоуверенность, повышенная конфликтность, раздражительность. Формируется агрессивно-авторитарная стратегия взаимодействия с учениками и даже с коллегами, выражающаяся в жесткости в общении, подавлении индивидуальности воспитанников, в стремлении к лидерству и соперничеству с коллегами.

Почему же при одинаковом обучении профессии готовность к конструктивному самоутверждению у юношей и девушек различная? Осознанию собственных профессионально значимых качеств, стратегий деятельности, гуманистической системы ценностей, уверенности в своей компетентности, развитию ответственности за свои действия и поступки в педагогических ситуациях будет способствовать дифференцированный подход в обучении будущих учителей.

Какие особенности личности должны быть учтены при подготовке будущих учителей? Обратимся к гендерным особенностям психики. Выполнение в семье отцами и матерями различных функций испокон веков наложило отпечаток на их взаимоотношения с детьми. Ответственность отца за сферу домашнего труда, которая требовала большей физической силы, обязанность финансово-экономического обеспечения семьи повлияли на то, что мужчина в семье отличался немногословностью, сдержанностью, скупостью в проявлении чувств [5, с.9]. В педагогической энциклопедии отмечается, что «гендерные особенности психики – психологические явления, обусловленные полом и связанные с ним социальными стереотипами, ожиданиями и требованиями».

«Вследствие того, что мальчиков и девочек во всех человеческих культурах воспитывают по-разному, психология представителей мужского и женского пола уже к началу обучения в школе существенно различается». Среди этих различий психологи отмечают следующее: женщины превосходят мужчин в вербальных способностях, а мужчины женщин – в математических и визуально-пространственных способностях; мужчины более агрессивны, женщины более конформны; в мужском мышлении доминирует логика, в женском – интуиция; у мужчин уровень самооценки и притязаний выше, у женщин он заметно ниже; женщины легче переносят монотонную, однообразную, неинтересную деятельность; реакция на стресс у женщин более выражена, чем у мужчин, но приспособление к меняющейся ситуации совершеннее, мужчины переживают и приспосабливаются труднее; женщины более консервативны, мужчины гораздо активнее и предприимчивее; мужчины обычно схватывают и оценивают ситуацию в целом, женщины больше копаются в деталях и оттенках, особенно в межличностных отношениях; женщина создана природой для продления жизни, отсюда совершенно особое отношение к вопросам межполовых отношений, рождения и воспитания детей [4, с.93].

По мнению Э. Фромма, «у человека нет другого пути к единству с миром и ощущению единства с самим собой, к внутренней гармонии, к сохранению своей уникальной сущности, кроме пути использования своих созидательных сил» [1, с.9]. Попробуем выделить из характеристики гендерных особенностей психики те «созидательные силы», на которые можно опереться при осуществлении дифференцированного подхода в обучении студентов-юношей педагогической профессии. Приведём некоторые из таких особенностей: развитые математические и визуально-пространственные способности; доминирующая логика; активность и предприимчивость; независимость; умеренная реакция на стресс.

Для того чтобы педагогическая практика не стала моментом, препятствующим профессиональному становлению будущего учителя, причиной ухода из школы получившего диплом выпускника, при подготовке юношей к будущей профессии особое внимание следует уделять: развитию вербальных способностей (выстраивать тактику общения так, чтобы контакт поддерживался на эмоциональном уровне); развитию эмпатийных способностей; развитию интуиции путём приобретения опыта; конкретным приёмам рационального и

творческого подхода при составлении планов уроков, воспитательных мероприятий; способам саморегуляции собственного состояния; умениям оценивать ситуацию в деталях и оттенках; способам налаживания межличностных отношений.

Полноценное формирование личности ребёнка возможно при сочетании мужского и женского воспитания. «Это две половины одного целого, – отмечает психолог Ф.С. Махов, – своеобразие отцовского воспитания заключается в передаче детям достоинств мужчины и в блокировании «женских» недостатков…» [5, с.9]. Поэтому так важно, чтобы в нашей современной школе мужское воспитание заняло своё по праву достойное место в решении проблем обучения, в построении «мостика» между миром воспитанника и внешним миром за счёт расширения опыта взаимодействия с этим миром. Успешное решение данной проблемы будет зависеть от формирования у студентов-юношей готовности к конструктивному самоутверждению в профессиональной деятельности, реализации дифференцированного подхода в обучении педагогической профессии.

Список использованных источников

1. Воспитание нравственной личности в школе: пособие для руководителей учреждений образования, педагогов-организаторов, классных руководителей / под ред. профессора К.В. Гавриловец. – Минск, 2005.
2. Дьяченко, М.И., Кандыбович Л.И. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия. – М., 1996.
3. Лебедев, С.А. Стратегии профессионального самоутверждения в педагогической деятельности. дис. … канд. психол. наук. – СПб., 2003.
4. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич – Минск, 2005.
5. Целуйко, В.М. Родители и дети: психология взаимоотношений в семье / В.М. Целуйко. – Мозырь:, 2006.

ЭВРИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ

О.И. Котлобай
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Эффективность учебной деятельности учащихся определяется во многом их общими способностями, в частности, интеллектуальными. Развитию интеллектуальных способностей посвящены исследования В. Н. Дружинина [1], М. А. Холодной [2], А. Анастази [3] и др. Однако применительно к развитию интеллектуальных способностей учащихся младших классов многие аспекты проблемы не исследованы. Это касается, в первую очередь, структуры способностей, а также педагогических средств их развития.

При определении структуры интеллектуальных способностей мы опирались на исследования В. Н. Дружинина [1], которые позволили выявить иерархию в формировании вербальных и невербальных факторов интеллекта в онтогенезе. С точки зрения психометрического подхода иерархическая модель интеллекта является наиболее предпочтительной. Общий интеллект в ней разделен на вербальный и невербальный, которые в свою очередь представлены соответствующими компонентами: общая осведомленность, социальная компетентность, оперирование числовым материалом, понятийное мышление, речевое развитие, оперативная память; восприятие, зрительная наблюдательность, логическое мышление, пространственное воображение, конструктивные способности, внимание, зрительно-двигательная координация, сенсомоторное развитие.

Специфика младшего школьного возраста дает возможность выбрать из множества компонентов иерархической модели интеллекта наиболее необходимые для развития этой категории детей. Главной особенностью развития когнитивной сферы детей младшего школьного возраста является переход психических познавательных функций на уровень произвольного характера протекания психических процессов (памяти, восприятия, внимания), увеличение их словарного запаса, а также формирование абстрактно-логической формы мышления. На основе исследований [4] нами были выбраны 4 вида способностей в данной возрастной группе: лексические, мнемонические, перцептивные и аналитико-синтетические. Эти компоненты интеллекта наиболее информативны в отражении развития интеллектуальных способностей младших школьников, охватывая основные психические функции – внимание, восприятие, память, мышление, воображение, речь.

Рассматривая развитие интеллектуальных способностей детей как процесс культурного преобразования, где учитель является представителем данной культуры, Л.С. Выготский [5] выделял «зону актуального» и «зону ближайшего развития», как различие между фактически развитыми способностями ребенка и скрытыми потенциальными возможностями.

Развивающий характер учебной деятельности проявляется только тогда, когда ее содержанием являются теоретические знания. Мыслительные действия детей, осваивающих эти теоретические знания, адекватны реальному процессу создания людьми понятий, образов, ценностей и норм, которые человечество накопило и выразило в идеальных формах духовной культуры [6, с. 133]. Согласно концепции обучения «через совершение открытий», разработанной психологом и педагогом Дж. Брунером [7], в процессе изучения и осмысления предмета учащимся необходимо создать собственную систему кодирования. А лучший способ создания этой системы – самому открыть ее, вместо того, чтобы получить ее в законченном виде от учителя.

Исходя из этого, перевод из «зоны актуального» в «зону ближайшего развития», может быть осуществлен средствами эвристики [8]. Эвристическое обучение ориентировано на конструирование собственного смысла, целей и содержания образования. Оно создает условия для личностного развития ребенка и формирования глубинных когнитивных механизмов, без которых невозможно прогрессирующее развитие индивидуального интеллекта. Эвристические методы и приемы, используемые в обучении младших школьников, позволят совершенствовать развитие интеллектуальных способностей учащихся и активизировать их познавательную деятельность.

Анализ литературы по проблеме исследования и учет особенностей младшего школьного возраста, а также ориентация на строение интеллектуальной сферы, позволили разработать модель развития интеллектуальных способностей младших школьников (рис. 1):

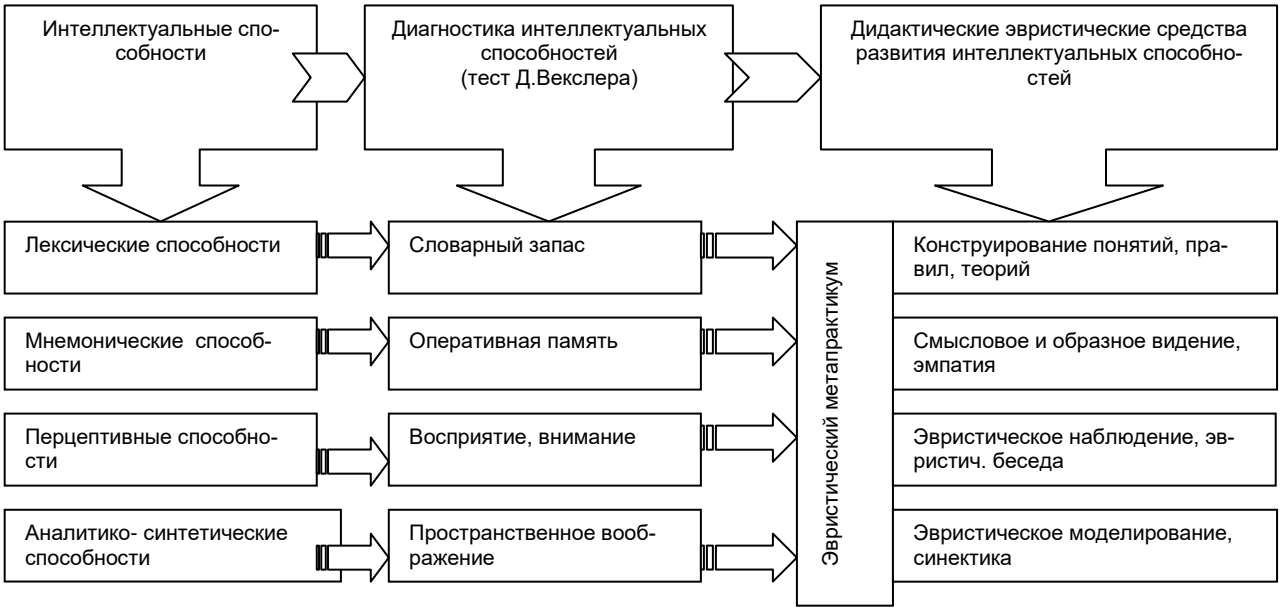


Рис. 1. Модель развития интеллектуальных способностей

Все 4 вида когнитивных способностей диагностируются с помощью теста Д.Векслера WISC (детский вариант), основанного на иерархической модели интеллекта, по основным показателям: общая осведомленность (словарный запас), оперативная память, восприятие (зрительная наблюдательность) и пространственное воображение.

Учитывая то, что интеллект сугубо индивидуальное образование, а традиционные формы и методы обучения рассчитаны на формирование интеллектуальных способностей среднего уровня в массовой школе, для формирования и развития интеллектуальных способностей целесообразно обратится к такой форме обучения как метапрактикум, который позволяет персонифицировать процесс их развития. Основными достоинствами метапрактикума является то, что он: находится над содержанием и выходит за рамки одного предмета, позволяя привлекать средства и способы различных типов деятельности; ориентирован на общеинтеллектуальные способности; делает возможным применение индивидуального подхода, а также дифференцированной педагогической поддержки; позволяет варьировать очередность выполнения заданий; не регламентирует время их выполнения; открыт для заданий различной сложности; обеспечивает высокий уровень самостоятельности.

Метапрактикум состоит из 4 модулей, соответствующих 4 типам развиваемых нами интеллектуальных способностей: лексические, мнемонические, перцептивные и аналитико-синтетические. Способности являются как предпосылкой успешной деятельности, так и ее результатом. Следовательно, в зависимости от того, каким видам деятельности мы обучаем ребенка, такие способности мы в нем и развиваем. Таким образом, модель деятельности по развитию способностей будет состоять из следующих компонентов (рис. 2):

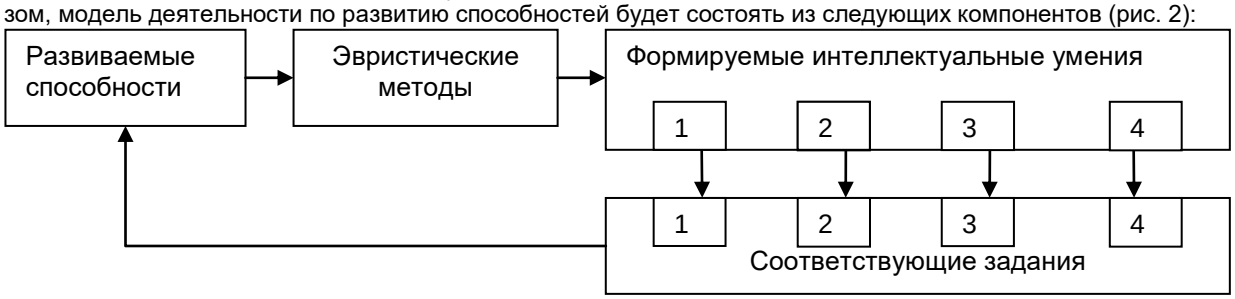


Рис. 2. Модель деятельности по развитию интеллектуальных способностей.

Эвристические методы обучения реализовывались через формирование интеллектуальных умений, посредством соответствующих заданий и необходимых эвристических предписаний, ориентированных на низкий и средний уровень развития способностей, т.к. высокий уровень предполагает внутренний план действий и самостоятельный выбор способа действия и не нуждается в каких-либо предписаниях.

Эффективность разработанного метапрактикума по развитию интеллектуальных способностей младших школьников проверялась в ходе педагогического эксперимента. Сравнительный анализ развития интеллектуальных способностей до проведения метапрактикума и после него представлен на рис.3:

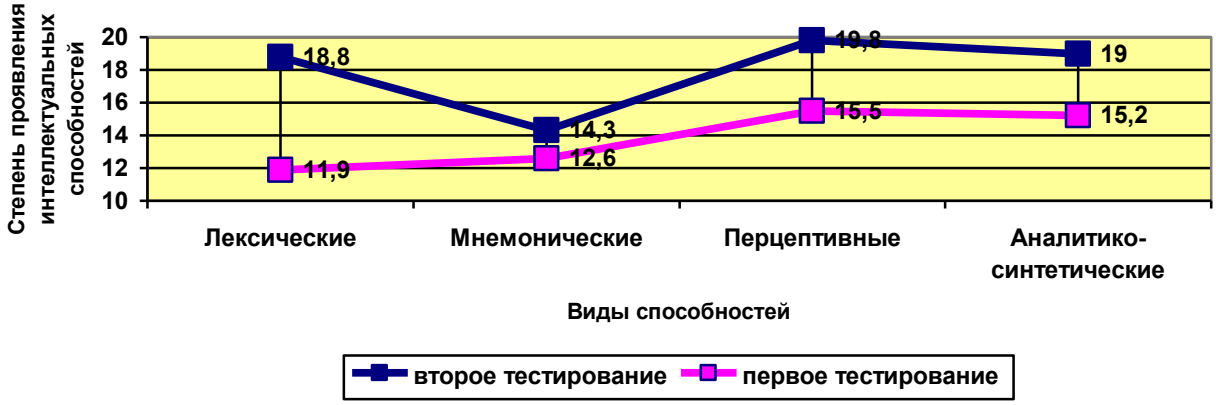


Рис. 3. Сравнительный анализ развития интеллектуальных способностей

Список использованных источников

1. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб., 1999.
2. Холодная, М.А. Психология интеллекта / М. А. Холодная. – СПб., 2002.
3. Анастази, А. Психологическое тестирование / А. Анастази. – М., 1982.
4. Ильина, М.Н. Психологическая оценка интеллекта детей / М. Н. Ильина. – СПб., 2006.
5. Выготский, Л. С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте / Л. С. Выготский// Педагогическая психология. – М., 1991.
6. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М., 1986.
7. Брунер, Дж. Психология познания / Дж. Брунер. – М., 1977.
8. Цыркун, И.И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы / И. И. Цыркун. – Минск, 2000.

СОВРЕМЕННОЕ ЗНАЧЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТОПОЛОГИИ К.Д. УШИНСКОГО

С.Г. Кузнецова
Международный государственный экологический университет имени А.Д. Сахарова

К.Д. Ушинский поднял и разработал ряд проблем, сохраняющих свое большое научное значение и актуальность и в наше время. Одной из них может быть названа проблема разработки педагогической антропологии как педагогической переработки данных о человеке, взятых из всех смежных с педагогикой наук. Одним из первых в истории мировой педагогической мысли К.Д. Ушинский доказывал необходимость всестороннего изучения человека для его всестороннего развития. Он указывал на то, что педагогика должна опираться на научные знания о человеке, на широкий круг антропологических наук. В его главной работе «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» (1868), явившейся первым трудом такого рода не только в отечественной, но и мировой педагогической литературе, вопросы изучения человека как предмета воспитания заняли центральное место.

К.Д. Ушинский подошел к человеку как предмету воспитания с антропологических позиций. Вооруженный знаниями наук о человек, прежде всего психологии, физиологии, философии, он сумел открыть многие педагогические законы, составившие прочный фундамент педагогики как науки.

В 1868 году был опубликован первый, а в 1869 г. – второй том произведения К.Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии». Третий том остался неоконченным. Материалы к нему, впервые опубликованные А.Н. Острогорским в 1908 г., переизданы в дополненном виде в 1950 г. в «Собрании сочинений К.Д. Ушинского».

Важное теоретико-методологическое значение имеет «Предисловие» к 1-ому тому «Педагогической антропологии», где К.Д. Ушинский делает различия между педагогикой в обширном смысле (теория педагогики) и педагогикой в тесном смысле (методика педагогики). Первую он рассматривал как «собрание знаний, необходимых или полезных для педагога», вторую – как «собрание воспитательных правил» [1, 103].

«Педагогическая антропология» – капитальный труд, в котором разработка педагогической науки в России впервые получила научную основу. Научность обеспечивалась, прежде всего, антропологическим подходом К.Д. Ушинского к педагогическим явлениям, процессам и закономерностям, стремлением опереться на разнообразные науки о человеке. Антропология, считает К. Д. Ушинский, есть человекознание, или, лучше сказать, человековедение.

Большое значение труда «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» заключается в том, что впервые в истории педагогической мысли К. Д. Ушинский дал глубокий для своего времени анализ антропологических, физиологических и психологических факторов и условий учебно-воспитательного процесса и тем самым указал путь реализации определяющей своей идеи: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [2, 23].

В своем фундаментальном произведении К.Д. Ушинский доказывал, что педагогика есть педагогическая антропология, дающая в основном материалистическую интерпретацию проблем физиологии, психологии, логики, этики и педагогики. Исследуя теоретические основания процесса обучения и воспитания в этой книге, он излагает прогрессивные представления о развитии целостной личности под решающим воздействи-

ем воспитания и обучения. К.Д. Ушинский выдвинул требование установить единство обучения и воспитания на новых началах.

Рассматривая человека как предмет воспитания во всем многообразии его отношений с социальной средой и природой, он считал, что воспитание является тем главным процессом, посредством которого достижения общества становятся достоянием индивида и обеспечивают его психическое и духовное развитие [3, 21]. Придавая большое значение воспитанию, он понимал, что оно не всемогуще, что пределы воспитательной деятельности обусловлены духовной и телесной природой человека и той общественной средой, в которой человеку приходиться жить [4, 96].

К.Д. Ушинский принадлежал к числу педагогов и ученых, для которых масштаб всей человеческой жизни определяет единицы измерения и оценки событий, происходящих в отдельные периоды индивидуального развития человека. Его интересовала не только ближайшая, но и самая отдаленная связь между этими периодами, например, между ранним детством и юностью, между юностью и старостью. Он понимал, что целостность человека как организма и личности существуют, по его выражению, в пространстве и во времени, причем временным ее выражением является самый ход индивидуального развития [5, 12].

К.Д. Ушинский разработал концепцию формирования целостной личности. Он показал, насколько важны педагогу антропологические знания, как теоретику, так и практику.

Список использованных источников

1. Анисов, М.И. Источники изучения истории педагогики в России. Уч-метод. пособие для студентов-заочников пед. интов / М. И. Анисов. – М., 1991.
2. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений. Т. 1 – 11. М. –Л., 1948–1952. Т. 9. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Том первый / Д. Ушинский..
3. Костюк, Г.С. Психологические основы педагогической антропологии К. Д. Ушинского / Г. С. Костюк // Вопросы психологии. 1974. № 2. С. 19-31.
4. Башмакова, Р.А. К. Д. Ушинский: основные идеи педагогической антропологии / Р.А.Башмакова, Б.В.Емельянов // Философия и педагогика: проблемы взаимосвязи: Сб. научн. тр. / Свердл. пед. ин-т. Свердловск, 1988.
5. Ананьев, Б.Г. «Педагогическая антропология» К.Д. Ушинского и ее современное значение / Б. Г. Ананьев // Вопросы психологии. 1969. – № 2. – С. 3-14.

ПОНЯТИЕ ПОЗИЦИИ КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА КОНСТРУИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ И ТЕХНОЛОГИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ю.И. Куницкая
Гродненский государственный университет имени Янки Купалы

Отечественная система образования уже не первый год находится в трудном процессе реформирования, обусловленном особенностями социокультурной ситуации: сменой идеологических ориентиров, переходом к постиндустриальному, информационному обществу, необходимостью преодоления кризисов техногенной цивилизации, выражающихся в нивелировке личности, в преобладании потребительских инстинктов над стремлением к творчеству, в разобщенности людей и т.д.

Ориентация системы образования на гуманистическую парадигму ставит вопрос о кадровом обеспечении инновационных процессов, о готовности педагогов к деятельности в новых условиях.

Новые ценности образования завоевывают свое место в сознании учителей, но часто в виде штампов-идеологем, не подкрепленных действиями. Анализ реальной образовательной практики выявляет значительное расхождение между декларацией идей и их реализацией и обнаруживает у учителей стойкость поведенческих стереотипов, характерных для знаниецентрированной парадигмы. Под влиянием этих стереотипов в бытовом сознании утвердилось мнение о феномене педагогического как о стремлении занять позицию «над», следовать жестким нормам, поучать всех и вся.

Причины того, что представители педагогической профессии все реже ассоциируются с фигурами великих педагогов-гуманистов и все чаще походят на «человека в футляре» из инструкций и догм, проще всего искать в устройстве образовательной системы.

Однако во все времена человека человеком делает его собственный выбор и ответственность за этот выбор. Нужно помочь учителю осознать свою миссию как в судьбе каждого ребенка, так и в обществе в целом, освободиться от авторитарного «педагогизма», с одной стороны, и страха перед действием «на собственных основаниях», а не по инструкции – с другой, вернуть в образование естественную личность – и ребенка, и свою собственную. В рамках такой постановки вопроса актуальной становится проблема реформирования системы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров.

Первый вопрос, который требует осмысления, – это вопрос о предмете деятельности этой сферы. В самом общем виде ответ на этот вопрос очевиден: педагогические вузы и институты повышения квалификации призваны повышать уровень профессионализма учителей. Однако сложность вопроса – в неоднозначном понимании сущности педагогического профессионализма в различных философских и научных течениях.

Традиционный профессиографический подход, заключающийся в описании нормативных требований к педагогу, а затем в предъявлении и «натаскивании» его на их выполнение, возможно, ведет к знаниевой и технологической подготовленности учителя, но не может обеспечить личностное включение его в профессиональную деятельность, предполагаемое гуманистической парадигмой.

В то же время недостаточной является также центрация внимания только на внутриличностных процессах и противоречиях в сознании педагога (самодетерминация, личностное самоопределение и т.п.), на рассмотрении педагогической деятельности только как сферы самоактуализации его личности, так как это чревато субъективизмом, ведущим к разрушению нормативных основ педагогического профессионализма.

Мировоззренческой основой для преодоления крайностей как объектного, формирующего, так и субъективного, ненормативного отношения к профессионализму учителя располагает философская антропо-

логия – наиболее целостное учение о человеке и его отношениях с миром. В антропологической научной парадигме, базирующейся на такой философской основе, педагогический профессионализм рассматривается как сложное явление – в единстве объективных и субъективных аспектов, и одним из основных понятий, используемых для его интерпретации, является понятие позиции.

Поскольку понятие «позиция» соединяет в себе значения «место» и «отношение», это дает основания для разных контекстов его употребления в исследованиях педагогического профессионализма.

Понимание профессиональной деятельности педагога как полипредметной, полифункциональной системы, состоящей из базовой (педагогической) и целого ряда сервисных видов деятельности (методической, проектировочной, исследовательской и др.), выдвигает в качестве показателя профессионализма педагога владение им различными типодеятельностными позициями, характеризующими его место в «мегамашине образования»: дидакт, методист, проектировщик, антропотехник и др. [1, с.142-157].

Показателем профессионализма педагога в базовой деятельности является уровень сформированности у него педагогической позиции как самостоятельно выстроенной системы ценностно-смысловых отношений, отражающей понимание им своего места и педагогических функций во взаимодействии с учащимся и определяющей характерные особенности и педагогические средства этого взаимодействия.

Педагогическая позиция, согласно теоретической модели, разработанной нами с опорой на три онтологические категории (деятельность, общность, сознание), а также на структуру понятия отношение (познавательный, эмоционально-мотивационный и поведенческий компоненты), состоит из трех компонентов: понимание педагогом требований деятельности и со-бытийной общности с учащимся и своих функций в них, ценностно-смысловое отношение к этим требованиям и своим функциям, знание средств реализации выработанного смысла [2].

Понимание профессионализма педагога как сочетания развитой педагогической позиции и владения комплексом типодеятельностных позиций задает теоретические основы конструирования содержания педагогического образования и разработки технологий его освоения.

Позиция не может быть дана человеку в готовом виде, а является результатом процесса самоопределения – сложной внутренней работы, направленной на понимание оснований своих действий и поступков, на обретение собственного смысла. Исходя из этого, содержанием педагогического образования, наравне с артефактами, созданными предыдущими поколениями и подлежащими усвоению, становятся ценностно-смысловые, самоопределенческие, рефлексивные, мыслительные процессы личности, в результате этого сочетания появляется не заученное, отчужденное, а «живое знание» (В.П. Зинченко), одухотворенное собственным личностным смыслом, и владение способами мышления и деятельности. Таким образом, учебные программы по всем предметам, кроме знаниевого компонента содержания, непременно должны отражать личностный и деятельностный компоненты. Можно продемонстрировать это фрагментом разработанной нами программы курса «Введение в педагогическую профессию»:

Тема. Педагогическая позиция учителя в со-бытийной общности с учащимся.

Знаниевое содержание. Педагогическая позиция учителя как результат его самоопределения в педагогической деятельности и осмысления собственной миссии во взаимодействии «учитель – ученик». Понятие со-бытийной общности. Структура педагогической позиции. Типология педагогических позиций. Освоение средств реализации выработанных смыслов как цель профессиональной подготовки педагога.

Личностное содержание: понимание педагогом требований ситуации взаимодействия с учащимся к нему как субъекту. Ценностно-смысловое отношение педагога к требованиям ситуации взаимодействия.

Деятельностное содержание. Техники самоопределения, позиционного анализа, схематизации, понимания, целеполагания, рефлексии.

Признание важности личностного и деятельностного компонентов содержания педагогического образования обусловит переход от технологий информирования к использованию личностно ориентированных, рефлексивно-деятельностных технологий, к созданию развивающей образовательной среды. Так, работа над приведенной выше темой предполагает сопряжение двух контекстов: социокультурного контекста педагогической деятельности и контекста личностного самоопределения педагога («Я в профессии», «Я как педагог»). Первый контекст представлен текстами научного и художественного характера, а второй – сочетанием индивидуального самопогружения и обмена смыслами в полилоге.

На овладение средствами реализации смысла педагогического взаимодействия, выработанного на данных занятиях, должно быть направлено изучение общепрофессиональных и специальных дисциплин, традиционный перечень которых, по всей вероятности, должен значительно видоизмениться. Ориентиром для определения этого перечня и конструирования содержания образования выступят знание типов педагогических позиций и понимание сущности типодеятельностных позиций учителя, которые он должен освоить в ходе обучения в вузе. Например, позиция «методист», которую Ю.В.Громыко [1, с.151-154] конкретизирует целым рядом позиций, делает востребованными такие дисциплины, как сценирование ситуаций учения/обучения, конструирование учебных средств, проектирование форм учебно-обучающей деятельности и др., в преподавании которых уместно использование игрового моделирования, групповых форм работы, проблемных методов.

Такое структурирование содержания и организация учебной деятельности, на наш взгляд, обеспечит овладение будущими учителями личностно значимым научно-теоретическим знанием, самоопределение в целях и смыслах образования, освоение деятельностного содержания, будет способствовать приобретению опыта личностно ориентированного образовательного процесса, который они смогут использовать в своей педагогической деятельности, а также станет механизмом «запуска» самообразовательной деятельности педагогов, что сократит сроки самоопределения в педагогической профессии и ускорит профессиональное становление учителей.

Список использованной литературы

1. Громыко, Ю.В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства) / Ю.В. Громыко. – Минск, 2000.
2. Куницкая, Ю.И. Педагогическая позиция учителя: модельно-теоретический аспект / Ю.И. Куницкая. – Гродно, 2005.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ

Л.М. Митина
Психологический институт Российской академии образования

Концепция модернизации педагогического образования предполагает проведение широкомасштабного эксперимента по совершенствованию структуры и содержания образования. Это вызвано потребностью современного общества в образованных индивидах, способных к мировоззренческому выбору, к компетентному профессиональному действию (конкурентоспособных), к самостоятельному и ответственному принятию решений.

Именно поэтому профессиональное развитие педагога должно быть достаточным для решения самых существенных экзистенциальных проблем человеческого бытия, чтобы компенсировать отсутствие в учебных программах духовно-нравственных и культурологических аспектов, столь необходимых в воспитании высокой нравственности человека и обретении им смысла собственной жизни и избранной профессии.

Психологический анализ основных парадигм образования и принципов развития личности позволил утвердить новое личностно-развивающее направление, рассматривающее систему «учитель — ученик» как постоянно развивающуюся духовную общность, где учитель не только создаст оптимальные условия для развития позитивных потенций каждого ребенка, способен его заинтересовать, увлечь, но и сам открыт новому опыту, новому знанию, постоянно развивается и получает удовольствие и удовлетворение от своего труда.

В рамках личностно-развивающего подхода профессиональное развитие учителя понимается как рост, становление, интеграция и реализация в педагогическом труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений учителя, но главное — как активное качественное преобразование педагогом своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности — творческой самореализации в профессии.

Мы выделяем три основных направления исследования профессионального развития педагога: содержательное (содержание процессов профессионального развития, разработка концептуальных и технологических моделей), динамическое (все временное поле профессионального развития педагога) и институциональное (институты профессионального развития педагога включают тип социума, образовательные системы и конкретные социальные группы, в которых реализуется этот процесс).

В концептуальной модели профессионального развития учителя рассмотрены в качестве объекта развития интегральные характеристики личности (педагогическая направленность, педагогическая компетентность, педагогическая гибкость); в качестве фундаментального условия — переход на более высокий уровень профессионального самосознания; в качестве психологического механизма — превращение собственной жизнедеятельности учителя в предмет его практического преобразования; в качестве движущих сил — противоречивое единство «Я-действующего», «Я-отраженного» и «Я-творческого»; в качестве результата развития — творческая самореализация учителя, достижение неповторимости личности.

В русле концепции профессионального развития педагога нами разработаны две модели профессионального труда и становления учителя как профессионала: модель адаптивного поведения и модель профессионального развития. При адаптивном поведении (первая модель) в самосознании педагога доминирует тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам в виде выполнения предписанных требований, правил, норм. Имеются в виду процессы самоприспособления, а также процессы подчинения среды исходным интересам педагога. В деятельности такой учитель, как правило, руководствуется принципом экономии сил и пользуется, главным образом, наработанными алгоритмами решения профессиональных задач, проблем, ситуаций, превращенными в штампы, шаблоны, стереотипы. При этом динамика профессионального функционирования учителя проходит три стадии: адаптации, становления и стагнации.

В модели профессионального развития (вторая модель) учитель характеризуется способностью выйти за пределы непрерывного потока повседневной педагогической практики, увидеть свой труд в целом и превратить его в предмет практического преобразования. Этот прорыв дает ему возможность стать хозяином положения, полноправным автором, конструирующим свое настоящее и будущее. Это позволяет внутренне принимать, осознавать и оценивать трудности и противоречия разных сторон профессионального труда, самостоятельно и конструктивно разрешать их в соответствии со своими ценностными ориентациями, рассматривать любую трудность как стимул дальнейшего развития, как преодоление собственных пределов.

Высокий уровень развития интегральных характеристик личности выявлен у незначительного числа (от 12 до 18%) учителей с большим стажем работы в школе.

Многочисленные исследования, проведенные нами, показали, что типичной для отечественной школы является модель адаптивного поведения учителя, которое является неконструктивным на всех стадиях профессионального функционирования, особенно на стадии стагнации. Период стагнации сопровождается снижением показателя степени социальной адаптации у трети учителей до уровня больных неврозами. Отказ педагога от усилий по реализации своего потенциала чреват возникновением патологий: нервными и психическими расстройствами, соматическими заболеваниями, а в наиболее тяжелых случаях – развитием метапатологии, «свертыванием» отдельных способностей, инволюцией, деградацией. Поэтому одной из центральных задач системы образования является сохранение профессионального здоровья учителя.

На основе выделенных в исследовании концептуальных положений нами разработана психологическая технология профессионального развития педагога.

Психологическая технология профессионального развития педагога (ее модификация – технология конструктивного изменения поведения учителя) разработана таким образом, что профессиональное развитие задается как цель подготовки и переподготовки учителя, а не как косвенный эффект от инновации: тем самым акцент в подготовке педагога смещается с обучения новым способам деятельности на преобразование мотивационной, интеллектуальной, аффективной и – в конечном счете – поведенческой структур его личности. На качественно новом уровне решаются задачи подготовки и повышения квалификации педагогических кадров: системно и технологично.

Психологическая технология призвана стимулировать педагога к проявлению творческой активности, в которой осознанное стремление к самоизменению (самоисправлению) становится одним из важнейших элементов его саморазвития.

Технология включает:

– четыре стадии оптимизации поведения учителя (подготовку, осознание, переоценку, действие);

– процессы, происходящие на каждой стадии (мотивационные, когнитивные, аффективные, поведенческие);

– комплекс методов воздействия (традиционные и активные).

Практическая реализация технологической модели осуществляется в разных формах: в форме научно-практического семинара и тренинг-семинара для работающих учителей, др. Применение технологической модели в указанных формах позволяет трансформировать адаптивное поведение учителя, направить его на творческую самореализацию в профессии.

Технология профессионального развития педагога, интегрированная в образовательное пространство колледжа или ВУЗа, является психолого-педагогическим условием совершенствования процесса профессиональной подготовки студентов. Стадии технологии соотнесены с курсами обучения студентов в колледже (вузе) и модифицированы в соответствии с учетом специфики возраста и специальности ее участников.

Объединяя, связывая и укрупняя различные блоки теоретических и практических дисциплин, она придает процессу профессиональной подготовки педагогов целенаправленность, целостность, преемственность и последовательность, создавая комплексно-целевую и организационно-содержательную основу этой подготовки. Технология реализована как в рамках психолого-педагогических дисциплин, так и в системе спецкурсов, спецсеминаров, спецпрактикумов, а также в рамках научно-исследовательской работы студентов и педагогической практии. В технологии профессионального развития педагогов реализовывался комплексный подход, основанный на взаимосвязи и взаимопреемственности традиционных (лекции, семинары) и активных методов обучения.

Положительная динамика профессионального развития педагога характеризуется проявлениями внешней и внутренней синергии: гармонизацией взаимоотношений и гармонизацией в собственной психосфере.

Таким образом, «психологизация» учительского сознания и деятельности — одно из коренных условий образования современного педагога. Подлинно профессиональное развитие немыслимо вне личностного развития, поэтому сейчас, как никогда, требуется особая ценностно-смысловая, нравственно ориентированная этическая доминанта в системе педагогического образования. Она должна сменить прежний нормативно-регулятивный подход и способствовать развитию у учителя высоких моральных качеств, без которых его благородная миссия потеряет смысл.

Под психологизацией мы понимаем развитие у педагога таких личностных характеристик (направленности, компетентности, гибкости, самосознания), при которых гуманные принципы отношения к ребенку фактически воплощались бы в его теоретической и практической работе.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ: СУЩНОСТЬ И ЭВОЛЮЦИЯ ПОНЯТИЯ

С.Д. Неверкович
Российская академия физкультуры и спорта

Ретроспективный анализ проблемы зарождения и распространения идей педагогической технологии фрагментарно представлен в публикациях В. П. Беспалько, В. И. Боголюбова, Т. А. Ильиной, М. В. Кларина, В. М. Монахова, Г. К. Селевко, В. В. Юдина и других авторов. Еще в 20-е годы XX столетия известные ученые - отечественный невропатолог, физиолог, психиатр и психолог В. М. Бехтерев и А. А. Ухтомский в своих трудах по рефлексологии применяли термин «педагогическая» технология. Приведенные факты могут быть использованы для подтверждения мысли о том, что идеи педагогической технологии впервые зародились в нашей стране и их авторство принадлежит российским ученым. Несмотря на очевидные успехи советских ученых-педагогов в разработке и реализации различных аспектов технологического подхода в образовании, целостная технология процессов обучения и воспитания в современном ее понимании и интерпретации в отечественной педагогике не сформировалась.

В литературе по проблемам образования многих государств (США, Англия, Франция, Польша и др.) вводится понятие и термин «технология». В одних случаях его применяют для обозначения технических средств, используемых в практике обучения, в других - сложной компьютерной техники, предназначенной для получения оценочно-аналитической информации. Такая информация использовалась для коррекции в управлении учебным процессом. Впоследствии использование термина «технология» обогатилась и иными аспектами, связанными с обучением и воспитанием.

Познание сущности и содержания педагогической технологии становится очевидным лишь в результате определения исследуемого понятия «Педагогическая технология». В этих целях были анализированы определения и толкования термина «технология», которые содержатся в различных справочно-

энциклопедических изданиях и словарях. Проведенный анализ позволил установить, что в качестве слов и словосочетаний авторы для выражения сущности данного понятия применяют в основном два существительных: «совокупность» (знаний, операций, методов, приемов) и «система» (предписаний). Из выражений, которые обозначают сущность технологии, нетрудно выделить, во-первых, то, что технологичность выражается во множестве чего-либо. Во-вторых, это множество в совокупности и взаимосвязи составляет процесс. В-третьих, элементы множества являются ни чем иным, как действиями, которые образуют компоненты деятельности по практическому осуществлению данного процесса. Таким образом, сущность технологии изначально отражает текучесть явлений, которые приводят к заранее определенным результатом. Процессы могут быть биологическими (биотехнология), химическими (технология нефтепереработки, виноделия), социальными, к классу которых и относятся педагогические процессы (педагогическая технология).

Технологичность педагогических процессов выражается в том, что они состоят из определенной совокупности действий учителя и учащихся, с одной стороны, администрации общеобразовательных школ и педагогических коллективов, с другой, администрации и ученических коллективов, с третьей стороны. Последовательность и взаимосвязь отмеченных действий обеспечивает смену состояния субъектов - участников дидактического процесса, ведущей к достижению цели (результат). Эти действия составляют компоненты деятельности учителя (педагога) и учебной деятельности обучаемых, воспитуемых. Однако проникновение идей технологичности педагогических процессов в теорию образования привели к тому, что за несколько лет применения данного термина образовалось много аспектов его применения и множество понятий, связанных с термином «педагогическая технология» («педагогическая технология», «технология образования», «технология учебного процесса», «технология учебно-воспитательного процесса», «технология педагогической деятельности», «технология профессионально-педагогической деятельности учителя», «технология обучения», «технология модульного обучения», «дидактические технологии» и т.д.).

В связи с этим представляется целесообразным конкретизировать аспект анализа и интерпретации и иерархию уровней функционирования процессов и явлений, сопричастных к технологиям обучения, воспитания, развития. В первом случае педагогическую технологию возможно дифференцировать на такие ее разновидности, как общепедагогическая, общедидактическая, частно-дидактическая. Во втором случае, выделить уровни сфер использования технологического подхода: национальной системы образования в целом, подсистем субъектов федераций, их территории, учреждений образования, ступеней и подразделений (начальная, основная, полная, факультет, кафедра, курс, класс), а также временные интервалы: учебный год, семестр, триместр, четверть, система занятий, посвященных конкретным темам, вплоть до отдельного урока, лекции, семинарских, практических, лабораторных и других форм организации учебного процесса.

Основываясь не проведенном анализе и моделируя технологию практической реализации дидактических процессов по предметам «Физическая культура в общеобразовательной школе», а также «Теория и методика физического воспитания» в высшей школе, была предпринята попытка определить данное понятие применительно к двум аспектам его интерпретации: общедидактическом и частно-дидактическом. В общедидактическом аспекте под педагогической технологией понимается процесс разработки (обоснования) и практической реализации дидактической системы учебного предмета, ориентированной на безусловное достижение целей его преподавания. Из данной дефиниции выводилось определение понятия «технология практической реализации дидактических процессов по предмету «Физическая культура». Отметим, что это относительно новое направление поиска способов модернизации учебно-воспитательного процесса по школьной физической культуре. Педагогическая технология, будучи адаптированной к этой дисциплине, нацелена на радикальное изменение характера дидактического мышления и практических действий педагогов и учащихся. При этом учитель физической культуры разрабатывает дидактическую систему каждого из циклов технологии учебного процесса, где представлены в качестве инвариантного и одного из системообразующих элементов дидактические процессы. Отсюда технология учебного процесса по предмету «Физическая культура» понимается как разработка и практическая реализация дидактической системы, ориентированной на безусловное достижение целей и задач данной дисциплины. В наших дефинициях сохранена двухаспектная сущность педагогической технологии и преемственность, заложенная в подходах отечественных ученых, занимающихся исследованием данной проблемы.

Поиски ответа на вопрос, из каких элементов состоит педагогическая технология, вновь приводят нас к дефинициям данного понятия. Анализ 52 определений, разработанных с участием более 50 авторов, показывает, что 11 (22 %) из них под технологией понимают систему чего-либо. При выяснении последнего - «чего-либо» мнения ученых расходятся. Так, Н. Ф. Талызина указывает на «предписание», Е. И. Машбиц - на «воздействия», В. В. Никитаев - «знание». В. М. Монахов - «процедуры», В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов - «действия», Ф. Янушкевич - «указания». Другая группа авторов, которые в качестве ключевого применили слово «совокупность тоже чего-то, выражают через него множество элементов педагогической деятельности таких как - «приемы» (А. Дрожкин, А. Касьян)», «процедуры» (П. О. Околелов), «знания» (А. А. Магомедов), «установки» (Б. Т. Лихачев), «методы» (В. М. Шепель) и др.

Сопоставление приведенных слов и их сочетаний со словами, с помощью которых объяснена сущность родового понятия «технология» в различных словарях и энциклопедиях русского языка, подтверждает корректность нашего понимания и интерпретации термина «педагогическая технология». Сравнительный анализ существующих толкований показывает, во-первых, что большинство ученых едины в том, что технологичность выражается во множестве предметов и явлений, которые в совокупности и взаимосвязи составляют процесс. Во-вторых, множество, о котором идет речь, образовано в большинстве случаев из действий, приемов, процедур, установок – элементов деятельности по осуществлению процесса, в данном случае учебно-воспитательного процесса.

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ ЭЛЕМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

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

Логическим центром и основанием общей педагогической культуры учителя является гуманистическое мировоззрение, которое интегрирует все свойства и качества личности, объединяя их в единое целое, определяя профессиональную ориентацию, личностную позицию, тип поведения и деятельности. Мировоззрение является неотъемлемым атрибутом личности и связано с потребностью человека ориентироваться в окружающем мире, его способностью познавать действительность и себя, формулировать правила, давать оценки и выстраивать систему приоритетов своей жизнедеятельности.

В развитии личностной позиции человека важная роль принадлежит его способности ориентироваться в системе жизненных ценностей, среди которых такие, как ценность духовного и нравственного самосовершенствования, ценность саморазвития и самореализации в мире, ценность личного свободного выбора, ценность уважительного отношения к личности другого, ценность творческого, преобразующего отношения к миру и другие. Е.В. Бондаревская называет общечеловеческие ценности точками нравственной опоры, а также критерием в ситуации морального выбора [1, с. 275]. Через приобщение к ним человек постигает смысл такой нравственной категории, как «гуманность». Как пишет К.В. Гавриловец, «гуманное отношение личности поднимается на высший уровень через усвоение духовного опыта, выработанного человечеством….в нем заключен жизненный опыт предшествующих поколений, который позволяет понять многообразие моральных явлений и существующие между ними взаимосвязи, видеть себя со стороны, контролировать свое поведение на основе приобретенных ценностей» [2, с. 38]. Поэтому в педагогическом образовании необходимо использовать методы организации ценностно-смысловой деятельности, позволяющей будущим педагогам в процессе учебной деятельности реализовывать фундаментальную потребность человека в определении значения своего существования и деятельности.

Основой для определения методов организации ценностно-смысловой деятельности может стать предложенная Д.А. Леонтьевым классификация ситуаций, при которых отчетливо наблюдается процесс ценностного смыслообразования: критические перестройки, личностные вклады, художественное переживание. Во всех трех вышеназванных ситуациях, по мнению Д.А. Леонтьева, происходит столкновение субъекта с миром, в результате чего выявляется противоречие между реальными жизненными отношениями и их смысловой репрезентацией в структуре личности. Возникающее в этом случае противоречие между собственной и чужой смысловой перспективой мировосприятия разрешается в процессе ценностного смыслостроительства (смыслотворчества) [3, с. 269].

Согласно такой классификации мы выделили следующие методы организации ценностно-смысловой деятельности:

1. Метод «проживания» критических жизненных ситуаций, формирующий опыт осознанного выбора гуманистической позиции. Данный метод основан на особого рода внутренней деятельности – деятельности переживания, которая представляет собой внутреннюю работу, направленную на устранение смыслового рассогласования сознания и бытия, восстановление их соответствия, и обеспечивающую повышение осмысленности жизни.
2. Метод постижения другого смыслового мира. Основой данного метода является организация «внутренней работы» личности студента по переосмыслению себя, своей позиции в мире, своего жизненного опыта во время «встреча» с иной точкой зрения на одни и те же обстоятельства, события, факты. В.А. Петровский результаты такой внутренней работы личности характеризует понятием «отраженная субъектность», которая «выражает особое внутреннее движение сознания и деятельности человека, осуществляющего отражение…перед нами именно смысловая форма репрезентации одного человека другому, выступающая как движение преобразования жизненных отношений к миру последнего» [4, С. 21].
3. Метод активизации мировоззренческого потенциала искусства. Знакомство с художественным произведением и внутренний диалог с автором стимулирует студентов к анализу и оценке другого смыслового мира, другой мировоззренческой позиции и ведет к художественному переживанию, в процессе которого рождается личностный смысл. Для возникновения художественного переживания необходимы определенная внутренняя работа сознания, сотворчество читателя или зрителя, которая ведет к внутренним трансформациям, «переплавке чувств», присутствие в содержании художественного произведения личностных смыслов, а также присутствие ситуации диалога между автором и читателем (зрителем). Таким образом, «общаясь с художественным произведением, мы сталкиваемся с выраженным в нем смысловым видением мира, присущим его автору. Это «мир, пропущенный через другую личность» [5, с. 417].

Метод «проживания» критических жизненных ситуаций, формирующих опыт осознанного выбора студентами гуманистической позиции, может быть реализован через задачи и задания на социальную ориентировку и ролевые игры. Механизм данного метода заключается в воссоздании жизни в ее ситуационных проявлениях, близких к реальной действительности. Среди заданий на социальную ориентировку могут быть такие: «В класс пришел новый ученик. В первые дни учебы он приходил улыбающийся, нарядный, тянул руку на уроках, рассказывал про свои увлечения. А через некоторое время его поведение совершенно изменилось: теперь новичок старается незамеченным прийти к уроку, сидит один, стесняется отвечать на уроке перед классом, на переменах под разными предлогами старается остаться в классном кабинете. Как Вы думаете, что произошло с этим учеником? Какая атмосфера в этом классном коллективе? Что бы Вы посоветовали всем участникам этой истории? Как бы Вы помогли новичку?», «В художественном фильме «Общество мертвых поэтов» рассказывается о жизни учеников-юношей в престижном частном колледже. Среди учителей колледжа, строго придерживающихся консервативных взглядов на воспитание и обучение, появляется педагог, который часто нетрадиционно подходит к организации занятий. Так, например, на одном из уроков литературы учитель предлагает юношам выйти из-за своих парт, по очереди взобраться на парту и осмотреться.

Лица мальчишек в этот миг удивительным образом меняются. Как Вы думаете, почему? Чего, по-вашему, хотел добиться этот учитель? Представьте, если бы вы тоже были в этом классе, Вам захотелось бы сделать то же самое? Почему?» и другие. Такие задания рождают у человека внутренние переживания, придают, по словам Н.Е. Щурковой, «этический вектор» проживанию причастности к миру.

Важное место в учебной деятельности на всех этапах и уровнях образования занимает ролевая игра. Опыт показывает, что юноши и девушки не воспринимают задания как обычную детскую игру, а напротив, забывают об условности происходящего и действуют эмоционально, искренне и открыто. В процессе моделирования жизненных ситуаций студенты оказываются перед необходимостью делать ценностный выбор объектов: предметов, норм, способов поведения. Юношам и девушкам предлагается сориентироваться, определить свое отношение к некоторой совокупности объектов: отдать предпочтение тем предметам, нормам, способам поведения, которые испытуемый считает наиболее ценными (нужными, справедливыми), оценить свой выбор с точки зрения уверенности в принятом решении и мотивировать его.

В процессе реализации метода постижения другого смыслового мира мы определили как наиболее эффективные приемы - персонификацию науки и философское эссе. Сегодня отмечается недостаточное внимание со стороны учебных программ и учебников к освещению жизненных и научных исканий знаменитых людей науки, истории и современности. В то же время использование приема персонификации при изучении основ различных наук может значительно активизировать процесс формирования гуманистического мировоззрения будущих педагогов. Знакомство с жизнью и деятельностью замечательных людей побуждает учащихся к осмыслению значимости созидательного труда, гуманистических установок личности для существования всего человечества. Так, на занятии, посвященном истории жизни и деятельности Альберта Швейцера, студенты восхищаются силой духа великого человека, его способностью любить людей, готовностью к самопожертвованию, упорством в достижении цели. После таких занятий в беседе можно услышать следующие суждения: «Я увидел, что человек может быть хозяином своей судьбы, может найти в себе силы изменить свою жизнь», «Меня поражает такая бескорыстная любовь к людям: Швейцер идет на страдания и лишения, не ожидая благодарности и поклонения, а просто потому, что он хочет помочь нуждающимся в заботе людям», «Я взглянул по-другому на себя: «А мог бы я так верить в свое назначение, мог бы я пожертвовать собой ради счастья других?», «Как бы счастливо жили люди, если бы они всегда помнили слова Швейцера: «Я жизнь, которая живет среди других жизней, которые тоже хотят жить!».

Успех мировоззренческого ценностно-смыслового поиска юношей и девушек зависит от того, насколько они включены как в диалог внешний, непосредственный (с преподавателем и однокурсниками), так и в диалог внутренний, опосредованный (с автором или самим собой по поводу прочитанного, увиденного или услышанного). В последнем случае эффективно использовать устные и письменные задания в виде эссе – небольших по объему творческих работ философского характера, предполагающих свободное высказывание своей точки зрения по предложенной теме. Наша практика убеждает, что такая форма работы очень нравится юношам и девушкам: они с готовностью рассуждают над такими темами, как «В чем бессмертие человека?», «В чем ценность моего образования?», «Может ли любовь изменить мировосприятие человека?», «Сердце отдаю детям» – это значит…» и другие.

Метод активизации мировоззренческого потенциала искусства - еще один необходимый источник духовно-практической деятельности человека по освоению общечеловеческих ценностей. Непосредственная эстетическая и нравственная сопричастность человека миру ярко представлена в различных видах искусства. И в учебной деятельности, осваивая пространство мировой литературы, музыки, живописи, студенты получают возможность почувствовать эту сопричастность. В молодости искусство становится своеобразным источником познания самого себя и окружающего мира, его гуманистической сущности. Поэтому при организации учебной деятельности студентов необходимо создавать условия для актуализации высоких эмоциональных переживаний и образного мышления в процессе знакомства с произведениями искусства. Важно не ограничивать общение учащихся с искусством специально отведенными курсами и внеклассными мероприятиями, а как можно шире использовать метод знакомства с произведениями искусства в контексте всего учебного процесса. Хорошо продуманный аудиовизуальный художественный ряд уместен практически на любом занятии. Он не только оказывает сильнейшее влияние на психологическое состояние студентов (обусловливает их настроение, инициирует взаимную расположенность, усиливает чувство сопричастности происходящему на уроке и т.п.), но и воздействует посредством заложенных в произведении искусства конкретных образов, идей, идеалов на всю духовную сферу личности, способствует возникновению высоких интеллектуальных чувств, эмоций, переживаний. В результате постоянного общения с искусством в процессе учебной деятельности у учащихся формируется позитивная установка на эмоционально-образное восприятие и гуманное осмысление всех проявлений жизни. У юношей и девушек формируются эстетические идеалы, которые помогают увидеть красоту художественного образа, литературного персонажа, математической формулы, языковых стилей и многих других научных терминов и категорий.

Отмечено, что в процессе использования методов организации ценностно-смысловой деятельности у будущих педагогов появляется устойчивый интерес к жизни как таковой и ее основным ценностям. Объектом внимания и размышления учащихся становятся такие гуманистические ценности, как ценность духовного и нравственного самосовершенствования, ценность уважительного отношения к личности другого человека, ценность личного свободного выбора человека, ценность индивидуального пути развития, ценность диалогических отношений с миром и другими людьми, ценность саморазвития и самореализации в мире, ценность творческого, преобразующего отношения к миру и самому себе.

Список использованных источников

1. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учеб. пособие для студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов н/Д., 1999.
2. Гавриловец, К.В Воспитание человечности: кн. для учителя / К.В.Гавриловец. – Минск, 1985.

3. Леонтьев, Д.А. Психология смысла / Д.А. Леонтьев. - М., 2003.
4. Петровский, В.А. К психологии активности личности / В.А. Петровский // Вопр. психологии. – 1975. - № 3. - С.26-38.
5. Тендряков, В.Ф. Плоть искусства / В.Ф. Тендряков // Собр. соч.: В 5 т. - М., 1988. - Т. 3. – С. 393 – 444.

KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI W POLSCE A ICH KOMPETENCJE ZAWODOWE

Adam Rosół
AJD Częstochowa

Aktualny system przygotowania nauczycieli do pracy w szkole i realizowania zadań nauczycielskich charakteryzuje się następującymi cechami; rozłączne traktowanie zadań związanych z uczeniem i wychowaniem, z wyodrębnioną funkcją wychowawcy czy pedagoga (tak jakby istniało wychowanie samo w sobie!); postrzeganie nauczyciela jako narzędzia przekazywania uczniom wiedzy z zakresu danej dyscypliny naukowej, "ustalonych" prawd naukowych, powielanie w programach kształcenia tradycyjnej klasyfikacji nauk i traktowaniu programu nauczania jako zadania zapoznania się z wiedzą z danej dyscypliny naukowej; przyjmowaniu w praktyce założenia, że każdy kto posiada pewien zakres wiedzy z danej dyscypliny jest tym samym przygotowany do pełnienia roli nauczyciela; przekonanie że istnieje osobny byt zwany "wychowaniem", którym ma się zająć ktoś inny niż nauczyciel przedmiotowy.

Tymczasem przekazywanie wiedzy nie może być traktowane jako autonomiczny cel w szkole, tym bardziej że wiedza naukowa jest pomnażana w takim tempie, że próby przekazywania "całej" wiedzy są skazane na niepowodzenie. Nauczyciel, zaznajomiony z wiedzą przedmiotową i potrafiący "przekazać" ją uczniom, nie ma kwalifikacji do pracy w szkole jeżeli nie posiada kompetencji wychowawczych. Rozłączne traktowanie kompetencji do nauczania i wychowania jest nieporozumieniem. Celem szkoły nie jest i nie może być przekazywanie wiedzy przedmiotowej, jest to środek a nie cel. Celem szkoły jest pomoc w rozwoju wychowankom. Wiedza i umiejętności praktyczne nauczyciela - wychowawcy (inaczej być nie może - każdy nauczyciel jest wychowawcą) opiekuna, związane z realizacją roli zawodowej, a więc wprowadzaniem młodych ludzi w życie (młodego pokolenia) i muszą obejmować znajomość etycznych, psychologicznych i socjologicznych uwarunkowań zachowań i umiejętność stosowania tej wiedzy w postępowaniu praktycznym. Specyfikę przygotowania zawodowego nauczycieli upatruję w posiadaniu przez nich pewnych umiejętności i nawyków oddziaływania na innych, animowania działalności w ramach instytucji oświatowych i opiekuńczych, jak prowadzenie dialogu, uczenie współpracy, animacja działań zbiorowych, etc.. I dlatego podstawą koncepcji kształcenia nauczycieli - pedagogów powinno być przygotowanie związane z istotą zawodu - umiejętność współpracy, współdziałania inspirowania rozwoju, prowadzenia dialogu. Tymczasem podstawą do uzyskania uprawnień do pracy w szkole jest ukończenie dowolnego kierunku studiów, zaliczenie około trzystu godzin zajęć z pedagogiki i psychologii oraz metodyki nauczania danego przedmiotu. Przedmioty te na uczelniach są wykładane najczęściej w sposób podający i studenci są rozliczani z wiedzy zawartej w akademickich podręcznikach. Wiedza ta nie pozostaje w żadnym związku z umiejętnościami jakie są potrzebne nauczycielowi do wykonywania zawodu nauczyciela. Dodatkowo taki kandydat na nauczyciela jest zobowiązany odbyć praktykę w szkole. Takie lekceważenie przygotowania profesjonalnego kandydatów na nauczycieli jest w dużej mierze pochodną głęboko zakorzenionego przesądu, że umiejętności pedagogiczne mają genetyczne pochodzenie. Nazywano to talentem lub powołaniem do zawodu, który to talent lub powołanie się po prostu ma. Jedynym problem jest wobec tego wiedza jaką trzeba posiadać aby ją przekazać innym. Jest to pogląd nie tylko anachroniczny i nie przystający do rzeczywistości, ale również wysoce szkodliwy. Szkodliwy, ponieważ eliminuje z procesu przygotowania kandydatów do pracy w szkole, profesjonalne przygotowania do pełnienia roli nauczyciela. Nauczyciele pozbawieni profesjonalnego przygotowania stają przed przekraczającymi ich kompetencje problemami w klasie szkolnej. Boją się o tym mówić głośno aby nie być posądzonym o brak kompetencji. A przecież to nie ich wina, że nie są przygotowywani do pracy w szkole. Nie chcę nic złego powiedzieć o nauczycielach. Mówię tylko, że kandydaci do zawodu nauczycielskiego nie są uczeni potrzebnych w tym zawodzie profesjonalnych umiejętności. Z tego nie wynika nawet, że nauczyciele w ogóle nie mają profesjonalnych umiejętności. Wynika tylko to, że jeśli je mają, a dużo nauczycieli ma - to nie jest to wynikiem formalnego przygotowania lecz wynikiem własnego doskonalenia zawodowego, doświadczenia, wykorzystania wzorów innych nauczycieli czy wzorów wychowawczych wyniesionych z domu rodzinnego. Ale nie wszyscy nauczyciele mają to szczęście aby urodzić się w rodzinie o subtelnym etosie moralnym, lub trafić w swojej drodze szkolnej na nauczycieli, którzy już jakoś zdobyli profesjonalne umiejętności i mogli się na nich wzorować.

Dlaczego mimo to ta sytuacja jest akceptowana i podtrzymywana? Otóż dlatego, że rozwiązania te służą interesom różnych grup. Są zgodne z interesami nauczycieli akademickich nauczających w szkołach wyższych na kierunkach "przedmiotowych". Im więcej godzin na przekazywanie przyszłym nauczycielom wiedzy akademickiej z zakresu przedmiotów nauczania w szkołach tym więcej pracy i etatów i więcej możliwości kształcenia młodej kadry, możliwości awansów. Często ci sami ludzie piszą podręczniki dla studentów i podręczniki do nauczania tych przedmiotów w szkołach. Im więcej godzin nauczania danego przedmiotu tym więcej etatów i większa liczba wydawanych podręczników. Na czym polegają takie zabiegi i mechanizmy można obserwować przy okazji ustalania różnych minimów programowych na poszczególne kierunki studiów i siatek godzin dla różnych typów szkół. Jakie środki zaradcze można podjąć w zakresie zmiany systemu przygotowania nauczycieli do pracy w szkole ?

Zadania należy podzielić na krótkookresowe i obliczone na długie trwanie. W zadaniach bliższych należy nauczycielom wykonującym zawód spróbować przekazać trochę profesjonalnych umiejętności. Problem w tym kto miałby to robić, ponieważ nie mamy za wielu specjalistów. Dobrym rozwiązaniem byłyby studia podyplomowe finansowane przez państwo. Należałoby jednak zabezpieczyć się przed powierzaniem pieniędzy prze urzędników, swoim sprawdzonym kolegom, którzy już nie jeden bezproduktywny kurs organizowali i chętnie takie pieniądze przejmą bez zapewnienia elementarnego poziomu takich studiów.

W dłuższej perspektywie niezbędne jest zreformowanie systemu kształcenia kandydatów na nauczycieli. Jeżeli przyjąć , że pełnienie roli zawodowej nauczyciela ma mieć charakter profesjonalny to przygotowanie do wykonywania

tej roli powinno mieć również charakter profesjonalny. To oznacza, że należy powołać struktury zajmujące się przygotowaniem nauczycieli do pracy w szkole, czyli zajmujące się kształceniem umiejętności oddziaływania na innych, kształtowaniem umiejętności społecznych. Te umiejętności decydują o powodzeniu nauczyciela w pracy zawodowej, pozwalają oddziaływać w pożądanym kierunku na zachowania uczniów. Wymaga to przyjmowania studentów na kierunek nauczycielski i nauczenie ich wszystkich tych umiejętności. Nie jest moim celem przedstawienie konkretnych propozycji, ale kształcenie profesjonalne winno obejmować co najmniej 40-50% czasu przeznaczonego na kształcenie kandydatów na nauczycieli. Pozostały czas będzie z pewnością wystarczający na przyswojenie wiedzy przedmiotowej. Organizacyjnie należy stworzyć system szkół kształcących tylko nauczycieli albo w uczelniach, które mają odpowiednią kadrę lub będą skłonne ją pozyskać, powołać wydziały odpowiadające za przygotowanie nauczycieli do zawodu. Studenci kompetencje przedmiotowe pozyskiwaliby wedle własnego uznanie na innych wydziałach. Jest oczywiste, że to wydział kształcący do zawodu nauczycielskiego przeprowadzałby rekrutację i dokonywał oceny predyspozycji kandydatów do zawodu.

Za piękne aby mogło się dać zrealizować, bo komu by to przyniosło korzyści ? Nam wszystkim, a to niestety oznacza, że nikomu konkretnemu, a niektórzy musieliby stracić. Pozostanie tak jak jest do tej pory. Rodzice będą wychowywali dzieci stosując często fizyczną przemoc, dzieci będą szukały obiektu do wypróbowania na nim przemocy, czasem to będzie kolega a czasem nauczyciel. Nauczyciele będą ukrywać niezawinioną przez siebie bezradność wychowawczą i zaprowadzać porządek przez przemoc lub wzywać do pomocy ochroniarzy i policjantów co doprowadzi do poszerzenia przemocy w szkole w zakresie, który trudno sobie wyobrazić. Następnym etapem będzie wchodzenie nauczycieli do klasy w kamizelkach kuloodpornych. A politycy i ministerialni biurokraci będą wymyślać pseudo rozwiązania pod kątem wyborów i przejęcia kasy dla siebie.

СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ СТРУКТУРА ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

А.Э. Руднева
Барановичский государственный университет

В настоящее время повышение технологической культуры учителей и преподавателей вузов является общепризнанной и актуальной задачей. Однако термин «технологическая культура учителя» не имеет единого определения, поскольку и само понятие «педагогическая технология» в современной педагогике трактуется неоднозначно.

В.П. Беспалько определяет педагогическую технологию как «проект определенной педагогической системы, реализуемой на практике», предполагающий предварительное проектирование учебно-воспитательного процесса; определение структуры и содержания деятельности учителя и учебно-познавательной деятельности учащегося, определение целей обучения, целостное представление учебно-воспитательного процесса, гармоничное взаимодействие всех элементов педагогической системы, обеспечение высокой стабильности успехов в обучении практически любого числа учащихся [1]. Технология обучения, по мнению Д.В. Чернилевского и О.Н. Филатова, представляет собой «системный комплекс психолого-педагогических процедур, включающих специальный подбор и компоновку дидактических форм, методов, способов, приемов и условий, необходимых для процесса обучения» [2]. В.А. Сластенин трактует технологию обучения как «законосообразную педагогическую деятельность, реализующую научно-обоснованный проект дидактического процесса и обладающую более высокой степенью эффективности, надежности и гарантированности результатов, чем это имеет место при традиционных методиках обучения».

Педагогические технологии классифицируются по следующим направлениям: уровню применения, философской основе, ведущему фактору психического развития, концепции усвоения, ориентации на личностные структуры, характеру содержания и структуры, организационным формам, типу управления познавательной деятельностью, подходу к ребенку, преобладающему (доминирующему) методу, направлению модернизации существующей традиционной системы, категории обучающихся [3].

В.Н. Аниськин считает наиболее продуктивным подход, в соответствии с которым педагогическая деятельность должна рассматриваться как совокупность ее алгоритмов – единственного средства «для объективного выражения (экспликации) профессиональных знаний, умений и навыков, тех нормативных и допустимых инициативных действий и взаимодействий, которые вне алгоритмизации остаются малодоступными для передачи этого опыта через обучение» [4]. По его мнению, это алгоритмы или технологии педагогической деятельности, в рамках которых учитель выступает, по выражению М. В. Кларина, «оператором дидактических средств» [5].

Определение данных технологий В.Н. Аниськин осуществляет, исходя из функциональной модели педагогической деятельности, предложенной в работе Т.В. Добудько [6]. В соответствии с этой моделью выделяется: информационно-ориентационная деятельность (включающая в себя стадию целеполагания, актуализацию, поиск и обработку информации, необходимой для достижения сформулированных целей); моделирующая деятельность (в ее рамках осуществляется построение информационных моделей учебного процесса); мобилизационная деятельность (в качестве ее целей выступают: формирование познавательной активности учащихся, их ценностных ориентаций и установок, стимулирование учебной мотивации и т.п.); трансляционная деятельность; контрольно-оценочная деятельность; аналитическая деятельность.

На основании данной модели В.Н. Аниськин предлагает классификацию педагогических технологий:

- технологии информационно-ориентационной деятельности, причем исключительно в плане поиска, сбора и обработки информации, но не как в плане целеполагания;
- технологии предъявления учебной информации с помощью технических средств обучения («живое слово учителя» принципиально не технологизируемо);

– технологии контрольно-оценочной деятельности, осуществляемой с использованием объективных методов критериально-ориентированного тестирования (но не в традиционных рамках экспертных оценок) [4].

Таким образом, технологическая культура учителя, по мнению В. Н. Аниськина, – умение использовать адекватным образом набор технологий педагогической деятельности (включающий в себя: технологии информационно-ориентационной деятельности, технологии предъявления учебной информации, технологии контрольно-оценочной деятельности) в своей повседневной работе [4].

Иначе трактует понятие «технологическая культура учителя» В. А. Сластенин. «Технологическая культура – это интегральное личностное образование, соединяющее в себе гуманистические ценности педагогического процесса, определяющие личностную направленность операционального состава педагогической деятельности и его смыслополагание; инвариантные педагогические умения, отражающие технологию педагогической деятельности и способствующие переводу ее операционального состава на технологический уровень; индивидуально-творческий стиль педагогической деятельности, раскрывающий индивидуальную концепцию смысла профессионально-педагогической деятельности и ее творческого воплощения.

М. М. Левина под технологической культурой педагога понимает овладение логикой профессионального поведения учителя, опытом креативной деятельности, способами организации технологических процессов, адаптацию их к целям гуманизации и гуманитаризации образования [7]. Рассматривая сущность и пути формирования технологической культуры учителя, М. М. Левина выделяет функциональные группы технологических умений: операциональные, экспертные и научно-исследовательские. Каждая из групп представлена в виде совокупности конкретных профессиональных умений:

1) комплекс операционально-методических умений;
2) комплекс психолого-педагогических умений;
3) комплекс диагностических умений;
4) комплекс умений оценивания и контроля;
5) комплекс умений, присущих преподавателю в научно-исследовательской работе;
6) комплекс нормативных умений, основанных на выполнении экспертных функций в области образовательных процессов.

М. М. Левина указывает не столько на полноту названных профессиональных умений, сколько на многоаспектность педагогической деятельности. Выделение отдельных блоков-комплексов в деятельности педагога, а не только функций исполнительной деятельности, подчеркивает интегративность действий, используемых педагогом, а также их адаптивность целям и взаимодополняемость. Все основные блоки действий имеют сложный состав, могут быть представлены конкретными действиями, составляющими разные структуры технологических процедур, целенаправленность которых определяется в зависимости от их состава и сферы влияния [7].

Особого внимания заслуживают выделенные М. М. Левиной направления стандартизации профессиональных действий педагога: по функциональным признакам, по комплексному составу действий (блокам), а также по критериям успешности решения педагогических задач (выбор и построение способов формирования у обучаемых гностического образа; способы организации информационно-коммуникативных структур в процессе обучения; способы и средства осуществления стимулирующего влияния на формирование и развитие мотивации; применение технологий обучения, воспитывающих понимание ценности образования; использование технологий, обеспечивающих интеграцию социальных и образовательных стратегий обучения; осуществление преемственности в организации обучения конкретной учебной группы и другие задачи) [7].

Таким образом, выделение содержательной структуры технологической культуры учителя обусловлено необходимостью сочетания структур различных уровней деятельности педагога, а также всех функциональных видов его деятельности. Формируемая содержательная структура предполагает функциональный состав действий и включает целеполагание, информационный синтез, выполняющий роль диагностики, проектирование действий и анализ условий, исполнительские действия и рефлексивный анализ произведенных действий.

Список использованных источников

1. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько – М., 1989.
2. Чернилевский, Д.В., Филатов О.Н. Технология обучения в высшей школе / Д. В. Чернилевский, О. Н. Филатов – М., 1996.
3. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко – М., 1998.
4. Аниськин, В.Н. Технологическая культура будущего учителя как категория дидактики В. Н. Аниськин// Вестник ОГУ. 2003. № 4.
5. Кларин, М.В. Технология обучения: идеал и реальность / М.В.Кларин – Рига, 1999.
6. Добудько, Т.В. Формирование профессиональной компетентности учителя информатики в условиях информатизации образования/ Т.В.Добудько– Самара, 1999.
7. Левина, М. М. Основы технологии профессионального педагогического образования / М.М.Левина / М-во образования Рос. Федерации. Моск. пед. гос. ун-т, М-во образования Респ. Беларусь. Акад. последиплом. образования.— Минск, 1998.— С. 44 – 76.

СУЩНОСТНЫЕ ПРИЗНАКИ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА-ИССЛЕДОВАТЕЛЯ

С.Н. Северин
Брестский государственный университет имени А.С.Пушкина

Качество педагогических исследований, новизна, теоретическая и практическая значимость их результатов обусловлены уровнем развития методологической культуры педагога-исследователя [1, 2, 3]. Рассмотрим сущностные признаки данного понятия. По мнению Е. В. Бережновой, В. В.Краевского, методологическая культура педагога-исследователя – это культура педагогического мышления, основанная на методологических знаниях, необходимым компонентом которой является методологическая рефлексия. Содержание методологической культуры педагога-исследователя составляют: методологическая рефлексия (умение

анализировать собственную научную деятельность с позиции методологических норм), способность к научному обоснованию, критическому осмыслению и творческому применению определённых концепций, форм и методов познания, управления, конструирования [1; 3]. С позиции В. И. Загвязинского, ядро методологической культуры педагога-исследователя составляют методологические принципы: объективности, сущностного анализа, единства логического и исторического, концептуального единства, сущего и должного и др. [2].

С нашей точки зрения, методологическая культура педагога-исследователя – это личностное образование, интегрирующее ценностное сознание исследователя, его методологическую компетентность (системные методологические знания; методологические умения как освоенные методологические процедуры исследовательской деятельности; эвристичность, методологичность и рефлексивность научного мышления), персональный интеллектуальный стиль и обусловливающее методологически адекватное решение научной проблемы, создание нового научно-методического продукта и приращение научного знания. Методологическая компетентность, ядро которой составляют системное и действенное методологическое знание, методологичность и рефлексивность научного мышления, является сущностным инвариантным признаком; ценностное сознание, персональный интеллектуальный стиль – вариативными признаками. Методологическая культура педагога-исследователя обусловливает продуктивность решения научной проблемы на эргономичной (интенсивной) и рефлексивной основе посредством конструирования оптимальной методологической схемы исследовательской деятельности, комплекса адекватных исследовательским задачам средств решения с учетом специфики гуманитарного исследования. Содержание методологической культуры педагога-исследователя составляют: ценностное сознание исследователя, обеспечивающее интеграцию рационально-логического и субъективно-иррационального аспектов в научном познании: (потребность в перманентном саморазвитии методологической культуры; ориентир на тот или иной идеал познания (естественнонаучный, гуманитарный); выбор проблемы и обоснование актуальности темы исследования; выбор философской концепции в качестве методологического основания проектирования теоретической модели объекта исследования, отражающей его сущностные признаки и идеальное состояние; интерпретация педагогических феноменов, их сущности и генезиса; выбор приемов аргументации при конструировании теоретической и нормативной моделей исследования и др..

Методологическая компетентность – качество педагога-исследователя, заключающееся в продуктивном и методологически адекватном решении научной проблемы. Процедура и результаты педагогического исследования должны соответствовать: 1) критериям научности (научно-познавательная цель; выделение специального объекта исследования; применение специальных средств познания – методов научно-педагогического исследования; однозначность терминологии (В. В. Краевский)); 2) методологическим принципам (объективности, единства сущего и должного и др.); 3) логике гуманитарного исследования (эмпирическая модель, теоретическая модель, аксиологическая модель, нормативная модель, проект деятельности (Е.В. Бережнова, В.В. Краевский)); 4) системе методологических характеристик (проблема, тема, актуальность, цель, задачи, объект, предмет, гипотеза, новизна, значение для науки, значение для практики); 5) гуманитарным ценностям (развитие как цель и ценность; нравственное, психическое и физическое здоровье воспитанника как ценность; способности, личностный опыт, субъектность воспитанника как ценность). Методологическая компетентность включает: системные методологические знания («научно-педагогическое исследование и его методологическое обеспечение», «специфика педагогического исследования как разновидности гуманитарного», «критерии научности педагогического исследования», «логика педагогического исследования», «методологические характеристики педагогического исследования как критерии его качества» и др.); методологические умения: оргдеятельностные (умения выстраивать логику педагогического исследования: эмпирическая модель, теоретическая модель, аксиологическая модель, нормативная модель, проект деятельности; умения определять методологические характеристики: проблему, тему, актуальность, цель, задачи, объект, предмет, гипотезу, новизну, значение для науки, значение для практики); рефлексивные (методологическая рефлексия педагогического исследования (процедуры, средств, результатов) с позиции методологических характеристик, логики, критериев научности; установление корреляции между методологическими характеристиками педагогического исследования, содержанием, выводами); интеллектуально-логические (освоение процедур идеализации, моделирования, анализа, синтеза, теоретического обобщения, классификации, систематизации, абстрагирования, прогнозирования, структурно-системного представления объекта исследования; умение корректно выстраивать понятийный аппарат исследования; однозначное, явное и ясное определение основных понятий; владение приемами аргументации); инструментально-диагностические (освоение и целесообразное применение методов исследования адекватных заявленным задачам, логике исследования: теоретических (моделирование, идеализация и др.), эмпирических (эксперимент, анкетирование, герменевтические и др. методы), математических и статистических; комплекс умений, связанных с диагностическим целеполаганием, определением критериев интеллектуального, творческого и т.д. развития субъектов образовательного процесса, продуктивности образовательной деятельности, педагогического взаимодействия; моделированием на основании уровневых характеристик (показателей) уровней развития определённого личностного свойства и др.); эвристичность, методологичность, рефлексивность научного мышления: методологичность мышления – свойство научного мышления, заключающееся в осознанном проектировании исследовательской деятельности, ядро которого составляет методологическая триада «цель – средства – результат» в контексте заявленной проблематики и в соответствии с нормативной структурой исследования (методологическими принципами, логикой и методологическими характеристики исследования); эвристичность мышления – интегративное свойство научного мышления, включающее коллизийность, критичность, метафоричность, прогностичность, дивергентность научного мышления, способность к генерированию идей, мысленному экспериментированию, конструированию гипотез, интуицию и др. как условие создания нового научно-методического продукта; методологическая рефлексия – свойство научного мышления, заключающееся в самоанализе, переосмыслении процедуры и результатов исследования с позиции методологических норм и гуманитарных ценностей с целью коррекции; исследователь не только должен

уметь осуществлять методологическую рефлексию, но и быть субъектом, инициатором методологической рефлексии.

Персональный интеллектуальный стиль – это индивидуальный стиль постановки и решения научной проблемы (адаптивный, эвристический, исследовательский, инновационный, смыслопорождающий стили (М. А. Холодная); стимульно-продуктивный, эвристический, креативный уровни интеллектуальной деятельности (Д. Б. Богоявленская)); формирование вариативного интеллектуально-стилевого репертуара исследователя рассматривается нами как условие формирования персонального стиля исследовательской деятельности, эффективности и качества решения научной проблемы, формирования методологической культуры в целом. Данные компоненты интегрированы в целостную структуру, взаимодополняя и взаимообеспечивая друг друга.

В качестве методического инструментария формирования методологической культуры педагога-исследователя предлагаем следующие методы и методические приемы: педагогическое моделирование; приемы сравнительной рефлексии и конструирования вариативных моделей образовательной практики; конструирование корреляционных матриц; конструирование иерархической структуры понятий, гипотетический метод, мысленный эксперимент, синектика, паспортизация методического продукта.

Список использованных источников

1. Бережнова, Е. В. Аргументация в прикладном педагогическом исследовании / Е. В. Бережнова // Педагогика. – 2001. – № 9.
2. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для пед. вузов по спец. «Педагогика и психология» / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 2-е изд., стереотип. – М., 2005.
3. Новиков, А.М. Как работать над диссертацией: пособ. для начинающего педагога-исследователя / А.М. Новиков. – М., 1999.
4. Бережнова, Е. В. Формирование методологической культуры учителя / Е. В. Бережнова // Педагогика. – 1996. – № 4.
5. Бережнова, Е. В. Фундаментальное и прикладное в педагогических исследованиях / Е.В. Бережнова // Педагогика. – 2001. – № 4.
6. Краевский, В. В. Методологическая рефлексия / В. В. Краевский // Сов. педагогика. – 1989. – № 2.
7. Краевский, В. В. Общие основы педагогики : учеб. для пед. вузов / В. В. Краевский. – М., 2003.
8. Полонский, В. М. Оценка качества научно-педагогических исследований / В. М. Полонский. – М., 1987.
9. Полонский, В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М., 2004.
10. Холодная, М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума: учеб. пособие / М.А. Холодная. – М., 2002.

ИЗОМОФИЗМ - ОСНОВА ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Н.К. Степаненков
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Проблема состоит в том, что студенты в период педагогической практики и в первые годы работы затрудняются переносить знания и умения, полученные в вузе, на обучение и воспитание учащихся. Объясняются эти издержки тем, что у школьников за период обучения образуется определенный блок знаний и умений, который переходит в условно-рефлекторную стадию долговременной памяти. В вузе, будучи студентами, они приобретают новый блок знаний и умений**,** схожий по содержанию, но более сложный по научному уровню. Складывается две относительно самостоятельные изоморфные системы знаний. Если они не консолидируются, то происходит искусственный разрыв между двумя ветвями памяти, и с помощью тормозного механизма оттесняются те знания и умения, которые оказываются невостребованными. Оттесненным (но не потерянным) оказывается блок школьных знаний. Поэтому студенты в период педагогической практики повторно изучают школьные учебники, затрудняются решать задачи по математике, физике, химии и другим предметам, а их знания по гуманитарным и общественным дисциплинам неуверенно преломляются в воспитательной работе. Происходит такой разрыв не по причине слабых знаний по предметам вузовского уровня, а из-за неумения переносить результаты вузовского образования на профессиональную деятельность.

Изоморфный подход как раз и является приемлемым основанием для технологии переноса знаний и умений, полученных в вузе, на обучение и воспитание школьников. Изоморфизм в философской литературе рассматривается как «…отношение типа равенства. Отсюда проистекает его методологическое значение как средства обоснования правомерности переноса знаний, полученных при изучении одной изоморфной системы, на другую» [1].

Насколько возможно технологически осуществить перенос результатов вузовского образования на последующую педагогическую деятельность? Исследование, проведенное группой ученых педагогического университета им. М.Танка, убедительно доказывает, что в системе многоуровневого образования проблема унификации и идентификации школьных и вузовских дисциплин разработана слабо, хотя для этого существуют объективные условия. Во-первых, содержание учебных программ и учебников, дидактических материалов вузов и школ построены на единых научных основаниях и, в силу их концентрического расположения, совпадает и понятийно-терминологический аппарат, законы и технологические особенности изучения в школе и вузе, при значительном различии по объему и научному уровню. Во-вторых, при соотнесении содержания вузовских и школьных учебников обнаруживается, что совпадают не только аналитические единицы двух уровней (понятия, законы, системы и межпредметные связи), но и соответствующие мыслительные операции – ассоциативные связи: понятийные, тематические, предметные и межпредметные (Ю.А.Самарин) [2]. В-третьих, интегрированные способности человеческого мозга позволяют студентам анализировать и синтезировать ассоциации низших и высших уровней интеллектуальной и практической деятельности. Школьные знания, если они и оттесняются, но не исчезают, а при неоднократном воспроизведении интегрируются с по-

лученными в вузе. Здесь мы наблюдаем два взаимно связанных процесса – интериоризации и экстериоризации, в результате которых у студентов формируются интровертированные и экстравертированые качества личности, необходимых для профессиональной деятельности, имеющей двухвекторную направленность. С одной стороны, педагог является носителем специальных знаний (математик, воспитатель, психолог, социальный работник и т.д.); с другой – он исполнитель профессиональных функций – обучать и воспитывать учащихся. Поэтому подготовка педагогических кадров к работе в школе нуждается в научно обоснованной технологии.

В нашем представлении, технология – это процесс поэтапного решения завершенного цикла педагогической деятельности (проблемы или конкретной задачи). Основой технологии подготовки педагогических кадров может быть изоморфизм, гносеологическим ядром которой является функциональная система, понятие которой введено академиком П.К.Анохиным [4]. Под функциональной системой понимается совокупность всех процессов и механизмов, протекающих в сознании и поведении человека и направленных на достижение определенных целей. Для всех конкретных процессов функциональная система является той формой, которая объединяет отдельные разрозненные компоненты деятельности в единое целое.

Становление поведенческого акта по системе П.К.Анохина проходит три стадии (этапа): «афферентный синтез» («афферентный» – направленный от периферии к центру; «акцептор действия» («акцептор» – принимающий и одобряющий); «обратная афферентация» (направленная от центра к периферии). Опираясь на постулаты автора, можно составить динамическую модель технологии обучения студентов педагогического профиля. В структуре предлагаемой модели предусматривается взаимодействие интериоризации и экстериоризации как двух взаимосвязанных этапов изоморфной технологии: обучение студентов как носителей специальных и педагогических знаний и исполнителей профессиональных функций – обучения и воспитания учащихся.

Если рассматривать функциональную систему как методологию технологии изоморфизма педагогического образования тогда в ней отчетливо выделяется три этапа: интеллектуальный, то есть синтез знаний вузовских дисциплин и прежнего опыта в совокупности с мотивами отношения к профессии; практический – переход знаний в действенно-волевую сферу; рефлексивный - осмысление полученных результатов. Рассмотрим каждый из названных этапов в отдельности. Интеллектуальный этап («афферентный синтез») характеризуется интеграцией знаний и умений специальных, психолого-педагогических и методических дисциплин, «взвешиванием» их профессиональной значимости для последующего переноса на образовательный процесс школы. В результате «нащупывания» знаний и умений, адекватных предстоящему их применению, прогнозируется мотивированная «программа» последующих действий. Интеллектуальный этап переходит в действенно-волевую сферу. Практический этап («акцептор действия») заключается в мысленном переносе знаний непосредственно при изучении специальных или педагогических дисциплин на отсроченный объект профессиональной деятельности. Реальный перенос и использование специальных и педагогических знаний и умений осуществляется в период производственной, педагогической или иных видов практики. Результаты практики показывают совпадение или несовпадение прогнозируемой программы с реальным ее воплощением. Осознание профессиональной полезности знаний отдельных положений, тем, курса или всего вузовского образования придает познавательной деятельности целесообразный характер, обеспечивает эмоциональную поддержку учения. Стадия апробации знаний и умений переходит к субъективной оценке результатов отдельных видов деятельности или всего цикла профессионального образования. Рефлексивный этап («обратная афферентация») в технологии изоморфизма представляет собой отражение эффективности и степени востребованности знаний и умений в предстоящей педагогической деятельности. Если обнаруживается рассогласование результатов применения знаний и умений с ранее намеченной программой, тогда рефлексивный этап ориентирует на исправление содержания или технологии подготовки специалистов данного профиля.

Рассматриваемые этапы изоморфной технологии представляют собой завершенный блок профессионального образования студентов педагогического профиля. На каждом из них прослеживаются интериоризационные и экстериоризационные процессы, в результате которых у студентов формируются интровертированные и экстравертированные качества профессиональной направленности. Общепедагогическая технология изоморфизма дифференцируется в зависимости от объекта обучения или воспитания: учитель передает содержание учебного предмета учащимся, социальный педагог использует знания при воздействии на объекты социума, инженерный педагог знание техники переносит на обучение учащихся профессионально-технических учебных заведений и т.д. В каждой специальности есть свои технологические особенности, но когда речь идет о формировании профессиональных функций (информационной, ориентационной, диагностической, проекционной, организаторской, развивающей и др.), этапы обобщаются в единый архитектурный блок педагогической деятельности. Приведем примеры из опыта ведения курса педагогики на различных факультетах [5].

Педагогу любой специальности необходимо знать объект своей профессиональной деятельности, которым во всех случаях является личность ребенка, ученика, студента, взрослого человека или служебного лица. Для студентов читается лекция, в которой раскрывается уникальность личности и ее потенциальные возможности. Для переноса знаний предлагается составить сравнительную характеристику возрастных особенностей учащихся 1- 11 (12) классов. Насколько верно студенты справились с заданием проводится тестовая проверка и оценка знаний на печатной основе, с помощью электронно - механического тестора или на компьютере. При изучении темы «Факторы, детерминирующие формирование личности школьника» лекция и рекомендованные литературные источники послужили основой для переноса знаний на типичные характеристики учащихся с различными отклонениями в форме конкурса «Защита проекта формирующей личности». Рефлексией служили тестовые задания и оценка знаний студентов. По теме «Процесс обучения и его закономерности» студенты прослушивали лекцию, изучали рекомендованные источники, а на практическом заня-

тии в форме аукциона идей раскрывали и анализировали «Современные технологии обучения». Рефлексией служила тестовая оценка знаний. На одном из последних занятий по разделу «Дидактика» – «Формы организации занятий в школе» «акцептором действия» послужило лабораторное занятие в школе. Рефлексивным этапом занятия было сравнение проектов планов уроков студентов с фактическим проведением его учителем. Приведенные примеры показывают поэтапный характер завершенного цикла деятельности студентов, с той лишь разницей, что перенос педагогических знаний осуществлялся мысленно, на предстоящую (отсроченную) педагогическую деятельность. В данном случае студенты получали знания как носители педагогических специальностей.

В технологии подготовки студентов к воспитательной работе более четко прослеживается двухвекторная направленность педагогической профессии. Например, по теме «Воспитание личности в ученическом коллективе» проводилось два занятия – теоретическое и методическое. Одно из них – для углубления знаний о коллективе, необходимое как носителям педагогических знаний, а второе – как исполнителям педагогических функций. На обоих занятиях сохранялись этапы изоморфной технологии. Изучение педагогики сопровождается выполнением студентами информационной, диагностической, организаторской, проекционной и других профессиональных функций.

Таким образом, объективные и субъективные условия спонтанно не становятся реальностью. Двухвекторная подготовка студентов педагогических специальностей требует создания или постоянного обновления и совершенствования учебно-методического комплекса с изоморфной направленностью. В нем необходимо иметь учебные программы и учебники, предусматривающие динамику преемственности среднего и высшего образования, рабочие планы и программы кафедр и преподавателей, интегрированные дидактические материалы и современные компьютерные разработки, обеспечивающие преемственность среднего и высшего образования и перенос вузовского образования на учебно-воспитательный процесс школы и других учебных заведений. Сложность реализации изоморфной технологии состоит в том, что в ней интегрируются и функционируют такие процессы, как интериоризация и экстериаризация, в результате которых активизируется творческая деятельность студентов обеспечивающая высокие профессиональные качества выпускников педагогических учебных заведений.

Список использованных источников

1. Философский энциклопедический словарь. — М., 1989.
2. Самарин, Ю.А. Психология ума / Ю.А.Самарин. — М., 1946.
3. Словарь по социальной педагогике. — М., 2002. — С.368.
4. Анохин, П.К. Философский смысл проблемы естественного и искусственного интеллекта / П.К.Анохин // Вопросы философии. 1973. — С. 83 – 93.
5. Степаненков, Н.К. Педагогика. Методика проведения практических занятий: учебно-методическое пособие / Н.К.Степаненков, Л.В.Пенкрат. — М., 2000.

ПРОБЛЕМЫ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

В.М. Ушакова
Белорусский государственный университет культуры и искусств

Целью высшей школы является подготовка специалиста, адекватного запросам общественной практики. В образовательной политике Республики Беларусь интеллектуальный потенциал обозначен стратегическим ресурсом, что дает право высшей школе на самостоятельное развитие. На этапе становления рыночных отношений в национальной экономике обозначение данного приоритета вполне обоснованно и необходимо. Однако ориентация высшей школы на социальный заказ требует согласования перспективных количественных и качественных параметров с потенциальными потребителями образовательной продукции. Основным интегральным параметром, доступным и понятным в сфере труда и образования, характеризующим качество подготовки специалистов, является понятие «квалификация» как уровень подготовленности специалиста к профессиональной деятельности. Появившись первоначально в 70-х годах прошлого века при разработке профессионально–квалификационных моделей руководителей и специалистов в сфере производственной деятельности, данное понятие было адаптировано и получило развитие в теории профессионального образования в работах В.П.Беспалько, В.С.Леднева, Н.И.Макиенко и др. Параллельно возникают школы по разработке модели специалиста с высшим образованием под руководством Е.В.Калинкина, А.Т.Ростунова, И.И.Сигова, Е.Э.Смирновой и др.

Социальный заказ на подготовку специалистов представляет собой согласованную в сфере труда и образования программу развития высшей школы на конкретный период, в котором рабочим понятием является «квалификация» как совокупность знаний, умений и навыков, необходимых выпускнику в сфере труда.

Многоступенчатость высшего образования, динамический характер подготовки специалистов (подготовка – профессиональная деятельность – подготовка), большое разнообразие разноуровневых практико-ориентированных и академических программ на рынке образовательных услуг, многочисленные источники финансирования высшей школы обеспечивают ей самостоятельность и необходимую гибкость развития. Поэтому в зарубежной практике исторически сложилась адекватная условиям функционирования система образования и соответствующие ей рабочие понятия. Так, в материалах ЮНЕСКО «уровень квалификации» в границах ступеней образования оценивается с помощью такой категории, как «компетентность» [1, с. 437-459].

Сегодня российские и белорусские ученые определяют данное понятие не только как базовый уровень усвоения знаний, умений и навыков, но и уровень использования этих знаний на практике. В свою оче-

редь «компетенции» трактуются как нормативные параметры, характеризующие специалиста в программных документах системы дипломного и последипломного образования [2, с.101-103; 3, с.390].

Таким образом, в качестве рабочих понятий в процессе построения динамических моделей специалиста вполне возможно использование дефиниций «компетентности / компетенции». Однако речь может идти, прежде всего, об учебных компетенциях, за ислючением отдельных специальностей высшего гуманитарного и медицинского образования.

Становление рыночных отношений в хозяйственном комплексе страны и развитие негосударственного сектора в образовании стимулируют процессы диверсификации образовательных услуг. Представляется, что исследования, посвященные разработке динамической модели специалиста, могут быть продуктивными при соотнесении понятий в звеньях «квалификация – компетентность», «функция–компетентность», «деятельность– компетентность». Исследования целесообразно осуществлять на уровнях теории деятельности, теории личности, теории профессионального образования с использованием зарубежных материалов.

Процесс глобализации в сфере образования в рамках ближнего и дальнего зарубежья актуализируют проблемы обеспечения мобильности студентов и профессорско–преподавательского состава; признания достижений образовательной практики, сотрудничества в разработке современных проблем образования.

Список использованных источников

1. International Standard Klassifikation of Education |ISKED|. - Paris.Unesko, 1977. – S.437 – 459.
2. Занина, Л.В., Меньшикова Н.П. Основы педагогического мастерства/ Л.В.Зенина, Н.П.Меньшикова Ростов н / Д., 2003. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования: Учебное пособие/ Э.Ф.Зеер – 2-е изд., перераб. – М/, 2003/
3. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация / Пер. с англ/ Дж.Равен. М., 2002.

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ АКСИОСФЕРЫ ИНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА

А.Н. Федоришкин
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Особую актуальность в настоящее время приобретает проблема подготовки педагогов для профессионально-технической сферы. Профессионально-технические училища являются учебными заведениями особого рода, где действуют не только законы педагогики, но и законы производства. Практика показывает, что успешно работать в ПТУЗ может только творческий педагог, способный осуществлять инженерную деятельность, обладающий универсальным духовным потенциалом, хорошо разбирающийся в ценностных новообразованиях, порождаемых современной ситуацией. Исследование проблемы подготовки инженерно-педагогических кадров в Республике Беларусь обусловило поиск педагогических условий и средств эффективного формирования аксиосферы студентов ИПФ в воспитательном пространстве вуза. Остановимся на них более подробно.

1. Реализация принципа гуманитаризации содержания образования в вузе. Перед современной системой образования стоит сложнейшая задача: способствовать развитию человеческих (гуманистических) качеств личности и наиболее полному раскрытию ее творческого потенциала. Сегодня актуальна не столько рационально-логическая или «знаниевая», сколько ценностно-смысловая составляющая образовательного процесса. Формирование гуманной личности предполагает вооружение студентов системой знаний, необходимых для целостного восприятия мира, воспитание человека, осознающего ценность жизни, способного к добру, состраданию и милосердию. Анализ учебных планов ИПФ свидетельствует, что гуманитаризация содержания учебных дисциплин в вузе реализуется в основном за счёт предметов гуманитарного цикла и практически не затрагивает специальные предметы. Реализация идей гуманизма через предметы происходит различными путями: посредством анализа деятельности ученых, через воспитание бережного отношения к природе (и человеку как её компоненту); выработку чувства личной ответственности за сохранение здоровья как своего, так и других людей и др. Возможными путями реализации гуманизации являются: выделение во всех изучаемых на ИПФ дисциплинах профессионально-значимых ценностей; серьёзное обращение к явлениям культуры, включённым в содержание изучаемых предметов; проникновение методов гуманитарных наук в спецдисциплины; развитие этических аспектов спецдисциплин; использование культурологического подхода при изучении дисциплин специального цикла.

2. Творческий подход к организации воспитательной деятельности. Воспитательная деятельность должна рассматриваться как продолжение процесса обучения, так как без преемственных взаимосвязей учебной и воспитательной работы невозможно успешное решение задач воспитания студенческой молодёжи. В условиях девальвации многих ценностей, распространения массовой культуры вузы, если они хотят идти в ногу со временем, должны реагировать на запросы молодёжи и творчески подходить к организации воспитательной деятельности. Таким образом, реализация данного условия требует: определения основных направлений и задач воспитательной работы; активизации деятельности студенческого самоуправления; применения разнообразных форм и методов воспитательной работы; разработки специальной системы воспитательных мероприятий, направленных на формирование ценностных ориентаций студентов.

3. Высокий профессионализм преподавателей. Решение проблемы формирования аксиосферы будущих инженеров-педагогов зависит, прежде всего, от уровня развития культуры в обществе, желания молодых людей приобщаться к материальным и духовным ценностям. Однако практика показывает, что успех работы в этом направлении во многом зависит от профессиональной компетентности преподавателей вуза, их способности последовательно и комплексно решать поставленные задачи. Формировать ценностные ориентации студентов может лишь педагог, способный возродить, освоить и реализовать в педагогической деятельности богатейшее наследие своего народа, передать воспитанникам его культурно-исторические ценности. Реализация данного условия требует: организации методической учёбы преподавателей вуза; тщатель-

ной разработки диагностического инструментария; разработки методических рекомендаций для преподавателей, осуществляющих подготовку инженерно-педагогических работников; организации обратной связи, информирующей о степени эффективности разработки методических рекомендаций с целью их периодической коррекции.

4. Согласованная деятельность высших учебных заведений, органов исполнительной власти, общественных организаций в осуществлении процесса социализации молодёжи. Органы исполнительной власти, общественные организации являются институтами, которые играют решающую роль в социализации студенческой молодёжи. Их влияние на социальное и личностное формирование тем эффективнее, чем полнее и глубже они будут использовать свои возможности, дополняя и обобщая друг друга.

Возможные пути реализации данного условия: координация планов учебно-воспитательной работы вуза, учреждений дополнительного образования, культурно-просветительных учреждений, общественных организаций, функционирующих в микрорайоне; интеграция материальных, кадровых, содержательных возможностей города, микрорайона, направление их на педагогические нужды; проведение силами различных образовательных, культурно-просветительных учреждений и организаций совместных педагогических мероприятий, направленных на формирование аксиосферы будущих инженеров-педагогов.

Выявление педагогических условий и средств их реализации позволило нам обосновать систему формирования ценностных ориентаций студентов ИПФ. Она включает в себя четыре взаимосвязанных компонента. Диагностико-проектировочный компонент предполагает организацию педагогического мониторинга процесса формирования ценностных ориентаций студентов и определение на его основе перспектив воспитательной работы в данном направлении. Результаты мониторинга обеспечивают постоянную обратную связь - информацию об эффективности работы конструируемой системы для ее своевременной корректировки. Содержательно-целевой компонент системы предполагает дифференциацию воспитательной работы по формированию ценностных ориентаций будущих инженеров-педагогов в соответствии с данными педагогического мониторинга для достижения максимальной целенаправленности, адресности и эффективности проводимой работы. Организационно-деятельностный компонент предполагает реализацию принципа гуманитаризации содержания образования в вузе, организацию дополнительного образования, внеаудиторной деятельности, воспитательной работы. Социально-коммуникативный компонент предполагает гуманизацию педагогического общения, организацию отношений партнерства и творческого сотрудничества между преподавателями и студентами.

Таким образом, системный подход к формированию аксиосферы студентов ИПФ позволяет не только сориентировать будущих инженеров-педагогов на приоритеты культуры, но и стимулирует их познавательный интерес, значительно обогащает профессиональную подготовку специалиста.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИННОВАТИКИ

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

Инновации являются одним из важнейших факторов развития современного общества, в том числе и отдельных его сфер – образования: переход к 12-летней общеобразовательной школе, 5-дневная учебная неделя, информатизация педагогического процесса, 10-балльная система оценивания, тестирование и др.

Центральным понятием инноватики является нововведение [4,5,6,7].

Структурный анализ понятия нововведения, представленный в интерпретации различных авторов, приведен в таблице. Очевидно, что в определении нововведения существуют проблемы. В первую очередь это связано с контекстом его изучения, выбором ближайшего родового понятия, определением существенных признаков.

Так как производство нового знания является обычной профессиональной деятельностью ученого, то можно предположить, что идеалом нововведений, в самом общем случае, выступает научно-познавательная деятельность субъекта, фиксирующая и выражающая момент совершенного в сфере объективно нового. Являясь особым типом познавательной деятельности, отличной от обыденного, стихийно-эмпирического, религиозного, мифологического и других видов познания, наука формирует правила действия, приводящие к успеху.

Следует также подчеркнуть, что наиболее важным по отношению к решаемой проблеме выступает тот аспект научно-познавательной деятельности субъекта, когда объективно новое знание получают для его реализации в программе эффективной деятельности.

Краеугольными камнями науки являются открытия, объективные новшества науки, ее самоценные результаты фундаментального характера. Научное открытие, являясь совершенным, идеальным нововведением, может стать образцом изучения любых нововведений. В самом общем случае адекватной моделью любого нововведения будет та, контекстом которой выбран проблемно-ориентированный процесс.

Таблица

Структурный анализ определения понятия «нововведение» (фрагмент)

Автор	Ближайшее родовое понятие	Видовые отличия	Примечание
Анциховская Н.В.	Процесс, направленный на изменение системы	Новое состояние системы	Сознательно вводимое изменение
Бешелев С.Д.	Изменение параметров организации	Способствует развитию и повышению эффективности работы	Любое изменение в данной организации
Дудченко В.С.	Новый способ	Решение проблем	Данная организация
Кругликов А.Г.	Новая идея	Воплощение в материальное средство	Человеческая деятельность
Лапин Н.И.	Комплексный процесс создания,	Удовлетворение новой или уже	Новое практическое средство

Автор	Ближайшее родовое понятие	Видовые отличия	Примечание
	распространения или использования Динамическая система Изменение структуры продуктов	известной потребности Внутренняя логика инновационного процесса. Взаимодействие со средой – жизненный цикл. Обеспечивает повышение эффективности организации	(новшество) для людей Целенаправленное, воспроизводимое изменение
Мончев Н.	Структурный элемент научно-технического процесса Появление изобретения	 На рынке	
Неймер Ю.Л.	Новшество: изменение в технике, технологии	Приводит к прогрессивному изменению в характеристике жизнедеятельности	Данная организация

Проанализированный выше материал, касающийся проблем инноватики, а также выдвинутые предположения, связанные с контекстом рассмотрения нововведения и их логическим обоснованием, создали необходимые и достаточные предпосылки для конструирования определения нововведения, выполняющего функции методологического ориентира при изучении педагогических инноваций.

Согласно данным таблицы, исследователи в качестве родовых понятий использовали такие, как «изменение параметров», «новый способ», «новая идея», «структурный элемент», «новшество» и др. Произвольный выбор ближайшего родового понятия, с точки зрения логической строгости [1], нарушает такое логическое требование, как взаимозаменяемость. Согласно ему определяемое и определяющее могут быть заменены друг на друга в любых стандартных контекстах. Но понятия «динамическая система», «структурный элемент», «комплексный процесс и другие не удовлетворяют этому требованию. Нарушается также правило однозначности. Понятия «процесс», «динамическая система», «организационное решение» не тождественны друг другу.

В определении, например Н.И. Лапин [2], ограничивается указанием на факт использования нового практического средства, но это оказывается явно недостаточным. Если между средой нововведения, где осуществляется реализация новшества, и пространством мышления не будет происходить перманентный анализ, рефлексия нововведения, то ситуация нововведения будет разрушена. Большинство определений строится не через ближайшее родовое понятие, а в контексте сферы действия нововведения: среды, организации, управления. Во взаимодействии с нею и осуществляется его конкретизация.

С точки зрения логической строгости и сущности самого понятия нововведения его ближайшим родовым понятием может выступать комбинированное понятие — процесс изменения. Термин «процесс» означает "ход, развитие какого-нибудь явления, последовательная смена состояний в развитии чего-нибудь" [3, с. 511]. Под изменением понимают "сделать иным" [3, с. 197]. В процессе изменения иным может стать качество предмета, его количество, структура, функции и др. Следует подчеркнуть, что в этом случае речь идет о процессе прогрессивного изменения, так как регрессивные изменения обусловлены преимущественно псевдонововведениями. Изменения касаются одновременно двух объектов: нормативно одобренного способа деятельности и среды нововведения, т.е. они являются сопряженными.

Выше отмечалось, что наиболее адекватной моделью нововведения является проблемно-ориентированный процесс. Его наиболее крупными и устойчивыми компонентами, обладающими инвариантными свойствами, являются сферы. Согласно нашему исследованию [5] к необходимым и достаточным сферам нововведения относятся: научный поиск, создание новшества, реализация новшества и рефлексия нововведения. Это обеспечивает его целостность. Отсутствие одной или нескольких сфер разрушает нововведение как феномен и редуцирует его к исследованию, к освоению или внедрению результатов научных исследований, к прогрессивному опыту.

В конструируемом определении с учетом применения интервального метода необходимо подчеркнуть рациональность, планируемость, и управляемость изменениями. В то же время, атрибутивной характеристикой нововведения является его неопределенность, спонтанность возникновения. Естественную и ситуационную природу нововведения целесообразно отразить посредством указания в определении на его уникальность. Желательно также в определении акцентировать внимание на то, что нововведение непосредственно связано с практическими средствами (новшествами). Эти новшества могут быть качественно новыми (радикальными) или субъективно новыми (совершенствующими). Результатами нововведения в любом из этих случаев должны стать прогрессивное изменение в инновируемой системе, более эффективное решение проблем реальной практической деятельности, повышение ее качества.

Таким образом**,** идеальное педагогическое нововведение представляет собой целостный проблемно-ориентированный процесс сопряженных изменений всего курса образования или его отдельных составляющих (педагогических предписаний) и среды нововведения (средств и условий образования), что приводит к повышению качества и эффективности образования. Содержанием управляемого инновационного процесса являются сферы педагогического поиска, создания педагогического новшества, его реализации и рефлексии педагогического нововведения. Спонтанный (уникальный) инновационный процесс развертывается по схеме классического жизненного цикла и (или) в логике развития культуры. В пространстве, очерченным управляемым и спонтанным инновационными процессами, существуют реальные формы преобразования педагогической действительности такие, как педагогическое исследование, освоение практикой результатов педагогических исследований, внедрение результатов исследований в практику образования, обобщение педагогом собственного опыта работы, распространение прогрессивного педагогического опыта.

Идеальное педагогическое нововведение является производным от инновационно-педагогической деятельности, выступающей в аспекте должного как тип деятельности. Центральной фигурой инновационно-

педагогической деятельности является педагог – инноватор. Модель системы рациональной инновационно-педагогической деятельности включает также: нормативно одобренные педагогические предписания; среду нововведения; сферы: педагогический поиск, создание новшества, реализацию новшества, рефлексию нововведения; педагогическое новшество; педагогическое произведение.

Ориентация на основные результаты процессуального компонента инновационно-педагогической деятельности позволила дифференцировать функции инноватора, выделив ряд дополнительных по отношению к функциям педагога специализированных позиций: проблематизатор, исследователь, аксиолог, методолог, проектировщик, конструктор, программист, управленец, экспериментатор, писатель.

Список использованных источников

1. Горский, Д.П. Определения (логико-методологические проблемы) / Д. П. Горский – М., 1974.
2. Лапин, Н.И. Нововведение в организациях: Общая часть исследовательской программы/ Н. И. Лапин, А. И. Пригожин, Б. П. Сазонов // Структура инновационных процессов. – М., 1991. – с. 5-21.
3. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов – М., 1988.
4. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: Методология, теория, практика [электронный ресурс]/ А. В. Хуторской – М., 2005. Режим доступа: http://www.eidos.ru.
5. Цыркун И.И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы / И. И. Цыркун – М., 2000.
6. Fullan M. Leading in a culture of change. – Jossey- Bass: San Francisco, 2000.
7. Hord S. Evaluating educational innovation. – London: Croom Helm, 1987.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

О.Г. Шевченко
Белорусская государственная академия музыки

Становление методологической культуры педагога-музыканта в контексте интеграции учебного процесса с научной и творческой деятельностью студентов является неотъемлемой частью профессиональной подготовки молодого специалиста. Именно поэтому возникает объективная необходимость в решении специальных задач, связанных с развитием методологии. Методологию педагогики музыкального образования следует рассматривать как область науки, включающую в себя: знания о принципах построения, формах и способах научно-исследовательской музыкально-педагогической деятельности; систему деятельности, направленную на получение этих знаний и научное обоснование их эффективности.

Методологическая культура педагога-музыканта – это проявление способности мыслить, самостоятельно сравнивать, сопоставлять различные точки зрения, выявлять собственную позицию, научно обосновывать и профессионально отстаивать её. В период учёбы в вузе все перечисленные качества весьма необходимы и востребованы в различных видах научно-исследовательской деятельности (научный доклад, выпускная квалификационная работа). В дальнейшем они понадобятся не только в процессе осмысления собственной профессиональной деятельности, но и в создании новых учебных программ, авторских школ, учебных пособий, что выдвигает вопрос о методологической культуре педагога-музыканта в число первостепенных задач музыкального образования и воспитания.

Содержание методологической культуры будущего педагога-музыканта предполагает: 1) заинтересованное отношение к методологии педагогики музыкального образования, понимание её ценности для практической деятельности и личности музыканта; 2) приобретённые профессионально ориентированные методологические знания; 3) усвоенные способы, методы исследовательской музыкально-педагогической деятельности и их творческое применение.

В свете исследований рациональной организации учебного процесса и поиска оптимальных путей воспитания музыканта каждый творчески работающий преподаватель анализирует результативность собственной деятельности и деятельности учеников. Зная сильные и слабые стороны своей профессиональной подготовки, личностных качеств, педагог, руководствуясь стремлением к самосовершенствованию, одновременно с процессом преподавания осуществляет параллельно огромную «внутреннюю» работу, что фактически есть ни что иное, как деятельность действительно исследовательская. Она связана с анализом, рефлексией, применением таких принципов и методов, как постоянное наблюдение за процессом обучения и воспитания, построение индивидуальной программы развития учащихся и т.д.

Опыт работы крупнейших мастеров музыкального исполнительства и педагогики убеждает в необходимости научного осмысления процесса обучения и воспитания музыканта, что, несомненно, придаёт особую значимость и весомость рассматриваемой проблеме. Педагогика профессионального музыкального образования располагает многочисленными источниками, запечатлевшими яркие страницы преподавания выдающихся музыкантов-педагогов – Г. Г. Нейгауза, С. Е. Фейнберга, Г. М. Когана, Я. И. Мильштейна, С. И. Савшинского и других. Используя в работе с учащимися различные формы, педагоги-музыканты сосредотачивают главное внимание на изучении музыкального произведения, так как именно оно является основным средством воспитания музыканта, независимо от специализации.

Любое музыкальное произведение, к какому бы времени оно ни принадлежало, содержит ту или иную информацию, исходящую от автора. В сущности, произведение – это целая информационная система, которая приобретает самостоятельное существование, сохраняя связь со своим создателем и вступая в сложное взаимодействие с исполнителем и слушателем. В данном случае возрастает роль теории информации. Именно ей, по мнению Я. И. Мильштейна, «суждено стать связующей силой, тем стержнем, вокруг которого объединяются в одно целое данные физиологии, психологии, лингвистики, семиотики, эстетики» [1, с. 26]. В своё время К. Д. Ушинский указывал на педагогику «как искусство воспитания», которое опирается на множество обширных и сложных наук. Следовательно, только на стыке наук можно найти ответы на возникающие в процессе исследовательской работы вопросы.

К числу важнейших методологических ориентиров педагогики музыкального образования относится философское осмысление категории диалога. Наметившийся в современном музыкальном образовании переход от монологизма к диалогизму основывается на концептуальных идеях М. М. Бахтина, определяющего феномен диалога в качестве принципа взаимодействия людей и целых культур между собой. Диалог в музыкальной педагогике выполняет функцию сущностной основы музыкально-образовательного процесса, его методологического принципа, поскольку сама музыка предполагает единство личностного и межличностного общения. В ситуации истинно духовного диалога педагог уже не «учит», а всячески стремится к тому, чтобы обучающийся учился сам. Так, Г. Г. Нейгауз постоянно подчёркивал, что главной проблемой воспитания музыканта является проблема научить студента учиться. Диалогу, воплощающему такую позицию, более всего присуща вера в личность, в её духовно-нравственную, творческую силу.

Наибольшее распространение в исследовательской практике музыкального образования получил диалектический метод, основанный на выявлении противоречий и способствующий проникновению в сущностную природу тех или иных явлений и процессов. Очень точно охарактеризовал суть данного метода П. А. Флоренский, назвав его не чем иным, «как организованным удивлением». Одной из главных задач преподавания, является задача пробуждения удивления, любопытства, интереса учащихся. По мнению В. Л. Яконюка, основой формирования профессионального музыкального интереса, который представляет собой диалектическую взаимосвязь и взаимообусловленность эмоционального, интеллектуального и волевого компонентов, является аналитическое слушание, исполнение, сочинение музыки [2, с. 85]. Г. Г. Нейгауз считал одним из самых увлекательных занятий «исследование и анализ законов материалистической диалектики, воплощённых в музыкальном искусстве, в самой музыке, а также в её исполнении столь же определённо и ясно, как они воплощены в жизни, в действительности. Как интересно и поучительно проследить законы борьбы противоречий, проследить, как теза и антитеза приводят к синтезу в искусстве точно также, как в жизни!» [3, с. 251].

В качестве методологической основы педагогики музыкального образования следует также назвать область психологических знаний. Наукой, объединившей изучение психологических феноменов в музыкальном искусстве и музыкальной деятельности, является музыкальная психология. Исследуя психологические аспекты взаимодействия человека и музыкальной культуры, она интегрирует музыковедческий, культурно-антропологический и музыкально-педагогический подходы. Опора на психологическую науку в разработке и научном обосновании педагогического процесса в музыкальном образовании проявляется на нескольких уровнях: теоретическом, технологическом, методико-дидактическом, овладение которыми весьма существенно для становления методологической культуры педагога-музыканта. В педагогическом процессе используются такие фундаментальные психологические принципы, как принцип единства сознания и деятельности, принцип целостного, системного подхода к пониманию психологических феноменов. Для преобразования педагогического процесса применяются средства и методы психологической коррекции и психотерапии, педагогами активно осваиваются современные психотехнологии. Это помогает музыканту-педагогу овладеть всем арсеналом методов психологического воздействия в процессе обучения (подражание, убеждение, «заражение», внушение), вооружает их техникой оптимизации психических состояний в процессе музыкально-педагогической деятельности.

Таким образом, в современных условиях становления новой парадигмы музыкального образования XXI века, поиска эффективных путей интеграции художественного и образовательного поля весьма существенная роль принадлежит методологической культуре педагога-музыканта как одному из важнейших средств оптимизации процесса музыкального обучения и воспитания.

Список использованных источников

1. Мильштейн, Я. И. Вопросы теории и истории исполнительства: сб. статей / Я. И. Мильштейн. – М., 1983.
2. Яконюк, В. Л. Музыкант. Потребность. Деятельность / В. Л. Яконюк. – Минск, 1993.
3. Нейгауз, Г. Г. Об искусстве фортепианной игры / Г. Г. Нейгауз. – М., 1982.

ГЛОБАЛИЗАЦИЯ И СОВРЕМЕННОЕ ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКОЕ ПРОСТРАНСТВО

Е. Н. Бондаренко
Международный институт трудовых и социальных отношений

Личностно ориентированное западноевропейское образование на новой основе дает ответ на знаменитые кантовские вопросы: что я знаю? Во что я верю? Как я должен вести себя в мире? Личностно ориентированное образование неотделимо от культуросообразного, поскольку обеспечивает сохранение национально-культурной идентичности.

От образования зависит, какой путь изберет человечество – к хаосу, дезорганизации, военной, экологической, антропологической катастрофе, либо к ноосфере, нравственному логосу, «трансценденции человека», к человечному в самом себе. Нельзя не согласиться с мнением А. Д. Урсула, что наука и образование «должны в перспективе образовать ту целостную систему формирования опережающего социальное бытие сознания, от которого «волны упреждения» должны распространяться во все сферы социоприродной деятельности, ориентируя нас на устойчивое будущее. Можно сказать, что общество, в котором приоритетно именно образование («общество образования»), будет вместе с тем и информационным обществом, и глобальной цивилизацией с устойчивым развитием» [1, с. 128].

Таким образом, в Западной Европе понятие «образование» претерпевает изменения по сути, переходит к оценке его как важнейшего компонента человеческого бытия (образование «деятельно» участвует в «построении» «внешнего» и «внутреннего» планов бытия человека). Утверждается антропологический подход к пониманию целей и ценностей образования, характеризующийся синтезом категорий «образование», «ценность», «культура», «национально-культурная идентичность». Благодаря этому синтезу образование обеспечивает человека нормами и эталонами культуры, создавая базу для адаптации в социокультурной практике нового уровня, сохраняя при этом свою наиболее важную функцию трансляции культуры и формирования разнокачественных адаптивных и одновременно творческих свойств специалистов для современного общества. Такое возможно при условии моделирования и формирования новых идеалов, целей, ценностей существования человека в культурных формах, которое осуществляют все субъекты образования: государство, общество, научно-педагогическое сообщество, индивид.

В настоящее время формируется новое понимание роли, задач и перспектив развития высшего образования. Понятие «высшее образование» трактуется в разных странах с учетом национальных и мировых тенденций развития образования в целом (табл.).

Таблица.

Современные сущностные определения понятия высшего образования в странах мира

Страна (организация)	Документ	Определение понятия
ЮНЕСКО	Международная стандартная классификация образования (МСКО)	Образование, обеспечивающее активную социальную позицию субъекта, успешную интеллектуальную деятельность в избранной сфере общественной жизни, не имеющее полного предписания и осуществляемое на научной основе; потенциал творческого развития в избранной сфере деятельности и самостоятельного усвоения новых объектов этой сферы.
Германия	Проект нового Рамочного Закона о высшей школе	Образование, которое не формирует готового учителя, но лишь обеспечивает базу для выполнения им профессиональных обязанностей. Важнейшее значение для воспитания у будущих учителей навыков и умений имеет его личный опыт, а не предлагаемый ему учебный план.
Великобритания	Доклад Национального Совета по изучению высшего образования «Высшее образование в познающем обществе: рекомендации	Образование, которое развивает интеллектуальные и творческие способности личности и не ставит задачи формирования специалиста. Это достигается путем дополнительного вузовского обучения или на разного рода курсах. Квалификации, полученные в результате специализированного обучения и практического опыта, юридически удостоверяются соответствующими профессиональными организациями; демократичная и гуманная система для всех граждан и каждого из них в отдельности, которая готовит образованного человека, способного системно мыслить, делать правильные оценочные суждения и готового к творческой деятельности.
США	Национальная стандартная классификация высшего образования	Образование, которое призвано установить сбалансированное соотношение выпускаемых специалистов разных профессий и областей знания, а также готовить высококвалифицированных специалистов, способных постоянно улучшать производство.

В государстве и обществе всегда формируется совокупность идей, положений, представляющих предпосылочные знания, определяющие выбор стратегии и определенной тактики становления, развития и направленности высшего образования. Начинают меняться философские, следовательно, и национальные идеи, составляющие основу политики государства и общества на законодательном уровне в сфере высшего образования в целом. История государств стран Западной Европы свидетельствует о том, что представления государства и общества о процессе становления, развития и направленности высшего образования всегда совпадали, особенно в периоды прохождения критических точек развития государственных систем образования, в зарождающихся или новых социально-исторических, экономических, социально-культурных условиях. Это позволяло выдвигать цели, задачи, определять этапы и условия эффективности становления, развития, направленности образования, сочетать сложившиеся в образовании традиции с инновациям.

На этом фоне в последние два десятилетия XX века в многочисленных дискуссиях, развернувшихся в Западной Европе и касающихся системы высшего образования, большое место начинают занимать процессы глобализации. Многие зарубежные исследователи подчеркивают, что глобализация и современные информационные технологии оказали

существенное влияние на высшее образование, которое вынуждено приспосабливаться к меняющимся экономическим и социальным условиям. В центре внимания глобального образования – взаимосвязи между странами. Глобальное образование «формирует знания, навыки и мотивации, служащие основой для участия человека в жизни мира, характеризующегося культурным многообразием, неравенством, взаимосвязанностью, сотрудничеством и конфликтами» [2, с. 75]. Образование превращается в одно из условий всесторонней интеграции каждой нации. Повышаются требования к квалификации специалистов для эффективной деятельности в глобализирующемся мире. Постепенно изменяется само понятие «образование» в связи с его интернационализацией.

Кроме того, в современной зарубежной дидактике уделяется значительное место формированию у педагогов способностей к инновационности, которая как характеристика обучения относится не только к его дидактической структуре, но и к его социально значимым результатам. Это касается, прежде всего, способности выхода педагога за рамки педагогических реалий, что влечет за собой изменения в его профессиональной культуре [3]. Теперь в первую очередь учитель должен осознать новую дидактическую задачу и проанализировать возможные варианты ее решения с учетом своего личностного опыта, широты понимания проблемы инновационной деятельности и осмысления собственной готовности принять участие в этом процессе. Инновационное обучение способствует развитию способности прогнозирования как познавательной способности личности и опирается на нее.

Традиции западноевропейского образования позволяют утверждать, что возникновение новой образовательной практики есть отражение соответствующих социокультурных характеристик определенного социального пространства, а это, в конечном счете, является зеркальным отражением уровня социокультурного развития общества. В данной социокультурной реальности образование, которое приобретает новые качественные характеристики, следует рассматривать как процесс становления новой культуры мышления человека.

Принятие обоснованных решений по вопросам формирования нового типа учителя-профессионала не может быть осуществлено без привлечения всестороннего анализа и оценки опыта мировых образовательных систем с учетом их взвешенного осмысления, критической переработки и соответствующей адаптации к условиям белорусской системы образования, имеющей свой богатый опыт и традиции. Поэтому принятие обеснованпых доказательных решений по поводу внедрения приемлемого для нас зарубежного опыта является, не только целесообразным, но и необходимым.

Список использованных источников

1. Урсул, А. Д. На пути к модели образования 21 века / А.Д.Урсул // Синергетика и учебный процесс. — М, 1999. - С. 128-135.
2. Можаева, Л. Г. Развитие систем образования в Западных странах в условиях глобализации / Л.Г.Можаева // Глобализация образования. Сборник обзоров. — М., 2001 .- С.75-114.
3. Гороховатская, Н. В. Подготовка учителя европейской средней школы в условиях реализации инновационных образовательных процессов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. / Н. В. Гороховатская; СПб.: РГПУ им. Герцена, 1997.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ В США

Е.В. Воробьёва
Витебский государственный университет имени П.М. Машерова

Проблемы образования привлекают внимание различных специалистов, так как это одна из важнейших областей, где удовлетворяются культурно-образовательные запросы личности и общества, формируется общекультурный, научный и профессиональный потенциал специалистов с учётом меняющихся потребностей экономики и рынка труда.

Интеграция Республики Беларусь в мировое сообщество учитывает зарубежный опыт развития образования. Одним из важных направлений является теория и практика подготовки учителя в США.

Все штаты требуют от преподавателя диплом или сертификат о праве заниматься педагогической деятельностью (быть учителем) в начальной, средней и высшей школах. Для получения такого сертификата, наряду со специальным педагогическим образованием, требуется наличие степени бакалавра (для преподавания в начальной и средней школах) или степени магистра (для преподавания в высшей школе) [1, с.12].

Все программы по обучению будущих учителей состоят из трёх основных этапов:

– курсы базового образования или свободных искусств (история, ораторское мастерство, математика и др. (2 года);

– курсы усовершенствования знаний в определённой области (английский язык, математика и т. д.). Будущие учителя специализируются в определённом предмете, который планируют преподавать (1 год);

– курсы профессиональной подготовки (изучаются методы преподавания, особенности детского развития; осуществляется практическая деятельность будущего учителя под руководством опытных педагогов (1 год) [2, с.66].

Таким образом, для получения степени бакалавра и права преподавать в начальной и средней школах студенту достаточно закончить 4-х годичные курсы подготовки учителей в колледже. Для дальнейшего профессионального роста необходимо обучение в университете.

В США существуют различные университеты по подготовке учителей. Среди них 60 % – независимые бесплатные учебные заведения, 37 % – общественные и 3 % – частные. [3; 32]. Университеты предлагают разнообразные типы программ по подготовке педагогических кадров. Существуют программы обучения продолжительностью 4 или 5 лет. Имеются также определённые условия для допуска к программам. Это специальные тесты для допуска к обучению (проверка знаний базовых предметов) или выполнение тесто-готовности: наличие определённых рекомендаций, опыта работы с детьми (для повышения квалификации после окончания колледжа). [3, с.33].

В процессе обучения количество учебных и практических часов, виды практических занятий зависят от уровня учреждения, в котором осуществляется программа подготовки будущего педагога. Практические занятия отличаются большим разнообразием. Студенты могут проходить практику в школах разного уровня и направленности, или в одной школе, но в разных классах.

Для завершения обучения необходимо сдать специальный тест. Этот тест нужен выпускникам для получения сертификата на преподавательскую деятельность. Существует проблема создания единых требований ко всем программам, но она ещё не решена до конца. Многие программы требуют прохождения тестов «ДА-НЕТ». Но представители департамента Образования считают, что этого недостаточно для завершения программы. Необходимо разъяснение ответов в тесте [4].

Следует отметить, что студенты, вовлечённые в университетские программы по подготовке педагогических кадров, являются представителями разных возрастных групп; рас, имеют разное образование по первой профессии. Статистика показывает, что средний возраст обучающихся на начальном уровне программы составляет 22 года, в то время как возраст обучающихся уже после получения степени бакалавра – 30 лет. Причём 50 % студентов имеют профессиональную подготовку, не связанную с педагогикой. Расовое разнообразие обучающихся очень велико. Согласно статистике 85 % составляют белые люди, 10 % – люди с чёрной кожей, 3 % - азиатского происхождения и 2 % – уроженцы Аляски [4].

В настоящее время в США формируется национальная система обучения педагогических кадров, создаётся единая сеть вузов по этому профилю, совершенствуются программы по подготовке учителей.

Список использованных источников

1. The United States system of education- US Information Agency, 1986.
2. The World Book Encyclopedia, volume 19-Usa press-1994.
3. Joel Spring. American Education-State university of New York press-1994.
4. www.edu_all.ru.

ВЫСШАЯ ШКОЛА УКРАИНЫ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ

М.Г. Виевская
Криворожский экономический институт государственного учебного заведения «Киевский Национальный экономический университет имени Вадима Гетьмана»

Реформирование системы образования Украины предполагает решение до 2010 следующих задач: введение двухуровнего обучения в высшей школе: уровень бакалавра (3-4 года) и магистра (1-2 года); измерение объема учебной работы студента в кредитах, обеспечение накопления кредитов и их использование для обучения на протяжении всей жизни; обеспечение контроля за качеством высшего образования на основе измерения достижений выпускников; ликвидацию всех барьеров для расширения мобильности студентов и преподавателей, изменение законодательства в сфере трудоустройства иностранцев; использование приложения к диплому европейского образца и обеспечение трудоустройства выпускников и т.д.

В отчете министра образования и науки Украины С.Н. Николаенко за минувший учебный год указывается, что в сфере высшего образования Украины: изменена нормативно-правовая база для развития и усовершенствования высшей школы; усовершенствован механизм отбора и привлечения одаренной молодежи к обучению; осуществляется поэтапный переход к внешнему тестированию при поступлении в высшее учебное заведение; создаются условия для развития дистанционного обучения; разрабатывается и внедряется учебно-методическая литература на электронных носителях; внедряется кредитно-модульная система обучения; расширяется академическая свобода и предоставляется автономия для ведущих университетов Украины, укрепляется общественная ответственность и роль университетов в интеграции системы высшего образования в европейское образовательное пространство; расширяется участие высших учебных заведений в международных образовательных и научных проектах; осуществляется эксперимент по предоставлению ученым советам ведущих национальных учебных заведений права присвоения ученых званий доцента и профессора и т.д. [1].

Остановимся на изменениях обусловленных присоединением Украины в мае 2005 года к Болонскому процессу. Внесены изменения и дополнения к Закону Украины «Про высшее образование»: «Про образование взрослых (последипломное образование)», «Про участие работодателей в подготовке и переподготовке кадров, образовательных и научных проектах», «Про изменения к Закону Украины «Про высшее образование» (об автономии высших учебных заведений) и др.

В соответствии с подписанным соглашением внедрена кредитно-модульная система организации учебного процесса на первых курсах учебных заведениях III – IV уровнях аккредитации. Подготовлены программы обучения (экспериментальные учебные планы), а также адаптирована шкала оценивания знаний студентов и шкалы ECTS, разработана методика перезачета объема учебной нагрузки действующих учебных планов в кредиты ECTS, кроме этого адаптированы к европейским требованиям высшей школы отдельные документы: информационный пакет, академическая справка, приложение к диплому. Разработаны и утверждены коллегией МОН и общественной коллегией новый перечень отраслей знаний, бакалаврских программ подготовки студентов в высших учебных заведениях Украины. Безусловно, проводится большая работа по реформированию высшей школы, в тоже время настораживают данные социологического исследования, проведенного Институтом социальной и политической психологии АПН Украины. Среди опрошенных 50,1% студентов считают участие Украины в Болонском процессе переходом к организации обучения на примере развитых стан, а 41,5% – ориентацией на открытый европейский рынок труда. При этом 71% респондентов ответили, что им не приходилось принимать участие в каком либо постоянно действующем семинаре для студентов с разъяснениями кредитно-модульной системы. Только 53,4% студентов – удовлетворены обеспечением вузов компьютерами, 50,7% – учебниками. 52,4% опрошенных студентов недовольны наличием проблем с выходом в Интернет, 51,4% недостаточной ролью студенчества в управлении вузами. С 2003 года в стране проводится эксперимент по внедрению кредитно-модульной системы организации учебного процесса в высших учебных заведениях III – IV уровнях аккредитации. Первая монография, посвященная кредитно-модульному обучению, была напечатана в Украине в 1998 году, а до 2006 года было защищено две докторские и более 10 кандидатских диссертаций по этой проблеме. Объяснимо недовольство студентов качеством учебников, так как только 20-й учебник, издаваемый в стране, рассчитан на использование его в условиях кредитно-модульного обучения. По подсчетам ученых [3] за последние 10 лет было создано только 30 таких учеб-

ников и пособий. На наш взгляд, своевременным будет проведение Всеукраинского конкурса на лучший учебник по основным нормативным дисциплинам с учетом требований кредитно-модульного обучения.

Активным участником мероприятий МОН Украины по реализации основных положений Болонской конвенции является и наш университет. Среди основных изменений необходимо отметить введение кредитно-модульной системы, укрупнение дисциплин, внедрение системы перезачета кредитов – ECTS (за год обучения студент должен набрать 60 кредитов, каждый из которых содержит 36 академических часов). Безусловно, преимуществом Болонской системы обучения является введение в учебные планы подготовки как бакалавров, так и магистров, дисциплин для свободного выбора студентов. Они способствуют углублению их специализации и одновременно расширяют их профессиональную компетентность. Студентам предлагается три блока таких дисциплин: гуманитарный, естественнонаучный и общеэкономический, а также профессиональной подготовки. Выбирая предложенные дисциплины, студент имеет возможность получить дополнительные знания по своей или родственной специальности. Гуманитарные предметы углубляют его общеобразовательный уровень, а блок психолого-педагогических дисциплин дает возможность в будущем преподавать в средних учебных заведениях, а также обеспечивает менеджеров, финансистов, маркетологов и студентов других специальностей знаниями по психологии.

Студенты самостоятельно составляют индивидуальный учебный план и со второго курса имеют право включать дисциплины по выбору; исключение составляют иностранные языки, изучаемые с первого курса.

Формой итогового контроля знаний студентов по нормативным дисциплинам является экзамен, а дисциплин по выбору – текущий модульный контроль. На протяжении семестра студент изучает, как правило, 6-7 таких дисциплин. Введение новой системы обучения способствовало повышению роли самостоятельной работы студентов в процессе обучения. В начале семестра им предоставляется карта самостоятельной работы по всем дисциплинам, где размещена информация об обязательных видах самостоятельной работы и выборочных заданиях, сроках их сдачи, формах контроля и отчетности, количестве балов за каждое задание. Допуск на экзамен студенты получают на лекционных, практических (семинарских) занятиях и за выполненную самостоятельную работу, которую защищают на занятиях или во время индивидуальных консультаций. Максимальное количество баллов за экзамен – 100 (40 баллов – допуск и 60 баллов может получить студент на экзамене). С целью активизации учебной деятельности студентов используются «кейс-методы», мозговой штурм, деловые игры, интерактивные методы и т.д., что стимулирует как преподавателей, так и студентов к творческому подходу к учебному процессу, использованию теоретических знаний в жизненных ситуациях, учит быстро реагировать на изменения и принимать правильные решения.

Ведущими преподавателями университета разработан и внедряется проект виртуальной фирмы «Нива», на котором студенты-магистры проходят виртуальную практику в течение двухнедельного тренинга. Создаются и междисциплинарные модули, включающие в себя предметы, развивающие определенные компетенции студента и повышающие его конкурентоспособность на отечественном и зарубежном рынках труда.

В 2006 году в Украине было проведено внешнее тестирование и при поступлении принимались сертификаты по украинскому языку вместо сочинения (экзамена по украинскому языку и литературе), а также сертификат по математике и истории. Все остальные экзамены абитуриенты обязаны были сдавать.

Таким образом, стремление Украины к европейским стандартам, привело к реформированию системы образования. Многое уже сделано, однако еще год будет осуществляться мониторинг деятельности министерства по реализации целей создания европейского образовательного пространства. Полная адаптация произойдет значительно позднее, при устранении выявленных недостатков, осмыслении результатов проводимых экспериментов.

Список использованных источников

1. Отчет министра образования и науки С.Н. Николаенко про развитие образования и науки в 2005 – 2006 гг. // Образование Украины. – № 45-46 – С 4.
2. Развитие высшего образования в Украине в 2005г.// Высшая школа. – 2006. – №1. – С. 89-124.

ФАРМІРАВАННЕ ПРАФЕСІЙНАЙ НАКІРАВАНАСЦІ АСОБЫ СТУДЭНТА ПЕДВНУ НА ПРАКТЫЧНЫХ ЗАНЯТКАХ ПА БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ

А.М. Гацко
Баранавіцкі дзяржаўны універсітэт

На сучасным этапе развіцця сістэмы вышэйшай педагагічнай адукацыі павышаюцца патрабаванні да ўзроўню прафесіяналізму выкладчыка, узрастае роля яго асабістай адказнасці за выніковасць сваёй працы. Арыенціры гэтага руху вызначаюць час, эпоха, патрабаванні самога жыцця. У гэтай сувязі асаблівую актуальнасць набывае праблема прафесійнай накіраванасці навучання. Яна з'яўляецца адной з асноўных праблем псіхолага-педагагічнай навукі, методыкі і практыкі выкладання тых дысцыплін, якія вывучаюцца ў педагагічных навучальных установах. Неабходнасць распрацоўкі названай праблемы сацыяльна абумоўлена патрэбнасцю далейшага ўдасканалення навучальна-выхаваўчага працэсу, павышэння якасці падрыхтоўкі спецыялістаў у адпаведнасці са школьнай рэформай, перабудовай вышэйшай педагагічнай адукацыі.

У псіхолага-педагагічнай літаратуры паняцце накіраванасці разглядаецца з розных пазіцый. Адны аўтары пад накіраванасцю асобы разумеюць лад, сістэму матываў (С. Л. Рубінштэйн, Л. І. Бажовіч), другія – дамінуючыя адносіны асобы да свету, да людзей, да сябе (У. М. Мясішчаў, П. М. Якабсон), трэція – такія псіхалагічныя ўласцівасці, якія вызначаюць дзейнасць чалавека, агульную накіраванасць гэтай дзейнасці ў розных канкрэтных абставінах (В. С. Мерлін, Н. Дз. Левітас).

Калі накіраванасць вызначае структуру асобы ў цэлым і характарыстыку яе асаблівасцей, то прафесійная накіраванасць як асобаснае ўтварэнне з'яўляецца падструктурай агульнай накіраванасці асобы. Праблеме фарміравання прафесійнай накіраванасці асобы прысвячаліся даследаванні А. Е. Галамштока, М. К. Сцепаненкава, У. Ф. Сахарава, У. П. Парамзіна і інш.

Прафесійная накіраванасць, як указвае У. П. Парамзін, “характарызуе падрыхтаванасць асобы да канкрэтнага віду працоўнай дзейнасці і наяўнасць схільнасцей да выбіраемай прафесіі, якія праяўляюцца ў так званых першых “працоўных спробах”, у аблюбаваных відах працы” [1, 24].

У прафесійнай моўнай падрыхтоўцы настаўнікаў пачатковых класаў узмацняецца ўвага выкладчыкаў да творчага патэнцыялу тэарэтычных і практычных моўных курсаў з мэтай паляпшэння падрыхтоўкі спецыялістаў для пачатковай школы. Важным сувязным звяном паміж інфармацыяй, атрыманай на лекцыі, і асэнсаваннем спосабаў прымянення яе палажэнняў у моўнай і маўленчай дзейнасці з’яўляюцца практычныя заняткі. Яны – “неабходная ў навучальным працэсе ступень пераводу тэорыі ў пласт практыкі, вырашэнне практычных сітуацый і задач, якія ставяцца перад будучым настаўнікам” [1, 27].

У гэтых адносінах прыдатным матэрыялам з’яўляецца вывучэнне курса “Сінтаксіс”, накіраванае на стымуляванне практычнай маўленчай дзейнасці з мэтай свядомага фарміравання ў студэнтаў не толькі моўных, але і прафесійных камунікатыўна-маўленчых уменняў і навыкаў. А гэта магчыма тады, калі сінтаксіс у працэсе выкладання будзе асэнсоўвацца не толькі як статычная сістэма адзінак (словазлучэнняў і сказаў), але і як дынамічная сістэма для стварэння рэальных тэкстаў розных стыляў, тыпаў і жанраў.

З гэтай мэтай у якасці матэрыялу для практыкаванняў намі выкарыстоўваліся прафесійна накіраваныя тэксты, заданні да якіх арыентавалі на асэнсаванне будовы тэксту і вызначэнне тэкстаўтваральнай ролі моўных адзінак, выяўленне эстэтычнай вартасці слова. Умоўна гэтыя практыкаванні можна згрупаваць у тыпы:

Практыкаванні на фарміраванне лінгвістычнай кампетэнцыі.

Названы тып практыкаванняў накіроўваў на асэнсаванне граматычных паняццяў, на знаходжанне і аналіз сінтаксічных адзінак у тэксце. Напрыклад, студэнтам прапаноўвалася выканаць наступнае заданне:

− Уважліва прачытайце тэкст. Знайдзіце ў ім сінтаксічныя канструкцыі, якія ўскладняюць структуру простага сказа, выявіце іх ролю і асаблівасці ўжывання ў мове. Зрабіце сінтаксічны разбор двух сказаў.

Даўно гэта даказана: высокую сваю місію настаўнік можа выканаць толькі тады, калі валодае ён тымі асаблівымі здольнасцямі і ўменнямі, што складаюць самую соль, самую сутнасць педагагічнай прафесіі. Словам, калі ёсць у яго прызнанне да адной з самых складаных (а гэта, безумоўна, так) галін чалавечай дзейнасці − настаўніцкай. А яна патрабуе многага. І перш за ўсё, напэўна, здольнасці пранікнуць у душу дзіцяці і знайсці (знайсці хутка, а часам імгненна) найлепшы варыянт уздзеяння на яе. Да гэтай у многім прыроднай здольнасці павінна прыплюсоўвацца вялікая эрудыцыя ў галіне такіх спецыяльных навук, як псіхалогія, педагогіка, методыка.

Прапаноўваліся дадатковыя заданні на фарміраванне камунікатыўна-маўленчых уменняў.

− Дайце загаловак тэксту, вызначце яго мэтанакіраванасць. Складзіце сваё разважанне на тэму “Настаўніку ў пояс пакланюся, ён – гонар і надзея Беларусі”, ужываючы тыя ўскладняльнікі простых сказаў, якія адсутнічалі ў прапанаваным Вамі тэксце.

Практыкаванні на фарміраванне дыдактыка-метадычнай кампетэнцыі ставілі сваёй мэтай не толькі ўказаць тыя ці іншыя сінтаксічныя сродкі ў тэксце, але і растлумачыць, якую сінтаксічную і стылістычную функцыю яны выконваюць, наколькі яны тут неабходныя, дзе і калі студэнты могуць сустрэцца з такімі практыкаваннямі.

Перакладзіце тэкст на беларускую мову і выканайце заданні.

О народных сказках.

Сказки есть у каждого народа. В них отражается история народа, его жизнь, мечты о лучшем будущем. В сказках о животных поведение животных напоминает поступки людей. Слабая, но хитрая лисичка обманывает сильного, но глупого волка и выходит победительницей из всех бед. Трусливый заяц, простодушный и неуклюжий медведь, храбрый петух очень похожи на людей. В волшебных сказках народ создавал образцы героев-заступников, которые помогали бедным и слабым, боролись за справедливость, были сильными, смелыми, честными и бескорыстными. Этим героям мог быть Царевич. Но чаще всего это был Иван-крестьянский сын, в котором, на первый взгляд, нет ничего особенного. Героя всюду сопровождала удача, и это не случайно: он умный, добрый, всем помогает и является хозяином своей судьбы.

Да тэксту прапаноўваліся заданні прафесійна накіраванага характару. Напрыклад,

- у якім класе Вы прапанавалі б такі тэкст? Як Вы растлумачыце малодшым школьнікам, што такое выказванне-тэкст?
- растлумачце значэнні слоў: простодушный, бескорыстный.
- вызначце, у якім значэнні ўжыта ў тэксце слова “гісторыя”. Складзі словазлучэнні з іншымі значэннямі гэтага слова.
- зрабіце пунктуацыйны і сінтаксічны разбор восьмага сказа.
- падкрэсліце у тэксце ўсе аднародныя члены як члены сказа.
- сфармулюйце некалькі пытанняў камунікатыўнага характару да гэтага тэксту.

Практыкаванні на фарміраванне камунікатыўнай кампетэнцыі прадугледжвалі мэтанакіраванае ўжыванне студэнтамі сінтаксічных сродкаў ва ўласным маўленні, у разнастайных яго жанрах і стылёвых разнавіднасцях. Менавіта ў працэсе выканання такіх практыкаванняў можна было прасачыць, у якой ступені аказаліся эфектыўнымі практыкаванні іншых тыпаў, наколькі яны дапамаглі сфарміраваць у студэнтаў сінтаксічныя і камунікатыўна-маўленчыя ўменні.

Напрыклад, пры вывучэнні тэм з раздзелу “Сінтаксіс” студэнтам былі прапанаваны разважанні на агульначалавечыя і адначасова прафесійныя тэмы: “Якія справы чалавек павінен здзейсніць на Зямлі?”, “Мы ўсе абавязаны”, “Каб стать сапраўдным настаўнікам...”, “Я мару стаць...”, Прафесія, якую я люблю” і інш. Такім чынам студэнты практыкаваліся ў пабудове сказаў, аб’яднаных пэўнай ідэяй і граматычнай задачай. Вынікам працы станавіліся разважанні будучых настаўнікаў, што стымулявала пабудову звязных выказванняў.

Практыкаванні на фарміраванне моўна-этычнай кампетэнцыі.

Для фарміравання прафесійных асобасных якасцей будучых настаўнікаў правамерна ўлічваць не толькі моўныя і маўленчыя ўменні, але і такую інтэгральную якасць асобы студэнта, як культура маўлення. Удасканаленне культуры маўлення з’яўляецца задачай не толькі лінгвістыкі, але і педагогікі, псіхалогіі і эстэтыкі.

Так, напрыклад, прыступаючы да вывучэння тэмы “Зваротак”, галоўную ўвагу мы звярнулі на знакі прыпынку пры ім і акцэнтавалі ўвагу на правільнае ўжыванне звароткаў у маўленні з мэтай захавання норм, суразмоўніцтва з

блізкімі і малазнаёмымі людзьмі, сябрамі, калегамі. Так, прафесійныя камунікатыўна-маўленчыя ўменні фарміраваліся з дапамогай наступных заданняў:
а) устанавіце, як выражаюцца адносіны таго, хто гаворыць, да яго суразмоўцы ў сказах, дзе ў ролі звароткa, выступаюць словы мама, мамачка, матулечка, маці; Сяргей, сярожа, Сярожачка, Серж, Сярога; стары, старэнькі, старац і інш;
б) зрабіце камплімент у адной з наступных сітуацый зносін: пахваліце знешні выгляд суразмоўцы, пахваліце яго густ у адзенні (выбары кніг, спектакля, тэатра і інш.), ацаніце чалавечыя якасці суразмоўцы (тактоўнасць, спагадлівасць і інш.);
в) напішыце пачатак (першыя сказы) ліста, які Вы паслалі б бацькам, сябру, настаўніку. Ужывайце звароткі з паясняльнымі словамі: дарагі, паважаны, любы, мілы, шаноўны.

Такім чынам, пад прафесійнай накіраванасцю практычных заняткаў па роднай мове разумеецца педагагічнае, мэтанакіраванае навучанне студэнтаў, якое дапамагае ім асэнсоўваць мову як суладную сістэму і фарміруе ўменні карыстацца родным словам як педагагічным сродкам, развівае інтэлект, здольнасці і асобасныя маральныя якасці, які складаюць сутнасць педагагічнай прафесіі.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Организация учебно-воспитательного процесса в педагогическом вузе: учеб. пособ. – Л., 1984.
2. Парамзин, В.П. Профессиональная направленность личности и ее формирование в школьные годы / В. П. Парамзин – Новосибирск, 1987.
3. Протчанка, В.У. Шматаспектны аналіз пры вывучэнні сінтаксісу беларускай мовы / В. У. Протчанка – М., 1987.

МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЕКТЫ В РАМКАХ ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ОБРАЗОВАНИИ

Л.Д. Глазырина, В.А. Бейзеров

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

В настоящее время в мире широко развиваются процессы глобализации, которые приводят к интеграции всех сфер жизнедеятельности людей. Не миновали процессы интеграции и системы образования стран мира.

Довольно успешно осуществляются интеграционные процессы в высшем образовании, где многие университеты тесно сотрудничают с университетами других стран. Менее быстрыми темпами осуществляется интеграция среднего и начального образования. До сих пор существуют значительные различия в методах обучения и воспитания, продолжительности среднего образования, учебных программах, системах оценивания знаний (от полного отсутствия оценок до 100 % шкалы оценивания). Кроме того, существуют школы, лицеи и гимназии различного профиля, где одни дисциплины изучаются углубленно, а другие – на обычном уровне.

Одним из наиболее эффективных инструментов интеграции в образовании являются международные образовательные проекты, осуществляемые как высшими учебными заведениями, так и средними (как правило, гимназиями и лицеями). Главными партнерами белорусских учреждений образования на сегодняшний день являются США, Великобритания, Германия, Франция, Швеция.

Широкомасштабным проектом является проект ВИСБИ Шведского института, осуществляемый на протяжении последних трех лет. Цель данного проекта — укрепить сотрудничество в области высшего и среднего образования и расширить обмен студентами между Швецией, Беларусью, Украиной, а также Северо-Западным и Центральным регионами России и др.

Преимуществами программы могут воспользоваться студенты, преподаватели и ученые из вышеперечисленных стран и регионов. Достаточно лишь найти интересующую программу и подать заявку в Шведский Институт. Институт предоставляет определенное количество стипендий на долгосрочные (1-2 года) программы и краткосрочные программы (1-2 недели).

Осуществление проекта началось летом 2005 года. Курсы фокусировались на изучении Шведской социальной модели, шведской модели государственного управления, международных отношениях, европейской интеграции, роли средств массовой информации и других аспектах социальной жизни в Европе. Летний университет предоставил также замечательную возможность познакомиться со шведской системой образования, почувствовать себя ее частью. Курсы имели различную тематику, однако одинаковую структуру и включали в себя лекционные занятия, практические занятии, дискуссии, мастерские, в ходе которых студенты из разных стран могли дискутировать и прийти к общему мнению.

Долгосрочный визит в большинстве случаев предполагает обучение по программе магистра в одном из университетов страны. Заявитель должен в достаточном объеме владеть шведским или английским языком и иметь соответствующее базовое образование. (Для подачи заявления в магистратуру – минимум степень бакалавра или ее местное соответствие). В случае, если английский не является родным языком заявителя, следует предоставить сертификат о прохождении теста TOEFL. Большинство университетов требует от заявителей также от одного до 3 рекомендательных писем (которые обычно даются университетскими преподавателями, хорошо знакомыми с академическими успехами соискателей стипендии). Как правило, в пакет документов входит так называемый Statement of Purpose (краткое изложение, максимум на 1-2 страницах целей, которых собирается достичь соискатель получив образование за границей). Важно также правильно составить CV (Резюме, включающее личные сведения о заявителе, его академической истории и карьере). Как правило, университеты, получив пакет документов от заявителя, в случае наличия мест, сами подают заявку на стипендию в Шведский Институт.

Стипендия на краткосрочный визит в отличие от долгосрочного может быть выдана как индивидуально (одному человеку), так и на группу лиц (при осуществлении образовательного проекта). Соискателем индивидуальной сти-

пендии на краткосрочный визит может быть студент (закончивший по крайней мере 3 курса университета), а также лица имеющие законченное высшее образование и ученые степени кандидата и доктора наук, которые желают участвовать в конференциях, семинарах, симпозиумах, проводимых шведскими учреждениями соответствующего профиля, а также для работы в университетских библиотеках, лабораториях и архивах. Требования к соискателям данного вида стипендии гораздо мягче. Здесь уже необходима лишь одна рекомендация, и не дорогостоящий тест на знание английского, а просто справка о соответствующем владении языком с факультета иностранных языков высшего учебного заведения.

Стипендии для осуществления проектов как правило выдаются на группу лиц. Цель данного проекта – стимулирование развития долгосрочного сотрудничества между средними специализированными (лицеями и гимназиями) и высшими учебными заведениями Швеции с одной стороны – Беларуси, России и Украины с другой стороны. Преимуществами данного проекта могут воспользоваться группы студентов вузов и учащихся старших классов лицеев и гимназий. При этом осуществляется обмен студентами и учащимися между двумя странами.

Важным условием подачи заявки на участие в проекте является наличие хороших контактов с учреждением в Швеции (университетом, гимназией или лицеем), а также приглашения данной организации. Также в рамках программы ВИСБИ на протяжении трех лет осуществляется программа обмена учащимися и учителями между Гомельской государственной лингвистической гимназией и гимназиями Шведского королевства. Подобный проект осуществляется и с академией шотландского города Абердин. Программа включает проведение совместных уроков, внеклассных и культурно-эстетических мероприятий.

Высшей стадией международных образовательных проектов является открытие совместных учебных заведений. Ярчайшим примером подобного сотрудничества является Институт управления, открытый более десяти лет назад на базе ГГУ им. Ф. Скорины, созданный при кооперации белорусской и французской сторон. Студенты имеют возможность получения сразу двух дипломов – белорусского и французского, признаваемого во всем мире.

В области среднего образования единственно возможным решением является полная унификация образовательных систем стран мира, где обучение осуществлялось бы по единой программе, использовались бы единые методы воспитания и обучения, единая система оценивания знаний и умений учащихся. Также необходимо, чтобы документы об образовании, выдаваемые всеми школами, одинаково признавались бы всеми участниками образовательного процесса, включая высшие учебные заведения.

Реально действующим прототипом такого рода единого мирового образовательного пространства является на сегодняшний день Организация Международного Бакалавриата. Организация Международного Баклавриата (IBO), основанная в 1968 году, со штабквартирой в Женеве (Швейцария), предлагает три программы: Программа начальной школы (Primary Years Programme); Программа средней школы (Middle Years Programme); Дипломная программа (Diploma Programme). На сегодняшний день Международный бакалавриат объединяет около 1500 школ в более чем 100 странах. Организация работает со школами, правительствами и негосударственными учреждениями с целью разработки стандартов международного образования и системы строгого и тщательного оценивания. Школы-участники Международного бакалавриата имеют право выдавать дипломы, признаваемые по всему миру.

Основной целью Международного бакалавриата является развитие творческой, исследовательской личности, являющейся активным участником жизни, заботящейся об окружающей среде и людях, способной построить лучший мир на основании понимания и уважения к межкультурным отличиям и особенностям. Организация Международного бакалавриата проводит региональные конференции и внутришкольные тренинги с целью обучения принципам международного образования новых участников и усовершенствования знаний и навыков преподавания учителей, уже работающих по программам Международного бакалавриата, организует многочисленные вводные семинары и мастерские для заинтересованных учебных заведений.

За этот промежуток времени администрация школы совместно с учителями, школьным советом, родителями решают вопрос о целесообразности присоединения к данному международному проекту. Если же получено принципиальное согласие всех сторон, определяется внутришкольный координатор проекта, определяются и учителя-предметники, которые будут задействованы в осуществлении проекта и которые должны будут пройти курс обучения и стажировку в одном из региональных центров ОМБ. Эксперты изучают готовность школы принять философию организации, а также беспрекословно следовать международной учебной программе, предложенной организацией, общую готовность школы стать членом организации. Организация рекомендует школам-участникам программы взимать плату с учеников – участников программы. Подобные проекты важны для позитивного развития системы образования Республики Беларусь и ее дальнейшей интеграции в мировую образовательную систему.

ПРОБЛЕМА КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИНСТИТУТОВ БССР В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ 60-Х ГГ. XX ВЕКА: ПОДХОДЫ И РЕШЕНИЯ

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

В условиях перехода к многоуровневой системе образования большое значение приобретают вопросы совершенствования системы подготовки будущих преподавателей средней и высшей школы, увеличения численности научно-педагогических кадров, имеющих учебную степень. Опыт решения данной проблемы представляет интерес. В середине XX века в БССР сложилась острая ситуация с нехваткой высококвалифицированных научно-педагогических кадров. Так, в период 1957/58 учебного года в республике функционировало девять педагогических вузов. Их обеспеченность преподавательскими кадрами представлена в следующей таблице [1, с.24].

Таблица

Обеспеченность педагогических вузов преподавателями

Учеб. заведения	Всего	Доктора наук	Кандидаты наук	Ст. преп.
Брестский пед. инст.	95	-	16	31

Витебский пед. инст.	85	-	27	62
Гомельский пед. инст.	116	-	42	79
Гродненский пед. инст.	74	-	15	33
Минский пед. инст.	160	-	58	94
Минский инст. ин. яз	113	-	18	54
Могилевский пед.инст.	113	-	36	50
Мозырский пед. инст.	50	-	8	37
Полоцкий пед.инст.	45	-	9	34

Представленные в таблице данные свидетельствуют, что больше всего в педагогических институтах того времени работало старших преподавателей без ученых степеней. Среди преподавателей вузов не было ни одного профессора, доктора наук. Еще хуже была ситуация с обеспеченностью преподавателями педагогических дисциплин со степенями. В 1958-59 учебном году в педагогических вузах БССР функционировало 9 кафедр педагогики (по одной в институте). Там работало 67 преподавателей, из которых 31 имел степень кандидата педагогических наук, 19 являлись старшими преподавателями. Наибольшее количество преподавателей педагогики, имеющих ученую степень, работали в Минском пединституте имени Горького (9 человек). В Минском государственном институте иностранных языков кафедра педагогики была представлена 6 кандидатами наук, в Гомельском педагогическом институте – 5 человек. Наименьшее количество кандидатов педагогических наук работало на кафедрах Витебского, Полоцкого, Гродненского педагогических институтов (по 1 человеку) [1, с.35].

Вышеперечисленные факты подчеркивают остроту проблемы нехватки высококвалифицированных педагогических кадров в высшей школе БССР конца 50-х гг. XX века, которая требовала немедленного решения [2,с.72].

Пути выхода из данной ситуации были определены руководством республики. В сентябре 1961 года выходит постановление ЦК КПб и Совета Министров БССР № 545 "О мерах по улучшению подготовки научных и научно-педагогических кадров Белорусской ССР". В документе подчеркивалось, что за последние 10 лет количество научных работников возросло в два с половиной раза, однако лишь небольшое число докторов наук занимается педагогической деятельностью, значительная часть аспирантов в срок не защищает диссертации. Кроме того, были отмечены недостатки в работе Ученых Советов вузов и в работе институтов по повышению научной квалификации специалистов.

Согласно данному постановлению педагогические вузы должны были совершенствовать научную деятельность (радикально расширить количество и качество научных исследований), и увеличить прием студентов в аспирантуру. Была предусмотрена возможность освобождать от преподавательской работы кандидатов наук, имеющих серьезные результаты исследований, одобренных Советом вузов, на срок до 2 - х лет для подготовки докторских диссертаций. По окончании данного срока будущие доктора наук представляли отчет о проделанной работе, на основании анализа которого Совет вуза выносил постановление о продлении срока освобождения от занятий.

Вузам предоставлялось право командировать сотрудников в другие учебные и научные заведения, предприятия, организации для выполнения исследований и внедрения результатов научной работы в практику сроком до 6 месяцев с сохранением зарплаты и оплатой стоимости жилья, билетов на дорогу, суточных. Стал возможным прием в аспирантуру лиц с двухлетним стажем работы по направлению организаций с дальнейшим возвращением на место работы. Аспирантам – заочникам по их желанию предоставлялся один дополнительный выходной день в неделю для написания диссертации с оплатой 50 % от дневной зарплаты. Профессора-пенсионеры имели возможность работать в вузах в качестве консультантов, выполняя половину профессорской нагрузки, и получать 0.5 % оклада с сохранением пенсии, но не больше 350 руб. / мес.

Как видим, после принятия вышеуказанного постановления начался новый этап в подготовке преподавателей высшей школы республики. Были созданы необходимые условия для улучшения качества образования, увеличения количества преподавателей, имеющих ученую степень. Уже к 1965/1966 учебному году общее количество преподавателей всех педагогических вузов возросло почти в два раза, значительно увеличилось количество кандидатов наук, которые занимались преподавательской деятельностью. В крупных вузах в списках научно-преподавательского состава появились доктора наук.

Список использованных источников

1. Национальный архив РБ ф.42, оп. 5, д. 403; ф. 1220, оп 1 . д.129.

МОНИТОРИНГ КАК МЕХАНИЗМ УПРАВЛЕНИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Н.Г. Дубешко
Академия последипломного образования

В современном мире происходит быстрый рост методологических исследований, что связано с постоянным сближением теоретического и эмпирического путей познания. Особое влияние на развитие методологического аппарата оказывает процесс интеграции и дифференциации научного знания. Данное положение обусловило разработку методов и средств познания, которые бы могли обеспечить эффективное взаимодействие и синтез различных наук. К таким современным методам познания относятся и мониторинговые исследования управления системы образования.

Само явление мониторинга было экстраполировано в гуманитарную область из технической. Мониторинг привнес в процесс гуманитарных исследований особые черты, которые ранее рассматривались только в рамках принадлежности к техническим и естественнонаучным областям. При этом именно благодаря техническому оснащению совокупное знание, добытое посредством мониторинговых исследований, дает более объективную картину, чем субъективные толкования отдельных, чувственно воспринимаемых сторон окружающей действительности.

Однако гуманитарная область имеет свою собственную специфику, связанную с тем, что главным объектом и одновременно субъектом деятельности здесь является человеческое сообщество, человек, индивид, личность. Именно с этим аспектом связаны такие особенности социальных процессов, как адаптация, стимуляция, идентификация, сплоченность, социализация, установка и т.д.

Интеграция естественнонаучных и гуманитарных подходов обогатила методологический аппарат научной деятельности. Сегодня, называя принципы организации мониторинговых исследований, трудно отделить сугубо технические от собственно гуманитарных: принцип последовательного продвижения по всем этапам исследования; принцип согласования функционирования отдельных элементов системы; принцип неопределенности (ограниченности представлений о возможностях и работе отдельных элементов системы); принцип вероятности и дополнительности; принцип активности и саморазвития как всей системы, так и отдельных ее составляющих. Их учёт на всех этапах исследования приводит к наиболее объективным результатам в гуманитарной сфере [4].

Мониторинговые исследования в гуманитарной области выполняют определенные функции: ориентировочную (ориентация субъектов в жизненном пространстве на основе полученной и получаемой информации); конструктивную (с одной стороны, кристаллизация индивидуальной позиции личности, а с другой – расширение личностного пространства за счет установления позитивных контактов и взаимодействий с другими людьми); организационно-деятельностную (постоянная интеграция получаемой информации и научно-теоретического знания позволяет определить наиболее оптимальную позицию личности в процессе выполнения той или иной деятельности); коррекционную (уточнение и при необходимости поправка выполняемых задач, позиции личности в процессе деятельности); оценочно-прогностическую (дискретный процесс сличения и сравнения получаемой в ходе мониторинга информации с контрольными точками и предполагаемым конечным результатом исследования; данная функция до некоторой степени определяет и предыдущую) [1].

В процессе мониторинговых исследований можно выделить отдельные операции, которые, интегрируясь, дают совокупное, объективированное знание о предмете исследования: первичное накопление информации; первичная (преимущественно количественная) обработка информации, или узнавание; качественная обработка данных, или распознавание, в ходе которой выявляются сущностные характеристики исследуемого объекта; классификация полученных данных; проверка полноты получаемых данных; верификация (проверка истинности) прогноза исследования; коррекция методов, средств, результатов исследования.

Расширение сферы применения мониторинга вполне закономерно. Управление любой формой жизнедеятельности нуждается в повышении качества её информационного обслуживания, в постоянном совершенствовании способов исследования реальности и способов обеспечения сферы управления.

В разработанной А.Н. Майоровым классификации систем мониторинга, последние разделяются согласно:

1. Области применения – мониторинг экологии и биологии, медицины, экономики и бизнеса, политики (политологии) и социологии, промышленности, компьютеров и средств связи, образования, в т.ч. знаний учащихся и образовательных систем.
2. Средствам, используемым для проведения мониторинга – радиолакационный, авиационный, космический, дистанционный, спутниковый, инструментальный, медицинский, статистический, социологический, психологический, педагогический.
3. Способу сбора информации выделяют мониторинг, в процессе которого возможно непосредственное описание объекта мониторинга без каких-либо изменений; осуществляется непосредственное физическое измерение параметров объекта; измеряются параметры объекта с использованием системы хорошо разработанных и общепринятых критериев; к осуществлению которого привлекаются технологии научного исследования, опосредованные системы критериев и показателей, что характерно для мониторинга образовательных систем.
4. Ориентации на конкретного пользователя рассматривают мониторинг, ориентированный на общество в целом; на конкретные органы управления, руководителей и отдельные структуры; на специалистов в соответствующей области деятельности, в т.ч. педагогической.
5. Ориентации на реализацию задач функционирования или на реализацию задач развития [2; 3].

В процессе мониторинга понимание реальных условий функционирования объекта имеет особое значение, ибо связано с личностной позицией участников мониторинга, характером интересов той или иной социальной группы, культурными нормами и традициями, бытующими в данном обществе. Внедрение мониторинга в практику работы поможет рассматривать все явления через призму анализа их причин. Именно это позволит избавиться от имеющего места формализма в анализе и оценке деятельности образовательного учреждения.

В рамках мониторинга проводится выявление уровня эффективности управления учреждением. При этом обеспечивается обратная связь, осведомляющая соответствие фактических результатов деятельности норме (стандарту). Норма (нормирование) – одно из самых необходимых условий и оснований мониторинга, поскольку именно с ней сравниваются фактические результаты. Сравнение реальных результатов с эталонами и нормами в гуманитарной деятельности являются одним из компонентов мониторинга.

Мониторинг будет настолько эффективен, насколько корректно заданы стандарты и нормы, насколько они отвечают ряду принципиальных требований: измеримость стандартов и норм, осуществимость и согласованность, учёт конкретных условий, наличие аппарата мониторинга (отдельных лиц или коллективного органа), учёт прошлого опыта и опора на анализ текущего состояния, исключение абсолютизации и преувеличения роли различных нормативных требований. Эти требования обычно рассматриваются как основные свойства мониторинга. Ими определяются и различные организационные формы мониторинга.

В научной литературе по управлению, педагогике, психологии указывается множество разновидностей мониторинга, выполняемых по разным основаниям. Применительно к образовательному учреждению можно выделить следующие виды мониторинга: по масштабу целей образования: стратегический, тактический, оперативный; по этапам обучения: входной или отборочный, учебный или промежуточный, выходной или итоговый; по времени зависимости: ретроспективный, предупредительный или опережающий, текущий; по частоте процедур: разовый, периодический, систематический; по охвату объектов наблюдений: локальный, выборочный, сплошной; по организационным формам: индивидуальный, групповой, фронтальный; по формам субъект-объектных отношений: внешний или социальный, взаимоконтроль, самоанализ; по используемому инструментарию: стандартизированный, нестандартизированный, матричный и др.

Для того чтобы мониторинг стал реальным в управленческой деятельности образовательного учреждения, он должен представлять собой определенную систему, должен быть организован. Организация мониторинга связана с определением и выбором оптимальных сочетаний разнообразных форм, видов и способов мониторинга. При этом мониторинг в гуманитарной деятельности выстраивается на следующих принципах: научности, что предусматривает, прежде всего, организацию и проведение мониторинга на основе системного подхода; целостности рассматривает систему мониторинга как целостную систему с

ее компонентами; деятельностный принцип предполагает слежение за количественными и качественными изменениями объекта мониторинга в его деятельности; принцип гуманизации способствует самореализации каждого участника как личности; принцип преемственности обеспечивает реализацию принятых решений на различных иерархических уровнях управления.

Органическая связь мониторинга как механизма управления с функциями управления проявляется в том, что каждая функция управления выступает основной точкой мониторинга, т.е. мониторинг затрагивает цели, информацию, анализ, контроль, диагностику, прогнозы, решение, организацию и деятельность. Для того, чтобы проследить повышение эффективности управления, необходимо использовать информацию об исходных и полученных данных. При оценке деятельности в сфере образования наиболее важной является информация, полученная в системе мониторинга. Содержание мониторинга определяется администрацией образовательного учреждения в зависимости от цели и конкретных задач.

Актуальность проблемы мониторинга как педагогического явления обусловлена широким применением его в дидактике. В понимании и исследовании проблем мониторинга в образовании на современном этапе можно выделить следующие ключевые направления: первое связано с пониманием мониторинга как системы, описывающей целевые, структурные, содержательные, обеспечивающие и результативные взаимосвязи; второе – с определением мониторинга как инструмента, механизма, фиксирующего частные объекты и процессы, и на их основе – обобщенные модели управленческой и педагогической деятельности.

Список использованных источников

1. Белкин, А.С. Педагогический мониторинг образовательного процесса / А. С. Белкин, В. Д. Жаворонков - Екатеринбург, 1997.
2. Кальней, В.А. Технология мониторинга качества обучения в системе «учитель - ученик»: метод. пособие для учителя / В. А. Кальней, С. Е. Шишов - М., 1999.
3. Майоров, А.Н. Элементы педагогического мониторинга и региональных стандартов в управлении / А. Н. Майоров, Л. Б. Сахарчук, А. В. Сотов. - СПб., 1992.
4. Матрос, Д.Ш. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга / Д. Ш Матрос, Д. М. Полев, Н. Н. Мельникова - М., 1999.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ФУНКЦИИ И НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ

О.Л. Жук
Белорусский государственный университет

В системе образования Республики Беларусь происходят глубинные трансформационные процессы. Они обусловлены тем, что в XXI веке главным ресурсом общественного развития становится сам человек, его образованность и профессиональная компетентность, нравственные и волевые качества. Ряд социокультурных тенденций определяет повышение роли человеческого фактора: растущая интеллектуализация производства; переход к экономике, основанной на знаниях; системное использование научных знаний в процессах экономического и социального развития. С возрастанием роли человека в социально-экономических преобразованиях повышается значение наук о человеке и, прежде всего, педагогики как единственной, специальной науки об образовании. В развитых странах происходит педагогизация различных областей общественной жизни, расширяется сфера образования, особенно образования взрослых; становится массовым высшее образование, а развитие самого образования все активнее обеспечивается на научно-педагогической основе.

Как известно, образование реализует две основные функции – воспроизводства (трансляции) и развития. Функция воспроизводства направлена на передачу-получение подрастающим поколением социокультурного опыта и подготовку молодежи к самостоятельной жизни и труду в стабильном обществе. Применительно к педагогическому образованию эта функция направлена на обеспечение освоения учащейся молодежью общечеловеческих ценностей, сохранение культурно-исторических и духовных национальных традиций, обеспечение стабильности процесса воспитания в обществе, преемственности в подготовке педагогических кадров и устойчивости функционирования образовательной системы в условиях изменений. Однако в эпоху преобразований на первый план выходит другая функция образования – функция развития, реализация которой нацелена на подготовку личности к постоянному самообразованию и овладению новыми технологиями, инновациями, соответствующими компетенциями.

Функция развития в педагогическом образовании связана с необходимостью его опережающего обновления для решения кадровых проблем внеобразовательной и образовательной сфер. Она направлена на опережающее развитие человеческого ресурса для социальной и производственной отраслей. В образовательной сфере эта функция нацелена на повышение качества подготовки педагогических кадров, способных обеспечить новое качество человеческого потенциала.

Реализация функции развития определяет ряд требований к совершенствованию педагогического образования. Эти требования являются универсальными, они характеризуют процесс модернизации всей системы образования. К ним относятся: 1) организация образовательного процесса как непрерывного, опережающего и развивающего образования; 2) создание в вузах систем управления качеством образования; 3) усиление личностно ориентированной и поисково-исследовательской направленности образовательного процесса, расширение самостоятельной работы студентов; 4) опора в организации и содержании обучения на общечеловеческие ценности и традиции национальной культуры с учетом одновременно происходящих процессов социально-экономической глобализации и регионализации, а также интернационализации систем высшего образования.

Несмотря на то, что педагогика в условиях меняющего социума и образования проявляет определенную мобильность и гибкость, нередко фиксируются отрыв педагогической теории от запросов социальной и образовательной практики, преобладание технократического подхода. Это проявляется в репродуктивных или объяснительно-иллюстративных методах обучения, сведении воспитания к мероприятиям, недостаточной индивидуализации и профилизации образовательного процесса в вузе.

Важной особенностью происходящих в педагогическом образовании трансформационных процессов выступает его университезация – преобразование институтов в университеты. Эта тенденция имеет несколько аспектов как по-

зитивного, так и негативного характера. Университизация предполагает осуществление базовых принципов организации университетского образования в их новом наполнении: фундаментальности; преемственности и непрерывности; связи образовательного процесса и вузовской науки. Принцип фундаментальности позволил выявить тот «фундамент» психолого-педагогических знаний, освоение которого необходимо выпускнику классического или технического университетов по любой специальности. Это связано с универсальностью психолого-педагогических знаний и умений, обеспечивающих успешность решения многих социальных проблем, которые всегда сопровождают как личную, так и профессиональную жизнедеятельность человека.

Тем самым можно выявить компетентностную функцию в педагогическом образовании. Ее назначение заключается в реализации универсальности психолого-педагогических знаний, освоение которых способствует формированию у студентов социально-личностных компетенций, направленных на разрешение разнообразных проблем в сфере любой профессии.

Вместе с тем, процесс университезации педагогических институтов имеет некоторые особенности негативного характера для педагогического образования: излишняя теоретизация психолого-педагогического знания; недостаточная практикоориентированность педагогической подготовки студентов; разбалансированность объемов часов, выделяемых на общепрофессиональную, специально-предметную, психолого-педагогическую, методическую подготовку педагогов; а также часов, отводимых на лекционные и практические занятия, педагогическую практику студентов.

Анализ социокультурных тенденций, функций педагогического образования позволяет определить основные направления его развития и условия, способствующие совершенствованию педагогического образования.

1. Разработка на компетентностной основе стандартов высшего педагогического образования на первой и второй ступенях.
2. Разработка в соответствии с новыми образовательными стандартами современного комплексного учебно-методического обеспечения высшего педагогического образования. Это обеспечение будет способствовать практико-ориентированности, проблемно-исследовательской направленности подготовки будущих педагогов; активизации и расширению самостоятельной работы студентов; включению их в разнообразные виды учебной и учебно-исследовательской деятельности, приближенные к профессиональной; оптимизации объема, видов и содержания педагогической практики; вариативности и гибкости учебных планов и программ.
3. Разработка электронных учебно-методических пособий, программных средств для использования информационных и коммуникационных технологий в образовательном процессе вуза.
4. Создание в вузах и учреждениях последипломного образования систем управления качеством.
5. Создание в учебно-воспитательном процессе вузов условий для освоения будущими педагогами гуманистических, культурных, нравственных ценностей и норм общества и государства, формирования у них зрелой гражданской позиции, воспитания социальной активности и ответственности. Воспитать личность может только нравственный учитель, гражданин.
6. Обеспечение организационно-управленческих условий для подготовки кадров высшей квалификации для отечественной системы педагогического образования. К таким условиям относятся: совершенствование нормативно-правового обеспечения, создание перспективных планов подготовки; координация научных исследований и др.
7. Принятие системы социальных и экономических мер по повышению престижа педагогического образования и профессии педагога.

В ходе проводимого в Белгосуниверситете исследования нами обоснованы возможности реализации компетентностного подхода к педагогической подготовке студентов классического университета.

Компетентностный подход в высшем образовании – это соответствующая система требований к организации образовательного процесса, которая направлена на практикоориентированную профессиональную подготовку студентов, увеличение доли их самостоятельной работы при решении задач и ситуаций, имитирующих социально-профессиональные проблемы будущих специалистов. Если традиционный квалификационный подход направлен на формирование у выпускника вуза системы знаний, умений и навыков по выполнению, как правило, типовых видов профессиональной деятельности в стабильных условиях, то реализация компетентностного подхода обеспечивает сформированность социально-профессиональной компетентности для решения в том числе сложных задач в не стабильных условиях. Традиционная квалификация сегодня – это необходимое, но недостаточное условие успешной профессиональной деятельности. Квалификация дополняется ценностно-смысловыми, нравственно-волевыми, деятельностными характеристиками выпускника и «доформировывается» в компетентность – универсальные знания и опыт, позволяющие решать и реализовывать широкий круг вопросов и полномочий в профессиональной, социальной и личностной сферах.

Опыт использования компетентностного подхода в педагогической подготовке студентов в условиях классического университета позволил определить основные условия и способы развития у студентов компетенций.

1. В содержании образования должны быть усилены практический, межпредметный и прикладной аспекты образования. Это достигается, преимущественно, переориентацией содержания учебных дисциплин на деятельностный тип (от «декларативных» знаний – знать «что», – к процедурным и ценностно-смысловым знаниям, знать «зачем, почему и как»). Последнее предполагает разработку и включение в содержание обучения проблемных ситуаций и задач, способы разрешения которых соответствуют технологиям будущей профессиональной деятельности студентов.
2. Должна усиливаться роль самостоятельной учебной и научно-исследовательской работы студентов, которую необходимо организовать в контексте проблем и задач будущей профессии. Это, в свою очередь, означает, что учебные планы и программы должны включать все виды учебной деятельности, приближенные к профессиональной, а именно: организация практик с выполнением проектов, ориентированных на запросы работодателей, осуществление расчетно-проектной, научно-исследовательской работы, участие в деловых, ролевых, имитационных играх. Все это обеспечивает пребывание студента в сфере профессии с первых курсов обучения.
3. Приоритетными должны рассматриваться технологии, которые способствуют вовлечению студентов в поиск и управление знаниями, приобретению опыта самостоятельного решения разнообразных задач: технологии проблемно-модульного обучения; технология обучения как учебного исследования; проектные технологии; коммуникативные технологии (мозговой штурм, дискуссия, пресс-конференция, спор-диалог, учебные дебаты и другие активные формы и методы); игровые технологии, в рамках которых студенты участвуют в деловых, ролевых, имитационных играх, моделирующих профессиональные проблемы и задачи, осуществляют роли и функции, адекватные социальному кон-

тексту будущей профессии.

4. Необходимым видится включение студентов на основе самоуправления во внеучебное время в социально-значимую работу, организацию учебно-воспитательного процесса. Это обеспечивает единство способов обучения и воспитания в учебном процессе и внеучебной деятельности.

Реализация компетентностного подхода в высшем педагогическом образовании предполагает дополнение диагностических средств новыми компонентами, которые бы позволили оценить не только сформированные у студентов знания и умения, но и их готовность к выполнению профессиональных и социально-личностных задач.

Нами были разработаны и внедрены в учебный процесс так называемые обобщенные педагогические задачи. Обобщенная задача является полифункциональным педагогическим средством – она выступает составляющей содержания обучения, способом развития у студентов компетенций и средством их диагностики. Задачи имеют межпредметный, профессиональный характер, допустимый уровень неопределенности. Они дают возможность прогнозировать разные способы решения и получать соответствующие конечные результаты. Приобретение студентами опыта решения таких задач способствует развитию у них обобщенных умений, универсальных способностей, которые входят в состав разных компетенций. Обобщенные задачи классифицировались по трем уровням: базовый, личностно социальный, профессиональный. Для итоговой оценки освоения студентом умений решать обобщенные задачи использовались условные баллы с соответствующими показателями. Наш опыт свидетельствует, что в ходе текущей аттестации по педагогической подготовке целесообразно использовать следующие диагностические средства: трехуровневые педагогические тесты и обобщенные задачи (уровни: базовый, личностно социальный, профессиональный); игры (ролевые, деловые, имитационные); разработку и защиту научно-исследовательского проекта.

При компетентностном подходе усиливается роль педагогической практики, в ходе которой должны создаваться условия для более эффективного формирования у будущих педагогов компетенций. Важным требованием к ее организации выступает продолжение выполнения студентами практической части научно-исследовательского проекта. В этой связи представляется целесообразным введение в ходе итоговой аттестации обобщенной оценки за педагогическую практику.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ СЛУШАТЕЛЕЙ НА КУРСАХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

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

В системе повышения квалификации специалистов образования перед преподавателем стоит ряд проблем, касающихся процесса обучения взрослых людей, условий для эффективной деятельности участников процесса обучения, влияния организации процесса обучения на его участников и др.

Слушатель курсов повышения квалификации (ПК) отличается от студента. Это осознают и преподаватели, и сами слушатели. На вопрос анкеты «В чем вы видите разницу между студентом и слушателем курсов?» 95% опрошенных указывают на имеющиеся отличия. Выделим основные из них: слушатель осознает себя самостоятельной, самоуправляемой личностью; имеет опыт в профессиональной деятельности, желает обобщить свой опыт, обменяться опытом с коллегами; стремиться получить как можно больше знаний по преподаваемому предмету, узнать о новых методах преподавания, расширить свои знания в области педагогики и психологии; оценивает свои профессиональные качества, «снимает страхи», связанные с профессиональной деятельностью; стремится к безотлагательной реализации полученных знаний; избирательно относится к получаемым знаниям, следует требованиям педагога, если это совпадает с его личным мнением; имеет ряд вопросов, связанных с профессиональной деятельностью и желает получить на них ответы у профессионалов.

Слушатели курсов ПК ставят перед собой задачи, направленные в основном на то, чтобы внести какие-то положительные изменения в свою жизнь и профессиональную деятельность. Они надеются и ожидают, что в процессе приобретения новых знаний у них появятся новые идеи, а обучение на курсах подтолкнет к творческому поиску. У обучающегося учителя также имеются опасения, тревоги и даже страхи: а вдруг в процессе обучения выявится их неграмотность? Вдруг по сравнению с другими он будет хуже? У некоторых вызывает чувство дискомфорта мысль, что они снова сядут за парты, как ученики и студенты, их будут спрашивать, экзаменовать.

Эти факторы оказывают значительное влияние на весь процесс обучения в рамках двухнедельных курсов ПК, и их обязательно следует учитывать при организации обучения.

Немецкие специалисты по образованию взрослых людей внесли много ценных идей и разработали специальные методики образования взрослых. Они базируются на том, что в образовании: взрослый – не слушатель, а деятель; он умеет работать в коллективе – «малая группа»; учитывается мнение всех участников, они могут повлиять на ход семинара, корректировать его в направлении собственных интересов; важна эмоциональная сфера; необходимо делать все возможное для осознания собственного результата [1, с. 14].

На базовых курсах ПК ФПК БГПУ разработано содержание «Педагогической студии», которая обязательно проводится в группе слушателей в начале курсов. Данную методику можно отнести к технологии осознанного действия. Суть ее в том, что при осознании собственных потребностей формируется цель; при осознании внутренних норм, их соответствия с внешними условиями усваивается некоторое содержание (внешняя информация становится внутренним знанием); при контакте внутреннего и внешнего совершается действие тем или иным методом, при этом развиваются способности.

Педагогическая студия решает следующие образовательные задачи: развитие коммуникативных способностей; формирование деятельностной позиции.

Человек начинает действовать только тогда, когда понимает свое место, свою роль, функции, свое предназначение. Если он может дать себе ответ на вопрос «Кто я в этой ситуации?», то значит, он понимает цель, содержание, метод и результат. Результат действия прогнозируется при осознании цели как образа удовлетворенной потребности. В

результате того или иного состоявшегося действия происходит сопоставление цели, ожидания и результата. Именно такое осознание собственных действий принято называть рефлексией [2, с. 188].

«Педагогическая студия» имеет набор технологических приемов, которые помогают слушателям действовать и осознавать результат собственных действий.

Начальная фаза «Вхождение» включает: приветствие и представление организаторов, сообщение ими цели, программы работы курсов, режима работы. Очень важен эмоциональный настрой, задаваемый организаторами. Хорошее настроение имеет свойство передаваться другим. Вхождение должно быть приятным для обеих сторон: слушателям и организаторам.

Во время фазы «Знакомство» решается несколько задач: происходит знакомство участников друг с другом; создается определенная психологическая атмосфера, доброжелательная обстановка, позволяющая всем участникам находится в «зоне комфорта».

Фаза «Выяснение ожиданий участников» позволяет каждому участнику студии сформулировать свои потребности и ожидания и одновременно осознать их; составить представления обо всех «ожиданиях участников»; впоследствии, при подведении итогов, поможет участникам убедиться, что оснований для неудовлетворенности у них нет. Этот этап может проводиться разными методами, но важен результат: происходит осознание собственного потребностного состояния, осознание цели и самоопределение на собственную деятельность на курсах.

Наиболее объемная фаза «Проработка содержания». Она предполагает использование различных форм совместной деятельности: дискуссии, деловые игры, индивидуальная и парная работа, небольшие информационные сообщения.

На завершающей фазе педагогической студии «Рефлексия» подводятся итоги, используются следующие эффективные приемы: «Термометр», «Телеграмма», «Ключевое слово», «Заверши фразу» и др.

Для того, чтобы поддерживать заинтересованность, активность, положительный настрой участников, важное место на «Педагогической студии» занимают короткие разминки. Разминка необходима для снятия психологического напряжения, скованности, сплочения коллектива и подготовки к переключению слушателей на следующую фазу работы. В первый день занятий на курсах разминки направлены на личные движения, так как группа еще незнакома и участники боятся проявлять инициативу. «Тропический дождь», «Гимнастика для ума», «Пятка к пятке», «Поменяемся местами» – эти и другие разминки тренируют в полноценном действии, в котором взаимосвязаны мысль, слово, движение. Простые движения активизируют мысль, устанавливают между участниками взаимопонимание, формируют чувство коллектива, усиливают эмоциональную составляющую. Преподаватели факультета ПК используют в своей деятельности элементы игровых методик.

Итак, в организации процесса обучения слушателей на курсах повышения квалификации значимость педагогических технологий, ответственность за их выбор непосредственно влияют на формирование и усвоение методологии деятельности. Технологии, применяемые при обучении взрослых людей, должны побуждать их к структурированию содержания, его систематизации, использованию критериев деятельности, к действию по правилам. Преподаватель обучает слушателей продуктивно мыслить, комбинировать разные правила в соответствии ситуацией, настраиваться на понимание во взаимодействии, на уступки, договоренности, соглашения, рефлексию.

Список использованных источников

1. Образование взрослых: учеб.-методич. пособие / Под ред. Ж.С. Тимошковой. – М., 2003.
2. Громкова, М.Г. Андрагогика / М. Г. Громкова. - М, 2001.

РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ (ОПЫТ ШВЕЦИИ)

Н.В. Иванюк
Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина

Одним из направлений педагогического образования в Швеции является повышение квалификации учителей в течение всей жизни. Основная задача курсов повышения квалификации состоит в совершенствовании знаний по предмету, поддержании их на уровне, соответствующем требованиям, предъявляемым новыми программами детских дошкольных учреждений, школ и гимназий, а также развитие субъектности педагога в процессе повышения квалификации. Ответственность за организацию переподготовки педагогических кадров в стране возлагается на муниципальные органы управления, а также на администрацию детских садов, средних школ и гимназий. В настоящее время повышение квалификации педагогических работников в Швеции проводится в различных формах.

Практически все университеты и университетские колледжи в стране предлагают курсы повышения квалификации продолжительностью от 1 до 20 недель. Необходимо отметить, что они финансируются из местного бюджета. Если в 2001 году 12% шведских учителей прошли переподготовку на этих курсах, то в 2005 году свою квалификацию повысили уже 87% педагогов детских дошкольных учреждений, средних школ и гимназий.

Согласно принятым Положению о средней школе и Положению о гимназии, каждый учитель ежегодно обязан пройти повышение квалификации на базе своего учебного заведения в течение 5 дней. В связи с чем практически все университеты и университетские колледжи страны предлагают кратковременные курсы, которые обеспечивают учителей знаниями о новейших достижениях как в методике преподавания конкретных предметов, так и в психологии и педагогике.

На основе дистанционного обучения, проводимого большинством университетов страны, многие учителя повышают уровень квалификации по предметам специализации, педагогике, психологии, а также социологии, которой в шведском педагогическом образовании отводится большая роль.

Бурное развитие информационных технологий на рубеже веков привело к тому, что в Швеции с каждым годом все чаще в качестве формы организации повышения квалификации педагогов выступает проведение в Internet педагогических конференций, семинаров и «круглых столов», на которых обсуждаются все волнующие педагогов вопросы и проблемы дошкольного, среднего и гимназического образования.

В конце 90-х годов XX века в Швеции было проведено исследование, результаты которого показали, что шведские педагоги, за редким исключением, имеют слабые знания о новых информационных технологиях, а, следовательно, практически не используют их в своей практике. Министерство образования и науки Швеции посчитало необходимым восполнить этот пробел, в результате чего в 1999 году в стране было инициировано введение программы повышения квалификации педагогических кадров в области информационных технологий ITIS (Information Technology in Schools). На реализацию этого проекта правительство инвестировало около 2 миллиардов шведских крон. В том же году около 70000 учителей прошли подготовку по данной программе [1]. Программа предполагала обучение в течение 104 часов, при этом часть времени педагоги проводили вместе со своими учащимися. Основными принципами реализации данной программы явились следующие:

– изменение парадигмы: от преподавания – к учению, от детального к глобальному изучению, от учебников к использованию разнообразных дополнительных средств обучения;

– уделение особого внимания междисциплинарным, проблемным проектам, ориентированным на потребности воспитанников и учащихся, в которых информационные технологии являются педагогическим средством;

– поощрение педагогического сотрудничества, групповой (командной) работы учителей, которая направлена на совместное планирование организации процесса обучения и способствует обмену педагогическим опытом, а также повышению квалификации [1].

Как и во многих странах мира, связь между научными исследованиями и системой повышения квалификации в Швеции традиционно была слишком слабой в плане внедрения результатов исследования в педагогическую практику. Долгие годы у учителей не было времени и желания изучать результаты научных исследований в области педагогики, психологии, а также преподаваемых ими научных дисциплин, а исследователи, в свою очередь, не стремились передать новые знания доступными учителям способами. Решение этой проблемы было найдено. В конце 90-х годов XX века в стране был открыт ряд исследовательских центров, в которых ученые читают лекции учителям. Результаты социологических опросов показывают, что процесс повышения квалификации в стране после открытия данных центров стал более эффективным.

Итак, педагогическому образованию, повышению квалификации и переподготовке педагогических кадров в Швеции традиционно уделяется большое внимание. В настоящее время каждый учитель в стране, начиная от воспитателя детского дошкольного учреждения и заканчивая педагогом вуза, имеет все возможности для повышения квалификации ввиду многообразия форм ее организации. При этом основной целью повышения квалификации является совершенствование имеющихся и приобретение новых знаний по преподаваемому предмету, педагогике, психологии, а также развитие субъектности педагога.

Список использованных источников

1. Nydahl, L. Presentation of the Swedish ITIS large scale experience / L. Nydahl // Teacher Education and the Use of Information and Communication Technology for Learning. 12 October, 2001. – P. 6-8.
2. Smitt, M. Teacher Education Policies in Sweden / M. Smitt // Conferencia da Presidecia Portuguesa. 22-23 May, 2000. – P. 47-51.

ФОРМЫ ПОДДЕРЖКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

Е.Ф. Карпиевич
Белорусский государственный университет

Сегодня вопрос об обеспечении качества и эффективности педагогической деятельности имеет смысл связывать с поиском форм поддержки профессионального саморазвития педагогов. В программах повышения квалификации наряду с организацией процесса приобретения новых знаний о процессах обучения и овладения конкретными педагогическими навыками у педагогов необходимо инициировать направленность на развитие привычки, культуры самообразования и овладение его механизмами самосовершенствования собственной модели преподавания. Профессиональное развитие – это не симпозиумы или курсы; по своей сути, это скорее, развитие привычек к обучению, которые, вероятно, станут гораздо более мощными, если будут проявляться день за днем [1, с.236].

Поэтому, на наш взгляд, целесообразно говорить не столько об управлении процессом профессионального саморазвития, сколько о поддержке как способе «помогающего» взаимодействия с педагогами, как ориентации на имеющиеся у них реальные и потенциальные возможности, развитии потребности в успешности самостоятельных действий. Необходимо отметить, что особую значимость для повышения квалификации может приобретать создание таких условий, в которых преподаватель сам определяет траекторию своего профессионального роста. Возможность для проявления собственного запроса и индивидуальной свободы может выражаться в выборе темы, модели курсов и семинаров, последовательности их прохождения, времени участия в них, т.е. речь может идти о создании нелинейной вариативной стратегии профессионального развития и саморазвития. Однако ее реализация требует существенных трансформаций всей системы повышения квалификации, поэтому наиболее реальным на данный момент видится перспектива совершенствования традиционных курсов и программ, которые чаще всего центрированы на деятельности экспертов, реализующих эти программы, а также предполагают презентацию современных научно-методических разработок по актуальным темам.

Возможности совершенствования традиционных программ можно проанализировать на примере работы с преподавателями, которую организовывает Центр проблем развития образования БГУ в рамках научно-методической поддержки преподавательского сообщества направленной на расширение дидактического репертуара педагогов, оказание им помощи в решении конкретных проблем, возникающих в организации аудиторной и внеаудиторной учебной деятельности студентов.

На сегодняшний день разработаны программы и подготовлены материалы 13 семинаров-мастерских цикла «Методический портфолио университетского преподавателя». В чем же заключается специфика данных семинаров-мастерских в контексте профессионального саморазвития?

Необходимо отметить, что на некоторых семинарах-мастерских акцент делается на работе с конкретным педагогическим опытом участников, которая предполагает его актуализацию, рефлексию и преобразование. Актуальной задачей для данного типа семинаров является разработка способов и средств критического отношения к имеющемуся опыту, обнаружение его границ и возможностей продуктивной трансформации.

Обращение к своей деятельности, культивирование рефлексивной практики, «остановки» и анализ происходящего, направлены на выработку у преподавателей отношения к опыту как к важнейшему источнику собственного саморазвития, как развитие профессиональной способности «думать по ходу», реагируя на неординарные ситуации в аудитории.

Кроме регулярной апелляции к опыту в предлагаемых семинарах активно предлагается работа с образцами, случаями из образовательной практики и т.д., которые берутся из педагогической практики конкретных участников или из научно-педагогической литературы. На семинаре преподаватели в процессе коммуникации ищут решения педагогических проблем, что позволяет в перспективе рассматривать ситуации образовательного взаимодействия между преподавателем и студентами в аудитории как потенциально развивающие педагогическую компетентность.

На каждом семинаре цикла «Методический портфолио университетского преподавателя» предлагаются также конкретные инструменты для профессионального саморазвития. Например, в качестве таковых можно рассматривать обратную связь и педагогический портфолио, что нашло отражение в отдельных темах семинаров – «Как совершенствовать преподавание, используя педагогический портфолио?», «Как получить обратную связь на лекции от студентов и коллег?».

Педагогический портфолио может собирать результаты учебной деятельности студентов, собственные мысли о различных аспектах преподавания, материалы, отражающие философию преподаваемого курса, документы и материалы, которые сопровождают профессиональную деятельности и зачастую беспорядочно накапливаются в столах и папках. Составление, структурирование и анализ портфолио могут быть использованы преподавателем при написании статей, методических рекомендаций, разработке программ учебных курсов, а в общем виде – для самостоятельно направляемого профессионального развития.

Необходимо подчеркнуть то, что цикл семинаров-мастерских «Методический портфолио университетского преподавателя» предполагает активную содержательную работу ведущих, которые являются экспертами в предлагаемой теме. Однако часто анкеты по результатам семинаров показывают, что наиболее ценным для преподавателей оказываются не столько знакомство с учебно-методическими разработками, сколько обмен опытом с коллегами.

Поэтому, на наш взгляд, большим потенциалом для профессионального саморазвития имеет, например, организация взаимообучения, когда преподаватели учатся, используя потенциал, опыт друг друга. В качестве гибкой поддерживающей формы взаимообучения преподавателей может рассматриваться учебный кружок.

Совместная работа направлена на обсуждение участниками актуальных вопросов организации учебной деятельности в условиях увеличения доли самостоятельной работы студентов. Характерными особенностями данной формы взаимообучения являются: ответственность участников за постановку и достижение целей, за отбор содержания (каждый предлагал свою тему для обсуждения в рамках общей темы), индивидуальный вклад в процесс взаимообучения (участники сами содержательно обеспечивали рабочие встречи кружка), роль ведущих как организаторов коммуникации, а также неформальность профессионального общения.

Опыт работы показал, что данная практика предоставляет возможность делиться опытом, получать обратную связь на свои идеи и разработки, в котором в большей степени доминирует ориентация на актуальные запросы и трудности преподавателей, чем на достижения дидактики высшей школы.

И, наконец, небольшое распространение получила практика индивидуального консультирования преподавателей. В перспективе должна быть разработана модель консультирования, направленная на решение индивидуальных психолого-педагогических задач преподавателей в области проектирования образовательного процесса, поддержки его реализации, а также оценивании качества.

Список использованных источников

1. Фуллан, М. Новое понимание реформ в образовании / Майкл Фуллан; [пер. Е. Л. Фруминой]; Московская высш. школа социальных и экономических наук. – М., 2006.

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ К РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ СПЕЦКУРСОВ ПО ПЕДАГОГИКЕ

Л.А. Козинец
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Анализ педагогической литературы свидетельствует, что вопросы специальной подготовки учителя к работе с одаренными детьми не получили серьезной научной разработки. Значительный вклад в решение данной проблемы внесли ученые кафедры педагогики БГПУ. Они разработали модель системы дополнительного образования педагога в сфере обучения и воспитания одаренных учащихся. Схематично данная модель изображена на рисунке.

Конечной целью системы дополнительного образования выступает готовность педагога к работе с одаренными детьми. В структуре готовности можно выделить следующие взаимосвязанные компоненты. Мотивационная готовность представляет комплекс сформированных ценностных ориентаций на работу с одаренными детьми, понимание глобальной важности такой работы для мировой культуры, её социальной, экономической и практической значимости для Республики Беларусь. Когнитивная готовность заключается в овладении специальными знаниями. Теоретическая подготовка учителя для одаренных детей должна включать знание психологических особенностей одарённых учащихся, знание специфики работы с разными категориями детей, в том числе и с детьми, имеющими сенсорные или физические недостатки. Операциональная готовность проявляется в овладении методами создания комплекса необходимых условий для развития лич-

ности ребёнка, технологиями развития творческого мышления, методикой диагностирования разных видов одарённости. Личностная готовность включает гуманистическую направленность, оценочную и коммуникативную культуру, развитую аксиосферу.

Формированию вышеперечисленных компонентов готовности педагога к работе с одаренными детьми в значительной мере способствует серия спецкурсов для студентов, разработанных учеными кафедры педагогики БГПУ: «Педагогическая инноватика», «Организация работы с одаренными учащимися», «Развитие творческого потенциала студентов», «Формирование диагностической компетентности у педагогов в сфере организации процесса обучения одаренных учащихся». Предлагаемые курсы прошли длительную апробацию в университете, институтах усовершенствования учителей, гимназиях Республики Беларусь.

Основной целью курса «Педагогическая инноватика» является формирование у будущих учителей инновационно-педагогической культуры. Программа курса содержит четыре основных структурных элемента-модуля: методологический, предметный, прикладной и практический. Методологический модуль предполагает системное представление знаний о профессиональном статусе преподавателя-инноватора, акмеограмме инноватора, инновационной культуре и инновационной деятельности как системах. Предметный модуль ориентирован на обеспечение инноватора теоретическими ресурсами решения типовых инновационных проблем. Применение и расширение знаний в сфере решения инновационных проблем осуществляется посредством реализации прикладного модуля. Практический модуль предполагает аккумуляцию личного опыта инноватора в осуществлении педагогических нововведений. Процесс изучения педагогической инноватики генерализован логикой инновационного цикла и включает следующие стадии: диагностическую, ориентировочную, формирующе-коррекционную, инновационную практику, защиту и трансляцию педагогических нововведений, диагностико-коррекционную.

Главное назначение спецкурса «Организация работы с одаренными учащимися» — дать студентам знания теоретических основ организации учебно-воспитательного процесса с одаренными учащимися с учетом вида, степени выраженности и особенностей одаренности, сформировать у них комплекс практических умений и навыков, позволяющий гибко применять принципы и методы обучения и воспитания одаренных детей.

Программа состоит из четырех разделов, каждый их которых ориентирован на достижение определенного компонента готовности педагога к работе с одаренными детьми. Материал первого раздела «Развитие одаренности как инновационное направление современного образования» отобран и построен таким образом, чтобы сформировать у студентов осознание ценности детской одаренности и необходимости ее развития в учебно-воспитательном процессе школы. Знания о феномене одаренности, ее видах и уровнях позволяют формировать мотивационный компонент готовности педагога к работе с одаренными детьми. Во втором разделе «Теории и методика идентификации детской одаренности, прогнозирования ее развития» рассматриваются проблемы прогноза детской одаренности, развития творческого потенциала личности, диагностики специальной одаренности. Представленный материал направлен на формирование когнитивного компонента готовности педагогов к организации учебно-воспитательного процесса с одаренными учащимися. В третьем разделе «Методика развития детской одаренности» излагаются особенности интеллектуальной, художественной, социальной и моторной одаренности, методики их развития. Овладение этими методиками позволяет достигнуть состояния операциональной готовности педагога к работе с одаренными. В четвертом разделе «Акмеолого-педагогические основы личностного и профессионального развития учителя, работающего с одаренными детьми» освещаются значимые профессионально-личностные качества учителя, работающего с талантливыми учащимися.

Цель спецкурса «Развитие творческого потенциала студента» – помочь будущим учителям выявить свой творческий потенциал, сделать себя духовно богаче, интереснее, нравственнее. Программа спецкурса состоит из двух разделов. Содержание первого раздела «Теоретические аспекты творческого потенциала личности учителя» позволяет углубить представления выпускников педагогического университета об этапах и динамике творческого становления педагога. Во втором разделе «Пути и средства развития творческого потенциала» рассматриваются проблемы развития профессионального мышления будущих учителей, формирования их общей культуры, влияния пространства педагогического вуза на развитие творческого потенциала специалиста. Изучение спецкурса «Развитие творческого потенциала студента» дает возможность углубить и расширить теоретические знания выпускников педагогического университета по проблеме творчества, ощутить свою будущую профессию как искусство.

Основная цель спецкурса «Формирование диагностической компетентности у педагогов в сфере организации процесса обучения одаренных учащихся»– подготовка педагогов к организации процесса обучения учащихся на основе системной педагогической диагностики. Содержание данного курса позволяет сформировать у студентов систему знаний о педагогической диагностике, развить диагностические умения будущих учителей; сформировать их личностные качества, способствующие продуктивной реализации профессиональной позиции «праксиолог». Опыт показывает, что у педагогической творческой деятельности есть своя логика, свои закономерности. Познание их в процессе изучения спецкурсов по педагогике помогает будущим учителям осмыслить свои возможности, руководствуясь в работе старым, но вечно живым правилом: все, что нужно делать, заслуживает того, чтобы делать это хорошо и с выдумкой.

МАРКЕТИНГОВЫЙ ПОДХОД КАК ФОРМА ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Д.Ю. Король
Белорусский государственный университет

Ставшее уже общеупотребительным сочетание «маркетинг образования», своим появлением отражает важные и драматические изменения в ценностях, динамике и структуре отношений субъектов образовательного пространства. Маркетинговый подход в образовании разрабатывает сферу социально-личностных отношений образования, в которой субъекты образовательного рынка формируют свои отношения по поводу услуг, которые на этом рынке функционируют. Диалектика предложения и спроса (рис.) создает такую определяющую черту маркетинговой модели образования как динамичность, которая предполагает, что в условиях быстрого обновления задач, установок, стратегий и программ каждая учебная организация должна постоянно находиться в состоянии переоценки своего подхода к рынку, постоянно проводя ревизию содержания своей деятельности. Данная стратегия предполагает, что образование, как основной вид

товара-услуги, предлагаемый на рынке образовательным институтом, приобретает свойство быть обмениваемым и способность участвовать в процессе обмена в результате возникновения такой его интегральной характеристики как качество. В маркетинговом подходе качество перестает быть некоторой имманентной процессу образования величиной, воспроизводимым системным эффектом собственно образовательного процесса, который достигается каждый раз путем стандартизации реального образовательного процесса. Качество, как характеристика содержания образовательной услуги, определяется теперь на основе сочетания нескольких факторов: как внутренних, так и внешних.

Появление маркетинговых стратегий в образовании в общем принимается со сдержанным оптимизмом, поскольку категориальный аппарат и тезаурус этого подхода декларирует, что условная, но очень значимая граница, отделявшая образование от рынка, окончательно пройдена. Товарная форма потребления образования жестко включает педагогические практику в систему рыночных отношений. Эту новую реальность необходимо научиться корректно интегрировать с традицией сложившихся самоописаний и образом мышления в системе высшего образования.

Рисунок. Формирование образовательной услуги в маркетинговом подходе.

Ключевым в маркетинговом подходе является понятие образовательной услуги. В качестве общих признаков образовательной услуги выделяют: неосязаемость, которая проявляется в невозможности оценки качества и объема образовательной услуги до полного ее приобретения; неотделимость образовательных услуг от источника их получения; нематериальность; несохраняемость; непостоянство качества услуг, высокая стоимость, длительный период оказания, отсроченность выявления результата, наличие характера смешанного блага. [1]

Нетрудно заметить, что ключевыми характеристиками образовательной услуги оказываются категории негативного плана, задача которых показать специфику превращения услуги в товар. Другими словами, образовательная услуга существует прежде всего как форма отношения, которая лишена вещной продуктивности. Следует внимательнее присмотреться к структуре этого отношения: на первый взгляд, мы видим традиционную пару ученик-учитель, которая обновила правила своей взаимосвязи в соответствии с новым социально-экономическим контекстом. И эта ревизия проходит в условиях доминирования рыночного контекста, где товарность выступает эквивалентом любого типа отношений. Понятно, что дуальность учебной пары формально условна, поскольку в ней всегда есть третий элемент, которое и определяется как непосредственно само отношение. Маркетинговый подход кодифицирует этот элемент как услугу, то есть как то, что имеет потребительскую стоимость. Но, чтобы приобрести качество стоимости, чтобы войти в цепь потребления-траты, отношение ученик-учитель должно быть продано, еще до того, как оно реально состоялось. То есть его реальность в форме образовательного акта не совпадает с его реальностью как товара. Что же скрепляет эти две реальности, что придает им выполнимое в рамках социального договора единство?

Думается, что, прежде всего, это образ, который связывает услугу-отношение с тем событием, в котором образовательный акт должен сбыться, в котором должен реализоваться его эффект товара. Образ (который играет столь существенную роль в потреблении любого товара) является механизмом пролонгации услуги в социально-биографической системе индивида. Образная структура услуги не просто является частью отсроченного проявления результата, она легитимирует отсрочку как необходимый аспект потребительского отношения к образованию, удерживает ее смысл. Поскольку структура времени в образовании во многом построена на интервалах между когнитивно-психологической инвестициями субъектов и результатами, образовательный интервал приобретает амбивалентную ценность в качестве особой социально-экономической практики жизни. Амбивалентность его состоит в том, что, с одной стороны, он должен быть неотъемлимой частью социально-культурной истории индивида, с другой, стремится к минимизации и фрагментированию во всем пространстве активной профессиональной биографии индивида.

Рекламные образы образовательных услуг часто обозначают сокращение учебного интервала как ключевое преимущество, мгновенность результата как свидетельство совершенства педагогических технологий. Этот же образ подразумевает ничтожность той траты, которую понесет покупатель образовательной услуги, выбрав именно ее. Консумеристкая образность вносит в отношения ученик-учитель такую логику распределения благ, в которой отношение к знанию уже радикально пересмотрено с точки зрения его социально-биографической эффективности. Больше нельзя недооценивать логику образа в образовательном отношении, которое больше не может опираться только на освященное традицией знание собственной истинности или полезности. Теперь, на всем протяжении циркуляции знания внутри образовательного пространства его будет сопровождать система образности, связанная с особенностью его товарного существования. Образ уже не просто сопровождает образовательный процесс, открывая его привлекательность для внешнего мира, он так же эффективно служит проводником образов внешнего мира в святая святых образования – в доверительные отношения ученика и учителя, и также неожиданно способен подменять собой саму реальность образовательного акта. В классической образовательной парадигме, чтобы образовательный акт состоялся, создавалась особая коммуникативно-институциональная конструкция (школа, университет), которая делала мир имманентным себе посредством тщательно (ритуально) реализованных эффектов изоляции от этого мира. Классический образовательный изоля-

ционизм уступил место маркетинговым коммуникациям, включающим вуз в процессы обмена и подчиняющим пару ученик-учитель логике обязательного взаимопонимания.

Список использованных источников

1. Менеджмент, маркетинг и экономика образования: Учебное пособие. - 2-е изд., перераб. / Под ред. А. П. Егоршина, Н. Д. Никандрова. — Н.Новгород, 2004. — С. 256-258.

МНОГОУРОВНЕВАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ПРОФИЛЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ф.Ф. Лахвич, Н.В. Суханкина
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Учитель как субъект педагогического процесса является главным действующим лицом любых преобразований в сфере образования. Поэтому подготовка педагогических кадров придается во всех странах огромное значение. В отечественной системе образования (которая во многом переняла традициии Германии) исторически можно выделить три подхода к подготовке педагогов. Первый предполагает организацию профессиональной подготовки на кафедрах педагогики или на педагогических факультетах. Так, в России [1] одна из моделей педагогического факультета была разработана группой московских профессоров (Б.И.Дьяконов, А.Н.Реформатский, В.А.Ванер и др). Предполагалось совмещать теоретическое обучение педагогике с организацией исследовательской работы. Для проведения педагогической практики при факультете организовывались "вспомогательные" учебные заведения. В советское время данная модель была реализована в большинстве педагогических институтов. Другая концепция предполагала послеуниверситетское педагогическое образование и имела выраженную научно-исследовательскую ориентацию. Например, по проекту К.П.Яновского предполагалась подготовка по избранному предмету и по двум дополнительным. На 1-м курсе изучалась педагогическая теория, на 2-м организовывалась практика в школе. Проект был реализован в Московском педагогическом институте. В интегральной модели педагогического образования профессиональная педагогическая подготовка совмещалась с получением высшего образования, по уровню близкого к университетскому (Высшие женские курсы). На первом этапе обучения давалось общенаучное образование. Педагогическая подготовка осуществлялась (по самостоятельно разработанному учебному плану) в группах специализации при кафедре, включая педагогическую практику в гимназии или школе. В более позднее время подобная подготовка педагогов была реализована, по сути, в классических университетах (институционально, впрочем, педагогическая подготовка не выделялась в отдельную ступень образования).

В связи с переходом к многоуровневой подготовке специалистов представляет интерес вопрос корреляции последовательности и предметного наполнения конкретной ступени обучения в вузе, с одной стороны, и характера подготовки – предметно-научного или психолого-педагогического – с другой. Можно выделить три подхода в подготовке педагогов в современной высшей школе.

В первом варианте на первой ступени осуществляется общенаучная подготовка по выбранной специализации, а затем проходит педагогическая профилизация (ярко выражен в учебных планах классических университетов). Обратная последовательность не характерна для подготовки педагогов естественно-научного профиля. Третий вариант не структурирует по уровням образования блоки специальной-предметной и психолого-педагогической подготовки (классический вариант подготовки в педагогических институтах СССР).

Нам представляется интересным изучение опыта построения многоуровневого педагогического образования в Германии, где в настоящее время, как и у нас, осуществляется переход на институционально-структурированную многоуровневую подготовку специалистов в системе бакалавриат→магистратура.

Классическая университетская подготовка будущего учителя состояла из трех компонентов: предметная подготовка по двум предметам, педагогическая подготовка и школьная практика. Педагогическая подготовка предусматривает изучение цикла психолого-педагогических дисциплин (в настоящее время - 25% учебной программы для учителей первой ступени и второй ступени I, 20% для учителей второй ступени II). Немецкие ученые различают 3 группы предметов по степени значимости [2]:

- первичные - (общая педагогика, школьная педагогика, педагогическая психология, дидактика изучаемых школьных предметов); - вторичные - (педагогическая социология, политология, теология или этика, школьное право, социальная педагогика, медицина);

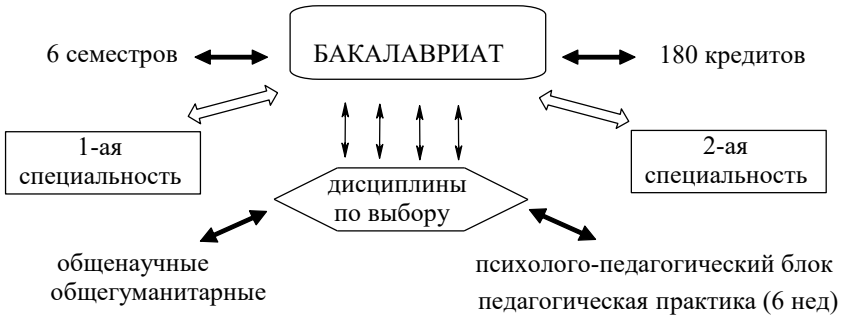
- другие смежные науки (вопрос определения числа этих предметов и отводящегося на их изучение количества часов является спорным).

После длительного периода освоения студентами основ и навыков фундаментальных наук наступает время профессиональной специализации. Вторая фаза обучения — стажировка — содержательно дифференцирована. Стажер готовится к выполнению обучающей (планирование, проведение и критическая оценка учебных занятий) и воспитательной функций (совместная работа с учениками, родителями и коллегами). Кандидат на должность учителя обязан еженедельно самостоятельно провести 8 уроков, сочетая преподавательскую деятельность с обязанностями классного руководителя. Стажировка проходит под руководством семинарского и предметного наставника — учителей высокой квалификации; работа в школе чередуется с занятиями в педагогических семинарах, где общее руководство осуществляется персональным ментором. Стажировка в школе заканчивается вторым государственным экзаменом, который включает в себя четыре составляющие: достижения во время стажировки; домашняя письменная работа; минимум два открытых урока и устный экзамен. Педагогическая общественность Германии в последнее время решительно высказывается за отмену и реформирование второго государственного (педагогического) экзамена, полагая, что необходимо применять новые, более эффективные методы и методические приемы приобщения будущих учителей к их профессии.

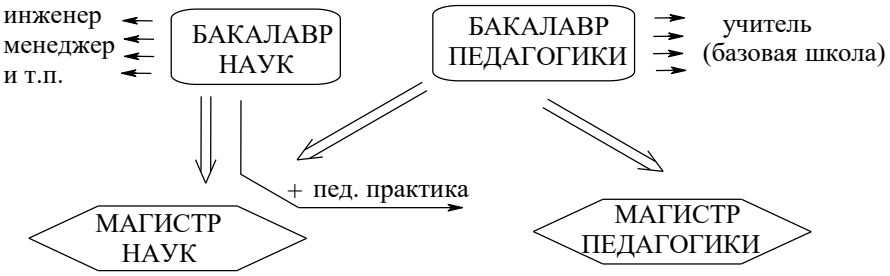
Основными проблемами подготовки преподавателей в ФРГ в настоящее время, по мнению немецких ученых, являются оптимальное сочетание педагогической теории и практики на всех фазах и этапах подготовки и внедрение междисциплинарного подхода [3]. Одним из направлений реформирования является введение англо-саксонской (бака-

лавр-магистр) модели подготовки преподавателей, которая характерна для многих стран Европы, например, Швейцарии, Италии, Ирландии, Италии. Основным преимуществом ее является предоставление студенту права избрания индивидуальной траектории своей будущей профессиональной деятельности. Первым немецким университетом, получившим аккредитацию на введение многоуровневой системы подготовки преподавателей, стал университет г. Бохум, где с зимнего семестра 2002/2003 структура многоступенчатой (многоуровневой) подготовки учителя выглядит следующим образом.

Фаза бакалавриата (Bachelor-Stufe) охватывает 6 семестров. Она является научно-ориентированной и предусматривает изучение двух обязательных предметов и факультативов, включающих дисциплины по выбору как педагогические (что особенно благоприятно для будущих учителей), так и из областей, не связанных с педагогикой, например, иностранные языки, информационные технологии.



Бакалаврские учебные программы идентичны для будущих преподавателей и для других профессий. Однако если студент намерен продолжать учебу по педагогическому направлению, он должен пройти 6-недельную школьную практику. Это обязательное условие допуска к обучению на степень магистра образования.



Фаза магистратуры (Master-Stufe) охватывает 4 семестра, завершается госэкзаменом и защитой магистерской работы. Степень магистра образования признается как первый государственный экзамен на должность учителя. Магистратура подразумевает практико-ориентированное обучение, когда наряду с углубленными занятиями по специальности изучаются педагогика, дидактика и методика конкретных учебных дисциплин, а также проводится педагогическая практика по обоим учебным предметам продолжительностью 8 недель.

Новая система подготовки преподавателей на многоуровневой основе (Bachelor/Master) имеет следующие преимущества: право выбора профессии в течение всей фазы бакалавриата; получение не одной, а двух квалификаций (профессий), что делает их мобильными на национальном и европейском рынке труда; введение кредитной системы оценки знаний студентов (credit points), что облегчает признание немецких дипломов. В тоже время высказываются опасения, что при новой структуре подготовки происходит разрыв между знанием предметов и педагогико-дидактической компетенцией их преподавания. Сама квалификация „учитель“ при таком подходе воспринимается как дополнительная. Возникает опасность „переноса“ в будущем подготовки преподавателей из университетов, например, в школы, как это имеет место в настоящее время в Великобритании [5].

Сравнительный анализ опыта функционирования двухуровневой подготовки педагогов естественнонаучного профиля показывает эффективность следующей модели структурировании учебного плана в отечественных условиях [5].

1 сту

(бакалав
3-4 курс
плана сп

2 ступен
(профил
магистра

При этом 1–ая ступень обеспечивает получение общего высшего образования в достаточно широкой области знаний (сравни зарубежный аналог бакалаврских программ типа «Life Science»). Обязательным является включение, помимо специальных дисциплин, предметов психолого-педагогического (не профилирующег характера!) блока. На данной ступени подготовка будущих педагогов, исследователей и инженеров должна быть в значительной степени идентична, а выпускники смогут работать в качестве технических работников, менеджеров и т.п., а также повышать свою квалификации в рамках программ высшей ступени. На 2-ой ступени осуществляется профилизация, и соотношение дисциплин специальности и психолого-педагогического профиля определяется характером последующей профессиональной деятельности.

Список использованных источников

1. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX. / Отв. ред. А. И. Пискунов. – М., 1976.
2. H.-K.Beckmann, 1997.
3. Flach, J.Lueck, R.Preiss,1995.
4. Antrag der Ruhr-Universität Bochum,2001.
5. Empfehlungen des Expertenrats NRW zur Lehrerbildung. 2001.
6. Капранова, В. Подготовка преподавателя химии в Беларуси на современном этапе / В. Капранова, Н. Суханкина, А. Козыревская //“KIMIJAS IZGLITIVBA SKOLA – 2006”, Riga 2006, pp.126-135.

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА

Т.А. Лопатик
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

В определении задач развития современного высшего образования приоритетное место занимают вопросы обеспечения качества и эффективности преподавательской и учебной работы. Стремление вуза к обеспечению качественной подготовки своих специалистов реализуется через сохранение квалифицированного учебного персонала; развитие сети взаимоотношений с предприятиями и организациями; улучшение материального обеспечения учебного процесса; введение оптимального регламента учебного процесса; введение системы контроля за показателями функционирования.

В основу нашего исследования положена гипотеза, согласно которой организация процесса управления качеством подготовки студентов вуза будет эффективной, если процесс будет организован на основе соблюдения принципов управления качеством; организация процесса управления строится на основе разработанной учебной программы с учетом реализации стратегии гуманитаризации профессиональной подготовки студентов; в основу организации процесса управления положены требования к компетенциям студентов; разработаны требования к аттестации студентов.

Социальная природа управления всегда основывается на презумпции власти и полномочий, на подчинении нижестоящих вышестоящим, на явном или скрытом давлении одних в сторону других, на неравенстве и доступе к экономическим и социальным благам. Управление может принимать авторитарную или демократическую форму, но оно всегда останется определенным режимом деятельности индивидов или групп, ограничением свободы действий рамками предписанных норм и правил.

В то же время управление представляет собой наиболее рациональный способ организации производственного труда. Управление – это целенаправленный, планируемый, координируемый процесс, способствующий достижению максимального эффекта при затрате минимальных ресурсов, усилий и времени.

Определяющей особенностью системы управления качеством результата или процесса функционирования вуза является применение оценочных показателей в виде разницы реальных и желаемых значений показателей и введение механизма корректировки деятельности, ориентированного на выполнение и максимальное повышение реальных значений системы желаемых показателей.

Формируя систему управления качеством образовательной деятельности вуза, необходимо учитывать, что она должна быть дополнительным управленческим механизмом, направленным на корректировку деятельности вуза с целью достижения более высокой степени удовлетворения потребности в образовательных услугах. Характеризуя такую систему, следует выделить ее главные элементы: контролируемые показатели и механизм корректировки деятельности вуза. Система управления при введении элементов управления качеством отличается введением дополнительных показателей для оценки элементов функционирования вуза и результатов его работы; наличием механизма корректировки управленческих решений на основе показателей качества; дополнительным аналитическим исследованием результатов функционирования вуза с позиции влияния на показатели качества.

Образовательная программа представляет собой комплекс элементов образовательного процесса, ориентированный на формирование у выпускника необходимых способностей специалиста и готовности его к самостоятельной профессиональной деятельности. Качество образовательной программы проявляется в ее способности сформировать у выпускника необходимый набор способностей.

В качестве примера приведем разработанную нами программу по предмету «Педагогическая этика» для слушателей специальности «Менеджмент в сфере образования» для слушателей факультета непрерывного образования БГПУ, обучающихся по специальности «Менеджмент в сфере образования». Основная цель учебного курса состоит в обеспечении реализации стратегии гуманитаризации профессиональной подготовки студентов. Цель реализуется с помощью следующих задач: ознакомление студентов с основными положениями, принципами и ценностями этической теории; осуществление комплексной реконструкции проблематики, касающейся норм, принципов и требований к поведению педагога в рамках профессиональной деятельности и базирующейся на общих положениях теоретической этики; изучение фундаментальных работ ведущих представителей философской мысли. Учебная программа рассчитана на 32 часа (20 часов лекционных занятий и 12 часов практических занятий) и предусматривает зачет как итоговую форму отчетности в виде учебно-тематического плана курса.

,

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ-ФАСИЛИТАТОРА В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Л.В. Луцевич

Национальный институт образования

Конкурентоспособность человека на рынке труда и образования во многом зависит от его способности овладевать новыми технологиями, адаптироваться к изменяющимся условиям труда, быть мобильным и жизнеспособным, предприимчивым и успешным, морально-нравственным и человеколюбивым. Опыт взаимодействия учреждений образования и работодателей показывает, что среди требований (критериев) работодателей ведущее место начинает занимать социальная компетентность выпускников учреждений, обеспечивающих получение общего среднего образования.

Социальная компетентность старшеклассников рассматривается нами как интегральное личностное новообразование, состоящее в готовности к самоопределению в системе социальных отношений и раскрывающее социальные способности и социальные качества личности, которые позволяют быстро и адекватно адаптироваться в обществе, действуя и принимая решения по принципу «здесь и сейчас» с учётом позиций других людей.

Социальная компетентность проявляется через сформированную готовность к личностному и жизненному самоопределению; социокультурному самоопределению; социальному и профессиональному самоопределению и самоопределению в семейно-брачных отношениях.

При этом жизненное самоопределение отражает цели и результаты самоопределения в окружающем мире и социуме. Личностное самоопределение связано с формированием личностного смыслового и деятельностного своеобразия человека, а также ценностно-смысловых, экологических, жизненно-футурологических, психолого-педагогических (коммуникативные, игровые, эмоциональные), ИКТ компетенций (информационно-коммуникационные технологии) и компетенций самообучения и самопрезентации.

Социокультурное самоопределение определяет позиции в межкультурной коммуникации, диалоге культур и связано с формированием общекультурных, лингвистических, социально-лингвистических компетенций, компетенции дискурса, социальных (гражданственные, социокультурные, поликультурные, межкультурные, правовые, политические), психолого-педагогических и ИКТ компетенций;

Профессиональное самоопределение позволяет адаптироваться и утвердиться в социально-трудовой сфере за счет развития адаптивных, социальных, профессиональных (интеллектуальные, социально-трудовые), психолого-педагогических и ИКТ компетенций.

Самоопределение в семейно-брачных отношениях связано с формированием социальной ответственности и перспективы принятия родительских забот посредством развития социально-бытовых, здоровьесозидающих, валеологических, нравственно-этических, социокультурных, психолого-педагогических и ИКТ компетенций.

Введение в компонентный состав различных составляющих самоопределения психолого-педагогических и ИКТ компетенций обусловлено их значением в контексте анализа практических ситуаций и оценивания результативности предпринятых учителем действий. Они рассматриваются нами в аспекте психолого-педагогического сопровождения процесса формирования готовности старшеклассников к самоопределению в системе социальных отношений (различных сферах жизнедеятельности).

В Законе Республики Беларусь «Об образовании» закреплено положение о том, что содержание образования должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации. Важнейшая роль в самоопределении личности принадлежит учителю-фасилитатору, который оказывает психолого-педагогическую поддержку учащимся старших классов в выборе профиля обучения, осуществляет психолого-педагогическое сопровождение самоопределения в системе социальных отношений.

ВЫСШАЯ ШКОЛА СЕГОДНЯ: ПРИОРИТЕТЫ, ПРОБЛЕМЫ, ПОИСКИ, РЕШЕНИЯ

Г.И. Михалевская
Санкт-Петербургский государственный университет

Изменения, происходящие в современном мире, требуют от профессионального образования принципиально новой позиции: подготовка конкурентоспособного специалиста. Смена социально-экономической модели поведения, отношение к образованию как вложению капитала, формирование социального заказа на качество производимых услуг существенно изменили общественный взгляд на российское образование. Вхождение России в общеевропейское образовательное пространство ставит перед высшей школой задачу организации образования такого уровня, при котором студенты будут способны участвовать в межкультурной коммуникации на иностранном языке и самостоятельно совершенствовать не только уровень владения иностранным языком, но и уровень овладения другими необходимыми областями знаний.

Как известно, в 1998 году Россия стала членом Азиатско-Тихоокеанского форума, а в 2003 году присоединилась к европейскому Болонскому процессу. Присоединение России к разным моделям образования потребует существенных изменений в миссии, структуре и содержании высшего образования. На Болонской (1999), Пражской (2001) и Берлинской (2003) конференциях были определены десять линий действия Болонского процесса: принятие системы легко читаемых и сравниваемых степеней; введение системы, базирующейся (в основном) на 1 двухступенчатой (с Берлинской встречи - трехступенчатой) структуре; использование системы кредитов (ECTS); расширение мобильности; развитие сотрудничества в области качества образования; усиление европейского измерения в высшем образовании; образование в течение всей жизни; вузы и студенты как активные субъекты Болонского процесса; улучшение привлекательности Европейского пространства высшего образования; докторантура как третья ступень высшего образования; синергия Европейского пространства высшего образования и Европейского исследовательского простанства [1].

Данные «линии действия» поставили отечественную систему образования перед необходимостью проведения реформ. Однако судьба реформ будет определяться каждым конкретным вузом, академическим персоналом и студентами, о чем свидетельствует данная конференция, проводимая Институтом правоведения и предпринимательства.

С 1996 года на биологическом факультете СПбГУ введена двухступенчатая система образования: бакалавриат, магистратура, не исключается и специалитет. Первые два года студентам дается подготовка, не умаляющая фундаментализацию естественнонаучного образования. В своих эссе студенты отмечают преимущества и недостатки новых педагогических систем. Отмечены следующие преимущества: интеграция с Европейской системой образования; получение в бакалавриате основательного базового образования; возможность быстро переходить из одной сферы деятельности в другую, из вуза в вуз; заканчивая бакалавриат на одной кафедре, можно поступить в магистратуру на другую кафедру или даже другой факультет или вуз; можно остановиться, закончив бакалавриат, если нужен только диплом о высшем образовании, а можно продолжить учиться спустя несколько лет; при обучении по такой системе у студентов остается гораздо больше времени на научную работу по выбранной теме. Магистранты отмечают, что обучаются по индивидуальному плану, могут выбирать, что им слушать и когда сдавать зачет или экзамен и т.д.

К недостаткам отнесены: крайне недостаточная информационная поддержка реформы; неясный статус дипломов бакалавра. На сегодняшнем рынке труда нет четко сформулированной позиции по отношению к бакалаврам. Работодатели к диплому бакалавра относятся с недоверием, часто поступает отказ: они приравнивают его к «неоконченному высшему» и предпочитают брать на работу людей со специальным средним образованием; диплом бакалавра в отличие от специалиста не дает студенту возможность поступить сразу в аспирантуру; очень высокая нагрузка, которая возлагается на студентов: им необходимо в короткий срок (4 года) получить квалификацию по разным дисциплинам, сдать итоговые экзамены по ним, выбрать наиболее интересную для себя область знаний, написать научную работу и защитить ее; содержание курсов не меняется: материал пяти курсов «впихнут» в четыре года; большинство рецензентов выпускных квалификационных работ бакалавров в своих отзывах отмечает, что их уровень выше, чем тот, который предполагает ВКРБ, он остался на уровне диплома специалиста. В таком случае возникает вопрос: зачем нам нужен диплом бакалавра?; создаются дополнительные условия для «утечки мозгов», для повышения технического, научного и военного потенциала зарубежных стран. Этого нельзя делать за счет всего общества.

В мире, в основном, каждый платит за свою конкурентоспособность, у нас же налогоплательщики оплачивают конкурентоспособность единиц (обучение бесплатное). Абсурдно, но факт; в результате введения двухступенчатой системы образования студент учится на 1,5 года дольше; основное неудобство: для поступления в магистратуру нужно сдавать экзамены, как бы подтверждая свое право учиться дальше; попытка забрать в армию сразу после защиты дипломной работы. Военкоматы в последний год обучения в бакалавриате усиливают давление на студентов, игнорируя право человека на получение дальнейшего образования (две ступени связаны неразрывно).

Как видим, студенты-магистранты довольно хорошо представляют преимущества и недостатки той педагогической системы, которую они окончили. Пока реформа проводится не законодателями, а отдельно взятыми вузами и Министерством образования Российской Федерации. Поэтому система «бакалавриат - магистратура» как заимствованная без всякой адаптации к Российскому менталитету и системе образования приведет к путанице, недопониманию со стороны работодателей в силу отсутствия информационного обеспечения проводимой реформы.

По мнению главы Минобразования, цель двухуровневой системы – «добиться, чтобы человек нашел себя». Действительно, бакалавриат может значительно облегчить жизнь тех, кто сомневается в своем выборе, хочет попробовать себя в других областях знаний. Хочется верить, что через несколько лет, когда Россия сможет интегрироваться в европейское образовательное пространство, у бакалавриата появится еще один значительный плюс: студенты смогут ездить в другие вузы для продолжения образования. Это, несомненно, скажется положительно на уровне подготовки будущих магистров и научных кадров. «А пока бакалаврам без опыта работы приходится начинать карьеру наравне с людьми, у которых вообще нет образования. Это, по меньшей мере, обидно. А ведь у выпускников СПбГУ есть и амбиции и запросы немалые». Для современных студентов двухступенчатая система обучения — суровая действительность, поскольку никто определенно не может сказать, хорошо это или плохо.

Резюмируя, подчеркнем, что Болонский процесс вызван двумя причинами: 1) массовостью образования, необходимого сегодня всем постиндустриальным странам; 2) всеобщей глобализацией в сфере экономики, трудовых ресурсов, технологий. В связи с эти меняются философия и технология образования. Философия в том, что образование должно быть гибким, отвечать потребностям рынка. Технологии призваны интенсифицировать учебный процесс без ущерба для его качества. И все это должно обеспечить реализацию принципа «Образование – через всю жизнь».

Под воздействием процессов глобализации образование вступило в качественно новую фазу развития. Отечественное образование также находится в состоянии поиска новых идей, нового содержания и новых ценностей. Сегодня становится очевидным, что педагогическая наука в XXI веке оказалась в числе наиболее динамично развивающихся наук. Резкая смена образовательных и воспитательных парадигм привела к необходимости пересмотра ведущих концептуальных основ педагогической науки на уровне ее предмета, категориального аппарата, методологии, теоретических и прикладных аспектов.

Стратегия модернизации образования направлена на связь компетентности и содержания образования. По мнению многих исследователей, компетентностный подход является способом достижения нового качества образования. Именно он определяет изменения образовательного процесса, приоритеты, это содержательный ресурс развития. В

мировой образовательной практике понятие компетентности как цели образования выступает в последние годы одним из центральных понятий. В нем заложена новая идеология содержания образования, формируемого от результата. Новый тип образовательного результата не сводится к простой комбинации знаний, умений и навыков, он ориентирован на решение реальных задач. Этот тип образовательного результата и стал именоваться компетентностями.

Мы опираемся на определение психологической природы компетентности, данное Дж. Равеном. По его мнению, компетентность является сложным образованием, интегрирующим различные характеристики человека: интеллект, ценности, способности и многое другое. Иначе говоря, можно представить эти способности (возможности) как способности рассуждать, принимать решения, переживать и управлять своими чувствами. Компетентность таким образом определяется как состоявшееся личностное качество субъекта по отношению к какой-либо его деятельности. Отличие компетентного специалиста от квалифицированного состоит в том, что первый не только обладает определенным уровнем знаний, умений и навыков, но способен реализовать и реализует их в своей работе. Основой этого качества (компетентный) выступают знания, осведомленность, опыт социально-профессиональной деятельности человека, а также жизненный опыт.

В свете компетентностного подхода существенно изменяется содержание структурных компонентов образовательных систем, данное Н.В. Кузьминой. Традиционно к целям образования относили знания, умения и навыки, теперь же они переходят из целей образования в разряд средств, методов и приемов образования, а место целей образования занимает компетентностная личность, владеющая комплексом ключевых компетенций, как предметных, так и надпредметных (умение общаться с людьми, умение решать проблемы, умение планировать свой рабочий день и другие). Изменяются содержание и технологии обучения. Ясно, что компетенции могут быть сформированы и выявлены только в специально созданных педагогических задачах-ситуациях, близких к реальным процессам. Содержание обучение должно быть насыщено практикоориентированными жизненными ситуациями.

Существенно меняется содержание профессионализма педагога. К педагогу предъявляются новые требования: он не должен грузить знаниями, а организовать способ получения информации как в микрогруппах, так и индивидуально. Возросло и количество труда педагога. Интуиция и опыт уже мало эффективны. Надо владеть тестированием и квалиметрическим мониторингом. При этом оценивается не статистический показатель, а путь развития. Таким образом, пятикомпонентная структура образовательных систем Н.В.Кузьминой получает новое наполнение.

Несмотря на то, что основные ориентиры и приоритеты в образовании определены, ход системной модернизации образовательной сферы, по словам главы государства, идет медленно и трудно. Проблемой номер один остается качество образования [2]. В докладе рабочей группы «Системные вопросы развития отечественного образования» [3] подчеркивается значимость системы обеспечения качества образования во всех образовательных сегментах и на всех уровнях, причем особое внимание должно быть уделено разработке средств реализации стандартов качества для каждой образовательной программы и, главное, контролю за полученными результатами. Л.А. Вербицкая, ректор СПбГУ, считает, что «к оценке качества образования надо привлекать и международных экспертов, в том числе международные рейтинговые агентства» [2]. Либерализация требований к качеству знаний на всех уровнях, от оценки в зачетки до диссертации, по словам Л.А. Вербицкой, зашла слишком далеко.

Таким образом, для получения действительно качественного образования должно быть обеспечено качество самих требований (целей, стандартов, норм) и необходимые качественные ресурсы (образовательные программы, кадровый потенциал, контингент абитуриентов, материально-техническое обеспечение, финансы и т.д.), то есть качество условий (вложений в образование).

Таким образом, в образовании, в том числе и вузовском, накопилось много проблем, таких как пересмотр методологических и теоретических основ общей педагогики, содержания образования на всех ступенях его, методов и технологий обучений. «Инженерия знаний», «электронная педагогика», «компьютерная дидактика», мультимедийные курсы, электронные учебники, дистанционное обучение - все это становится основными ресурсами обеспечения качества современного образования.

Список использованных источников

1 Байденко В.И. Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы / В.И. Байденко, Н.А. Гришанова, В.Ф. Пугач // Высшее образование сегодня. – 2005. - №5. - С. 19-20.

2. Путин В.В. Проблема номер один - качество образования / В.В.Путин // Высшее образование сегодня. – 2005. - № 1 1 . - С .4

3. Системные вопросы развития отечественного образования / / Высшее образование сегодня. – 2005. - № 11. - С.33

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОИСКИ ИЗМЕРЕНИЯ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МИРЕ

Е.Г. Полупанова
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Тенденции современного образования предельно актуализировали проблему измерения качества высшего, в том числе и педагогического образования. Так, в США педагогическое образование должно отвечать требованиям национальных стандартов по сертификации учителей, требованиям по лицензированию учителей профессиональных организаций, требованиям штата к аккредитации программ подготовки учителей, правилам и положениям, разработанным на уровне колледжей и университетов. «И над всем этим самые требовательные хозяева – общественное мнение, рыночная экономика и интерес студентов как потребителей» [1, с. 189].

Одной из ключевых проблем является проблема стандартизации. В Соединенных Штатах Америки такие значимые организации как: «Национальная комиссия по образованию и будущему Америки», «Национальный комитет по аккредитации педагогического образования», «Национальный комитет по профессиональным стандартам в учительской профессии», «Межштатный консорциум по новой оценке знаний учителей» выступают за высокие стандарты педагогического образования, за определение ясных показателей их измерения, за гибкость и плюрализм в выборе средств достижения необходимых результатов. Эта стратегия получила название «стандарты и отчетность» (standards-and-accountability).

С другой стороны, менее масштабное, но значимое направление, за которое ратуют такие организации как Фонд Фордхэма, институт Манхэттена и др. Они в лице специалистов, их представляющих, выступают за дерегуляцию и альтернативные (ускоренные) пути подготовки учителей с тем, чтобы быстро решить проблему их дефицита. Качество педагогического образования в этом случае — открытый вопрос.

В Англии для реализации идеи стандартизации высшего педагогического образования было создано «Управление по стандартам» и опубликован ряд документов, определяющих основу содержания подготовки учителей: «Стандарты на получение статуса квалифицированного учителя» (по разделам: основные знания, планирование, обучение, работа с классом, оценка работы учителя и учеников, дополнительные требования), «Национальная программа педагогического образования» (перечень знаний, умений и навыков, которые должны освоить студенты применительно к конкретным школьным предметам), «Общие требования по всем курсам подготовки учителей» (требования к поступающим на программы подготовки учителей; требования, гарантирующие качество обучения и др.).

Стандартизация и ее внедрение в странах Запада, как любая инновация имеет своих сторонников: Л. Дарлинг-Хаммонд, Э. Каплан и Р. Эдельфельт, Д. Кернс и Дж. Харви, так и противников: Э. Кохн, Л. Макнейл и др. Если первые считают, что движение за стандарты и связанная с ними оценка качества педагогического образования будет иметь «большее влияние на обучение и педагогическое образование, чем любая другая повестка дня или инновация», то вторые имеют полярную точку зрения. Качество стандартов непосредственным образом связано, по их мнению, с проблемой отсутствия «хорошо сформулированных целей и задач педагогического образования». А это в свою очередь влияет на определение стандартов и последующую оценку обучения на основе этих стандартов. Весь этот процесс во многом дедуктивен, так как предполагает, что знание учителя может быть определено априори через консенсус, рационализировано и навязано всем. Кроме того, высказывается мнение и о том, что совершенствование подготовки учителей с акцентом на оценку их знаний и деятельности уводит педагогов в сторону от фундаментальных вопросов. Необходимо понимать, считают они, что в центре педагогического образования находится «глубокое и комплексное осмысление обучения и учения, которое не может быть с легкостью сужено до алгоритмов». Современная реформа в основе, которой стандарты и тестирование «как будто открывает дискуссию об обучении и педагогическом образовании, одновременно по многим параметрам закрывая ее».

Таким образом, наблюдаются две ведущие тенденции развития высшего образования. Первая – профессионализация, которая выражается в ориентированном на стандарты педагогическом образовании для гарантированного обеспечения всех учащихся квалифицированными учителями в русле развития идей демократического общества. В основе второго лежит рыночный подход – альтернативная подготовка и нужное количество учителей за счет качества их профессионально-педагогической подготовки.

В целом качество высшего образования, прежде всего, поддерживается на уровне университета, как автономного академического сообщества. Для этого создана сложная схема, которая включает в себя аккредитацию вуза, составление рейтингов, ранжирование, лицензирование, определение валидности учебных курсов, периодического их пересмотра, мониторинга. Оценка качества подготовки в вузе носит многокритериальный характер, включая в себя обучающую, исследовательскую, культурную, творческую составляющие.

Качество высшего образования рассматривается в странах Запада как «соответствие образовательной деятельности особенностям и профилю вуза; степень достижения вузом образовательных целей в рамках общественно принятых стандартов; множественность уровней качества как индивидуальной, так и институциональной подготовки». Как измерить качество высшего педагогического образования? В поисках ответа на этот вопрос американские педагоги К. Хауи и Н. Зимфер сделали попытку изучить качество программ подготовки учителей в американских университетах и не смогли оценить в достаточной степени их эффективность из-за больших различий в концептуальных подходах. Они предложили 14 рекомендаций для университетов, которым необходимо следовать, чтобы решить эту проблему. В частности: программы должны иметь достаточный компонент аудиторной и лабораторной работы; большую согласованность программ университета и школы при проведении практики; необходимость регулярной текущей проверки оценки качества программ и др.

Примером инновационной модели измерения качества может служить «Программа прибавления ценностей» (The Value-Added Program), разрабатывавшаяся. в Северо-восточном университете штата Миссури (США) и получившая специальную премию. Кратко ее суть состоит в том, что на предполагаемых, уже зачисленных студентов и выпускников вуза собирается информация об их учебной деятельности. Они проходят не только национальное тестирование, но и университетские тесты. Сравнение результатов достижений каждого студента с тем, что он показывал на предыдущем этапе, дает возможность судить о качестве добавленных «ценностей» в виде знаний, умений, навыков.

Анализ системы множественной (комплексной) оценки обеспечения качества подготовки в вузе показал, что при приеме в вуз акцент делается на выяснение уровня подготовленности студента к обучению, изучение его личных и карьерных интересов, а также системы его ценностей. В конце второго года обучения каждый студент должен овладеть необходимым объемом знаний и навыков (общеобразовательные знания, навыки общения, проблемного, аналитического, критического мышления), а также должно быть выявлено приращение «ценностей» — знаний и навыков, полученных в вузе (навыки работы с научной литературой; способность к анализу различных точек зрения; знание культурных и исторических традиций; знание основ здорового образа жизни). По окончании выпускник должен быть подготовлен в области специализации, иметь развитую систему ценностей, иметь научный портфолио (тезисы, проекты).

Индивидуальное качество в свете концепции «компетентностно-ориентированного обучения» рекомендуют измерять в соответствии со степенью достижения студентами развития уровней эффективного общения, аналитических способностей, решения проблем, ценностных суждений; социального взаимодействия и др. Однако эти рекомендации носят во многом декларативный характер, поскольку не раскрывают механизма того, как все это измерять. Предлагаемые нетрадиционные творческие методы требуют дополнительной апробации и изучения.

В западных странах продолжительное время функционирует система критериев оценки полученных студентами в университете знаний, так называемая система кредитов. В Англии, например, она включает в себя: кредит (количественный показатель адекватности обучения); уровень кредита (индикатор требований к обучению, сложности и глубине изучаемого материала, самостоятельность обучаемого); результаты обучения; критерий оценки; условное учебное время (среднее количество часов необходимое для достижения конкретных результатов на определенном уровне обучения); дескриптор уровня (описание требований); оцениваемую единицу (модуль, юнит); квалификацию.

Сегодня в свете тенденции интеграции качественной и количественной составляющих оценки и самооценки, перевода внешней субъективной оценки во внутреннюю объективную самооценку, формирования способности обучаемого к непрерывной самооценке в процессе непрерывного самообразования появляются новые виды оценки. Среди них: основанные на результате (outcome-based); компетентностно-ориентированные (competence-based); основанные на образовательных стандартах (standard-based); деятельностные (performance-based).

В целом, очевидно, что при оценке качества педагогического образования имеют место объективные противоречия между инновационным и традиционным: ориентация на индивидуальный потенциал каждого и стандартизация качества образовательной деятельности; внутренняя оценка (закрытость) деятельности университета и все возрастающая тенденция к значимости внешней оценки (общественная открытость) на национальном уровне. От того, насколько эффективно будут разрешены эти противоречия, во многом зависит и решение главного вопроса – качества высшего педагогического образования.

Список использованных источников

1. Sindelar, P. Serving too many masters / P. Sindelar, M. Rosenberg // Journal of Teacher Education. – Vol. 51. — № 3. – 2000.

ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ КАК ТЕНДЕНЦИЯ РАЗВИТИЯ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ: ИСТОРИЯ ВОПРОСА (1918−1941 ГГ.)

И.И. Рыжикова

Минский государственный лингвистический университет

Система отечественного педагогического образования, которая находится на этапе своего очередного реформирования, активно ищет новые направления своего развития. Трансформационные процессы являются следствием зарождения креативно-педагогической цивилизации (И.А. Колесникова), которая стимулирует появление нового культурно-исторического типа педагогического мышления, новой парадигмы, которую очерчивают представления о педагогике как творчестве жизни и творчестве как универсальном способе бытия Человека (Л.С. Выготский).

Трансформационные процессы, происходящие в сфере высшего педагогического образования на современном этапе, во многом моделируют ситуацию, которая сложилась в отечественной теории и практике подготовки учителя первой половины XX в. В силу этого источником современных концепций обновления высшего педагогического образования могут служить знания об основных тенденциях его развития на территории России и Беларуси в 1918-1941 годы.

Период 20−40−х гг. XX в. − целая эпоха в истории высшего педагогического образования, отмеченная как успехами в области подготовки учительских кадров, способных к широкому социальному и профессиональному творчеству, так и стагнационными процессами, обусловившими возврат к традиционной парадигме педагогического образования. Все основные узлы советской и современной теории и практики образования творческого учителя завязывались именно в эти годы. Именно поэтому взгляд на проблему развития общепрофессионального компонента образования учителя с позиции исторического детерминизма − важная предпосылка взвешенного, обоснованного и ответственного подхода к преобразованиям в области высшего педагогического образования на современном этапе.

Начало XX вв. характеризуется взлетом психолого-педагогической мысли. Именно в этот период специальные знания о процессах воспитания и обучения, об участниках педагогического процесса выделяются в самостоятельный компонент подготовки учителя [1] и рассматриваются в качестве важной предпосылки творческого решения профессиональных задач [2, с.48]. Тенденцией, предопределившей творческую направленность содержания общепрофессиональной подготовки учителя, в этот период следует считать дифференциацию психологического знания и его интеграцию с педагогикой.

Содержание учебно-методического обеспечения вузов свидетельствует о том, что в практике высшего педагогического образования в период с 1918 по 1941 гг. последовательно реализовывалось несколько моделей общепедагогической подготовки учителя: знаниецентристская или культуротворческая, исследовательская, социально-творческая, художественно-творческая, политехническая, дидактическая. Данные модели разрабатывались в контексте различных методологических концепций профессиональной деятельности учителя: культурологической, педоцентристской, социологической, диалектико-материалистической, марксистской и опытнической. Имеющиеся расхождения в понимании движущих сил развития личности, смысла и содержания деятельности учителя представителями различных подходов к конструированию общепрофессионального компонента образования учителя были едины в осознании связи и взаимообусловленности задач подготовки к профессиональному творчеству и обеспечения тесных межпредметных связей психологии и педагогики в содержании общепедагогической подготовки.

До середины 20-х гг. при определении содержания общепедагогического компонента подготовки учителя вузы ориентировались на пособия по педагогике В. Рейна, П. Мальцева, П. П. Блонского, К. Ельницкого, А. Маттиаса, П. Наторпа, А. П. Нечаева, Э. Меймана, В. П. Вахтерова. В учебной работе по истории педагогики педвузы использовали пособия Ф. Ге, П. Ф. Каптерева, П. Монро, Т. Циглера, К. Шмидта.

В течение 1925-1929 гг. вышли монографии по педагогике, психологии и истории педагогики, в которых различными авторами предпринималась попытка очертить не только круг психолого-педагогического знания, необходимого для специалиста высшей квалификации, но и определить место и роль учебных дисциплин, составляющих содержание общепедагогической подготовки, в образовании педагога.

Представители культурологического подхода заявляли о приоритете гуманитарного знания в подготовке учителя. История педагогики и философия педагогики рассматривались М. М. Рубинштейном как основа образования творческого учителя. Эти дисциплины вводят студента в понимание культурных ценностей, их смысла, общих связей, помогают осознать будущему учителю свою деятельность как идейное общественное служение, как дело глубокого, возвышенного призвания [3, 100, 102].

Л. С. Выготский в формировании научной компетенции учителя наметил следующую систему педагогических дисциплин: 1) история воспитательных систем; 2) история воспитательных идей; 3) теоретическая педагогика; 4) экспериментальная педагогика; 5) педагогическая психология. Задача первых трех разделов педагогического знания заключалась в том, чтобы помочь учителю наметить цели и задачи воспитания, осмыслить педагогические факты в свете определенных идеалов воспитания.

Функция последних состояла в том, чтобы на основании знания законов изменения человеческого поведения и знания о средствах овладения этими законами помочь учителю создавать новые средства решения задач воспитания [4, с.45−46].

П. П. Блонский и М. Я. Басов, представители педоцентристского направления, в основу научного общепедагогического образования ставили экспериментальную антропотехнику (педотехнику). Ее функция – предписывать программу действий педагогу столь определенно, чтобы образование и воспитание стало легким делом для всякого воспитателя [5, с. 13-14].

Сущность общепедагогической подготовки при марксистском подходе вытекала из цели подготовки «человека−борца», «человека−творца» (П. П. Пинкевич). Пропагандист социально−творческой модели подготовки учителя А. Г. Калашников в центр общепедагогической подготовки ставил историю педагогики классового общества, знания о содержании и организации воспитания в переходную эпоху и теорию педагогического средоведения [6].

Т. Маркарьян в содержание образования включал искусство, психологию, педагогику, детскую литературу, технику художественного самовыражения. Творчество взаимообусловлено уровнем развития внимания, наблюдательности, воли, речи, которые материализуются в способности управлять под воздействием цели своим психофизическим аппаратом так, чтобы он стал орудием искусства. Т. Маркарьян в центр общепедагогической подготовки учителя ставил знания из области педологии и театральной педагогики [7].

Вплоть до 1936 г. доминирующей, определяющей массовую практику образования учителя в различных типах учебных заведений России и Беларуси, являлась исследовательская модель общепедагогической подготовки.

20−30-е гг. можно с полным основанием считать периодом утверждения принципа антропоцентризма в конструировании общепедагогической подготовки учителя. В структуре педагогического знания в этот период утверждается педология. Для оформления педологии в качестве учебного предмета имелись объективные предпосылки: к середине 20−х гг. имелись теоретические работы по проблемам педологии М. Я. Басова, В. М. Бехтерева, П. П. Блонского, А. Б. Залкинда, А. П. Нечаева, Г. И. Россолимо и др., издавалась значительными тиражами отечественная и переводная зарубежная литература по экспериментальной психологии и педологии, работали педологические центры, проводились съезды и конференции педологов.

Углубиться в изучение педологии, чтобы не потерять педагогики − вот основной мотив, которым руководствовались практики и теоретики высшего педагогического образования, включая этот предмет в структуру подготовки учителя. К началу 30-х гг. в образовании учителя педологическая подготовка приобретает статус методологической и рассматривается в качестве системообразующего компонента, отвечающего за формирование творческих способностей учителя. Изучение педологии должно было привести к формированию у будущих педагогов исследовательского отношения к построению педагогического процесса, дать естественнонаучное, психологическое обоснование методам социальной реконструкции педагогического процесса в школьных учреждениях [8].

Отход от гуманистических традиций в практике образования педагога наметился с момента внедрения в учебно - воспитательный процесс вузов политехнической (1930−1932 гг.), а затем дидактической модели общепедагогической подготовки учителя (1936−1940 гг.). Одной из причин следует считать противоречивый характер развития педологии как учебной дисциплины. Определение педологии как социальной науки постепенно приводит к выхолащиванию ее антропологической сущности.

Педологию упразднили в духе практики середины 30-х годов. Из курсов психологии и педагогики был изъят материал, наработанный в педологии и смежных с ней науках, а из программ психолого-педагогического цикла исчезла установка на формирование творческих способностей учителя.

Список использованных источников

1. Каптерев, П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования.−2-е изд., перераб. и расш. / П. Ф. Каптерев − Пг.,1915.
2. Виноградов, Н.Д. Педагогика: Основные проблемы и принципы/ Н. Д. Виноградов − М., 1922.
3. Рубинштейн, М.М. Проблема учителя / М. М. Рубинштейн − М.,1927.
4. Выготский, Л.С. Педагогическая психология /под ред.В.В.Давыдова − М.,1991.
5. Блонский, П.П. Педагогика / П. П. Блонский − М.,1924.
6. Калашников, А.Г. Очерки марксистской педагогики / А. Г. Калашников − М.,1929.−Т.1:Социология воспитания.
7. Маркарьян, Т. Школа, учитель, ребенок: Педология и дидаскология / Т. Маркарьян – Ростов-н\Дону,1925.
8. ЦГА СПб.Ф4331,оп.31, ед.хр.218, л.27.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ УЧИТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В США

Н.Е. Свистунович
Барановичский государственный университет

В последние годы уровень требований к университетскому базовому образованию существенно вырос во всех странах, что позволяет говорить о стабильно высоком престиже дипломов. Качество образовательного стандарта неуклонно повышается, и это считается нормой. В этой связи особое внимание следует уделить содержанию и конкурентоспособности национальных стандартов в данной области.

Приобретая или повышая квалификацию в вузе, специалист заинтересован в получении дополнительного объёма знаний, который может дать определённые преимущества на рынке труда.

В условиях глобализации образовательного пространства и интеграции рынка образовательных услуг выпускники различных вузов все чаще сталкиваются с тем, что полученного ими образования и профессиональной подготовки недостаточно для того, чтобы получить хорошую работу. Причем проблема трудоустройства выпускников университетов свойственна не только Беларуси, но и развитым странам Западной Европы.

Глобализация экономики и повышение мобильности населения заставляют постоянно оценивать потенциал профессионального образования специалиста в области преподавания иностранного языка с точки зрения квалификационных стандартов, существующих в экономически развитых странах.

Факты несоответствия образовательному стандарту страны изучаемого языка, выявляются в ходе процесса сертификации на право работы в сфере образования за рубежом. Процедура сертификации декларирует реальный уровень квалификации педагога путем сравнения с номинальным перечнем требований, отраженных в квалификационном стандарте, который, в свою очередь, формируется спросом на рынке труда и фиксирует результативность профессиональной подготовки.

С целью выявления несогласованности требований, предъявляемых к учителю английского языка, мы сравним содержание квалификационного экзамена для учителей данной специальности в нашей стране и общепрофессионального педагогического теста, используемого в США (данный «экзамен» обязателен и для учителей иностранного языка). Если целью экзамена для учителя иностранного языка в Беларуси является выявление практического уровня владения иностранным языком, психологией и методикой обучения иностранному языку, то американский тест предполагает, прежде всего, определение необходимого и достаточного уровня общеобразовательной подготовки, который требуется иметь любому американскому учителю, преподающему в средней школе. Согласно аннотации к тесту данного типа учитель должен иметь широкое представление о фундаментальных понятиях в математике и науке в целом, быть знакомым с основными принципами и процедурами, связанными с проведением научного исследования, осознавать взаимосвязанность географии и культуры, уметь анализировать различные взгляды на историю человечества и общества. Он должен знать узловые вехи в искусстве, религии, философии и то, как культуросодержащие тексты находят свое выражение в художественном и литературном воплощении. Учитель, по мнению составителей теста, это тот, кто умеет эффективно общаться, ясно рассуждать и оценивать соперничающие идеи и аргументы [1].

Итак, необходимым условием при получении временного сертификата для преподавания в системе среднего образования США является прохождение теста LAST (Liberal Arts and Sciences Test), предполагающий выявление необходимого и достаточного уровня общеобразовательной подготовки, который требуется иметь американскому учителю как гуманитарных, так и естественнонаучных дисциплин [2].

Согласно информации, опубликованной в официальных печатных изданиях NES (National Evaluation Systems), LAST – тест множественного выбора, включающий письменное задание. Восемьдесят вопросов теста соотнесены с четырьмя условными областями знаний.

I. Научно-математическая часть теста требует владения основными понятиями и положениями таких дисциплин, как алгебра, геометрия, статистика, биология, физика, химия, экология и др., что выражается в таких умениях, как анализировать исходные данные и делать заключения, основываясь на двух или более графических источниках (диаграммах, графиках, таблицах); формулировать обыденную задачу в математических терминах; выражать графически информацию, представленную в другой форме.

II. Социально-гуманитарная часть включает информацию из различных разделов истории и ряда гуманитарных дисциплин, что находит выражение в умении понимать взаимозависимость исторических, географических, культурных, экономических, политических, социальных факторов и выводов. Формулировать политические принципы (разделение властей, главенство закона), представленные в приведенных ситуациях; извлекать существенную информацию различного плана об историческом и современном обществе, основанную на изучении фотографии, картины.

III. Художественно-гуманитарная часть включает знания в сфере искусства (изобразительного и прикладного) и находит свое воплощение, например, в умении определять то, как специфические элементы двухмерного или трехмерного пространства влияют на восприятие содержания работы, то, как создано ощущение единства в воспринимаемом произведении; в умении интерпретировать и сравнивать литературные примеры различных периодов, культур и понимать связь произведений литературы с их социальными и историческими контекстами.

IV. Коммуникативная часть предполагает наличие умений интерпретировать прочитанное, извлекать информацию печатного характера из различных источников, делать выводы и обобщения, основанные на представленной информации, сравнивать и противопоставлять взгляды, положения, которые нашли свое выражение в двух или более источниках [3].

Как видим, требования к современному учителю в мире довольно обширны и требуют высокого уровня интегрированности академического знания. Таким образом, в нашей стране существует проблема конвертируемости профессионально-педагогической подготовки, которая выражается в различии квалификационных требований к учителям ряда специальностей, а также в отсутствии метода и схем планомерной стандартизации процессов образования и профессионально-педагогической подготовки учителей иностранного языка.

Принимая во внимание ценность достигнутых успехов, как в языковом образовании, так и методической подготовке, отдавая приоритет сложившейся научной традиции в формировании содержания профессиональной иноязычной подготовки, требуется произвести перестановку акцентов в ее содержательной и процессуальной структуре. Приведенные примеры отличия в содержании образовательных стандартов требуют разработки программы действий, направленной на переориентацию профессиональной иноязычной подготовки в системе высшего педагогического образования в соответствии с мировыми нормативами в данной области.

Оптимизация профессиональной подготовки учителей иностранного (английского) языка в условиях исследуемой ситуации наиболее целесообразной представляется как реструктуризация национального стандарта в рамках университетского образования по версии «все включено», используя в качестве модели зарубежную версию. Рациональность данного шага заключается в признании приоритета зарубежного стандарта применительно к специальностям педагогического профиля лингвистического направления. Описываемое преобразование приведёт к расширению перечня требований к знаниям специалиста, однако оценивая его с позиции мировых тенденций, – это объективный факт, необходимый и неотъемлемый элемент современной действительности.

Список использованных источников

1. Liberal Arts and Sciences Test (LAST). Preparation Guide. – National Evaluation Systems, Inc., 2002.

2. Postman R.D. How to prepare for LAST ATS – W, Liberal Arts and Sciences Test Assessment of Teaching Skills – Written, New York State teacher certifications examinations with an introduction to the CST and the ATS – P. – Barron's Educational Series, Inc., 1998.

3. Teacher Certification Examinations. Registration Bulletin 2002-2003. – National Evaluation Systems, Inc., 2002.

НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ МЕЖДУНАРОДНОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Ю.И. Сергеева
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Как самостоятельное государство Российская Федерация имеет относительно недолгий опыт развития международной академической мобильности. Присоединение России в 2003 году к Болонской декларации стимулировало работу по интеграции российской и мировых образовательных систем с учетом отечественного опыта и традиций. Это не может осуществляться без вовлечения высшего образования страны в Европейскую и общемировую систему академической мобильности.

Интеграция в международное пространство высшего образования и развитие международной академической мобильности в России стимулируется на федеральном уровне такими законодательными документами, как «Закон об образовании» (1992 г.), Федеральная программа «Развитие образования в России» (1994 г.), «Закон о высшем и послевузовском профессиональном образовании» (1996 г.), «Национальная доктрина образования в Российской Федерации» (2000 г). «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» (2001 г.).

В результате реализации проекта «Исследования по оценке социально-экономических последствий и затрат на обеспечение академической мобильности студентов», выполненном в Государственном университете - Высшая школа экономики, был предложен «План действий Правительства РФ по реализации мероприятий на 2006 и последующие годы, направленные на обеспечение академической мобильности студентов при вступлении российской системы образования в общеевропейскую в рамках Болонского процесса». Также были составлены «Предложения по совершенствованию нормативно-правовой базы, необходимой для реализации задач поддержки академической мобильности при вступлении российской системы образования в общеевропейскую в рамках Болонского процесса» [1, с.73-78].

Важным шагом по развитию международной академической мобильности в России стало возобновление в 1996 году приема иностранных граждан на учебу за счет средств федерального бюджета на образование. Обучение граждан бывшего Советского Союза остается для России приоритетным направлением.

В настоящее время развитие международной академической мобильности в России идет по нескольким направлениям: развитие мобильности студентов, аспирантов и преподавателей в рамках договоров о межгосударственном сотрудничестве; предоставление ежегодной Президентской стипендии 1000 лучшим выпускникам на обучение за рубежом по программам последипломного обучения; развитие международной академической мобильности на основе межуниверситетских соглашений; программы Европейского сообщества.

Международная практика развития академической мобильности выявила целесообразность объединения в этих целях усилий отдельных вузов. В реализации мероприятий по развитию международной академической мобильности Россия использует международный опыт по организации национальных центров академической мобильности. С 1991 года в сфере образования России по инициативе вузов и при поддержке государства стали создаваться межвузовские и региональные центры международного сотрудничества. Принятие в 1999 году ряда законодательных актов федерального уровня способствовало развитию деятельности в этой области. Так, решением Межведомственной комиссии по международному партнерству в области образования был принят документ "Подготовка специалистов для зарубежных стран в России: состояние и перспективы развития"; утвержден приказ Минобразования России "О создании сети региональных и межвузовских центров международного сотрудничества и академической мобильности"; принято Решение коллегии Минобразования России "О развитии международного сотрудничества в области образования на базе региональных центров международного сотрудничества". В настоящее время практически каждый из этих центров имеет Интернет сайт с регулярным обновлением [2].

В соответствии с Приказом основной задачей центров и их сети в области международного сотрудничества и академической мобильности является содействие созданию современных систем и механизмов по следующим направлениям [2]: информационное обеспечение; консультационно-экспертное обеспечение; повышение квалификации работников международных служб вузов; научно-исследовательское, аналитическое, маркетинговое обеспечение; подтверждение, признание и установление эквивалентности документов об образовании; обеспечение набора иностранных граждан для обучения в России; обеспечение инфраструктуры реализации дополнительных и вспомогательных услуг; обеспечение взаимодействия с зарубежными и международными организациями-партнерами; обеспечение взаимодействия с федеральными органами управления, а также с органами управления субъектов Российской Федерации.

Следует отметить, что в России активно работают и представительства национальных европейских центров по академической мобильности (Британский Совет, DAAD и др.) и координационные офисы таких общеевропейских программ, как Темпус (с 2004 года) и др.

Одной из важнейших проблем в развитии международной академической мобильности является проблема ее финансирования. В России расходы на академическую мобильность в рамках Болонского процесса могут быть профинансированы из следующих источников: федеральный бюджет; региональный бюджет; муниципальный бюджет; заинтересованные предприятия и организации (будущие работодатели); физические лица.

Вследствие отсутствия достаточных федеральных ресурсов, а также средств у большей части населения наиболее распространенными источниками финансирования международной академической мобильности в России на современном этапе ее развития являются разнообразные гранты, стипендии, реализуемые через различного рода международные программы. Зарубежные гранты и контракты поступают в российские вузы прежде всего из Европы и Америки, а также из Азии. Иностранные гранты от научных и образовательных фондов и программ, стипендий иностранных правительств и университетов покрывают большую часть расходов по зарубежным стажировкам представителей вузов Минобразования России.

Проводимая модернизация системы образования в России предполагает поиск и разработку новых финансовых механизмов государственного субсидирования поддержки академической мобильности. Планами действий правительства Российской Федерации в области социальной политики и модернизации экономики предусматривается введение системы государственных субсидий на поддержку мобильности. Эта мера имеет целью привлечение иностранных студентов и возможность завоевать хотя бы часть рынка образовательных услуг в мире.

Обобщая опыт Российской Федерации по развитию международной академической мобильности, можно сделать следующие выводы.

1. В России на Федеральном и региональном уровнях создана и совершенствуется законодательная база международной академической мобильности.
2. Россия активно использует международный опыт и на этом пути продуктивно сотрудничает с зарубежными коллегами, ищет новых партнеров. Работа ведется несколькими инициативными коллективами по всей России. Это дает возможность децентрализации взглядов, мнений и моделей сотрудничества.
3. Наряду с практической работой по внедрению механизмов развития академической мобильности в России развернута широкая аналитическая деятельность по изучению причин, состояния и последствий этой деятельности. Работа дает возможность не только применять иностранный опыт, а искать свой собственный путь интеграции в международное образовательное пространство.
4. Недостаточность внутренних финансовых ресурсов на развитие международной академической мобильности отчасти компенсируется привлечением средств иностранных инвесторов. Такое сотрудничество идет на взаимовыгодных условиях, что стимулирует высшие учебные заведения России активней включаться в процессы реформирования системы образования.

Список используемых источников

1. Организационные схемы поддержки академической мобильности, разработанные с учетом действующего законодательства и нормативно-правового обеспечения, а также предложения по его корректировке. (Материал, подготовленный группой реализации проекта в Государственном университете - Высшая школа экономики) [Электронный ресурс] - Режим доступа: http://www.rc.edu.ru
1. Федеральный цент образовательного законодательства (Москва) [Электронный ресурс] - Режим доступа: http://exed.ru

ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ: КОМПЬЮТЕРНАЯ ПОДДЕРЖКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

С.Н. Сиренко
Белорусский государственный университет

В настоящее время одним из важнейших принципов повышения качества педагогической подготовки студентов в классическом университете является переход к компетентностному подходу. Согласно этому подходу одним из основных показателей качества образования является соответствие компетенций, приобретенных выпускником вуза в ходе его профессиональной подготовки, социальному запросу и требованиям рынка труда. Применение компетентностного подхода к педагогической подготовке студентов предполагает, что она направлена на формирование у будущих специалистов не только знаний, умений и навыков, но и на развитие их личностных качеств, а также универсальных компетенций, позволяющих применять полученные педагогические знания для решения социальных, профессиональных и личностных проблем в нестандартных (в том числе, не заданных обучением) ситуациях.

Анализ педагогической литературы показывает, что компетентностный подход «способствует переходу к практико-ориентированному характеру профессиональной подготовки студентов, усилению роли их самостоятельной работы по разрешению задач и ситуаций, имитирующих социально-профессиональные проблемы» [1, с. 55-56]. При этом важным условием повышения качества педагогической подготовки студентов является внедрение в образовательный процесс информационных технологий, а также методов интенсификации процесса обучения, основанных на их использовании. Промежуточные результаты проводимого исследования позволяют выявить некоторые особенности использования информационных технологий в преподавании педагогических дисциплин.

Традиционно считается, что компьютерные средства в процессе обучения могут быть использованы для: электронного представления основного и дополнительного учебного материала, заданий для самостоятельной работы, примеров решения задач; визуализации изучаемых объектов и процессов; выдачи справочной информации; проведения компьютерного тестирования; упрощения процедуры создания отчетов; презентации студентами процесса и результата решения задач или работы над проектом. В процессе преподавания педагогических дисциплин нами используется указанный потенциал информационных технологий, опираясь на возможности, предоставляемые системой дистанционного обучения (СДО) e-University, а также исследуется альтернативные возможности применения компьютерных средств при изучении студентами педагогических дисциплин. Так, нами разрабатывается и внедряется в учебный процесс электронный учебный курс «Педагогика высшей школы» для студентов факультета философии и социальных наук БГУ. Указанный курс предполагает освоение студентами учебного материала по нескольким модулям с обязательным контролем по каждому из них и по курсу в целом. При этом студенты могут воспользоваться следующими основными компонентами электронного учебного курса: программой по курсу, основной и дополнительной литературой по курсу в целом и каждому модулю в отдельности; учебными материалами по каждому из модулей. Для каждого из модулей разрабатываются методические рекомендации по работе с ним; компьютерные тесты, а также задания открытого типа (творческие задания), ответ на которые можно прикрепить в виде отдельного файла. СДО e-University позволяет преподавателю оперативно отслеживать успешность выполнения тестов и заданий открытого типа как отдельным студентом, так и группой в целом; видеть рейтинг студентов в группе; осуществлять оценку знаний студентов на основе накопительного принципа, а также гибко и оперативно корректировать собственную педагогическую деятельность на основе анализа ее результатов.

С целью более эффективного формирования социально-профессиональной компетенции будущего специалиста названные выше возможности применения информационных технологий при преподавании педагогических дисциплин были расширены. Компьютерные средства используются нами как для превращения лекции в активную форму обучения, так и для организации самостоятельной работы студентов. Нами были сконструированы и внедрены в педагогическую подготовку будущих специалистов задания продуктивного характера, разработанные на основе информационных технологий. Методы решения этих задач соответствуют способам разрешения студентами профессиональных проблем и требуют применения психолого-педагогических знаний в новых ситуациях, связанных как с социально-профессиональными, так и личными проблемами. Еще одной особенностью заданий является то, что они требуют ис-

пользования компьютерных средств не только для представления результатов работы над заданием, но и для его выполнения.

Приведем примеры задач и заданий, которые были предложены студентам факультета радиофизики и электроники, изучающим курс «Основы педагогики». Отметим, что студенты указанного факультета получают педагогическую подготовку на обязательном минимальном уровне, который призван обеспечить формирование психолого-педагогической компетентности у студентов всех специальностей, обучающихся на первой ступени высшего образования.

1. Участие в Интернет-семинаре (форуме). При организации занятия может быть использовано сочетание дистанционных (первый этап) и очных (второй этап) форм и методов обучения. На первом этапе предполагается организация электронного форума по решению проблемной задачи, при котором каждый студент должен представить свой вариант решения. Выдвижение гипотез делает необходимым обращение студентов к основному и дополнительному учебному материалу. Ответы студентов анализируются экспертами, выбранными из числа студентов, и затем обсуждаются на форуме. Вторая часть занятия проходит в аудитории и предполагает анализ результатов семинара и подведение итогов форума.

В процессе проведения Интернет-семинара каждый участник должен: 1) сформулировать обоснованный ответ в сжатой форме (не менее 6-7 предложений); 2) задать вопрос или прокомментировать (обоснованно выразить согласие /несогласие) выбранный ответ своего коллеги; 3) ответить на вопросы, которые, возможно, будут заданы по содержанию ответа. По каждому вопросу выбирается эксперт из числа студентов, он может задать вопрос или сделать уточнение по содержанию ответа любого участника семинара. Эксперт может принимать участие в обсуждении. В заключение обсуждения эксперт формулирует выводы, полученные группой, критерии оценки работы участников семинара. Поощряются научность; доказательность; самостоятельность; стиль изложения; активность при обсуждении вопросов. При подготовке ответов на вопросы обязательно использование как собственного опыта, так и знание психолого-педагогической литературы.

Опыт проведения Интернет-семинара позволил выявить некоторые его особенности: 1) неограниченность времени на подготовку ответа дает возможность студентам обратиться к педагогической литературе, более четко и обоснованно построить свой ответ; 2) условия участия в Интернет-семинаре, указанные выше, предполагают ответ каждого студента на поставленные вопросы. Таким образом можно включить в обсуждение всех студентов, проанализировать и оценить работу каждого из участников семинара; 3) наиболее интересные ответы могут быть распечатаны и использованы как материал для обсуждения в аудитории.

2. Задание по составлению «папки студента» («портфолио») с использованием системы создания динамических презентаций MS PowerPoint. Например, может быть следующая формулировка задания. 1. На основе лекционного и дополнительного материала, найденных источников по предметам «Основы психологии и педагогики», «Педагогика», «Педагогика высшей школы» раскройте сущность психолого-педагогической составляющей Вашей будущей профессиональной деятельности. 2. Определите систему педагогических знаний и умений, которые составляют сущность социально-профессиональной компетентности в сфере Вашей будущей профессии. 3. Проведите самооценку уровня сформированности у Вас психолого-педагогической компетентности.

3. Задания-проекты по разработке научно-популярного журнала с использованием возможностей MS PowerPoint. Приведем пример такого задания. Разработайте проект подготовки к изданию научно-популярного журнала по межпредметной тематике и создайте систему динамических презентаций, используя возможности MS PowerPoint. Журнал может иметь название «Математика в жизни», а работа по его созданию отражает связь педагогики с математикой.

Опыт использования представленных задач позволяет выделить следующие их особенности, которые позволяют говорить о формировании у студентов при решении задач именно компетенций, а не только знаний, умений и навыков: при выполнении задания компьютер служит средством реализации проекта; задачи не жестко относятся к какому-то ни было учебному предмету и позволяют осуществлять межпредметные связи; в результате решения продуктивных задач у студентов развиваются способы теоретического, творческого мышления, признаками которых являются способность к целеполаганию, проектированию и конструированию, рефлексии, анализу процессов на основе межпредметных связей; переносу или моделированию методов решения новых задач; организация решения задач предполагает как индивидуальную, так и групповую форму работы студентов; задачи могут применяться на всех этапах процесса обучения (от восприятия знаний, осмысления и понимания, через закрепление и систематизацию, обобщение, применение).

Список использованных источников

1. Жук, О.Л. Развитие педагогического образования на основе компетентностного подхода в условиях классического университета / О. Л. Жук // Веснік БДУ. Серия 4: Філал. Журн. Пед. – 2006. – № 2.

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ПРЕПОДАВАНИЮ ПРЕДМЕТОВ МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО ЦИКЛА

И.Э. Тишкевич
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Одна из главных задач, решаемых в нынешней системе высшего образования – подготовка высококвалифицированного, соответствующего требованиям своего времени специалиста, в котором бы органически соединились такие качества, как профессиональная компетентность, эрудированность, методическая оснащенность и креативность, способность творчески применять знания, умения и навыки в постоянно изменяющихся современных условиях.

Не составляет исключение и высшее музыкально-педагогическое образование. От того, насколько профессионально компетентен (общекультурно, психолого-педагогически, музыкально-эстетически) будущий специалист, в значительной мере зависит уровень результатов его педагогического воздействия, направленного на духовно-нравственное и музыкально-эстетическое развитие выпускников общеобразовательных школ.

Одним из перспективных и эффективных путей преобразования процесса подготовки будущего учителя музыки представляется интегративный подход, способствующий оптимизации и систематизации процесса обучения студентов.

В современной научной литературе такой феномен, как интеграция, привлекает достаточно пристальное внимание ученых из различных областей наук и разрабатывается ими в широком контексте. Причина многосторонности подходов в исследованиях философов, методологов, политологов и других ученых, порождающих разносторонние дискуссии, – в самом феномене интеграции, представляющей собой многогранное явление, отличающееся внутренней противоречивостью.

В широком смысле слова данное понятие в научной литературе определяют как процесс развития (науки, образования, учебного процесса и т.д.) в направлении объединения, взаимодействия, взаимопроникновения и соединения в целое, единый комплекс разрозненных и разнородных ранее частей системы, уровней, элементов, ступеней. Как педагогическая категория она «представляет собой продукт сложных диалектических превращений научного сознания, подчиняющегося не каким-то конъюнктурным устремлениям, но впитавшего в себя достижения мировой культуры и порой драматический опыт развития отечественного образования» [2, с.8]. Другими словами, научная разработка проблемы интеграции в педагогике определилась потребностями развития современного человека и общества, поэтому в настоящее время она входит в число важнейших теоретических проблем современной дидактики.

Отметим, что нам близка точка зрения тех исследователей, которые считают, что использование интегративного подхода, не отвергающего дифференциации в обучении, способствует воспитанию специалиста (в частности, будущих учителей музыки), обладающего целостным мировоззрением, способным подходить к решению разнообразных проблем творчески, самостоятельно систематизировать знания, установить существующие связи между ними. Интегративный подход – тот стержень в обучении, который позволяет синтезировать знания о специфике различных видов искусств, помогает сформировать представления об особенностях отражения художественного видения мира в искусстве как целостной системе. Сущность данного подхода – в пробуждении внутренних резервов личности к приобретению интегрированных знаний, «подспудное стимулирование скрытых линий индивидуального развития» [4, с.51].

Особенно важным и эффективным представляется использование интегративного подхода при изучении предметов музыкально-исполнительского цикла. Но следует отметить, что для понимания сущности художественных явлений, целостного восприятия глобальных проблем определенного исторического периода художественной культуры необходимо «выйти за пределы» одного вида искусства в процессе музыкально-исполнительской деятельности. Цельность музыкального (художественного) образа как одной из картин, явлений художественного мира помогут представить искусства в комплексе. «Ни одно из искусств, взятое изолированно от других видов, не может дать всеобъемлющую и исчерпывающую информацию о мире» [3, с.20]. Все виды искусств представляют собой единый целостный организм. Поэтому, внедряя в музыкально-исполнительские дисциплины разнообразную художественную информацию, показывая на примерах специфику выразительных возможностей различных видов искусств, общность их эстетических принципов, законов построения художественного образа, мы, тем самым, содействуем не только закреплению у студентов полученных знаний, но и получению новых представлений о различных видах искусства, поиску и установлению возможных или существующих связей между ними. Следовательно, происходит объединение знаний при сохранении их существенных особенностей.

Интегративный подход в преподавании дисциплин музыкально-исполнительского цикла позволяет творчески подойти к «старому» музыкальному материалу, выявить новые аспекты в решении какой-либо проблемы. Такое «многоплоскостное восприятие» (Т. Г. Пеня) искусства в процессе музыкально-исполнительской деятельности помогает студенту расширить сферу художественно-эстетических наблюдений и познания, развить способность видеть в изучаемом произведении характерные особенности стилей, идей соответствующей исторической эпохи, сформировать у него умения оперировать теоретическими знаниями в практической (музыкально-исполнительской) деятельности, пользоваться ими при решении практических задач (при поиске «художественно-ассоциативных полей» (Г. А. Рыжова), раскрытии образа, художественной интерпретации музыкального произведения и т.д.). В то же время полихудожественное общение облегчает восприятие изучаемого художественного текста, способствует расширению кругозора, художественного тезауруса будущих учителей музыки, более глубокому и полному освоению художественной и социально-психологической сущности произведения, целостного постижения его смысла.

Таким образом, включение функциональных связей различных видов искусств на предметах музыкально-исполнительского цикла может «содействовать приобщению к художественной культуре не по принципу “всего понемногу”, а по принципу “многое о многом”, постигая “многообразие в едином” …», т.е. придать содержанию этих предметов свойства целостности, универсальности, но вместе с тем, не «размыть» его «частный», специфический характер [1, с.15]. Тем не менее, сущность взаимосвязи искусств, их взаимодействия в учебном процессе заключается не в количественной широте, а в построении системы, которая бы способствовала формированию новых свойств, качеств будущего учителя музыки, его гармоничности.

Список использованных источников

1. Анисимов, В.И. Функциональные связи искусств как системное основание интеграции содержания литературного образования / В. И. Анисимов – Мозырь, 1997.
2. Данилюк, А.Я. Метаморфозы и перспективы интеграции в образовании / А. Я. Данилюк // Педагогика. —1998. — №2 – С.8-12.
3. Кубанцева, Е.И. Музыка в системе искусств и культуре в целом / Е. И. Кубанцева // Искусство и образование. — 2001. — №1 – С.19-22.
4. Шишлянникова, Н.П. Обретение целостности / Н. П. Шишлянникова // Искусство и образование. — 1999. — №2 – С.48-53.

РАЗВИТИЕ У СТУДЕНТОВ ГОТОВНОСТИ К ПРЕВЕНТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ*

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект №06-06-90604 а/Б

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

В современной образовательной ситуации существует острая потребность в реализации учителем превентивной профессионально-педагогической деятельности, в целенаправленном предупреждении социально и психологически рискованного поведения школьников. Однако в реальной практике превентивный потенциал педагогической деятельности осуществляется в незначительной степени: учитель не предупреждает детские девиации, школьное насилие, агрессивное поведение, а лишь с той или иной степенью адекватности реагирует на них. Педагог “идет вслед” за возникшим конфликтом, за сложной воспитательной ситуацией: в профессиональном мышлении большинства учителей доминирует оперативная и тактическая, а не стратегическая направленность. Превентивная педагогика акцентирует значимость для учителя диагностических, проективных и прогностических компетенций, а именно данная группа компетенций характеризуется наиболее низкими показателями.

Спектр ролей учителя в современной школе широк, но весьма однообразен: преобладают роли статиста, регистратора, контролера, оценщика, судьи, информатора. Ориентация на превенцию выступает как необходимое условие преодоления технократического, утилитарного подхода в образовании.

Мы попытались выяснить, какие аспекты образовательного процесса в современной школе, по мнению учителей, в наибольшей степени нуждаются в превентивной деятельности. Наиболее существенными, с точки зрения учителей, оказались следующие направления превенции: предупреждение неуспеваемости школьников, нарушений дисциплины и порядка, прогулов уроков; профилактика курения, алкоголизма, наркомании. Только в единичных ответах учителей отмечалась важность таких аспектов превенции, как предупреждение перегрузок, физического, интеллектуального, психического переутомления школьников, как профилактика школьного насилия, детской агрессии и конфликтов. Таким образом, превентивная профессиональная деятельность понимается учителями, главным образом, как дидактическая (предупреждение типичных ошибок школьников, пробелов в знаниях, профилактика неуспеваемости) и организационно-управленческая (предупреждение прогулов уроков, нарушений дисциплины и порядка). Такие аспекты превентивной деятельности, как конфликты учителя с родителями школьников, с коллегами, предупреждение профессионально-личностных деформаций преподавателей практически находятся вне сферы профессионального предупреждения, то есть гуманистический потенциал превенции осознается в незначительной степени. Между тем, превентивная позиция учителя связана с его внимательным отношением к развитию ребенка в ходе образовательного процесса, с его заботой о здоровье, самочувствии школьника: учитель не должен допустить своими действиями или бездействием, чтобы ребенку был причинен какой-либо вред. Превентивная деятельность направлена на усиление личностного, субъектного начала в каждом школьнике. Морально-этическая позиция учителя в контексте превенции отличается действенностью, готовностью направленно изменять не только обстоятельства педагогического процесса, но и перестраивать свою собственную деятельность, профессиональное поведение, преодолевая сопротивление окружающей среды для блага ребенка.

Предварительная диагностика, проведенная преподавателями Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н.Толстого, показывает: свыше 78% учителей средней школы не готовы к грамотной и корректной превентивной деятельности: не умеют выделять в образовательном процессе индикаторы, свидетельствующие о наркотической, игровой, компьютерной зависимости детей; не готовы к профилактике школьного насилия, детской агрессии.

Многие отечественные и зарубежные ученые считают, что готовность к превентивной деятельности формируется у будущего учителя латентно, стихийно, непосредственно в процессе психолого-педагогической подготовки в вузах и не требует специального целевого, содержательного, технологического и методического оснащения. Предлагаемые в психолого-педагогических исследованиях пути совершенствования профилактической деятельности учителя носят частичный, ситуативный характер и отражают отсутствие целостного концептуального представления о сущности, смысле, содержании, функциях, специфике превентивной деятельности. Мы убеждены, что превентивный аспект деятельности учителя должен стать системообразующим компонентом его подготовки. Рассмотрение превентивной деятельности как пространства интеграции психологических, педагогических, методических и предметных знаний создает условия для более полного выявления ее ценностного гуманистического потенциала.

Важно убедить студентов, что превентивная деятельность учителя ориентирована на работу не только с проблемными детьми. В квалифицированной социально-педагогической помощи нуждаются все учащиеся, ибо сам процесс развития, становления, самоутверждения растущего человека требует повышенного внимания и поддержки.

Превентивная позиция – это гибкая и мобильная позиция профессионала, позволяющая учителю сохранить эмоциональную стабильность, избежать профессиональных иллюзий и педагогических мифов, предупредить эмоциональное выгорание и формирование стереотипов.

В пространство превенции включается не только ребенок, но и другие субъекты образовательного процесса (родители учащихся, коллеги). Одним из значимых аспектов превентивной деятельности является формирование у студентов установки на предупреждение собственных ошибок в профессиональном поведении, на профилактику деформаций и эмоционального выгорания. Особую роль в развитии стратегического мышления будущего учителя играет дисциплина по выбору ”Проблемы социальной и профессионально-личностной адаптации начинающего учителя”. Этот пропедевтический спецкурс мы рассматриваем как один из возможных вариантов психологической поддержки студентов для их успешного вхождения в профессиональное сообщество. Начинающий учитель испытывает затруднения в различных аспектах организации учебно-воспитательного процесса. Выпускнику педагогического университета необходимо действовать в постоянно изменяющихся условиях, принимать решения и нести ответственность за себя и учеников. Цель этого спецкурса состоит в том, чтобы предупредить наиболее типичные ошибки выпускников педагогических вузов, дать им основные ориентиры в решении сложных педагогических ситуаций, стимулировать их самообразовательную работу по формированию профессионально значимых умений и навыков, способствовать развитию у будущих учителей педагогического мышления и гуманистических ценностных приоритетов, научить предупреждать профессиональные деформации. Студенты на практике убеждаются в том, как эффективно предупредить типичные ошибки в поведении и деятельности, у них формируется доверие к собственному опыту. Субъективный опыт студентов является необходимым компонентом для развития у будущих педагогов установки на превенцию.

Немало сложностей у начинающего учителя связано с резким изменением его социального статуса, с вхождением в педагогический коллектив школы, с самоопределением в системе взаимоотношений с администрацией школы и более опытными коллегами. Поэтому мы использовали в содержании спецкурса материал, призванный помочь выпускнику определить свою позицию в системе внутришкольных взаимодействий.

Учитывая изученное в курсах “Общая педагогика”, “Педагогические технологии”, мы включили в содержание спецкурса изучение проблемы поведения учителя в сложной педагогической ситуации. Это дает студентам возможность проанализировать основные подходы к рассмотрению разнообразных ситуаций, учесть специфические особенности различных возрастных групп учащихся, собственные возможности, степень владения педагогической технологией и техникой. Важно, чтобы при решении задач учитель умел ставить точные, конкретные, достижимые цели. Весь материал спецкурса направлен на то, чтобы научить выпускников целеполаганию на стратегическом, тактическом и оперативном уровнях, обратить их внимание на вариативность решений.

Специфика адаптационных процессов на современном этапе связана с включением молодых учителей в инновационные преобразования, происходящие в школе, с их готовностью развивать и корректировать систему гуманистических ценностных ориентаций. Поэтому представляются особенно важными такие аспекты профессиональной деятельности молодого учителя, как инновационное проектирование, осмысление и экспертиза инновационных преобразований с позиции гуманистических приоритетов.

При изучении начального периода становления молодых учителей становится ясно, что наибольшие трудности у них вызывает работа с родителями учащихся. По данным социологических исследований, свыше 70 % выпускников считают себя слабо подготовленными к этому виду взаимодействия. Выпускники отмечают, что перед встречей с родителями учеников испытывают растерянность, беспомощность, неуверенность в себе. Им трудно выбрать тон общения, подобрать убедительные аргументы, смоделировать варианты возможного поведения родителей, предупредить конфликтные ситуации. Особенно много проблем во взаимодействии начинающего учителя с семьей возникает в частных школах, где родители полностью или частично оплачивают учебные дисциплины, курсы по выбору, дополнительные занятия. Мы стремились предупредить некоторые заблуждения в общении с семьей, обогатить первоначальный опыт выпускников.

Превенция собственных ошибок и личностных деформаций помогает начинающему учителю эффективно войти в профессиональное сообщество, почувствовать себя не только успешным учителем, но и профессионально счастливым человеком. Полученные нами первоначальные результаты по развитию у выпускников педагогического университета готовности к превентивной деятельности убеждают: ориентация на профилактическую педагогику помогает переходу от декларации гуманизма к его практической реализации в конкретной ситуации.

КОМПАРАТИВНЫЙ АНАЛИЗ ДИСТАНЦИОННОЙ И ЗАОЧНОЙ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ

Е.Ф. Филиппенко
Витебский государственный университет имени П.М. Машерова

Включение современных информационных технологий в образовательный процесс создает реальные возможности повышения качества образования. Однако следует отметить, что уровень информатизации учебной и научной деятельности остается достаточно низким. По мнению Е.С. Полат, способствовать развитию информационных технологий должна высшая школа, среди первоочередных задач которой является развитие дистанционного обучения (ДО) [1, с.85].

Дистанционное образование берет свое начало от заочной формы обучения. Однако, несмотря на сходство этих двух форм получения знаний, они имеют определенные различия. Заочное образование является поточным. Оно включает общий для всех учебный план, общие сроки отчетности по контрольным и курсовым работам, определенные сроки зимней и летней сессии. Отрицательной чертой заочной формы обучения является то, что преподаватели зачастую не помнят или совсем не знают всех студентов заочной формы обучения.

Конечно, заочное обучение является прообразом дистанционного в тех учебных заведениях, которые имеют соответствующий опыт. Однако есть и принципиальные отличия сложившихся стандартов заочного обучения и новых идей дистанционного обучения. Среди них В.В. Угольков выделяет следующие:

– заочное обучение предполагает получение какой-либо конкретной специальности по вполне определенному учебному плану. Дистанционное обучение более демократично. Учащийся может выбрать какой-либо один курс или систему курсов, не связывая это, порой, с получением конкретной специальности;

– при заочном обучении обычно планируются очные занятия, когда учащиеся собираются вместе для прослушивания обзорных лекций, выполнения лабораторных работ, сдачи зачетов и экзаменов. При дистанционном обучении такие сессии могут и не планироваться, однако складывающаяся практика ДО показывает, что хотя бы без одной очной встречи обучающегося и преподавателя на итоговом контроле пока не обойтись;

– заочное обучение ориентировано на печатные материалы, пересылаемые по почте. ДО в своей основе предполагает использование компьютерных и телекоммуникационных технологий [2, с.63].

Дистанционное обучение организуется по индивидуальному плану, что разительно отличает его от заочного обучения. Каждый студент дистанционной формы обучения прикрепляется к преподавателю, который курирует, проводит консультации по различным вопросам, темам и заданиям, помогают в подготовке к экзаменам. Общение студента дистанционной формы обучения с преподавателем осуществляется посредством телефона, факса, электронной почты, либо в режиме реального времени – видеоконференции, в отличие от заочной формы обучения, где преподаватель и студент встречаются на семинарах или сразу на экзамене.

Комплект учебных материалов и пособий студент дистанционной формы получает сразу после зачисления на курс, обычно после оплаты. Он включает в себя не только учебники, но и тексты лекций, пособия и практикумы, задания для самостоятельной работ на различных носителях информации: традиционные бумажные, компакт диски, аудио- и видео-материалы.

Важным отличием дистанционной формы от заочной является то, что студент сам выбирает последовательность изучения предметов и темп работы.

Например, за один семестр дистанционной формы обучения можно пройти курс, который занимает год на очной форме, или, наоборот, продлить курс на два года. Однако это не дает основания полагать, что дистанционное обучение представляет собой легкий и необязательный процесс. Система дистанционного обучения держится на жесткой отчетности и контроле. Каждый пройденный раздел курса влечет за собой строгий отчет по конкретной дисциплине, отсутствие которого не позволит студенту продолжить дальнейшее обучение.

Занимая по форме промежуточное положение между дневным и заочным обучением, дистанционное обучение – явление особое, не сводимое к первым двум. Специально разработанная оболочка должна обеспечить всю информационную поддержку в соответствии с учебными планами, включая тестирование и самотестирование, систему итоговых контрольных мероприятий.

Наиболее трудоемкой остается задача реализации лабораторного практикума в системе дистанционного обучения. Понятно, что для медицинских, некоторых технических специальностей, требующих большого объема предметных практических занятий и выпускающих специалистов, от квалификации которых зависит здоровье и безопасность общества, эта форма неприемлема. Этот постулат учитывается также и в системе заочного обучения.

Однако престижный вуз, учитывая развивающийся рынок труда, должен быть обеспокоен уровнем знаний выпускаемых им специалистов, поскольку это во многом будет определять в условиях рыночной экономики его финансовое положение. При ДО существует определенная опасность выдачи диплома об окончании данного учебного заведения не тому, кто учился, а тому, кто организовал и оплатил дистанционное обучение. В этом смысле дистанционное образование во многом похоже на заочное. Однако существует главное отличие: при ДО процесс обучения проходит практически без всякого непосредственного контакта между студентом и преподавателем. После внесения определенной платы и регистрации, слушатель такого дистанционного курса получает задания по всем обязательным и необходимому количеству факультативных предметов, а также необходимые учебные и методические пособия и проверяющие уровень достигнутых знаний тесты. По мере выполнения всех учебных заданий слушатель усваивает курс и, изучив всю программу и пройдя выходное тестирование, получает право на получение сертификата об окончании избранного учебного курса. При такой ситуации резко возрастают требования к качеству учебно-методических материалов, а также особенно остро встает вопрос о стимуле к образованию. Стимулом для дистанционного обучения должна быть осознанная потребность к получению недостающих знаний, а не желание получить документ о высшем образовании.

Дистанционное обучение, базируясь на новых технологиях, использует весь опыт, накопленный в области заочного обучения. В практику дистанционного обучения пришли новые информационные и коммуникационные технологии, которые в соединении с теорией и практикой дистанционного обучения переходят в новое качество, становятся «средой знаний» [3].

Список использованных источников

1. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат – М., 2001.
2. Угольков, В.В. Дистанционное обучение с помощью компьютерных технологий / В. В. Угольников // Современные проблемы воспитания и образования: Сб.науч.тр.: Вып. 4. – М., 2002. - С.62-64.
3. http:// www.peterlink.ru/survey/survey 1 7 .html.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

В.Л. Цыбовский
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Реформирование национальной системы образования сопровождается принципиальными изменениями как в средней общеобразовательной школе, так и в системе подготовки специалистов с высшим образованием. Реальная педагогическая практика, развивающаяся в последние годы необычно быстрыми темпами, требует поиска оперативных путей формирования профессионализма педагога в условиях непрерывного педагогического процесса.

В реформировании системы школьного образования существенную роль играет Концепция профильного обучения в учреждениях, обеспечивающих получение общего среднего образования (11-12 классы), утвержденная приказом Министерства образования Республики Беларусь 24 сентября 2004 года № 893. В рамках данной концепции предусматривается широкая профильная дифференциация содержания образования, а в качестве основной цели выступает цель подготовки выпускников школ к самостоятельному осознанному выбору будущей профессиональной деятельности на основе собственных склонностей и способностей. Реализация данной концепции требует совершенствования педагогического процесса на старшей ступени средней школы, что в значительной степени определяется субъективным фактором. Он связан с профессиональной готовностью педагогов к работе в нестабильных условиях, когда специалист поставлен в условия постоянного изменения организационно-деятельностных структур педагогического процесса и его собственных функций.

Достижение целей и задач профильного обучения не возможно без соответствующего кадрового обеспечения. Нужны специалисты, усвоившие теоретико-методические основы построения системы целей, структуры, содержания и организационных форм профильного обучения, способные адаптировать общие положения к конкретным материально-техническим условиям определенного учреждения образования и определенному контингенту учащихся [7, с.18,19].

Специфика учебно-воспитательного процесса, реализующего концепцию профильного обучения, проявляется в основных его компонентах, к которым относятся целевой, аксиологический, содержательный, процессуальный, технологический и результативный. Целевой и аксиологический аспекты профильного обучения во взаимосвязи предполагают формирование у учащихся ценностно-целевых ориентиров познавательной деятельности, направленной на саморазвитие и последующую профессиональную самореализацию.

Э. Фромм утверждал, что «главная жизненная задача человека – дать жизнь самому себе, стать тем, чем он является потенциально. Самый важный плод его усилий – его собственная личность» [5, с.226].

Такой же трактовки смысла жизнедеятельности человека придерживается Б.С. Гершунский, рассматривая самореализацию личности в сфере образования [6, с. 5].

Решая проблему готовности педагога к осуществлению профильного обучения на основе самореализации личности учащегося в учебно-воспитательном процессе, необходимо обратить внимание не только на трансформацию содержания образования в сторону его гуманизации, но и на существенное изменение содержания педагогической деятельности учителя. Кардинального совершенствования в этом случае требуют проектировочный, организационно-деятельностный и другие ее компоненты.

Ретроспективный анализ проблемы формирования и развития профессионализма педагога показывает, что большинство авторов основное внимание сосредотачивают на таких предпосылках формирования профессионализма, как: разработанность идеи непрерывного образования; формирование открытой научно-методической среды; опора на концепцию личностно ориентированного подхода к формированию профессионализма; использование социальных и внутренних мотивов профессионального развития. Профессионализм педагога определяется как совокупность педагогической компетентности, профессионально значимых качеств, индивидуальных особенностей личности, обеспечивающих эффективность педагогической деятельности. (В. А. Болотов, Ю. А. Конаржевский, Г. А. Ларионова, А. Б. Сахарчук, С. Е. Шишов и др.).

Вместе с тем недостаточно разработаны вопросы о способах и путях создания условий для продуктивного развития указанных составляющих профессионализма педагога в ходе непосредственной трудовой деятельности. Существующие региональные системы повышения квалификации педагогов средней общеобразовательной школы ориентированы на предметно-знаниевую модель обучения и вступают в противоречие с требованиями современности к профессиональной подготовке педагога. Учитель оказывается в ситуации самостоятельного поиска и стихийного творчества, результаты которого не всегда положительны для личности как самого педагога, так и для учащихся.

Остановимся, в частности, на проектировочном компоненте профессиональной педагогической деятельности, который играет, с нашей точки зрения, в условиях массового внедрения профильного обучения ведущую роль, так как от эффективности зависят результаты педагогического процесса в целом, а также компоненты педагогической деятельности. Профильная дифференциация предполагает, что данный элемент включает в себя представления педагога о стратегических и тактических целях и задачах обучения и воспитания, тактиках и технологиях их достижения, дидактических подходах к формированию разноуровневого содержания общего образования, функциональных компонентах педагогической деятельности.

Если рассматривать профильное обучение на старшей ступени школы как средство реализации личностно-ориетированного подхода в процессе социального, жизненного и профессионального самоопределения старшеклассников, то для каждого конкретного учителя актуальна задача построения действенной модели профессионального роста под влиянием ряда объективных и субъективных факторов, связанных с особенностями учреждения образования, уникальностью ученического коллектива и личности учащегося.

Развитие проектировочного компонента профессиональной деятельности – малоизученная педагогическая проблема, которая пока не получила системного освещения в науке. Анализ существующей в учреждениях образования практики подготовки учителей к осуществлению проектировочной деятельности указывает на недостаточный уровень научно-методического сопровождения формирования и развития профессионализма педагогов.

Проведенное нами анкетирование учителей математики, биологии и физики, работающих в школах с профильным обучением в различных районах республики, позволило выявить затруднения, которые испытывают педагоги в своей практике в процессе осуществления проектировочного компонента педагогической деятельности: не в полной мере имеют представления о стратегических и тактических целях и задачах профильного обучения – 35 % ; не владеют тактиками и технологиями их достижения – 55%; не представляют дидактических подходов к формированию разноуровневого содержания профильного образования – 75 %; не видят особенностей функциональных компонентов педагогической деятельности в условиях профильного обучения – 69%; не могут определить систему индивидуальных мер по формированию профессиональной готовности к осуществлению профильного обучения – 85% учителей, принявших участие в анкетировании.

Структурно профессиональную подготовку учителя профильной школы на уровне проектировочного компонента можно представить как подсистему, включающую следующие элементы: содержательный, мотивационный, личностный. Содержательный компонент строится на системе теоретических и методологических основ педагогической науки, системе знаний учебной дисциплины, системе межпредметных знаний. Мотивационный компонент включает систему социальных стимулов и внутренних установок педагога на эффективное осуществление профильной модели учебного процесса. Личностный компонент представляет собой потенциальные возможности педагога адаптироваться к изменяющимся условиям педагогической деятельности.

Развитие проектировочного компонента профессионализма педагогов в соответствии с требованиями профильной школы возможно при проведении системы организационно-педагогических мероприятий, направленных на создание совместных структур учреждений высшего и общего среднего образования по определению содержания, форм, методов и средств развития профессиональных возможностей педагогов.

В качестве динамичной модели организационной структуры, обеспечивающей взаимодействие между вузом и средней школой по осуществлению профессиональной подготовки педагогов к проведению профильного обучения, можно предложить лабораторию, в которой объединены учителя профильных классов школ и преподаватели факультета довузовской подготовки университета. Преимущества подобной модели обусловлены возможностью построения функциональных лабораторий, отвечающих требованиям образовательных учреждений различного уровня, деятельность которых отражала бы индивидуальные образовательные потребности на этапе практической деятельности педагогов.

Опытно-экспериментальная работа в этом направлении показала, что сформированность у педагогов проектировочного компонента профессиональной деятельности связана с рядом условий: организация дополнительного педагогического образования, содержанием которого являются теоретические и методологические представления о сущности профильной школы; интеграция психолого-педагогической и технологической подготовки учителя; создание научно-методической информационной среды, способствующей самореализации педагога в профессиональной деятельности.

В рамках функциональных лабораторий, решающих проблему подготовки учителя к организации педагогического процесса в профильной школе, как показывает опыт нашей работы, создается среда, благоприятная для проявления названных условий и развития профессионального потенциала педагога.

Список использованных источников

1. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. - 2003. - №10.
2. Кузьмина, Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. - Л., 1970.
3. Ларионова, Г.А. Компетенции в профессиональной подготовке студентов вуза: Монография / Г. А. Ларионова. - Челябинск, 2004.
4. Шишов, С.Е. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? / С. Е. Шишов, И. Г. Агапов // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2002. - № 2.
5. Фромм, Э. Человек для себя / Э. Фромм. - М., 1992.
6. Гершунский, Б.С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования / Б. С. Гершунский // Педагогика. - 2003. - № 10.
7. Концепция профильного обучения в учреждениях, обеспечивающих получение общего среднего образования (11-12 классы): Сборник нормативных документов. - Минск, 2004. - № 2.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ПРАВАМ ЧЕЛОВЕКА, ПРАВАМ РЕБЕНКА, МЕЖДУНАРОДНОМУ ГУМАНИТАРНОМУ ПРАВУ

В.В. Чечет, А.И. Андарало
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Понятие «комплекс» следует отличать от понятия «комплект», которое нередко употребляется в педагогической литературе, когда речь идет о создании комплекта учебников, хрестоматий, справочников, учебно-методических пособий, словарей и т.п. В отличие от комплекта (лат. complectus - полный), означающего полный набор, состав чего-либо или кого-либо, комплекс (лат. complexus - связь, сочетание) представляет собой совокупность, сочетание чего-нибудь.

Учебно-методический комплекс для педагогов, обучающих учащихся правам человека, правам ребенка, международному гуманитарному праву, – это упорядоченная совокупность взаимосвязанных учебно-методических материальных средств, которые необходимы и достаточны для организации и успешного освоения содержания учебных дисциплин образовательной области «Обществознание» (права человека) при непосредственном и опосредованном взаимодействии обучающихся с педагогами.

При создании учебно-методического комплекса для педагогов и учащихся следует учитывать важнейшие концептуальные подходы, принципы, функции и задачи, определяющие процесс обучения правам человека, правам ребенка, международному гуманитарному праву.

Важнейшими концептуальными подходами являются системно-деятельностный, антропологический, аксиологический, личностно ориентированный.

С учетом системно-деятельностного подхода учебно-методический комплекс предусматривает двустороннюю деятельность – преподавание и учение в их органическом единстве. Главный акцент делается на формировании учебно-познавательной деятельности учащихся, которая технологически и методически искусно и продуктивно организуется педагогом.

Антропологический подход учитывает системное использование данных всех наук о человеке и их учет при построении и осуществлении целостного педагогического процесса. Этот подход, известный с древних времен, позволяет глубже проникнуть во внутренний мир учащегося, способствует стимулированию его интеллектуального, духовного и морального развития.

Аксиологический подход (греч. axio - ценность и logos - учение - философское учение о мире ценностей, их месте в структуре ценностного мира) предполагает, что ценности, переходя в цели и задачи образования и воспитания, представляют основу при рассмотрении педагогических явлений. Опираясь в своей работе на этот подход, педагог: подходит к рассмотрению личности учащегося как к человеку, который является высшей ценностью в обществе; определяет пути и средства формирования ценностных ориентаций личности учащегося; опирается на идею свободы индивида как личностно значимую ценность, с помощью которой могут быть реализованы такие социальные ценности, как справедливость, честность, достоинство, порядочность и др.; отбирает содержание обучения правам человека, правам ребенка, международному гуманитарному праву, которое способствует становлению личностной позиции учащегося.

Личностно ориентированный подход направлен при планировании, конструировании и осуществлении целостного педагогического подхода на личность учащегося как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности. Этот подход предполагает: признание уникальности личности, ее неповторимости, интеллектуальной и нравственной свободы, права на уважение, признание, достоинство, защиту и поддержку; создание благоприятных условий для естественного процесса развития задатков и творческого потенциала учащихся; опору на активность самого учащегося, на его саморазвитие, самообразование, самовоспитание, самоактуализацию; создание условий для взаимодействия учащегося с людьми, природой, культурой, цивилизацией [3, С. 32-34].

Основными принципами, которые положены в основу создания учебно-методического комплекса для образовательной области «Обществознание» (права человека), являются: приоритет гуманистических ценностей, прав человека, гуманистического характера образования, направленный на внедрение идей гуманизации в содержание, методы и формы обучения, постановку в центр педагогического внимания интересов, потребностей и проблем учащихся; научности, предполагающий опору в образовательно-воспитательном процессе на психологические и половозрастные особенности учащихся и их учет в социально-гуманитарной и предметной подготовке обучающихся; универсальности, учитывающий полноту содержания спецкурсов «Права человека», «Права ребенка», «Международное гуманитарное право»; интегративности, способствующий обеспечению междисциплинарных связей в целях формирования у учащихся глобального мышления, видения целостной картины мира, наличия гражданской и правовой культуры; целостности, подчеркивающий значимость учебно-методического комплекса при его проектировании и внедрении в целостный педагогический процесс; связи между целями, задачами и результатами обучения, способствующий обеспечению с помощью объективных методов и приемов контроля за достижением образовательных целей и задач; единства

инвариантного и вариативного, предполагающий создание и функционирование различных вариантов учебно-методических комплексов и учебных модулей как структурных единиц этих комплексов.

Задачи, определяющие процесс обучения правам человека, правам ребенка, международному гуманитарному праву с помощью учебно-методических комплексов:

1) модернизация программ и содержания образования правам человека, правам ребенка, международному гуманитарному праву;

2) поэтапное создание учебно-методических комплексов по спецкурсам, включающих комплект многообразных материалов (программы спецкурсов, раздаточный материал на печатной основе, раздаточный материал на видео- и электронных носителях, тестовые задания, контрольные задания, темы сочинений, минисочинений, педагогических миниатюр, эссе, учебных кроссвордов, образовательных проектов и др.);

3) изменение (переориентация) позиции педагогов с преподавания на активное самостоятельное учение учащихся;

4) разработка технологии и методики интерактивного обучения учащихся.

Функции учебно-методического комплекса - это назначение, роль, ради которых он разработан и внедряется в целостный педагогический процесс. Важнейшими из них являются:

– образовательная, которая реализуется посредством передачи знаний, умений и навыков по правам человека, правам ребенка, международному гуманитарному праву, а также совокупности материальных и духовных ценностей;

– воспитывающая, направленная на формирование морально-правовых ориентаций и отношений, ценностных установок на права и свободы личности учащегося;

– социализирующая, способствующая приобретению опыта совместной деятельности, социально приемлемого поведения, формированию чувства солидарности и ответственности, уважения к себе и другим, приверженности миру, правам человека, демократии, взаимопониманию между народами;

– развивающая, способствующая с помощью технологии и методик интерактивного обучения развитию познавательных и психических процессов и свойств личности, учебно-познавательной активности, самостоятельности, приобретению навыков мыследеятельности.

Изучение опыта педагогов показывает, что учебно-методические комплексы могут быть многовариантными. Наиболее распространенными в практике работы учебных заведений следующие варианты: традиционный вариант, включающий в себя печатные средства, дидактические материалы на печатной основе, демонстрационные учебные пособия; учебно-методические компьютерные комплексы; учебно-методические комплексы комбинированного типа, включающие средства первого и второго вариантов [2, с. 10, 13].

В практике работы гимназии № 1 имени Ф. Скорины г. Минска создан учебно-методический комплекс комбинированного типа. Он включает: разработки системы уроков в начальных, средних и старших классов в курсе «Человек. Общество. Государство»; разработки внеклассных мероприятий и тренингов; программы и задания для дискуссионного клуба; мультимедийный комплект «Права человека», «Международное гуманитарное право»; психолого-педагогические диагностики по обучению правам человека; видеофильмы серии уроков в начальных, средних и старших классах; комплект книг, пособий и методических рекомендаций «Методические аспекты по обучению правам человека»; анкеты для учащихся, педагогов, родителей; комплект литературы отечественных и зарубежных авторов информационно-методического центра гимназии (свыше 150 наименований); контрольные срезы для проведения мониторинга качества обучения правам человека, правам ребенка, международному гуманитарному праву.

Важнейшими книгами и пособиями в структуре учебно-методического комплекса, апробированного в практике работы педагогов гимназии № 1 г. Минска им. Ф. Скорины, являются:

- книга для чтения «Школьникам о правах ребенка» для учащихся 3-8 классов, содержащая художественные тексты, посвященные основным правам ребенка (правам на жизнь, свободу, охрану здоровья, образование, труд, отдых, проживание в семье и др.);
- пособие «Школьникам о правах человека» для учащихся 9-11 классов, включающее разделы «Твои права, человек», «Проверь себя», «Права человека: хронология важнейших событий», «О правах человека – в высказываниях прославленных людей», «О правах человека в произведениях мировой художественной литературы», «Основные документы Международного билля о правах человека» [1];
- пособие «Школьникам о международном гуманитарном праве» для учащихся 9-11-х классов, в котором раскрываются сущность гуманитарного права, истории его развития; приводятся мудрые мысли известных людей; отрывки о войне, ее жестокости и бессмысленности, ценности человеческой жизни и малодушии из художественной литературы;
- учебное пособие «Изучаем права ребенка» для учителей начальной школы и учителей, преподающих в 5-8-х классах;
- пособие «Обучаем правам человека и основам демократии» для учителей, преподающих в 9-11-х классах, классных руководителей, социальных педагогов;
- пособие «Изучаем международное гуманитарное право» для учителей, преподающих в 9-11-х классах, включающее модели уроков и внеурочных мероприятий, многообразные тестовые задания;
- ежегодные аналитические отчеты о положении детей в Республике Беларусь, дающие возможность каждому субъекту национальной системы образования и каждому родителю уяснить и ощутить работу по социально-психолого-педагогической поддержке всех категорий детей страны, по созданию благоприятных условий, способствующих полноценной детской жизнедеятельности.

Список использованных источников

1. Бубен, С.С. Школьникам о правах человека: пособие для учащихся ст. кл. / С.С. Бубен. – Минск, 2005.
2. Учебно-методический комплекс: модульная технология разработки: учеб.-метод. пособие / А.В. Макаров [и др.]. – Мн, 2002.
3. Чечет, В.В. Реализация антропологического подхода в целостном педагогическом процессе / В.В. Чечет // Адукацыя і выхаванне. – 2003. - № 4. – С. 30-37.

ДИАГНОСТИКА УМЕНИЙ САМООБРАЗОВАНИЯ У СЛУШАТЕЛЕЙ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Т. А. Шингирей, В. А. Шинкаренко
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Трансформационные процессы в системе образования и очевидное увеличение объема новой профессиональной информации определяют все более высокую актуальность для педагогов умений профессионального самообразования. Совершенствование у учителей этих умений мы рассматриваем как важнейшую составляющую педагогической поддержки их профессионального саморазвития.

Известно, что самообразование может осуществляться через изучение специальной профессиональной литературы и ознакомление с опытом других специалистов в определенной области профессиональной деятельности. Последнее не только является одной из важнейших задач курсов повышения квалификации, но и используется для развития у слушателей умений, необходимых для определения и самостоятельного изучения передового педагогического опыта. В педагогическом процессе факультета повышения квалификации специалистов образования Института повышения квалификации и переподготовки кадров учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (ИПК и ПК БГПУ) апробированы специально разработанные содержание и методика диагностики у слушателей данных умений профессионального самообразования.

Изучение умений самообразования у слушателей мы проводим с целью оказания им содействия в определении программы самообразования и оптимизации работы, направленной на удовлетворение их самообразовательных потребностей непосредственно при проведении курсов. Для диагностики умений самообразования используется специально разработанный инструментарий, содержание которого характеризуется ниже.

«Карточка диагностической экспертизы педагогической деятельности» предназначена для выявления у слушателей состояния педагогических (диагностических, проектировочных, коммуникативных, конструктивных, организаторских, гностических) умений (по данным самооценки), потребность в совершенствовании которых может мотивировать их самообразовательную деятельность.

В карточке слушателям предлагается оценить свои педагогические умения (всего выделено 23 умения указанных групп), обведя кружком вариант ответа. Оценка «3» означает, что умение достаточно сформировано (высокий уровень), оценка «2» указывает на имеющееся, но недостаточно сформированное умение (средний уровень), и оценка «1» определяет несформированное умение (низкий уровень).

Полученные данные позволили выделить три уровня сформированности у слушателей умений самообразования: высокий (достаточный), средний (критический) и низкий (недостаточный) и обнаружить различия в оценке слушателями своего владения исследуемыми умениями.

Например, слушатели базовых курсов повышения квалификации преподавателей и учителей музыкальных дисциплин, ритмики и хореографии, изобразительного искусства педагогических колледжей, училищ и общеобразовательных школ с художественно-эстетическим уклоном по-разному оценили свои гностические и конструктивные умения. Если различные гностические умения считают у себя достаточно сформированными свыше 50% слушателей (отдельные умения данной группы более 70% слушателей), то владение конструктивными умениями большинство из них соотнесли только со средним уровнем.

Различия были выявлены и в самооценке слушателями конкретных умений, относящихся к одной группе. Так, в группе проектировочных умений такие умения, как учитывать возраст, индивидуальные особенности учащихся и при необходимости корректировать приемы учебно-воспитательной работы 75,5% опрошенных отнесли к достаточно сформированным; между тем умение составлять прогноз развития личности школьника таковым считают менее 25% слушателей. При этом 10,2% слушателей квалифицировали данное умение как несформированное, то есть соотнесли с низким (недостаточным) уровнем.

Дифференцированная самооценка умений педагогической деятельности является, на наш взгляд, важной предпосылкой для мотивированной постановки перед слушателями цели их совершенствования в рамках самообразовательной деятельности.

Для выявления у слушателей умений самообразования на основе изучения педагогического опыта своих коллег мы использовали опросный лист «Самодиагностика умений самообразования». В нем дается самооценка следующих умений: определять тему и цель изучения педагогического опыта; определять признаки, по которым его можно квалифицировать в качестве передового опыта; анализировать литературу по теме изучения педагогического опыта и получать информацию о нем через систему INTERNET; определять и анализировать содержание педагогического опыта коллег; изучать собственную педагогическую деятельность; обобщать передовой педагогический опыт; определять результативность педагогического процесса; выявлять путем наблюдения профессиональные и личностные качества педагога, опыт которого изучается, и оценивать их влияние на результативность педагогического процесса. Оценка проводилась по следующей шкале: «не владею», «владею частично», «владею в полной мере».

Слушатели указывали в опросном листе также источники приобретения сведений о передовом педагогическом опыте (профессиональная литература, INTERNET, индивидуальный обмен опытом, обучение на курсах повышения квалификации и др.) и констатировали наличие или отсутствие потребности в его изучении. Аналогичный опросный лист мы предлагали также слушателям переподготовки специалистов образования.

Как и в результатах предыдущей диагностической методики, обнаруживаются различия во владении слушателями указанными выше умениями. Так, например, у учителей-дефектологов (одной из наиболее представительных категорий слушателей) наиболее высоко была оценена группа умений изучения собственной педагогической деятельности, наиболее низко – получения информации по теме изучения педагогического опыта через систему INTERNET. Соответственно, реже других данный источник указывался и как источник получения сведений о передовом педагогическом опыте. Заметим, что большинство слушателей отмечают приобретение этих сведений на учебных занятиях в системе последипломного образования.

Полученные в исследовании данные свидетельствуют о заинтересованности педагогов в изучении опыта своих коллег (на это указали около 90% опрошенных). О том же говорят и результаты мониторинга качества педагогического процесса в ИПК и ПК БГПУ, согласно которым разные категории слушателей повышения квалификации традиционно выделяют «круглые столы» по обмену опытом как одну из наиболее эффективных форм проведения учебных занятий.

Следовательно, включение в учебные планы курсов повышения квалификации учебных занятий в форме «круглых столов» по обмену опытом является оправданным. Данная активная форма обучения позволяет не только обеспечивать слушателей профессиональной информацией, но и более целенаправленно и эффективно формировать у них умения изучать педагогический опыт.

Результаты проведенной апробации разработанного диагностического инструментария для изучения умений профессионального самообразования указывают на целесообразность его применения с целью мониторинга качества педагогического процесса повышения квалификации специалистов образования.

Данные, характеризующие состояние умений профессионального самообразования педагога, использованы нами для разработки вариативной модели формирования данных умений у слушателей повышения квалификации и переподготовки специалистов образования.

APPLICATION OF TRANSACTIONAL ANALYSIS TO EDUCATION. DEVELOPMENT COMMUNICATION AND INTERPERSONAL COMPETENCE OF TEACHERS

Jaroslaw Jagiela
Instytut Pedagogiki, Akademia im. Jana Dlugosza w Cre, stochowie

Interpersonal competence continues to be a neglected element in the training of teachers. In the traditional system of training, emphasis on theoretical knowledge contributes to the development of skills which can be termed reporting competence. At the same time, however, little attention is given to the development of interpersonal competence. In short, finishing his or her studies, the teacher is a mine of information who can easily «report» on past and modern trends and tendencies in the field of teaching. Not only are teachers methodologically competent enough to provide a reliable description of school reality, but they are also capable of their own reflection on goals of teaching. The range of their interpersonal skills, however, is limited. Drawing on the acquired knowledge, teachers frequently cannot communicate with their students effectively. They find it difficult to defend their personal rights and to establish clear interpersonal boundaries. They cannot identify sources of conflicts among teachers and students. Gradually they give way to professional inertia. They have difficulty in cooperating with parents and they are unaware of their own strengths and weaknesses in everyday work. Limited in so many ways, they enter schools as professionals. It is therefore not surprising that their new situation fills them with dismay and anxiety about the future. In their work they are subjected to acute stress which undermines their efforts.

The preparatory training of teachers is insufficient and limited. Drawing on Howard Gardner's model of multiple intelligence, one may say that teachers-to-be develop only their intellectual ability in the traditional sense of the word. Giving little attention to other kinds of sensitivity, they neglect interpersonal intelligence which is defined by Gardner as 'the ability to understand other people: their motives, the way they work and the way we should cooperate with them. It is the ability to create a precise model of oneself which corresponds with reality and to use this model to act effectively[1].

The range of interpersonal skills is very wide and includes the following sets of skills:

l. The organisation of a team, group or class. Qualities of leadership manifesting themselves in the ability to co-ordinate the efforts of the whole group. The ability to encourage students and to motivate them to work. The ability to make decisions quickly, to predict the consequences of decisions, and to judge whether these decisions are affected by feelings or thoughts. Working knowledge of rules governing the dynamic of a group, including: group roles, group positions, interpersonal systems and sub-systems.

2. Detecting and preventing conflicts. The ability to resolve existing conflicts among students, teachers and between students and teachers. These skills can be defined as mediation (negotiation) skills. They are revealed by the ability to make interpersonal contracts and reach compromises.

3. The ability to create close bonds with people, to build mutual confidence and to form intimate relationships. Of vital importance here is empathy: the ability to identify other people's mental states. Teachers should be able to look at situations from the student's perspective. They should be able to perceive relations between students' thoughts, feelings and their behaviour in class. Also, teachers should learn to control their impulses and to cope with their own emotional tension.

4. The ability to analyse and assess social and interpersonal situations. The power to identify other people's feelings, motives and problems intuitively. Teachers should also be able to analyse their own feelings and motives, which may increase their awareness of their own strengths and weaknesses in relationships with others.

Communication skills are indispensable to teachers, both on the verbal level (clear messages, avoiding communication barriers, active listening, constructive criticism and reactions to criticism, the ability to give and receive support and so on) and on the non-verbal level (communication through eye contact, facial expressions, tone of voice, body language and so on).

Transactional analysis (TA) is a branch of psychology which may contribute enormously to an improvement in the interpersonal competence of contemporary and future teachers. TA is one of the 'schools' of modern psychotheraphy. It was created in mid fifties by the American psychiatrist and psychoanalyst Eric Berne (1910-1970). Assisted by a group of colleagues, Berne started to study and develop complex systems of human behaviour, using a terminology simple and unified enough to be comprehensible to therapists as well as patients. A major breakthrough in the development of TA was the publication of Berne's book on interpersonal games in 1964[2]. The basic principles of the new theory and psychological method were outlined in his earlier books[3]. Today, TA has a large number of enthusiasts worldwide. Not only is it utilised in theraphy, but it is also incorporated in

[1] Gardner H., Multiple Intelligences: The Theory In Practice. Basic Books. New York 1993-, s. 9 .
[2] Beme E., Games People Play. The Psychology Of Human Relationships. New York 1964.
[3] Beme E., Transactional Analysis In Psychotheraphy. New York 1961.

the training of specialists (teachers) who deal with people in everyday work. Thomas A. Harris , one of Berne's most eminent successors, points out that 'transactional analysis is a method based not so much on an archaeological exploration of the human soul as on teaching and learning' and adds that 'one doesn't have to be sick to benefit from it.'[4]

My long experience in teaching TA shows clearly that TA helps to shape interpersonal competence. In the remainder of this article, I shall focus on the advantages of teaching TA to future educators. The four main constituent parts of TA involve – I. The analysis of the structure of personality, II. The analysis of transactions, III. The analysis of time- structure, IV. The analysis of scripts which can be directly translated into activities that serve to encourage the development of teacher's interpersonal skills.

I. The ability to recognise specific ego-states: I-Parent, I-Adult, I-Child enables teachers to gain an insight into both their students and their own mental states. Without doubt, this helps teachers to adjust themselves to their students' mental states and increases empathy in their relations. Teachers who can identify a structural transactional model not only communicate with their students in a more competent way, but they are also aware of many purely educational phenomena that arise from it. They can perceive distinctions between various pedagogical systems, choose the most effective strategies for dealing with students, understand how various kinds of upbringing manifest themselves in students, and discover the sense of discipline and obedience[5].

An awareness of this aspect of TA creates an opportunity to counteract such pervrese practices as ever-present passivity which is the main cause of truancy. Also, it helps to tackle such problems as poor schoolwork, aggression, alcohol, drug-addiction, juvenile delinquency, and premature sexual activity. According to TA, students become passive when their needs (transactional hungers) are ignored or even depreciated .Passive students cease to provide information about themselves and refuse to acknowledge responsibility for their feelings, thoughts, and behaviour at school. They invariably cause the most trouble. Therefore, teachers equipped with a knowledge of the sources of passivity are clearly more efficient professionals. An awareness of the role of the I-Adult structure enables teachers to recognise the function they perform and helps them to make correct decisions. Also, it enables them to realise the importance of the other 'areas' of their ego and to make use of them. Teachers who are fully developed in psychological terms know how to use all their ego-states effectively. They cease to be one-dimensional people following an established routine. What is more, their own personal development fosters their students' manifold creative activities.

According to TA, a healthy personality permits a free flow of psychic energy between particular ego-states. Teachers who are aware of this can perceive situations in which one of the three ego-states (I- Parent, I-Adult, I-Child) is noticeably excluded. Moreover, they know that contaminations of the I-Adult state can cause either delusions (i.e. contaminations of the I-Child state) or prejudices, superstitions, and inflexible attitudes (i.e. contaminations of the I-Parent state). An awareness of these processes enables teachers to function in a fully autonomous way, which in terms of TA means: consciously, spontaneously, and through close relations with other people.

II. If we assume that a transaction is the basic unit of social discourse, we can fully comprehend the relations between teachers and students. A practical knowledge of Berne's rules of communication makes it possible to distinguish transactions which occur without disturbances and communication barriers (i.e. complementary transactions) from conflicts (i.e. crossed transactions). Drawing on this knowledge, teachers can identify sources of disagreement and prevent conflicts before they arise. Also, they can recognise the role and meaning of ulterior transactions which have a decisive effect on the final outcome of a communication process. There is no doubt that an awareness of mechanisms governing human communication is of great assistance in many school situations. One should remember that a didactic process is mostly based on an exchange of information. Therefore, teachers acquainted with TA can work in a more methodical and professional way. For instance, if the teacher refuses to be involved in an established, symbiotic, and 'unhealthy' transaction with a student, he or she can break it off and begin a crossed transaction. In such cases, an egogram or transactional diagram would help to understand the nature of similar relations and to explain various intricacies which usually pass unnoticed, for instance: the distinction between conditional and unconditional support which the teacher gives to a student[6]. The diversity of transaction types which occur between teachers and students makes it impossible for me to enumerate all benefits that result from an analysis of individual transactions.

III. The analysis of time-structure helps teachers to assess the importance of various modes of time-structuring in the process of forming bonds with students. Time bears clear relevance to educational situations. Teachers, like students, cannot exist beyond time. The psychological way in which they structure time has an impact on their results as well as on their satisfaction, mental health, and their sense of having control over their lives. TA differentiates between such forms of time-structuring as: withdrawal, rituals, activity, pastimes, games, and intimacy[7].

Interpersonal games are particularly important, since they are the main focus of teachers' interest[8]. Games-transactions involving hidden and insincere messages containing a trap - disturb didactic process most. Although games between people are a phenomenon inherent in social life, the ability to counteract them is an important element of teachers' competence. On the one hand, teachers may sometimes feel enmeshed in emotional intrigues started either by their colleagues or by students; on the other, they may unconsciously become intriguers themselves. Of immense importance here is one's self-opinion which in TA is described as being O.K. A transactional knowledge of the structure of psychological time helps teachers to plan the work of the school in a completely different way. Also, it enables them to take a different view of the organisation of the school, the construction of educational programmes, and the utilisation of various resources.

IV. In TA, the term 'script' refers to a hidden plan for an individual's life. To date, little is known about the relations between unconscious messages stored in a child's psyche and the conscious influence exerted on children by parents and teachers. Moreover, our present knowledge offers no satisfactory explanation for the formation of scripts. As far as I am aware, the formation of scripts involves many ulterior transactions, conflicting and ambiguous messages reaching the innermost areas of

---

[4] Harris T.A., W zgodzie z sobα z toα Praktyczny przewodnik po analizie transakcyjnej. Instytut WydawniczyPAX, Warszawa 1987, s. 11.

[5] Jagiela J. Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej. Wyd. WSP, Czstochowa J-997, s. 19.

[6] In the first case, the transaction involves Nurturing Parent in the teacher and Parent in the Child in the student. In the second case, the transaction occurs between Nurturing Parent in the teacher and Child in the Child in the student. This slight distinction is very important because of the consequences of both transactions.

[7] The modes of time-structuring are listed according to the degree of emotional complexity (from the least to the most complex one).

[8] It is worth mentioning such publications as: Ernst K., Szkolne gry uczniow. Jak sobie z nimi radzic. WSiPWarszawa 1991. Jagiela J. Gry szkolne w szkole gry. "Charaktery" , nr 9 , s. 12-17 .

intrapsyche. Empirical research in this field is clearly called for. The need for a thoroughly scientific treatment of TA is repeatedly acknowledged in certain publications[9].

Teachers should be conscious of the fact that scripts determine in large measure whether students as individuals become 'winners' or 'losers' . There is no doubt that effective pedagogical work can help students to re-consider and re-work their negative scripts. However, this can only happen when teachers recognise both their own and their students' life-positions and when they cooperate with their students' parents in order to achieve agreed goals. Also, teachers should learn to identify the psychological roles in Karpman's Drama Triangle, and they must never allow themselves to become unconsciously involved in one of these roles[10].

Let me conclude by emphasizing that future teachers cannot master TA by means of traditional methods. Lectures and handbooks should be accompanied by some sort of conversation classes, since small groups of students create an opportunity to establish close and mutual interpersonal relations. Of course, there is a great need for competent specialists in TA who could conduct such classes. There are numerous challenging tasks that lie before teachers who utilise TA in their work. There is no doubt, however, that TA creates a magnificent opportunity for teachers to acquire unique qualifications and to work more effectively. To my regret, few schools in Poland have included compulsory or optional courses on TA in the syllabus. One of such schools is the Pedagogical University of Czestochowa where TA have been included in the course on interpersonal contact as well as in seminars. More than forty master theses on TA have been written, some of them unquestionably of great scientific value.

It is my belief that Transactional Analysis will help to improve the interpersonal competence of teachers in the next century.

[9] Boyd Ch., Science and TA. 'Transactional Analysis Journal Internet', 1999, vol. 2.
[10] Karpman S., Drama Triangle Script Drama Analysis. 'Transactinal Analysis Bulletin', 1968, vol. 7

ФОРМИРОВАНИЕ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ СПЕЦКУРСА

Е.Н. Артемёнок
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

В контексте проводимой реформы общеобразовательной школы сохраняет актуальность проблема повышения эффективности организации процесса обучения. Одним из средств, обеспечивающих управляемость учебно-познавательной деятельности учащихся, является педагогическая диагностика. Однако анализ практики показал, что среди дидактических затруднений у 62,0% респондентов (будущие и начинающие учителя) преобладают затруднения в сфере организации процесса обучения учащихся с использованием педагогической диагностики. А диагностические умения сформированы на уровне, который недостаточен для эффективной организации процесса обучения.

Проблема подготовки учителей к диагностической деятельности детерминирована историей становления и уровнем развития педагогической диагностики. Анализ исследований по данной проблеме показал, что диагностическим умениям учителя отводилась важная роль уже в первых дидактических системах (Я.А. Коменский, И.Г Песталоцци, К.Д. Ушинский и др.). Однако первые работы, посвященные подготовке учителя к диагностической деятельности, появляются только в 90-х гг. XX в. (Н.А. Кузьмина, Е.И. Кикоин, Л.Н. Давыдова, Г.Г. Андреева, Т.Е. Макарова, Р.А. Исламова, Л.Н. Байкова и др.). Исследователи предлагают осуществлять подготовку учителя, опираясь на разработанные конструкты систем диагностических умений. Данные перечни диагностических умений выступают не только основой содержательного компонента подготовки, но и процессуального. Подготовка осуществляется преимущественно в процессе выполнения системы заданий и в условиях педагогической практики.

Несмотря на многообразие исследований по подготовке к диагностической деятельности, в них не учитываются вопросы готовности студентов к реализации диагностических процедур в соответствии с запросами практики современной реформируемой школы. В данных условиях будущий учитель не только должен овладеть имеющимся диагностическим инструментарием, но и быть способным к его усовершенствованию (разработке собственного нового), исходя из диагностического запроса. Важной практической задачей является формирование знаний и умений будущего учителя по разработке педагогических тестов (освоение педагогической квалиметрии) и к работе с диагностическими компьютерными программами (освоение компьютерной педагогической диагностики). Значимым является формирование у студента опыта принятия правильного педагогического решения на основе диагностических данных, необходимых профессиональных позиций для каждого этапа организации процесса обучения на основе диагностики. Особую важность приобретает учет личностных особенностей будущего учителя, его способности в освоении диагностической деятельности.

В совокупности перечисленные характеристики и требования к подготовке учителя в контексте современного развития теории и практики высшего педагогического образования определяют необходимость формирования у него диагностической компетентности. Диагностическая компетентность не только базируется на индивидуальных особенностях студента, но и предполагает наличие у него способностей четко представлять структуру учебно-познавательной деятельности на каждом этапе – от диагностики и моделирования до осуществления и оценки полученных результатов, а также иметь опыт в данных видах деятельности.

Проблема формирования диагностической компетентности недостаточно разработана, как в теории, так и в практике высшего педагогического образования. Нами уточнено данное понятие, разработана модель и дифференциальная методика формирования диагностической компетентности [1, с. 3–7] и диагностико-обучающий комплекс средств с компьютерным сопровождением [2, с. 129–132]. Одним из главных компонентов комплекса является разработанный нами спецкурс «Формирование диагностической компетентности у студентов».

Цель спецкурса – подготовка специалистов образования к организации процесса обучения учащихся на основе системной педагогической диагностики. Основные задачи: формирование системы знаний о системной педагогической диагностике; развитие диагностических умений, обеспечивающих достаточный (системно-моделирующий) уровень диагностической компетентности; формирование адекватных личностных качеств, которые способствуют продуктивной реализации профессиональной позиции «праксеолог».

Спецкурс обеспечивает комплексное формирование диагностической компетентности студентов. Параметр учебные возможности, входящий в структуру диагностической компетентности, имеет дидактический статус. Это означает, что в процессе спецкурса студенты, с одной стороны, учатся диагностировать учебные возможности у учащихся и тем самым осваивают системную педагогическую диагностику, а с другой — они изучают спецкурс с учетом собственного уровня учебных возможностей, так как перед его началом проходят экспресс-диагностику.

Содержание спецкурса опирается на знания и умения, которые получены студентами в рамках базовых дисциплин педагогического цикла [3]. Материал представлен в соответствии с последовательностью освоения типовых профессиональных задач: определять новый диагностический запрос; осуществлять системную диагностику учебных возможностей учащихся (обучаемости и учебной работоспособности); проводить типологию учащихся на основе уровня учебных возможностей; выбирать адекватную учебным возможностям учащегося стратегию организации обучения; реализовывать стратегию в соответствии с моделью-предписанием; осуществлять рефлексию эффективности организованной деятельности.

Теоретический модуль спецкурса составляют лекции, которые направлены на формирование основ научных знаний о системной педагогической диагностике. В практическом модуле спецкурса предусмотрены семинары, организация деловых игр и посещение уроков в школе.

В рамках перечисленных форм рассматриваются теоретические вопросы педагогической диагностики, приобретаются практические навыки, а также изучаются материалы инструктивно-методического характера. Данные формы позволяют учесть положение о том, что теоретическая и практическая подготовки будут эффективными, если их реализация происходит в постоянной взаимосвязи. Так, способами усиления взаимодействия теоретической и практической подготовок выступают: актуализация событий и фактов школьных лет жизни, осмысление их с профессиональных позиций; организация деловых игр; проведение анализа, диагностики (самоанализа, самодиагностики) различных аспектов процесса обучения; накопление материалов для педагогической копилки (методов и методик педагогической диагностики, методических разработок уроков); создание практико-ориентированных проектов.

Семинары предполагают углубление и закрепление у студентов компонентов диагностической компетентности. В ходе их проведения студенты выполняют разноуровневые задания (исходя из уровня учебных возможностей) по освоению диагностических методов, методик, которые целесообразны для использования в период педпрактики и в будущей профессиональной деятельности. На семинарах организуются также дискуссии, анализ сообщений; реализуются конкретные диагностические (технологические) приемы; разрабатывается авторский диагностический инструментарий (в том числе на компьютерной основе).

Деловые игры «Праксеолог» [3, с. 118–121] и «Экспертный совет» [3, с. 130–136], проводимые в рамках спецкурса, позволяют студентам систематизировать и преобразовывать имеющиеся знания, приобретать умения, приближать их к практике в специально созданных педагогических ситуациях. Одна из главных задач их использования – формирование личностных качеств, входящих в структуру параметра «диагностическая компетентность». Деловая игра здесь выступает как средство и метод формирования необходимых профессиональных позиций (исследователь, проектировщик, коммуникатор, аналитик, праксеолог).

Пониманию роли педагогической диагностики в работе учителя способствует посещение занятий в учебных заведениях. Студенты овладевают техникой проведения педагогической диагностики, учатся вести протоколы, оформлять и интерпретировать данные обследования. Осваивая различные методы и методики диагностики, они учатся моделировать, на основе полученных данных, стратегии организации учебно-познавательной деятельности учащихся. Каждому посещению школы предшествует занятие, где отрабатывается та или иная диагностическая процедура (например, требования к осуществлению метода наблюдение, ведение протокола, способы обработки данных). Полученный диагностический материал используется в качестве фактического на аудиторных занятиях.

Нами разработаны в качестве методического обеспеченияспецкурса учебно-методические пособия и хрестоматии; мультимедийные презентации к лекциям и семинарским занятиям; компьютерные комплексы «Диагностика учебных возможностей» и «Диагност» [1]; электронное учебно-методическое пособие «Педагогическая диагностика» [4]. После прохождения программы спецкурса студенты выполняют итоговое задание в виде творческого проекта.

Спецкурс прошел апробацию на факультете белорусской филологии и культуры БГПУ. Он расширяет вариативный компонент содержания педагогического образования и способствует эффективному формированию диагностической компетентности. Результаты фомирующего эксперимента показали, что после прохождения спецкурса 56,3% студентов переходят на системно-моделирующий уровень диагностической компетентности, и 19,3% приближаются к инновационно-творческому.

Список использованных источников

1. Цыркун, І.І. Дыферэнцыяльная методыка фарміравання дыягнастычнай кампетэнтнасці студэнтаў у сферы арганізацыі працэсу навучання вучняў / І.І. Цыркун, К.М. Арцямёнак // Весці БДПУ. Сер. 1, Педагогіка, Псіхалогія, Філалогія. — 2006. – №3. – С. 3–7.
2. Артеменок, Е.Н. Комплекс дидактических средств по формированию диагностической компетентности у студентов / Е.Н. Артеменок // Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов: методология, теория, практика: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 15-16 дек. 2005 г. / БГПУ. – Минск, 2005. — С. 129–132.
3. Артеменок, Е.Н. Формирование диагностической компетентности у студентов: пропедевтика, школа, созидание: учебно-методическое пособие / Е.Н. Артеменок. – Минск, 2005.
4. Артемёнок, Е.Н. Электронное пособие «Педагогическая диагностика» как средство формирования диагностической компетентности студентов / Е.Н. Артеменок // Актуальные проблемы педагогических исследований / редкол.: И.И. Цыркун и др. – Минск, 2006. – С. 15 – 19.

РАЗРАБОТКА КУРСОВ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ КАФЕДРЫ ИТО БГПУ)

Г.Г. Беловский
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

При разработке курсов дистанционного обучения на кафедре ИТО (информационных технологий в образовании) используется блочно-модульная технология. В настоящее время в стадии разработки находятся курсы «Прикладная информатика», «Охрана труда и основы энергосбережения». Курс дистанционного обучения «Средства информационных технологий» (СИТ) проходит экспериментальную проверку при изучении предмета «Технические средства обучения».

Курсы дистанционного обучения создаются на основе блочно-модульной технологии, в основе которой лежит технология проектирования учебных модулей. Алгоритм проектирования учебных модулей представляет собой следующие этапы: анализ научной, учебной и методической литературы по проектируемому предмету (области знаний); выделение учебных модулей; создание блок-схемы учебного материала; проек-

тирование учебных ситуаций; разработка технологии обучения на основе избранной психолого-педагогической концепции познавательной деятельности; разработка средств обучения, адекватных спроектированным учебным ситуациям; экспериментальная проверка технологии обучения; редактирование технологии в соответствии с полученными результатами; публикация и тиражирование технологии.

Методическая система, используемая в технологии обучения состоит из трех этапов [1]: представление; развитие и применение; интеграция. При проектировании учебных ситуаций учитывается наличие необходимости студентов учиться на расстоянии. Для этой цели разрабатываются средства дистанционного обучения на основе инструментальных программных средств(ИПС) MOODLE, Help & Manual, UTS.

Help & Manual – программа для создания электронных справочников. Она проста в эксплуатации. Результат работы сохраняется в виде HTML-файла, либо исполняемого файла, что очень удобно при переносе справочника с одного компьютера на другой при отсутствии сети.

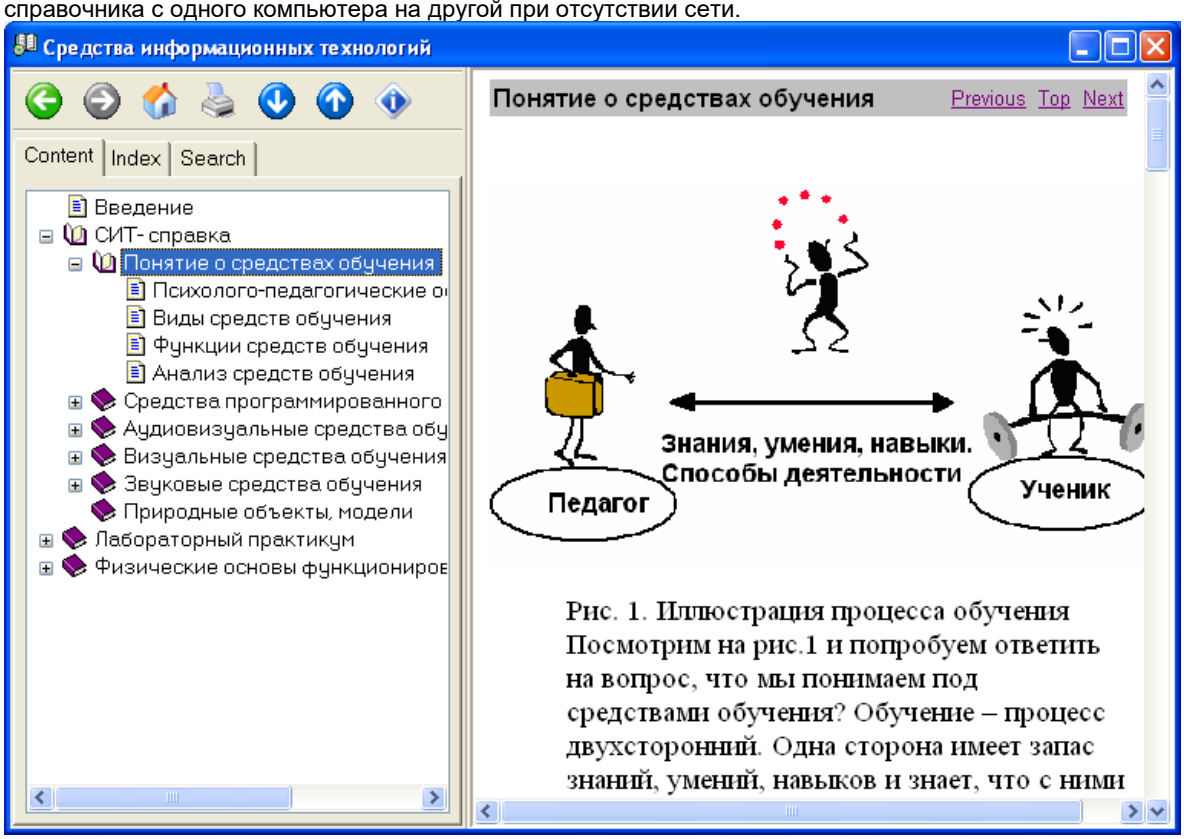


Рис.1. Вид электронного учебника, созданного ИПС «Help & Manual».

UTS – программа для создания тестов, широко распространена в Интернете, имеет дружественный интерфейс, используется для локального и сетевого тестирования студентов.

MOODLE — модульная объектно-ориентированная учебная система, используется для создания перечисленных ниже программных продуктов для дистанционного обучения.

Урок. Представляет совокупность электронных страниц с учебным материалом (тексты, рисунки, иллюстрации, и пр.), связанных между собой по принципу разветвленного программированного обучения. Каждая страница заканчивается вопросом. В зависимости от выбранного ответа, обучаемый переходит на следующую, дополнительную или возвращается на первоначальную страницу. Каждый ученик проходит путь от одной электронной страницы к другой в зависимости от особенностей личности и подготовки. Возможны перерывы в прохождении учебного материала. При повторном обращении пользователя к уже начатому уроку программа предлагает продолжить урок либо начать его с начала. Количество повторных попыток изучения урока сначала суммируется, и результат выполнения уроков усредняется. В конце выполнения урока ученику выставляется оценка, которая фиксируется на компьютере-сервере и недоступна для исправления ни ученику, ни преподавателю курса. Способ оценивания, в том числе и количество попыток, определяется преподавателем данного курса. Уроки используются студентами для изучения материала лекций и в качестве зачетных работ по управляемой самостоятельной работе.

Тест. Преподаватель курса создает в Web-интерфейсе базу данных, содержащую вопросы для многократного использования в различных тестах. Тесты автоматически оцениваются и могут быть переоценены при изменении «стоимости» вопроса. Выполнение тестов может ограничиваться по времени при использовании их в режиме контроля. Количество попыток для выполнения теста, тип вопроса, его «стоимость» устанавливается преподавателем курса.

Каждый участник курса регистрируется на главном компьютере класса и все результаты его работы (оценки за уроки и тесты) заносятся в таблицу для подсчета рейтинга студента. Результаты деятельности (пункт меню «Оценки») доступны для просмотра как студенту, так и преподавателю.

Программа MOODLE ведет статистическую обработку результатов работы обучаемых, что позволяет отслеживать их типичные ошибки при выполнении уроков, тестовых заданий и редактировать содержание как учебного материала, так и базу данных тестов. Программа подсчитывает рейтинг обучения каждого студента,

по группам, по курсам предмета, отдельных тестов, что, несомненно, представляет интерес при использовании рейтинговой системы оценки знаний студентов.

Тетрадь – это частный контакт между преподавателем курса и студентом. Используется в качестве средства рефлексии учебной деятельности. Студенты пишут свои впечатления, замечания и предложения по содержанию и методике организации и проведения занятий. Преподаватель оценивает каждую запись в тетради и учитывает замечания по использованныой технологии обучения.

Форум. Может быть представлен в форме информационного блока (ответы запрещены, предоставляется возможность выбора варианта ответа на вопрос) либо в форме обсуждения. Данная форма очень эффективна для принятия педагогом решения по тому или иному учебному вопросу организационного характера. Форум может использоваться студентами при групповом обсуждении проблемы, обучении методу проектов.

Справочник. Преподаватель курса создает электронные странички по темам курса и наиболее часто встречающимся вопросом программы. Студенты используют справочник при подготовке к зачету, ответах на контрольные вопросы при выполнении лабораторных и практических работ.

Опрос. Чаще всего используется для того, чтобы учащиеся проголосовали за тот или иной вариант в предложенном выборе или для получения комментариев от каждого учащегося на данный вопрос. Учитель имеет возможность посмотреть все результаты в таблице, а ученик – выбор, сделанный учителем на основании опроса участников курса.

Практика использования системы дистанционного обучения в локальном варианте на протяжении 2005-2006 гг. в педагогическом колледже и кафедре ИТО БГПУ им. М.Танка позволяет сделать выводы о необходимости перехода от локального использования системы дистанционного обучения к сетевому варианту. Для этого нужно соединить локальную сеть мультимедиа лабораторий №209 и 216 с сетью университета. Это позволит всем кафедрам разрабатывать курсы дистанционного обучения по любым дисциплинам. Преподаватели, разработчики курсов, получат доступ для создания и редактирования своего курса, а студенты – возможность изучать курс и совершенствовать свои знания в избранной области в любое удобное время с любого компьютера университета. Вторым шагом будет подключение системы с сети Интернет для использования возможностей дистанционного обучения студентами заочной и вечерней форм обучения, студентами стационара, имеющими свободное посещение и абитуриентами.

Использование системы дистанционного обучения в университете является объективной необходимостью использования средств и возможностей информационных технологий по внедрению рейтинговой оценки знаний обучаемых.

Список использованных источников

1. Жерар, Ф.-М. Разработка и анализ школьных учебников / Ф.-М. Жерар, Рожье К. — 1998.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О.А. Виницкая
Академия последипломного образования

В настоящее время проблема качества как универсальная проблема находится в центре внимания всего мира. Во всех сферах общества (в сфере образования, промышленного и сельскохозяйственного производства, бытового обслуживания, здравоохранения и пр.) актуальна проблема качества, его обеспечения и контроля, а также оценка и управление качеством.

Наиболее многочисленные дискуссии о качестве ведутся в сфере высшего образования, так как оно «является необходимым условием для того, чтобы дать возможность человечеству устойчиво двигаться вперед» [1, с.29]. Проблема качества педагогического образования, в сравнении с другими его видами и уровнями, более глубоко обсуждается теоретиками и практиками еще и потому, что речь идет о непосредственной связи этого образования с будущей профессиональной деятельностью. А.П.Сманцер характеризует следующим образом современного педагога – «это высококвалифицированный профессионал, способный мобилизовать в ходе профессиональной деятельности приобретенные знания, умения и навыки, а также использовать обобщенные способы выполнения действий при переработке технических и информационных ресурсов»[2, с.204].

Многие исследователи отмечают влияние качества образования на качество жизни и конкурентоспособности человека на рынке труда. Одними из первых на связь улучшения образа жизни людей с качеством образовательной среды обратили внимание российские ученые А.И.Субетто, А.В. Гличев, А.В.Гутник. Данная идея нашла поддержку и у белорусских ученых, в частности у О.А.Олекс: «Особая ценность категории «качество» видится в том, что именно оно станет интегративным свойством общественной мегасистемы, в которой образование и вся окружающая жизнь будут взаимообусловлены» [3, с.4].

Интерес к данной проблематике настолько вырос, что по утверждению А.И.Субетто, есть смысл говорить о формировании государственной политики качества образования и развитии квалитологии как триединой науки (теория качества, теория оценки качества, теория управления качеством) [4]. Основной предпосылкой возникновения данной науки послужило стремительное развитие проблемы качества в сфере производства и услуг. Во второй половине XX века появилась квалитативная экономика (экономика качества), в которой образование заняло базисную позицию. «В социальном «кругообороте качества» (качество человека – труда – образования – культуры – производства – управления – жизни – качество человека) качество образования становится главным механизмом решения проблем экономики, экологии и управления качеством жизни» [4, с.14]. Последними достижениями в области квалитативной экономики являются Концепция всеоб-

щего управления качеством (Total Quality Management) и международные стандарты ИСО, сформулированные Международной организацией по стандартизации.

Анализ современной литературы позволяет нам отметить отсутствие однозначности в определениях качества образования и дает возможность рассматривать его как многогранную систему, элементы которой определяются:

- соответствием целям образовательного процесса;
- соответствием стандартам и стоимости;
- соответствием настоящим и будущим требованиям личности, общества и государства.

В рамках системы качества образования осуществляется его управление. Под управлением качеством подразумеваются «методы и виды деятельности оперативного характера, используемые для выполнения требований к качеству» [4, с.15]. Таким образом, управление качеством педагогического образования предполагает активное воздействие на процесс и его корректировку с целью получения желаемых результатов.

Одной из управленческих функций вуза является организация процесса самостоятельной работы студентов. На современном этапе развития возрастание роли самостоятельной работы можно рассматривать в качестве устойчивой тенденции, характерной для всех высших учебных заведений. Значительный багаж знаний, навыков и умений, способность анализировать, осмысливать и оценивать современные события, факты, решать профессиональные задачи на основе единства теории и практики приобретаются и вырабатываются прежде всего в процессе самостоятельной работы.

Эффективность самостоятельной работы зависит от различных факторов: объем и сложность заданий, опыт обучаемых в их выполнении, состояние контроля и самоконтроля за ходом и результатами выполняемой работы. Кроме этого современные ученые (И.И.Казимирская) выделяют основные идеи, обеспечивающие результативность самостоятельной работы:

- формирование ориентировочной основы самостоятельной деятельности студента во всех сферах жизнедеятельности;
- формирование в учебной деятельности личности, способной к профессиональному и личностному саморазвитию;
- учебно-исследовательская деятельность студента как самосозидание, самоизменение субъекта этой деятельности [5].

Качество самостоятельной работы не ограничивается созданием благоприятных условий, но и подразумевает выявление и устранение трудностей во время ее выполнения. Процесс самостоятельной работы студентов обычно затруднен следующими факторами: поиск необходимой информации; ориентировка в содержании; трудности методологического характера; трудности обобщения теоретических положений; трудности применения полученных знаний на практике [6].

Вышеперечисленные трудности носят комплексный характер, и их преодоление во многом зависит от овладения студентами техникой, методикой и организацией самостоятельной работы. Поэтому задача преподавателя – помочь каждому студенту освоить их. Ведь, как отмечает российский учёный П.И.Пидкасистый, «студент учится постольку, поскольку учит себя сам и поскольку преподаватели сумели организовать его самостоятельную деятельность» [7, с.80].

Итак, самостоятельная работа студентов является важнейшим механизмом управления качеством педагогического образования на локальном подуровне субъект-субъектных отношений (обучаемый – обучающий). Поиск новых путей и способов эффективной организации самостоятельной работы обеспечит соответствующее качество подготовки молодых педагогов в вузе.

Список использованных источников

1. Третьяков, П.И., Управление качеством образования в интересах устойчивого развития общества / П.И. Третьяков, Т.И. Шамова // Народная асвета. 2002. №9. – с.28-32.
2. Сманцер, А.П. Многоступенчатая система образования: проблемы и пути их разрешения / А.П. Сманцер // Качество высшего педагогического образования: проблемы и пути повышения: материалы междунар. науч.-практич. конф. — Минск, 2004. – С.204-208.
3. Олекс, О.А. Качество образования: проектирование образовательных систем / О.А. Олекс // Кіраванне ў адукацыі. — 2005. — №1. — С.3-9.
4. Субетто А.И. Понятийный аппарат качества в образовании / А.И. Субетто, В.П. Панасюк, Ю.Е. Яковлев // Профессиональное образование. — 1999. — №10. – С.14-15.
5. Казимирская, И.И. Контролируемая самостоятельная работа студентов как категория дидактики / И.И. Казимирская // Народная асвета. — 2005. — №7. – С.18-22.
6. Юденко, О.Н. Управление самостоятельной работой студентов / О.Н. Юденко // Самостоятельная работа студентов: материалы конф.. — Красноярск, КГПУ им. В.П.Астафьева. — 2005. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://do.kspu.ru
7. Пидкасистый, П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов / П.И. Пидкасистый. — М., 2005.

СИМВОЛИЧЕСКИЙ ИНТЕРАКЦИОНИЗМ ДЖ. МИДА КАК КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ОСНОВА ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

А.А. Галдукевич
Минский государственный лингвистический университет

Интенсивное развитие социально-экономических, политических, культурных процессов, происходящих в современном обществе, предусматривают воспитание человека нового типа: специалиста высокой профессиональной компетентности, обладающего высокими личностными качествами, независимого в принятии решения, активного, с развитым творческим мышлением. Это повлекло необходимость реформирова-

ния системы образования, переход к новой образовательной парадигме — обращение к качественно новому уровню образования, что вызвано актуальными и перспективными запросами современной жизни страны. Традиционно используемые объяснительно-иллюстративные, репродуктивные методы, целью которых является усвоение и воспроизведение теоретического материала, лишь частично обеспечивают подготовку современного специалиста. Сегодня встает проблема поиска новых путей, широкомасштабного совершенствования процесса обучения в целом и отдельных его компонентов в частности, что особо актуально для системы педагогического образования.

В качестве одного из путей решения проблемы качественного обновления современного процесса обучения рассматривается интерактивное обучение, базирующееся на активном, творческом взаимодействии между преподавателем и обучаемым посредством диалогового общения с привлечением в учебный процесс ситуаций, приближенных к реальным условиям.

В отечественной педагогике проблеме интерактивного обучения посвящены работы С.С. Кашлева, М.В. Кларина, В.А. Козловского, Н.Г. Суворовой, А.В. Часовского. Активное обучение, его методы и приемы были предметом исследования Д.Б. Богоявленской, А.А. Вербицкого, Р.М. Грановской, И.Н. Кузнецова, Е.А. Литвиненко, В.П. Парамзина, Т.И. Шамовой, Г.И. Щукиной и др.

Понятие “интерактивное обучение” происходит от термина “интеракция”, истоки которого находим в символическом интеракционизме, основанном на концепции американского психолога и социолога Джорджа Герберта Мида (1863–1931). Ее центральная идея — идея развития личности в процессе общения с членами определенной социальной группы посредством “символов” в ходе совместной деятельности. В процессе такого взаимодействия у человека формируется способность мыслить на уровне абстрагирования, осознавать свою индивидуальность. Это становится возможным благодаря умению человека ставить себя на место другого человека, “проникать” в его мысли, предвидеть его поведение. В результате у него развивается способность посмотреть на себя со стороны, ответить на вопрос: “Кто я такой?” Данная позиция актуальна в связи с переходом отечественной школы к деятельности в условиях личностно ориентированной педагогической парадигмы.

Анализ взаимодействия Дж. Мид начинает с введения понятий “знак”, “жест” и “символ”. Простейшими знаками являются смысловые стимулы, которые существуют повсеместно (например, раскаты грома), реакция на которые является непроизвольной. В процессе же человеческой коммуникации находит проявление регулятивная роль знаков. Такие знаки Дж. Мид называет “жестами”. Он рассматривает жест как индивидуальное действие, начало и отправной пункт взаимодействия; он является стимулом, социальной установкой, на которую реагируют другие участники взаимодействия. Жест предполагает наличие некоторого “референта”, то есть ”идеи”, смысла, на который он указывает. Это означает, что жест выступает в качестве символа. В сознании человека, совершающего жест, и в сознании того, кто на этот жест реагирует, он вызывает один и тот же отклик, одну и ту же ”идею”, которую можно определить как значение жеста. В понимании Дж. Мида, жест – не только и не столько физический жест, сколько ”вербальный жест” – слово, а язык – главный конституирующий фактор сознания и возникновения взаимодействия.

Человек способен интерпретировать жесты и задерживать свои реакции, благодаря чему он получает возможность продумать несколько интерпретаций ситуации и выбрать соответствующую реакцию. Кроме того, он обобщает ситуацию, выясняя мысль, которая передается жестом. Обобщение ситуации до определенного, содержащегося в ней смысла, Дж. Мид называет символизацией [1, с. 19]. Символы выходят за пределы конкретной ситуации и содержат общий смысл. Не последнюю роль в реализации процесса коммуникации и, следовательно, взаимодействия, играют так называемые значимые символы. Благодаря им коммуниканты способны распознавать смысл того или иного жеста и производить одинаковые действия. Кроме того, вследствие всеобщего использования значимых символов возник язык. Дж. Мид определяет его как «просто разговор человека с самим собой с помощью языковых жестов, направленных внутрь себя. Жесты сами по себе являются значимыми символами, потому что они имеют одинаковый смысл для всех членов общества или социальной группы» [2, с. 52–53].

Благодаря жестам символы выступают знаками, служащими для интерпретации ситуации и обозначения намерений действующего лица. Так, ежедневно, при взаимодействии друг с другом, неосознанно мы ставим себя на место других людей, пытаемся оценить себя, свои поступки, речь, жесты с позиции другого человека, как бы посмотреть на себя ”со стороны”, ”чужими глазами”. Следовательно, производимый “эго” текст создается для прочтения, оценки другим человеком – “альтер”. Поскольку “эго” и “альтер” пользуются одинаковыми значимыми символами, они способны учитывать смысл, субъективно подразумеваемый каждым из них и выстраивать свое собственное поведение [2, с. 189].

Наличие “других” создает определенные рамки поведения. Именно “альтер” или Я импульсивное (I) формирует “Супер эго” или Я рефлексивное (Me), которое контролирует нашу речь, мимику, манеру одеваться, держаться в обществе и так далее. Биологической основой импульсивного Я является совокупность влечений, свойственных человеку как биологическому существу. Импульсивное Я досоциально и существует на бессознательном уровне, в нем находят свое стихийное выражение биологические и эмоциональные потребности [2, с. 184].

Рефлексивное Я отражает “управляемую” сторону личности, к которой относятся систематизированные ценностные установки, приобретаемые в процессе социализации. Рефлексивное Я находится в постоянном изменении, поскольку в ходе социализации индивид постоянно получает новый социальный опыт и за счет взаимодействия с другими людьми осваивает новые стороны идентичности и даже сам создает их, тем самым становится субъектом, активным участником взаимодействия [2, с. 200].

Дж. Мид подчеркивает, что “окольный путь через других” является необходимой предпосылкой возникновения идентичности. Она возникает, если импульсивное и рефлексивное Я находятся в постоянном устойчивом взаимодействии. Индивид осознает ее лишь только в том случае, если смотрит на себя глазами другого. В ней проясняются точка зрения и позиция другого человека по отношению к нам, так как людям свойственно применять чужие точки зрения и позиции к самим себе. Постоянное взаимное принятие роли другого участни-

ками взаимодействия, в результате которого возникают совместные действия, создает специфически человеческую коммуникацию. Она направлена не только на других, но и на самого субъекта. Лишь благодаря отношению с другими человек получает представление о самом себе, приобретает самосознание. Самосознание есть процесс, в котором индивид делает себя объектом собственного восприятия. Так, идентичность и интеракция посредством коммуникации постоянно переходят друг в друга [1, с. 27].

Дж. Мид рассматривает идентичность в связи с обществом. Он отмечает, что в своих первых играх ребенок приобретает идентичность путем активного подражания представителям общества. Он перенимает их социальные роли, особенности взаимодействия. Затем он овладевает играми, в которых ему приходится активно усваивать сразу множество других ролей и активность становится постоянным компонентом его жизнедеятельности. При переходе на следующий уровень ребенок активно реализует себя в социуме, вступая в разнообразные взаимоотношения, коммуникации [2, с. 193].

Итак, концептуальной основой интерактивного обучения выступает символический интеракционизм Дж. Мида. В результате взаимодействия у человека формируется способность мыслить на уровне абстрагирования, осознавать свою индивидуальность. Это становится возможным благодаря умению человека ставить себя на место другого человека, “проникать” в его мысли, предвидеть его поведение. Благодаря этой особенности у человека развивается способность посмотреть на себя со стороны, ответить на вопрос: “Кто я такой?”

Для современного образования интерес представляет состояние постоянной активности человека в процессе общения, деятельности, познания мира, себя и других, рассматриваемое Дж. Мидом как норма, естественное состояние любого человека уже потому, что он homo sapiens (человек разумный). Перенесение обозначенной позиции на процесс обучения в целом и на подготовку педагогических кадров в частности является чрезвычайно актуальной проблемой современного образования.

Список использованных источников

1. Абельс, Х. Интеракция, идентичность, презентация / Х. Абельс. — Санкт–Петербург, 2000.
2. Mead, G. Geist, Identitat und Gesellschaft. Frankfurt am Main / G. Mead.— 1968.

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Л.П. Гимпель
Минский государственный лингвистический университет

Содержание и организацию педагогического труда можно правильно оценить, лишь определив уровень творческого отношения педагога к своей деятельности, который отражает степень реализации им своих возможностей при достижении поставленных целей. Творческий характер педагогической деятельности является важнейшей ее объективной характеристикой: многообразие педагогических ситуаций, их неоднозначность требуют вариативных подходов к анализу и решению вытекающих из них задач. Педагогический труд нетворческим не бывает и быть не может, ибо неповторимы обучаемые, обстоятельства, личность самого педагога, и любое педагогическое решение должно исходить из этих всегда нестандартных факторов.

Сказанное имеет особое значение для системы высшего педагогического образования, ведь подготовку будущих учителей и воспитателей следует организовать так, чтобы они не только на теоретическом уровне понимали и принимали как объективную закономерность педагогическое творчество, но и испытывали потребность в активной творческой деятельности в рамках учебно-воспитательного процесса вуза. Это означает, что посредством учебно-воспитательного процесса у студентов педагогического вуза должна формироваться направленность на творчество в будущей профессиональной деятельности.

Для понимания процедуры формирования творческой направленности будущих педагогов есть необходимость уточнить сущность таких ключевых понятий, как творчество, творческая личность, направленность, педагогическое творчество. Творчество в своем первоисточнике является результатом врожденной, физиологической потребности, “результат некоего инстинкта, ощущаемого также властно, как потребность птицы петь или стремление рыбы подниматься против течения бурной горной реки” [4, с. 115].

Творческая личность – «это такой тип личности, для которой характерна устойчивая, высокого уровня направленность на творчество, мотивационно-творческая активность, которая проявляется в органическом единстве с высоким уровнем творческих способностей и которые позволяют ей достигнуть прогрессивных, социально и лично значимых творческих результатов в одном или нескольких видах деятельности» [1, с. 58].

«Направленность – совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и её поведение независимо от наличных ситуаций. Направленность характеризуется интересами, склонностями, убеждениями, идеалами личности, в которых выражается ее мировоззрение » [6, с. 115].

Направленность личности педагога, представляя собой избирательное отношение к действительности, пробуждает скрытые силы человека, способствует формированию у него соответствующих способностей, профессионально важных особенностей мышления, характера.

Наиболее фундаментальной является характеристика направленности учителя с точки зрения его отношения к обществу, к людям, самому себе, в связи с чем закономерно вести речь о профессионально-педагогической направленности его личности. В её основе — потребность в педагогической деятельности. Большое значение также имеет познавательная направленность педагога как отражение его потребности в знаниях. Познавательная направленность проявляется в готовности и умении по собственной инициативе ставить перед собой определённые познавательно-поисковые задачи, в умении находить способы решения поставленных задач, применять приобретённые знания и навыки в новых ситуациях, в практической деятельности.

Творческая направленность личности – совокупность мотивов, обеспечивающих формирование активно-преобразовательного отношения человека к миру и индивидуализированной системы личностных качеств, которые определяют устойчивость его поведения в разнообразных жизненных ситуациях. Процессуальной особенностью формирования творческой направленности личности выступает доминирование способа разрешения проблем, противоречий по принципу оптимальности и целесообразности. О результативности процесса формирования творческой направленности судят по проявлению таких личностных качеств, как чувство новизны, поиск нестандартных решений, неудовлетворенность достигнутым, способность к самодвижению, самоизменению, саморазвитию. Среди мотивов учебно-познавательной деятельности, на основе которых формируется творческая направленность личности, особое место занимают мотивы, ориентирующие на адекватную самооценку, потребность в самоутверждении, потребность в признании окружающих, потребность в самовыражении, потребность в самопознании, потребность в переживании себя как причины радости другого или причины собственных успехов. При этом мы исходим из постулата, что потребность, находя предмет, способный ее удовлетворить, становится мотивом, направляющим соответствующую деятельность. По нашему убеждению, в качестве такого предмета может выступать цикл педагогических дисциплин, изучаемых в вузе, которые дают инструмент для проникновения в суть, диалектику педагогических явлений, раскрывают научные основы методики, техники и технологии педагогического труда, овладения профессионально-педагогическим мастерством.

Сущность педагогического творчества чаще всего видят в сочетании умения действовать самостоятельно и при этом адекватно в неповторимых учебных ситуациях со способностью осмысливать свою деятельность в свете научно-теоретических педагогических знаний, а также в определении правильной меры соотношения автоматизированных и неавтоматизированных компонентов. Специфика педагогического творчества заключается в том, что оно всегда имеет целенаправленный характер: способствует взаимообогащению, творческому сотрудничеству обучающего и обучаемого. С одной стороны, непосредственное участие педагога ведет к развертыванию, протеканию и завершению познания обучаемого, с другой — он сам неизбежно осваивает исторические этапы развития науки о мышлении, познании, основные закономерности его развития. При этом педагогическое самосознание — ключ к решению многих задач, связанных с наличием у педагога потребности в постоянном самосовершенствовании. Данное понятие включает умение соотносить цели и содержание образования, реализованные в учебных планах и программах, педагогические идеи и методы с конкретными условиями практической деятельности. Осознание педагогом степени своего мастерства и идеальных моделей, являющихся синтезом науки и практики, преломленных через собственную индивидуальность, должно служить ориентиром для формирования самостоятельной профессиональной позиции творческого, новаторского характера [7, с. 36].

В современной научной литературе педагогическое творчество понимается как процесс решения педагогических задач в меняющихся обстоятельствах. Обращаясь к решению неисчислимого множества типовых и нестандартных задач, педагог, как и любой исследователь, строит свою деятельность в соответствии с общими правилами эвристическою поиска*:* анализ педагогической ситуации; проектирование результата в соответствии с исходными данными; анализ имеющихся средств, необходимых для проверки предположения и достижения искомого результата; оценка полученных данных; формулировка новых задач.

Многолетние педагогические наблюдения и проведенный эксперимент позволили установить этапный характер формирования творческой направленности личности будущих учителей:

I этап – адаптационный, целью которого является закрепление интереса к педагогической профессии, дисциплинам педагогического цикла, как способствующим самопознанию, саморазвитию, самоутверждению, самореализации;

II этап – диагностико-педагогический, включающий освоение основных операций умственной деятельности с учетом особенностей собственной памяти, мышления, опыта учебно-познавательной деятельности;

III этап – личностно-стабилизирующий, результатом которого выступает овладение практическими навыками педагогической деятельности с элементами новизны, нестандартности, оригинальности;

IV этап – оценочно-рефлексивный, актуализирующий формирование установки на творческое решение каждой учебно-познавательной задачи;

V этап – коррекционно-целевой, ориентированный на разработку стратегий и программ саморазвития, самообразования с учетом актуалгенеза личностных и профессионально значимых качеств будущего педагога.

Формирование творческой направленности личности должно стать основной функцией обучения в процессе подготовки педагогических кадров всех уровней, а учет различий в темпах развития у разных студентов — непременное условие самореализации – очень часто становится важным стимулом, мотивом самосовершенствования личности самого педагога. При этом самостоятельные усилия по освоению достижений психолого-педагогической науки, передовой практики, совершенствование оценочной деятельности педагога и руководителей педагогического коллектива, позитивная мотивация педагогического труда, неформальное творческое содружество мастеров педагогического труда — вот те основные факторы, которые влияют на профессиональный рост и мастерство будущих учителей.

Список использованных источников

1. Андреев, В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев. – Казань, 1988.
2. Гуревич, С.Ю. Ориентация студентов педвузов на творчество в процессе изучения педагогики: автореф. дисс. … канд. пед. наук: 13.00.01 / С.Ю. Гуревич. – СПб., 1994.
3. Козырева, А.Ю. Лекции по педагогике и психологии творчества / А.Ю. Козырева. – Пенза, 1994.
4. Поташник, М.М. Как развивать педагогическое творчество / М.М. Поташник. – М., 1987.
5. Психологический словарь. — М., 1983.
6. Яковлева, Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности / Е.Л. Яковлева. – М., 1997.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИТУАТИВНЫХ ИГР В ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ КУРСАНТОВ АКАДЕМИИ МВД (ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ)

А.А. Глазырин
Академия МВД Республики Беларусь

Вопросам дальнейшего развития всех видов массового спорта и физической культуры уделяется много внимания во всех учебных заведениях, в том числе и в Академии МВД. Формирование личности в физическом воспитании является процессом, обусловленным существующей системой общественных отношений, в том числе и педагогической (воспитательной) системой, для которой характерен процесс управления.

Процесс управления физическим воспитанием курсантов Академии МВД подразумевает не только меры воздействия на управляемый объект с целью физического развития, физической подготовки, физического совершенствования, но и с целью развития творческого мышления и деятельности в профессиональной сфере.

Используя влияние обучающих игр в организации управления процессом физического воспитания курсантов, мы отмечаем, что специально направленные игры ситуативного характера, связанные с воображением, с выполнением различных ролей, решением различных специальных задач, с определением позиции участников игры, формируют умения и навыки, необходимые в решении профессиональных задач будущего специалиста.

Теоретико-методологическими основаниями для проведения подобных игр служат принципы организационно-обучающих игр, сформулированные С.Д. Неверковичем в монографии «Игровые методы подготовки кадров». Как указывает С.Д. Неверкович, специфическими условиями данных игр должны стать специальные психолого-педагогические особенности исследовательско-эвристической игры, способствующие целенаправленной активизации и оптимизации процессов воображения, определенной степени фантазии при осуществлении учебно-познавательной деятельности.

Методика разработки и использования игр основана на сформулированных положениях, имеющих место в научно-методической и учебной литературе, и адаптирована нами в соответствии с применением данной методики в условиях работы с курсантами Академии МВД:

1) средства и методы теоретико-методологического характера вводятся в процесс подготовки и обучения курсантов Академии МВД в соответствии с разработанными моделями ситуативных игр;

2) формирование соответствующего типа сознания и мышления участников игр должно осуществляться посредством специально организуемых рефлексивных обсуждений в ходе игр и по их окончанию;

3) процесс игрового обучения строится на основе системности содержания учебного материала по физической подготовке курсантов и приближения обстановки учебного процесса к реальным условиям применения знаний в специальной профессиональной деятельности.

В данной методике особенности ситуативного игрового обучения представлены несколькими направлениями. Одним из важных направлений является оздоровительное направление – приобретение индивидом опыта здорового образа жизни.

С целью получения информации о здоровом образе жизни курсантов нами было проведено конкретно-социологическое исследование в Академии МВД Республики Беларусь. Были разработаны вопросы, которые позволили получить информацию о здоровом образе жизни курсантов (табл.).

Таблица

Информация о здоровом образе жизни курсантов

№	Содержание вопросов	Ответы в %	
		эксп. группа	контр. группа
1.	Как вы оцениваете свое состояние здоровья для предстоящей профессиональной деятельности?		
	- совершенно здоров	63,5	72,0
	- удовлетворительно	18,0	17,5
	- затрудняюсь ответить	19,5	10,5
2.	Как чувствуете себя после занятий?		
	- бодрым	50,5	48,5
	- усталым	22,5	20,5
	- затрудняюсь ответить (по-разному)	27,0	31,0
3.	Какой вид отдыха предпочитаете?		
	- активный	48,3	50,0
	- пассивный	42,4	46,5
	- затрудняюсь ответить	10,3	3,5
4.	Какие испытываете потребности после занятий?		
	- общение с природой	12,5	
	- продолжение работы по специальности	52,4	
	- в спиртном	8,5	
	- духовном и культурном развитии	27,0	

По данным, отраженным в таблице, 63,5% курсантов экспериментальной группы и 72% контрольной группы оценивают состояние своего здоровья достаточно высоко. После занятий 50% курсантов обеих групп чувствуют себя достаточно бодрыми и могут продолжать заниматься. Усталыми (более 20% в каждой из групп), по всей вероятности, чувствуют себя те, кто определил свое состояние здоровья как удовлетворительное. Потребность в активном и пассивном отдыхе в обеих группах примерно одинакова.

Замысел оздоровительных ситуативных игр, по нашему мнению, должен основываться на различных проблемных профессиональных ситуациях, связанных с практической сферой деятельности будущих курсантов Академии МВД и соответствовать организационному проекту игры.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ КУРСА «ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ»

Т.Л. Горностай

Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина

В системе подготовки специалистов по дошкольному воспитанию среди предметов психолого-педагогического цикла важное место отводится истории педагогики. Изучение этого курса способствует усвоению студентами закономерностей развития в единстве теории и практики воспитания, образования у всех народов в различные исторические эпохи. Помогает понять сущность различных философских течений, их влияние на педагогическую мысль, развивает педагогическое мышление, формирует умение проникнуть в сущность педагогических концепций прошлого для того, чтобы, опираясь на многовековой опыт прогрессивной педагогики, целенаправленно повышать свою педагогическую культуру.

Студенты должны усвоить, что история мировой педагогики является составной частью не только самой педагогики, но и истории культуры, науки, общественной мысли. Педагогические теории возникали и развивались в конкретных исторических условиях и отражали философские, политические воззрения авторов. Важно разобраться в этом, чтобы в своем ответе на экзамене дать достаточно полную характеристику той или иной эпохи, ее экономических условий, общественного движения, культурных достижений, оказавших влияние на развитие определенной педагогической идеи, концепции. Обилие исторического материла, фактов, имен, педагогических, философских взглядов, теорий зачастую вызывает у студентов большие затруднения и поэтому при изучении историко-педагогической литературы особую значимость приобретает систематическая самостоятельная работа студентов.

В условиях реформирования образования в нашей стране особое внимание уделяется качеству подготовки педагога. Это происходит через совершенствование требований, которые стимулируют мыслительную деятельность студентов, ставят его в активную позицию, столь необходимую будущему воспитателю, учителю в его профессиональной деятельности. В этой связи важным является организация целенаправленного усвоения студентами знаний о способах учебной деятельности. К числу основных принципов, конкретизирующих деятельностный подход в организации учебного процесса, относятся принцип дифференциации учебного материала и принцип субъектности обучения (овладения способом самостоятельной учебной деятельности). Принцип дифференциации учебного материала предполагает разделение учебного материала на две части: информационную и деятельностную. Информационный учебный материал традиционно составляет содержание обучения и ориентирует студента на простое запоминание. Деятельностный учебный материал объективируется только благодаря процессам рефлексии и понимания.

Принцип субъектности, выдвинутый В.И. Слободчиковым, означает осознанность образовательного процесса, занятие студентами позиции субъекта учебной деятельности. В то же время знания и способы пополнения учебно-познавательной, культурной, коммуникативной и других видов деятельности в процессе обучения.

Нами был составлен практикум по истории педагогики для студентов факультета дошкольного образования, задача которого состояла в том, чтобы дать студентам материал, способствующий активному, творческому усвоению исторического наследия. В содержание практикума включен тематический план лекций и семинарских занятий по истории педагогики, планы семинарских занятий, методические рекомендации по выполнению разных видов самостоятельной работы, тестовые задания, примерная тематика курсовых и дипломных работ, вопросы для самоконтроля.

Важной формой самостоятельной работы студентов является подготовка к семинарским занятиям. Цель семинара – синтез изученной студентом литературы, соотнесение ее с материалом лекций для полного понимания и усвоения заданной темы. Формирование умений анализировать и критически оценивать различные источники знаний, развитие креативности и поисково-исследовательских способностей студентов.

Нами была разработана система разноуровневых заданий по степени сложности, которая, на наш взгляд, поможет реализовать поставленную цель, принцип субъектности и осуществить дифференцированный подход к обучению студентов.

Семинарское занятие включает в себя три уровня заданий: базовый, конструктивный и творческий. Задания базового уровня представляют образовательный стандарт и обязательны для выполнения всеми студентами. В их содержание входит углубление, конкретизация знаний, осмысление первоисточников и выделение из них главных педагогических идей, развитие практических умений студентов, необходимых для будущей профессии.

На этом уровне используются следующие формы внеаудиторной работы студентов: конспектирование обязательной литературы, аннотирование, тезирование, выписки, подборка и дополнение цитат, высказываний великих педагогов и ученых, подготовка небольших сообщений, экспресс-опрос. Например: «Подготовьте сообщение о воспитании благородных девиц в Смольном институте», «Как вы понимаете слова К.Д. Ушинского: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна, прежде всего, узнать его во всех отношениях…».

Учебно-исследовательские задания конструктивного уровня предполагают систематизацию знаний студентов, дальнейшее развитие умений и способностей самостоятельной учебно-познавательной работы. В содержание знаний и умений конструктивного уровня входит выполнение тестовых заданий, заполнение и

составление таблиц, схем, решение кроссвордов, сравнительный анализ, приведение примеров современного использования ранее разработанных систем, методов, подходов. Например: «Составьте схему средневековой системы образования», «Заполните таблицу «Сравнительная характеристика педагогических идей античных философов».

Для профессионального становления будущего педагога важное значение имеет включение студентов в научно-исследовательскую работу, которая предполагает высокий уровень аналитического мышления, мотивации, активности, умения вести дискуссию, отстаивать свою точку зрения, видеть преемственность идей педагогов разных исторических эпох, проводить сравнения с современными подходами, определять возможности прогнозирования успешности того или иного нововведения. Выполнение заданий творческого уровня может явиться основой для написания курсовой или дипломной работы, так как помогает студенту проявить интерес к проблеме, желание углубиться в ее изучение, творческую инициативу. Для студентов предлагается: самостоятельная разработка вопросов для дискуссий, экспресс-опроса по заданной теме и непосредственные проведения этих мероприятий в студенческой группе, написание педагогических сочинений, эссе, сочинений-резюме, рефератов, моделирование педагогических ситуаций, составление кроссвордов. Например: «Обоснуйте актуальность основных педагогических идей Я.А. Коменского и разработайте вопросы для дискуссии», «Напишите сочинение-резюме «Я бы хотела работать в Вальдорфской школе (детском саду), потому что …».

Выполнение разноуровневых заданий дает возможность каждому студенту осваивать их в индивидуальном темпе, исходя из своих возможностей и интересов. Так, если выполнение заданий базового уровня является обязательным и оценивается на каждом занятии, то учебно-исследовательские задания конструктивного и творческого уровней студент имеет право выполнять и в более поздний срок. К каждому занятию предлагается список основной и дополнительной литературы.

Разработанная нами система разноуровневых заданий относится к технологии проблемного обучения. Она рассчитана на включение различных психологических механизмов личности, притязание на самостоятельное получение положительного результата, развитие познавательной мотивации и саморегуляции, направленной на понимание и управление собственными действиями, формирование положительного отношения к процессу обучения. Эффективность самостоятельной работы во многом определяется системой контрольных мероприятий, предусмотренных при изучении курса. Это могут быть экспресс-опросы, тестовые задания по темам, коллоквиум, зачет, экзамен. В зависимости от содержания, формы контроля меняется и характер самостоятельной работы. Так, зачет может проводиться в виде устных ответов на заранее предоставленные вопросы или в виде письменной работы (тестовые задания), а также обязательного выполнения учебно-исследовательских заданий базового уровня.

Экзаменационные билеты составляются из двух вопросов по темам курса, причем один из вопросов может иметь проблемный характер. Работа студентов по подготовке к экзамену нацелена как на репродуктивное воспроизведение пройденного материала, так и на его систематизацию, умение выделить проблему из практики действовавших в разных странах образовательных систем и педагогических взглядов ученых. Здесь важно не просто оперировать конкретными фактами, высказываниями отдельных авторов, а проявить умение на основе педагогических концепций определить подход к решению данной проблемы. Из практики видно, что студенты, выполняющие учебно-исследовательские задания конструктивного и творческого уровня, не испытывают серьезных затруднений при ответах на проблемные вопросы.

В изучении курса «Истории педагогики» эффективным способом организации и систематизации самостоятельной учебной деятельности студентов является портфолио, т.к. фиксирует их индивидуальные достижения, обеспечивает самооценку и развивает рефлексивные навыки. Мы предлагаем студентам создать тематический портфолио, который включает в себя тетрадь семинарских занятий с выполнением учебно-исследовательских заданий разных уровней сложности (базовый, конструктивный, творческий). Кроме этого, все студенты создают проблемно-исследовательский портфолио при подготовке реферата под общим названием «Педагогика, школа, дошкольное образование за рубежом на современном этапе».

В целом, изменение характера, направленности и технологии самостоятельной работы, совершенствование процесса обучения в преподавании курса «Истории педагогики» определяет результативность получения студентами личностно-ориентированного образования в условиях высшей школы.

МЫСЛЕДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА КОНСТРУИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГА

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

Построение процесса профессионального образования педагога прежде всего связано с отбором и конструированием содержания педагогического образования. Содержание образования рассматривается как отражение социокультурного опыта, знания о мире и способах деятельности в нем, как опыт осуществления способов деятельности, опыт эмоционально-ценностных отношений (В.В. Краевский, И.Я. Лернер).

Среди функций содержания процесса профессионального образования педагога, наряду с гностической, аксиологической, смыслотворческой, коммуникативной, мотивационно-деятельностной, развивающей, выделяют мыследеятельностную функцию [1]: содержание должно активизировать мыследеятельность педагога, способствовать организации и осуществлению различных мыслительных операций, осмыслению педагогом сущности своей деятельности, средств ее осуществления, стремлению к обобщению и переработке опыта мыследеятельности.

Одним из фундаментальных оснований конструирования содержания профессионального педагогического образования является мыследеятельностный подход, в основе которого лежит категория мыследеятельности. Мыследеятельность (по Г.П. Щедровицкому) — мышление, включенное в контекст практической

деятельности [2]. В понятии «мыследеятельность» фиксируются ситуации, когда необходимо организовать коллективную работу, в том числе и учебную деятельность.

По мнению Ю.В. Громыко, в соответствии с категорией мыследеятельности «необходимо в устройстве всякой практической системы различать и выделять процессы мышления, действия, коммуникации, а также связывающие и противопоставляющие их процессы рефлексии и понимания» [3, с. 57-58]. Основу мыследеятельностного содержания образования, как считает Ю.В. Громыко, составляет освоение техник и способов мышления и деятельности.

Следовательно, для организации мыследеятельности необходимо:

- организовать мыследействие с помощью разнообразных мыслительных операций (знание сущности отдельных мыслительных операций, владение алгоритмом их осуществления);
- осуществить мыслекоммуникацию с помощью комплекса активных, деятельностных методов и форм учения-обучения;
- организовать выход в пояс «чистого мышления» (визуализация, освоение идеализационных техник, техник схематизации и проработки схем, логико-графическое структурирование);
- проверить понимание и зафиксировать непонимание обучающихся (знание показателей понимания, освоение техник и способов понимания, использование средств диагностирования непонимания);
- организовать коллективную и индивидуальную рефлексию (освоение способов рефлексии).

В данной схеме мыследеятельности, как подчеркивает О.С. Анисимов [4], центральным является пояс мыслекоммуникации, соединяющий «реальное действие» (групповое мыследействование) и «идеальные содержания» (чистое мышление, развертывающееся в невербальных средствах (схемах, графиках и т.д.).

Таким образом, конструирование содержания образования на основе мыследеятельностного подхода предполагает:

– рассмотрение мыследеятельности как системы процессов мышления, действия, коммуникации, понимания и рефлексии;

– выбор техник и способов мышления, понимания, рефлексии и действия в качестве единиц содержания образования;

– освоение разных типов мыследеятельности на основе введения задачно-целевой и проблемно-ситуативной форм организации учения-обучения.

В соответствии с идеями мыследеятельностной педагогики смысл педагогической деятельности состоит в демонстрации педагогом образцов мышления, коммуникации, действия, рефлексии, понимания в определенной ситуации. Для этого педагогу необходим достаточный уровень мыследеятельностной компетентности, которую мы понимаем как совокупность профессиональных знаний и умений педагога по организации целенаправленной активности (собственной и учащихся) для познания (понимания) чего-либо; стремление к постоянному совершенствованию мыслительной деятельности.

На наш взгляд, одним из условий мыследеятельностной компетентности педагога является его умение организовывать мыследеятельность учащихся. Однако анализ затруднений, имеющихся у слушателей системы последипломного образования, показал, что у 74,6% респондентов преобладают затруднения именно в сфере организации мыследеятельности. А результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о низком уровне мыследеятельностной компетентности педагогов.

С учетом вышесказанного нами был разработан спецкурс «Технология мыследеятельности учащихся» для слушателей переподготовки специалистов образования. Рассмотрим подробнее содержание предлагаемой программы спецкурса.

В первом разделе «Мыследеятельность как сущностная характеристика педагогической деятельности» дается понятие о мыслительной деятельности человека, сущности отдельных мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение, абстрагирование, конкретизация); определяются типы мыследеятельности (исполнительская, проектная, управленческая, конструкторская, аналитико-исследовательская, деятельность обследования-разведки); выделяются основные процессы в составе педагогической мыследеятельности: организация учебных ситуаций, организация понимания и исследования непонимания учащихся, диагностирование результатов освоения содержания образования.

Основной раздел курса «Организация мыследеятельности учащихся» предусматривает самостоятельную разработку слушателями алгоритмов выполнения отдельных мыслительных операций; определение форм организации мыследеятельности учащихся (информационно-заданьевая, задачно-целевая и проблемно-ситуативная); знакомство со способами организации мыследеятельности учащихся; освоение идеализационных техник, техник схематизации проработки схем, использование логико-графического структурирования материала; определение педагогических условий формирования мыследеятельности учащихся.

Третий раздел «Мыследеятельностная компетентность педагога как условие организации мыследеятельности учащихся» знакомит слушателей с сущностью и структурой мыследеятельностной компетентности педагога, предполагает выработку критериев сформированности мыследеятельностной компетентности педагога, предусматривает выявление педагогических условий формирования мыследеятельностной компетентности педагога.

Все занятия спецкурса проводятся в режиме коллективной мыследеятельности [5]. Основным механизмом реализации технологии формирования мыследеятельностной компетентности слушателей системы последипломного образования является организация разнообразной мыследеятельности педагога с помощью комплекса активных методов и форм обучения.

Активные формы стимулируют поиск, самостоятельную исследовательскую деятельность и ориентированы на зону ближайшего развития педагогов. Это различные игры: учебные, организационно-мыслительные, интеллектуальные, ролевые, деловые и др.; свернутые формы дискуссии: «круглые столы», форумы, дебаты, «техника аквариума»; обмен педагогическим опытом. Они позволяют педагогам экспериментировать с собственным опытом деятельности (мыследеятельности) в процессе решения различных пе-

дагогических задач. В результате слушатель не только познает содержание программы обучения, но, что особенно важно, формирует общие и профессиональные способы действия. Результатом становится перевод знаний о мыследеятельности, техник и способов мышления и деятельности в элемент культуры мышления.

Таким образом, для того, чтобы педагог мог обучать учащихся деятельности (мыследеятельности), его самого необходимо научить управленческо-педагогической деятельности, обратив особое внимание на технологию организации мыследеятельности учащихся. Конструирование содержания профессионального педагогического образования на основе мыследеятельностного подхода способствует решению данной задачи.

Список использованных источников

1. Кашлев, С.С. О культуросообразном конструировании содержания педагогического образования / С.С. Кашлев // Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов: методология, теория, практика: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 15-16 дек. 2005 г. / БГПУ. — Минск, 2005. — С. 15-16.
2. Щедровицкий, Г.П. Избранные труды / Г.П. Щедровицкий. — М., 1995.
3. Громыко, Ю.В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства) / Ю.В. Громыко. — Минск, 2000.
4. Анисимов, О.С. Игровые формы обучения профессиональному мышлению: метод. реком. / О.С. Анисимов.— М., 1989.
5. Вазина, К.Я. Коллективная мыследеятельность — модель саморазвития человека / К.Я. Вазина. — М., 1990.

СОДЕРЖАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ПО ИЗУЧЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В УНИВЕРСИТЕТЕ

И.В. Журлова
Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина

На современном этапе эффективность изучения педагогических дисциплин в условиях университета обусловлена системно-деятельностным подходом к организации и осуществлению учебного процесса, что позволяет успешно решать следующие задачи: повышение уровня учебной мотивации студентов и формирование у них способности к самообразованию. Эти задачи базируются на известном дидактическом принципе сознательности и самостоятельности обучения, который понимается как обоснованное самостоятельное мышление студентов и не сводится только к выполнению конкретных заданий и поручений преподавателей.

В этом отношении интересно мнение С.А. Барвенова, который полагает, что учебный процесс, рассчитанный на репродуктивную деятельность студентов, ведет не только к большим потерям информации, но и к перегрузке механической памяти, утрате мотивации и приобретению негативного опыта «иждивенческого мышления» [1, 35]. По мнению многих исследователей, применение учебной информации, добытой студентом самостоятельно, переводит процесс обучения с низкого уровня пассивного потребления данной информации на более высокий уровень ее активного преобразования. Этим целям служит дидактическая система, в которую интегрируются комплекс традиционных форм и средств обучения и возможности новых информационных технологий [2].

Данная дидактическая система предполагает использование электронного учебно-методического комплекса (ЭУМК) как совокупности учебных, методических и контрольно-оценочных материалов и средств.

Состав дидактической системы определяется структурой учебно-познавательной деятельности студентов и зависит от содержания предметной области, для которой данная система разрабатывается. Следует отметить, что в структуре учебно-познавательной деятельности студентов можно выделить следующие компоненты: получение исходной учебной информации и ее обработка; овладение понятийным аппаратом; овладение фактологическим материалом; овладение операциональным умением и формирование операционального навыка; применение операционального навыка [3].

Выделенные компоненты характеризуют репродуктивный уровень познавательной деятельности. Учитывая ориентацию современного процесса обучения студентов не только на усвоение, но и на активное преобразование информации, необходимо обозначить компоненты познавательной деятельности креативно-моделирующего характера, представляющие собой самостоятельную постановку учебной задачи, выдвижение гипотезы для ее решения, проверку ее правильности и формулирование выводов.

Исходя из этого, ЭУМК по изучению курса «Педагогика», используемый в ходе учебного процесса Мозырского госпедуниверситета им. И.П. Шамякина, состоит из следующих компонентов:

Рабочая программа – нормативный документ, определяющий назначение и место дисциплины в системе подготовки специалиста. Она включает образовательный стандарт, примерный тематический план курса, содержание, организационно-методические указания к проведению семинарских и практических занятий, задания для управляемой самостоятельной работы студентов, список вопросов к зачету или экзамену, перечень основной и дополнительной литературы.

Электронный учебник – основная часть дидактической системы, содержание которой ориентировано на широкое использование в учебном процессе форм и методов обучения, предусмотренных информационными технологиями. Текстовая часть электронного учебника представляет собой специально написанный курс лекций, в котором раскрывается основное содержание учебного материала по следующим педагогическим курсам: «Педагогика», «История образования и педагогической мысли», «Основы педагогического мастерства» и др. В настоящий момент дидактический комплекс кафедры педагогики университета имеет электронные учебники по различным педагогическим дисциплинам. В системе учебно-методического комплекса электронному учебнику отводится одна из основных ролей по активизации творческой самостоятельной работы студентов путем обеспечения возможности вариативного выбора траектории обучения в зависимости от целей и сложности решаемых учебных задач.

Электронный альбом схем и таблиц – набор компьютерных слайдов (учебно-методическое пособие). С его помощью предоставляются краткие конспекты изучаемого материала (темы и их графическое представление – схемы, графики, таблицы), отрабатывается понятийный аппарат. Разработанный преподавателями кафедры электронный альбом «Основы педагогических знаний в схемах и таблицах» структурирует содержание изучаемого материала по следующим разделам: общие вопросы педагогики; теория воспитания; дидактика; школоведение; профессиональное становление будущего учителя и его сущностные характеристики; основы социальной педагогики.

Информационно-справочная поддержка учебной дисциплины – большой объем информации, представляющей собой демонстрационный материал (видеосюжеты с фрагментами и полным представлением школьных уроков и университетских занятий).

Электронный практикум – текстовая структура, включающая учебные темы, по которым рабочей программой предусмотрены практические и самостоятельные занятия. Для каждого из них указаны учебные вопросы, тематика специальных сообщений, задания для самостоятельной проработки и рекомендованная литература.

Электронная система контроля и оценки знаний студентов представлена в виде серии тестовых вопросов и заданий, позволяющих выявить уровень владения студентами учебным материалом курса. Система предполагает также выдачу правильных ответов, предоставляемых тестируемым для сравнения после сообщения ими своего варианта ответа.

Электронно-диагностическая система – комплекс диагностических методик, используемых для выявления у студентов уровня развития познавательных процессов, профессионально-педагогических, перцептивных и креативных способностей.

Познавательная деятельность креативно-моделирующего характера основывается на центрированном подходе к развитию творческих способностей студентов, при котором будущие специалисты выступают в качестве активных субъектов образовательного процесса. Данный подход определяется комплексным использованием ЭУМК и традиционных средств обучения при условии личностной инициативы обучающихся, самоорганизации их творческой и познавательной деятельности, применения альтернативных источников информации, выполнения творческих проектных заданий.

Как показывает практика, высокого обучающего эффекта познавательной деятельности студентов можно добиться в том случае, если ее содержание находится в зоне ближайшего развития обучаемого. Это предполагает использование в учебном процессе вуза ЭУМК, основанного на реализации следующих условий: адекватность предлагаемого студенту содержания деятельности его текущему учебному состоянию; формирование у студентов внутренней мотивации для достижения перспективных целей; предъявление учебной информации, как в рафинированном, так и в завуалированном виде; использование аудиорежима, видеорежима, совмещенного аудио-видеорежима в соответствии с каждой учебной ситуацией; развитие творческих способностей студентов на основе их поэтапного вовлечения в решение задач возрастающей сложности; необходимость своевременного перехода к следующему по сложности уровню учебных задач и заданий; наличие инструментария оценки текущего состояния студента и причин затруднений выполнения учебных задач; разработка компьютерных программ коррекции и устранения пробелов в системе знаний, умений и навыков будущих специалистов.

Таким образом, использование электронного учебно-методического комплекса в учебном процессе педагогического вуза способствует формированию у студентов таких качеств, как инициативность и самостоятельность, а также развитию умений работать с альтернативными источниками информации, объективно оценивать и применять полученные знания в соответствии со спецификой профессиональной деятельности.

Список использованных источников

1. Барвенов, С.А. Компьютерные технологии в организации самостоятельной работы студентов-гуманитариев / С.А. Барвенов // Вышэйшая школа. – 2004. – № 4. – С. 35–37.
2. Цыркун, И.И. Теоретико-методологические аспекты организации самостоятельной работы учащихся и студентов / И.И. Цыркун, В.Н. Пунчик // Адукацыя і выхаванне. – 2003. –№1. – С. 31– 41.
3. Петровский, Г.Н. Педагогические и образовательные технологии современной школы / Г.Н. Петровский. – Минск, 2003.

ПРОБЛЕМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Ф.В. Кадол
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины

Повышение эффективности системы образования будущих учителей предполагает соответствующую профессионально-педагогическую мобильность участников подготовки и переподготовки педагогических кадров. В условиях университетского обучения каждому преподавателю важно глубоко осознавать значение, место и роль своего предмета в образовательной системе молодого специалиста, видеть основные компоненты педагогического образования будущего учителя.

В условиях современной социальной ситуации основополагающее значение приобретают вопросы повышения личностно-формирующего влияния на студентов изучаемых дисциплин. С этой точки зрения весьма востребованы предметы гуманитарного, в особенности, художественно-эстетического цикла. Если идет процесс гуманизации и гуманитаризации учебно-воспитательного процесса в школе, то соответствующую подготовку следует давать и будущим учителям. К сожалению, спецкурсы или обязательные дисциплины художетвенно-эстетического цикла – скорее не правило, а исключение.

Весьма важным является вопрос о педагогизации специальной подготовки будущих учителей. Имеется в виду значительное усиление ориентации специальных дисциплин на содержание учебных предметов,

изучаемых в школе. Данная проблема особенно актуальна в условиях классических университетов. Как правило, на большинстве факультетов педагогического профиля читается много учебных дисциплин и спецкурсов, имеющих зачастую косвенное отношение к будущей профессиональной деятельности студента. Будущему учителю приходится изучать одновременно до десяти самостоятельных дисциплин мало связанных со спецификой педагогического образования учителя или классного руководителя. Не случайно, многие исследователи проблемы содержания образования в высшей школе пишут о том, что высокий уровень, например, математических знаний, является залогом обеспечения хорошей подготовки учителей математики. Поэтому задача преподавателей – дать как можно больше математических знаний студентам. Практический опыт показывает, что это вовсе не является достаточным условием для того, чтобы выпускник университета стал профессионально компетентным в своей будущей профессии и специальности. Решение этой проблемы видится в более полной реализации компетентностного подхода к подготовке учителей математики, физики, истории, языка и литературы.

К сожалению, для настоящего времени естественнонаучные и другие университетские дисциплины оторваны по содержанию и методам изложения учебного материала от школьных предметов. В этой связи усугубляется проблема качественной подготовки студентов к работе в профильных классах. Во время педагогической практики студенты не хотят идти в такие классы, так как не могут излагать материал на повышенном уровне и не могут справиться с решением задач по математике, физике, химии в соответствующих профильных классах.

Важнейшей проблемой совершенствования педагогического образования студентов является их собственно психолого-педагогическая подготовка, которая еще не приобрела приоритетного значения. Классические университеты продолжают готовить в большей мере физиков и математиков, химиков и биологов, историков и лингвистов. Как правило, будущие учителя выпускники университетов получают весьма поверхностное педагогическое образование. Не случайно, многие ученые отмечают, что в современных университетах необходимо осуществлять психолого-педагогическую подготовку студентов все годы обучения, завершая ее сдачей государственного экзамена и написанием выпускного реферата. Предлагается ввести блочный принцип психолого-педагогической подготовки будущих учителей: тема изучается на лекциях, семинарских и практических занятиях, проводятся дискуссии и деловые игры, осуществляется педагогическое моделирование, разрабатываются планы-проекты для педагогической практики в школе, студенты сдают зачет, после чего тема считается завершенной.

Определенной перестройки требует изучение студентами методики преподавания отдельных учебных предметов в школе. Частные методики должны представлять не собрание рецептов, как преподавать ту или иную тему школьного предмета, а выступать как теория обучения отдельным учебным предметам, ориентировать на гуманизацию учебного процесса и включать в себя основы мастерства преподавания. Надо также иметь в виду, что знание одной научной закономерности компенсирует незнание большого количества фактов и примеров.

Есть все основания говорить об увеличении сроков практической работы лиц, принимаемых в аспирантуру по педагогическим специальностям. О каких педагогических проблемах в большинстве случаев может писать начинающий школьный учитель или молодой преподаватель вуза, педагогический стаж которых два года? Какие проблемы они могут поставить и какие из них они уже осмыслили? Чаще всего любая проблема, с которой он столкнулся в своей работе, представляется как научно не разработанная, требующая обязательной диссертационной разработки. Поэтому готовить к учебе аспирантов по педагогике следует начинать уже в студенческие годы, шире используя написание курсовых и дипломных работ, участие в конкурсах научных исследований студентов.

Весьма полезным будет обязательное сочетание научной подготовки аспирантов-педагогов с их практической работой в школе или других учебно-воспитательных учреждениях. Тогда практическая часть диссертации естественным образом приобретет опытно-экспериментальный статус, а методические рекомендации и соответствующие им разработки, технологии, модели станут реально востребованными. Именно этого недостает многим уже выполненным и выполняемым диссертационным работам. В этом случае аспирант больше будет озабочен не формальной диагностической точностью экспериментальных измерений, а глубиной проникновения в описание педагогического смысла полученных результатов, возможностью их тиражирования в массовой школьной практике. Вместе с тем нельзя бросаться и в другую крайность, требуя от диссертационных работ рецептурной направленности. Следует помнить слова П.П. Блонского, который писал, что «лишь идея, а не техника и не талант, может быть сообщена одним лицом другому, и поэтому лишь в виде известных идей, т.е. в виде теоретической науки может существовать педагогика».

В целом, для подготовки будущих учителей большое значение имеет создание в учебном заведении подлинно педагогической атмосферы, которая была бы направлена на улучшение их профессионального формирования и пронизывала как содержание, так и методическую организацию проводимой учебно-воспитательной работы. Этому способствует педагогизация учебно-воспитательного процесса подготовки студентов к учительской деятельности, при которой все изучаемые дисциплины и формы учебной работы сориентированы на будущую квалификацию учителя, на овладение не только методическими умениями и навыками, но и развитие профессионально-педагогических личностных свойств и качеств.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н.Д. Карпач
Академия последипломного образования

В современной педагогической практике накоплен определенный опыт использования тех или иных элементов проектной деятельности, что говорит о наличии в системе образования сложившихся предпосылок для широкого распространения в ней педагогического проектирования. Наиболее существенными из них яв-

ляются разработки инновационных проектов различного уровня и работа учителя по обобщению своего педагогического опыта (которую он осуществляет в процессе прохождения курсов повышения квалификации и (или) готовясь к аттестации).

Деятельность учителя, как любая деятельность, в своей внешней форме состоит из действий, поступков и операций. Но данные поступки не являются абсолютно случайными, бессистемными и бесцельными. Они, как правило, целенаправленны и призваны решить вполне конкретные задачи. Поэтому во внутреннем плане деятельность содержит цели и задачи, которым подчиняются как отдельные наши поступки, так и серии наших действий, а также мотивы и намерения, из которых вытекают задачи и цели.

Анализ накопленного педагогического опыта в целом осуществляется по схеме: сначала учитель отбирает поступки и действия, наиболее важные и значимые для него. Как правило, это либо действия, которые у него не получились так, как было задумано, либо наоборот, которые получились очень хорошо. Действия первого типа (не получившиеся) важны тогда, когда учитель формулирует перспективную проблему, на разрешение которой будет впоследствии обращать особое внимание. Действия второго типа — получившиеся, удачные — важны для того, кто обобщает свой опыт. Осуществляя процесс осознания (для последующего описания) собственного опыта, учитель с необходимостью одновременно анализирует проделанную им к этому моменту работу и ее успешность, но в том же самом заключается по сути и анализ сложившейся на момент проектирования педагогической ситуации учителя.

Когда эта работа проделана, педагог может выделить в своих делах и целях некоторые достаточно часто встречающиеся моменты. Они и являются для него ключевыми, общими для совокупности его действий. Обобщение накопленного опыта — это нахождение и фиксация некого общего момента, который объединяет достаточно большую группу прошлых действий, поступков, задач, целей и т.д. педагога. Если этот общий момент выделен, то содержательное обобщение опыта можно считать осуществленным. Но и в процессе проектирования содержательный этап анализа ситуации можно считать законченным, когда в сложившейся ситуации выделены моменты, общие как для прошлых, так и для будущих (желаемых) педагогических ситуаций.

Согласно В.В. Ворошилову, для многих учителей работа по описанию, анализу и обобщению накопленного опыта педагогической деятельности нередко наталкивается на концептуальные и технологические трудности. Начальное действие процедуры проектирования — анализ ситуации (той, которая сложилась в прошлом, и той, к которой привели действия педагога) — является в этом случае средством запуска данной работы. Если после этого не переходить непосредственно к следующим этапам проектной работы, осуществить оформление результатов проделанного анализа, то получаем обобщение накопленного опыта. В итоге педагог должен представить свой обобщенный опыт в материальном виде. Это могут быть: методические материалы для учителей по подготовке, проведению, анализу занятий определенного вида; дидактические материалы к занятиям определенного вида; учебные программы; результаты проводимых исследований [1].

Данные текстовые материалы могут считаться продуктом проектной работы педагога.

Независимо от формы овеществления опыта, по мнению В.В. Ворошилова, в представляемых материалах должны присутствовать следующие блоки: описание исходной ситуации: в нем фиксируются типичные образовательные ситуации, которые некогда побудили педагога искать, совершенствовать, изобретать особые средства и способы работы; концепция: в этом блоке фиксируются задачи и цели, на достижение которых в течение предыдущего времени учитель специально направлял свои усилия, а также основные идеи, закладываемые в поиск или конструирование средств, с помощью которых данные задачи разрешались; культуросообразность: здесь содержится описание теоретического и практического опыта решения схожих педагогических задач; анализ результативности: содержит анализ изменений в результатах педагогической деятельности, происходящих при использовании представляемых средств, методов, форм работы; практические материалы: это собственно сами методические рекомендации, дидактические материалы, учебные программы, описания ситуаций и действий в них учителя и учащихся [2].

Обобщение накопленного профессионального опыта всегда в той или иной мере сопровождается ростом профессионального мастерства, поскольку, как минимум, приводит к систематизации собственных взглядов на свою профессиональную деятельность (т.е. хотя бы частичному построению идеального образа своей педагогической ситуации). Это еще раз подтверждает тот факт, что проектирование, даже осуществляемое фрагментарно, является средством развития профессиональной позиции педагога. Следует отметить, что необходимым и ключевым элементом обобщения собственного педагогического опыта, без которого невозможно его конечное описание, является процедура концептуализации, т.е. построения идеального образа своей прошлой и настоящей педагогической ситуации.

Таким образом, из выше сказанного можно сделать следующие выводы.

Проектирование, понимаемое как идеальное промысливание и практическое воплощение того, что должно быть — есть особый вид человеческой деятельности и мышления. В этом случае оказывается возможным строить в сознании идеальные конструкции, относиться и самоопределяться к ним, как с точки зрения степени соответствия их действительности, так и с точки зрения их желательности или нежелательности. И, тем самым, сделать собственную педагогическую ситуацию предметом преобразования с целью реорганизации ее желаемым образом, и нахождения способов построения желаемого будущего.

Столкнувшись в своей профессиональной деятельности с проблемой, которая не поддается разрешению «с ходу», педагог должен сделать остановку, осуществить переход в идеальное пространство, в нем построить адекватный своим ценностным установкам способ разрешения проблемы, и лишь затем снова вернуться в реальную деятельность, в ходе которой найденный способ начнет реализовываться. В силу этого процесс педагогического проектирования при необходимости должен включать в себя анализ своей педагогической деятельности (выделение наиболее существенных элементов своей педагогической работы; построение желаемого образа своего выпускника; фиксацию затруднений в своей педагогической деятельности; конкретизацию личных образовательных целей и задач педагогической деятельности); проблематизацию личных профессиональных норм (формулировку и критическое к ним отношение); вербализацию собственных про-

фессионально-деятельностных проблем; соотнесение собственных педагогических средств (приемов, методов) с текущими и перспективными педагогическими задачами и конструирование недостающих; объективацию критериев эффективности своей педагогической работы. В ходе проводимой аналитической работы педагог выделяет в своих представлениях четыре фундаментальных составляющих педагогической деятельности: о себе (как учителе), учащихся, учебном предмете и применяемой педагогической технологии. Сочетание и структура данных компонентов образует конкретную педагогическую ситуацию конкретного учителя, построение концептуального образа которой является необходимым элементом педагогического проектирования.

Важным условием осуществления педагогического проектирования является наличие у педагога опыта педагогической деятельности и педагогического общения, а также готовность анализировать вслух свою педагогическую работу.

Действительное (не имитационное) овладение проектной культурой возможно только в процессе реального проектирования своей собственной деятельности, и последующей рефлексии процесса проектирования.

Необходимыми организационными условиями освоения педагогами способов проектной работы являются: построение системы образовательных ситуаций педагога в соответствии с логикой проектной деятельности; наличие методологической позиции, обеспечивающей проблематизацию и конструктивную критику представлений и проектных действий педагогов и запускающей их рефлексивную деятельность.

Список использованных источников

1. Ворошилов, В.В. О необходимости проектирования учителем собственной педагогической деятельности в рамках технологии преподавания с учетом специфики предметного самоопределения учащихся / В.В. Ворошилов // Пути сообщения, коммуникации, научные достижения народов Евразии: материалы междунар. научн.-практ. конф. — Березники, 1991. — С. 172-174.
2. Ворошилов, В.В. Структурный анализ собственной деятельности как элемент индивидуального педагогического проектирования / В.В. Ворошилов // Проектирование образовательных систем: сб.статей: Вып. 1. — Пермь, 1998. — С. 25-37.

БАРЬЕРЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ ВОСПИТАНИЯ И НЕКОТОРЫЕ ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Е.Б. Карпович

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Анализ научной литературы позволяют отнести к доминирующим барьерам, оказывающим сдерживающее воздействие на развитие педагогической теории воспитания, следующие: уникальность биопсихосоциокультурного развития объекта и субъекта воспитания; многофакторность влияния на развитие личности; множественную детерминацию развития научных теорий воспитания; субъективность природы научного познания, предопределенную индивидуальными особенностями когнитивной, ценностно-смысловой, нравственной сферы исследователя; несовершенность научно-педагогической методологии познания и др. В рамках данной работы обратимся к описательной характеристике научно-педагогической методологии исследования. Идеалы и нормы, критерии, стандарты научно-педагогического исследования, модели научно-педагогической деятельности нашли свое отражение в работах таких исследователей, как А.А. Арламов, Е.В. Бережнова, В.И. Загвязинский, Н.Л. Коршунова, В.В. Краевский, И.И. Цыркун и др. Исследователи выделяют такие группы методов педагогического исследования, как: теоретические (анализ научной литературы, анализ архивных материалов, анализ документации, построение гипотез, моделирование); социально-педагогические (беседа, анкетирование, тестирование, интервьюирование, рейтинг, независимая характеристика); эмпирические (наблюдение, самонаблюдение, эксперимент, изучение педагогического опыта); обработки и объяснения собранного материала (статистические, графические, математические методы) [2, с. 17]. К традиционным педагогическим методам исследования И.П. Подласый относит наблюдение, изучение опыта, первоисточников, ученического творчества, анализ школьной документации, беседы, “доставшиеся современной педагогике по наследству от исследователей, стоявших у истоков педагогической науки. Это методы, которыми пользовались Платон и Квинтилиан, Коменский и Песталоцци” [3, с. 47].

В.И. Загвязинский, Р. Атаханов по уровню проникновения в сущность предмета исследования выделяют “группу методов эмпирического исследования, основанных на опыте, практике, эксперименте, методы обработки материалов и методы теоретического исследования, связанные с абстрагированием от чувственной реальности, построением моделей, проникновением в сущность изучаемого”. К эмпирическим методам, помимо прочих, они относят метод диагностических ситуаций, являющийся разновидностью метода оценивания, определяемый как “сочетание имитации реальных ситуаций жизни или профессиональной деятельности с методом оценивания”, а также герменевтический метод, основанный “на вчувствовании,

вживании в исследуемый предмет, его образном представлении". В теоретические методы исследования ими включены: анализ и синтез, абстрагирование и конкретизация, метод восхождения от абстрактного к конкретному, моделирование, мысленный эксперимент [4]. В.В. Краевский к исследовательским методам относит также самооценку, педагогический консилиум, проведение диагностирующих контрольных работ, сравнительно-исторический анализ, монографический метод [5]. Особенностью использования различных методов в педагогических исследованиях В.С. Селиванов считает ограниченность в использовании эксперимента, моделирования, невозможность измерения многих явлений в числовых показателях [6].

Опыт показывает, что в процессе педагогических исследований находят свое применение практически все методы научного познания, классифицированные В.П. Кохановским по степени общности и широте применения: философские, общенаучные подходы и методы исследования, частнонаучные, дисциплинарные, методы междисциплинарного исследования [7].

Среди ученых прошлого и современности существуют диаметрально противоположные мнения о необходимости использования конкретных методов исследований в гуманитарной сфере знаний. Так, например, К. Корсак утверждает, что в гуманитарных науках «отсутствует (и никогда не будет создан) инструментарий научного отделения «зерна» от «плевел», истины от привлекательно-логических ошибочных утверждений и выводов. Вся история эволюции гуманитарных знаний преисполнена примерами долгодействующих увлечений, ошибочными (но такими выгодными и привлекательными!) постулатами, идеями, теориями и учениями», так как основываются не на неопровержимых экспериментах, а на субъективной «ментальной активности» [8, с. 51]. А.Я. Данилюк констатирует факт отсутствия в педагогике "собственной системы получения новых научно-педагогических знаний о феноменах человеческого существования, для развития которых она совершенствует образовательный процесс" [9, с. 88].

В то же время, например, А. Маслоу подвергал критике тот факт, что традиционная научная методология центрирована на методе и рекомендовал подход, центрированный на проблеме [10]. Традиционная наука основана на логическом мышлении. Теория психологических типов К. Юнга дает основание утверждать, что подобное мышление являет собой лишь частичное использование человеческих возможностей познания мира, поскольку не учитывает такие психологические функции, как интуиция и чувства. По мнению В. Бредихиной гуманитарные знания "выстраиваются посредством взаимосвязей, постоянной работы души и мысли" [11, с. 130].

Гуманитарная парадигма познания человека "предполагает видение человека в его целостности, понимание исследования как взаимоотношения с изучаемым объектом, использование герменевтических, феноменологических методов его познания, апеллирующих более к смыслу, чем к факту" [12, с. 21]. Как считает В.В. Сериков, перспективным в педагогических исследованиях является переход к синергетической методологии [13]. Исследователи отмечают, что количественные методы будут в значительной степени дополняться методами качественными, позволяющими "систематизировать, истолковывать, объяснять и понимать результаты познания на чувственном уровне" [12, с. 135].

Результатом проведенного исследования является заключение о том, что развитию теории воспитания может способствовать работа в следующих направлениях: совершенствование методологии научно-педагогического исследования (конструирование новых собственных методов научного поиска, методов межнаучного исследования и системный эклектизм методов других наук); своевременная и органичная интеграция в педагогическую теорию воспитания научных знаний из области психологии, генетики, нейромолекулярной биологии, социологии, культурологии, истории, семиотики, христианской антропологии; целенеправленное развитие педологии и феноменологической антропологии; унификация научной терминологии, упорядочение категориального аппарата педагогики; развитие более узких, специализированных теорий воспитания, что может обеспечить детальность и глубину их разработки; минимизация количества типологий, что позволит повысить верификацию и практическую ценность теории воспитания; снижение степени субъективности исследователя разумным сочетанием качественных и количественных методов научного поиска.

К приоритетным направлениям научно-педагогических исследований в области воспитания в условиях

неконтролируемых эмоционально-информативных влияний СМИ и Интернета на человека мы относим: противостояние, игнорирование негативного влияния избыточной и вредной информации, определение репертуара жизненных стратегий самоактуализирующейся личности, интернализацию ценностей этнической культуры в процессе обучения и воспитания.

Научные исследования в области сознательного и бессознательного, генетической наследственности, механизмов влияния социально-экономических условий на развитие человека могут создать предпосылки к появлению новых подходов при разработке педагогической теории воспитания.

Список использованных источников

1. Степин, В.С. Теоретическое знание / В.С. Степин. – М. – 2000.
2. Ціханаў, Л.М. Педагогіка: вуч. дапам. / Л.М. Ціханаў, А.А. Грымаць, Д.М. Грышын, П.П. Шоцкі. – Минск, 1995.
3. Подласый, И.П. Педагогика: учебник для студ. высш. пед. учеб. завед. / И.П. Подласый. – М., 1996.
4. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М., 2005.
5. Краевский, В.В. Педагогика на книжной полке и в студенческой тетради / В.В. Краевский // Педагогика. – 2003. – №6. – С.16–21.
6. Селиванов, В.С. Основы общей педагогики: Теория и методика воспитания / В.С. Селиванов. – М. – 2004.
7. Кохановский, В.П. Философия и методология науки: учебник для высш. учеб. заведений / В.П. Кохановский. – Ростов н/Д. – 1999.
8. Корсак, К. Проблемы педагогики и перспективы их решения в новом тысячелетии / К. Корсак // Народное образование. – 2002. – №2. – С.44-54.
9. Данилюк, А.Я. Развитие педагогической антропологии в контексте русской культурной традиции / А.Я. Данилюк // Педагогика. – 2003. – №1. – С.82–88.
10. Клонингер, К. Теории личности: познание человека / К. Клонингер. – СПб.–2003.
11. Бредихина, В. Грамотности нет и не будет. Почему?/ В. Бредихина // Народное образование. – 2002. – №4. – С.129–132.
12. Берков, В.Ф. Философия и методология науки: учеб. пособ. / В.Ф. Берков. – М. – 2004.
13. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М. – 1999.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ

Т.И. Когачевская
Могилёвский государственный университет имени А.А. Кулешова

Смысл реформирования современной школы состоит в её перестройке из знаниевоцентрированной школы, в школу культуры, что означает не только ознакомление учащихся с культурой разных эпох, но и формирование культуры их жизнедеятельности с позиций нравственности и красоты [1, с.3]. Особое место занимает художественная культура, которую составляет совокупность художественных ценностей, содержащихся, прежде всего, в искусстве. [2, с.12]. Поэтому формирование школы культуры будет возможно только в том случае, если своё достойное место в ней займёт искусство.

Искусство – это рождённый обществом способ обобщения, ценностного переживания и конкретно-чувственного воплощения явлений действительности. В условиях школьного обучения такое обобщение совершается с целью приобретения учащимися общественно значимого опыта, ценного в эстетическом и нравственном содержании индивидуальных чувств и мыслей.

Искусство выражает и формирует отношение человека, является носителем и передатчиком опыта особого рода — социально-личностного опыта ко всем явлениям мира и самому себе как его части. Л.С. Выготский называл искусство общественной техникой чувства, поскольку благодаря искусству мы учимся быть людьми.

Механизм фиксации и передачи ценностей культуры — художественный образ, который являет собой синкретическое, нерасторжимое единство мысли и образа, несущий в себе идею, ценностное отношение. Таким образом, искусство специфично само по себе как явление, обладает только ему присущими силой и механизмами воздействия на личность, а формирование художественной культуры личности учащихся предстаёт в качестве важнейшего элемента культурологического образования.

По оценке специалистов, в XX веке в сфере общего музыкального образования произошло то, о чём еще в начале века предупреждал музыковед и композитор Б.В. Асафьев, – музыка стала преподаваться как дисциплина научного цикла, потеряв при этом силу своего художественного воздействия [3]. Очевидно, у этого явления, впрочем, как у любого, есть причины его породившие. Одна из них, на наш взгляд, содержание психолого-педагогической подготовки будущего учителя музыки в вузе.

Анализ программ и учебных пособий по психологии и педагогике для вузов педагогического профиля показывает, что их содержание носит общий характер, не адаптировано к специальности учителя общеобразовательной школы образовательной области «Искусство». Будущие преподаватели художественных дисциплин изучают общую и возрастную психологию, но некомпетентны в сфере психологии искусства, изучают общую педагогику, но мало что представляют себе в сфере художественной дидактики.

Подчёркивая многогранность компетенции учителя музыки, Б.В. Асафьев в 20-е годы прошлого века писал о том, что педагог музыки в общеобразовательной школе не должен быть специалистом только в одной какой-нибудь области музыки. Он должен быть теоретиком, историком и этнографом музыки, исполнителем, хорошо владеющим инструментом, должен хорошо знать музыкальную литературу. Спустя восемьдесят лет эту характеристику профессиональной компетентности учителя музыки, очевидно, следует дополнить и такой

гранью как педагогическая компетенция учителя музыки в преподавании музыки как живого образного искусства.

На уроках математики, физики, биологии исследуются предметы, явления, процессы, преобладает логическое мышление, понятийная форма познания. На уроках искусства исследуется мир человека, его отношение к явлениям, процессам, предметам, должны доминировать чувства, эмоции, образная форма мышления. Преподавание искусства необходимо строить как приобщение к его ценностям через механизм переживания и сопереживания при восприятии художественных образов [4, с.113-114]. Таким образом, становится не столь очевидным приоритет познания научного типа как обучающей технологии в системе образования.

Музыка, по мнению специалистов, как учебный предмет, представляющий собой образовательную область «Искусство», ввиду своей особой природы обязан иметь свою собственную художественную дидактику, т.е. принципы и методы, раскрывающие его специфику [1].

Художественная педагогика или педагогика искусства, по сравнению с общей педагогикой, достаточно молодая ветвь науки, которая в настоящее время разрабатывается всё более интенсивно. Однако педагогика искусства ещё не приобрела в вузе статус самостоятельной учебной дисциплины в подготовке школьных учителей образовательной области «Искусство». Вместе с тем, очевидна необходимость психолого-педагогической подготовки студентов к организации художественного познания и художественной деятельности учащихся. Такая подготовка в настоящее время может осуществляться посредством спецкурсов.

Для студентов, педагогической специальностью которых является образовательная область «Искусство» целесообразно читать спецкурсы по «Педагогике искусства». Цель таких спецкурсов будет заключаться в подготовке студентов к организации художественного познания и художественной деятельности учащихся на уроках художественного цикла в условиях общеобразовательной школы. Реализации данной цели будет способствовать решение следующих задач: осознание студентами сущности искусства как формы художественного познания действительности, понимание специфики научного и художественного познания; уяснение студентами специфики конкретного искусства и особенностей его воздействия на личность растущего человека; знание возрастных особенностей художественного развития учащихся и их учёт в процессе преподавания конкретного искусства; ознакомление студентов с особенностями детского художественного восприятия; овладение студентами методами и принципами художественно-педагогического познания и организации художественной деятельности; формирование знаний об основах организации детского художественного творчества.

Список использованных источников

1. Гришанович, Н.Н. Музыка в школе: методическое пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общ.сред.образования, с 12-летним сроком обучения / Н.Н.Гришанович.– Минск, 2006.
2. Салеев, В.А.Художественная культура и художественное образование в ареале культуры / В.А.Салеев // Художественное образование в школе: сб.науч. ст. / под ред.А.С.Лаптёнка, В.Д.Юркевич – Минск,1998. – С.5-16.
3. Музыкальное образование в школе: учеб.пособие для студ.муз.фак.и отд.высш.и.сред.пед.учеб.заведений / Л.В.Школяр [и др.]; под ред. Л.В.Школяр. – М, 2001.
4. Неменский, Б.М. Мудрость красоты: О проблемах эстет. воспитания: кн. для учителя / Б.М. Неменский. – М., 1981.

ПРОБЛЕМА МОДЕРНИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СВЕТЕ ТРЕБОВАНИЙ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

Л.В. Кондрашова
Криворожский государственный педагогический университет

Создание конкурентоспособной и динамичной экономики, основанной на знаниях и творческом стиле деятельности, актуализирует проблему качественного высшего образования. Оно призвано выполнять социальный заказ по подготовке специалистов, способных творчески трудиться в избранной профессиональной сфере, внедрять научные разработки в производственную практику, стимулировать инновационную деятельность. Большая роль в подготовке квалифицированных кадров и реализации качественного образования отводится педагогическим университетам. Перед ними стоят серьезные вопросы модернизации содержания педагогического образования, разработки моделей его структурирования и управления процессом овладения научным знанием, гармонизации учебных планов и программ, кредитов и зачетных единиц, внедрение новых дисциплин и дидактических технологий, позволяющих учебную информацию превратить в инструмент практического действия будущих педагогов.

Заимствование западных аналогов в реформировании отечественного педагогического образования и некритический перенос зарубежной системы образования на его организацию, как показывает практика, не всегда эффективны. Реформаторы не всегда учитывают традиции, опыт, накопленный национальной системой педагогического образования, игнорируют особенности педагогического труда и личности современного учителя. Ориентация зарубежной высшей школы на индивидуализацию учебной работы и дистанционное обучение будущих специалистов не совсем соответствует специфике педагогического труда. По своей природе педагогический труд имеет коллективный характер. Проблема состоит в том, чтобы преодолеть разрыв между ориентацией высшего образования на индивидуализацию образовательного процесса и коллективной природой педагогического труда.

Еще М.М.Сперанский выступал против полной индивидуализации университетского образования, которая приучает к однообразию мыслей, «к одному роду вкусов, одному обороту чувств и движений». Молодые люди, воспитанные в такой обстановке, часто, на всю жизнь остаются застенчивыми, связанными в своих действиях, и, зная иногда много, не умеют употребить своего знания ни в пользу себе, ни в выгоде других [1].

Не оправдывает себя замена лекционно-семинарской системы кредитно-модульной, которая строится на индивидуализации образовательного процесса и дистанционном обучении. Лекционно-семинарская система гибко сочетает в себе индивидуальные, групповые и коллективные формы овладения учебным содержанием, аудиторные и самостоятельные занятия различные виды обучения (в том числе и дистанционное), что не противоречит природе педагогического труда.

Требует решения вопрос о статусе учителя бакалавра и учителя магистра, уточнении и конкретизации их профессиональных функций. Не совсем убедительно бытующее мнение о том, что бакалавра следует ориентировать на предметное овладение учебной информацией, а магистра -на исследовательскую деятельность. Учительский труд всегда содержит в себе исследовательские и творческие начала, не зависимо от того, с какой возрастной категорией работает учитель.

Сегодня ощущается потребность в новых концепциях структурирования содержания педагогического знания. Педагогические дисциплины страдают набором рецептов, разрозненных фактов, отсутствием научного анализа педагогических явлений и процессов. Содержание педагогических дисциплин не позволяет реализовать программу личностно-ориентированного образования, а структура изучаемой информации предметного характера не дает целостного представления будущему учителю о педагогической деятельности, функциях образовательного процесса в формировании творческой индивидуальности. Учебный предмет рассматривается не как средство формирования личности, ее социализации и адаптации к жизни, а только как источник/учебной информации.

В настоящее время нужна новая образовательная стратегия, итогом реализации которой должен быть профессионально-педагогической рост студентов. В основу этой стратегии должны быть положены новые подходы (содержательно-процессуальный, задачный, имитационно-игровой, диалогический) и принципы структурирования педагогического знания. Значительное место должно отводиться основам методологической культуры будущих учителей, что позволит им осознанно выбирать научные теории, идеи, инновации, способы и рациональные приемы решения педагогических проблем.

Анализ содержания учебных дисциплин, составляющих основу педагогического образования, позволяет говорить о преобладании объективно-ориентированного знания и недооценке его процессуальной стороны, индивидуально-ориентированного педагогического знания. Преобладание в учебных программах информационных знаний ограничивает функциональность педагогической теории, раскрывающей сущность и технологию инновационной методической культуры учителя, что не позволяет в полной мере осуществлять целенаправленную подготовку студентов к инновационной педагогической деятельности.

Отказ от информационной парадигмы педагогического образования не означает отход от фундаментальности его. Знания должны быть превращены в средства педагогической деятельности. Содержание педагогического образования предусматривает процесс превращения студентом самого себя в ресурс педагогической деятельности, перевод внимания с учебной информации на средства и методы мыследеятельности, преобразования собственной личности в новый субъект профессиональной деятельности [3]. Структурирование педагогического знания (в единстве мышления, мыслекоммуникации и мыследеятельности) позволяет рассматривать будущего учителя как систему способностей и действий. Хайдеггер полагал, что содержание образования вводит человека в сферу предельных смыслов и ценностей, определяющих ценностный способ отношения человека к самому себе и всему существующему [3].

Не менее значим сегодня задачный подход к структурированию содержания педагогического образования. Педагогические задачи стимулируют у студентов выбор способов их решения, переосмысления личного опыта, перевода знаний и умений из формы потенциально значимого в форму актуально значимого с помощью операций оценивания, анализа, осмысления, доказательства, рефлексии.

Задачный подход к структурированию учебного материала обеспечивает возможность студенту самостоятельно усваивать, оценивать, оперировать педагогическими знаниями, что стимулирует его активность и творчество в овладении ими. Информация в форме интеллектуальной задачи развивает способность к пониманию, структурированию, ценностной осмысленности педагогической теории.

Многокомпонентная структура содержания педагогического образования объединяет эмоционально-ценностный компонент, способствующий позитивному отношению к педагогической теории и практике, изучаемым педагогическим фактам; критический компонент, создающий основу для осмысления учебной информации на предмет ее соответствия духовным ценностям и профессиональным смыслам; рефлексивный компонент, предусматривающий наличие собственных мыслей, сравнений, доказательств; творческий компонент, обеспечивающий поиск решения учебных проблем, перенос ранее усвоенных знаний в нестандартные ситуации с целью получения новой информации; регулирующий компонент, обусловливающий подбор содержания на развитие способности к профессиональному самовыражению, самоутверждению и самосовершенствованию будущего учителя.

Обеспечение качественного образования актуализирует проблему модульно-блочного структурирования педагогической информации. Модульно-блочный подход к структурированию учебного материала успешно сочетается с лекционно-семинарской системой образования и содержит в себе большие возможности в развитии творческих способностей студентов, обеспечивает личностную направленность учебного материала, взаимодействие, сотрудничество и сотворчество в образовательном процессе.

Обновление содержания педагогического образования предполагает введение в учебные планы педагогических университетов новых дисциплин: превентивной педагогики, педагогического маркетинга и менеджмента, социальной педагогики, коммуникативной культуры личности, этики профессиональных отношений, педагогических технологий и практикумов, направленных на развитие и коррекцию интегральных характеристик личности учителя. Эти предметы призваны вооружить будущих педагогов теорией, методикой и технологией саморазвития, самоутверждения и самовыражения учительского «Я».

Содержание учебных курсов должно объединять в себе два начала: «иметь» и «быть», ориентирующие, с одной стороны, на приобретение системы фундаментальных знаний, и, с другой, - реализацию личностного потенциала в образовательной деятельности, создание образовательных продуктов, адекват-

ных профессии учителя. Такой тип содержания педагогического образования обеспечивает изменение внутренней субстанции будущего учителя и появление его собственного знания. Студент выступает субъектом своего образования, получает возможность выстраивать индивидуальную образовательную траекторию.

Таким образом, педагогическое образование должно строиться на идеологии развития, формирования интегральных характеристик личности учителя, превращении педагогических знаний в предмет педагогического действия, обеспечивая, единство Я - действующего, Я - отраженного и Я -творческого, позволяя будущему специалисту самоутвердиться в профессиональной сфере.

Список использованных источников

1. Дружеские письма М.М.Сперанского к П.Г.Масальскому.- СПб, 1863.
2. Щедровицкий Г.П. Избранные труды / Г. П. Щедровицкий. - М., 1995.
3. Кошелева В.Л. Феноменологическое осмысление современной культуры и проблемы образования / В.Л. Кошелева, М. Хайдеггер // Философия образования для XXI века: Сб. статей. - М., 1992.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ

В.К. Коновалик
Барановичский государственный университет

Актуальность компетентностного подхода в образовании обусловлена изменением современного социума, требованиями, которые предъявляет к образованию процесс глобализации и интеграции. Сегодня идет ориентация на свободное развитие человека, на творческую инициативу и самостоятельность обучаемых.

Ведущие тенденции современности делают актуальными следующие компетенции: научиться жить сообща; научиться добывать знания; научиться работать; научиться жить.

Новое качество образования в современном обществе призван обеспечить компетентностный подход, который из всех направлений является пока недостаточно разработанным, ибо суждения учёных относительно формулировки понятий, например, "компетенция" в педагогическом процессе расходятся, и нередко отождествляются с понятием "компетентность".

Чтобы размежевать общее и индивидуальное в содержании компетентностного подхода, следует различать синонимичные понятия "компетенция" и "компетентность".

Компетенция (competentia) в переводе с латинского языка означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, владеет знаниями и опытом, т. е. "компетенция" – это совокупность взаимосвязанных, качеств личности (знания, умения, навыки, способы деятельности) для продуктивной деятельности. Компетентность – овладение человеком соответствующей компетенцией, которая включает его личное отношение к ней и к предмету деятельности.

Понятие "компетенция" не новое в отечественных методиках обучения. Например, лингвистические компетенции (коммуникативная, лексическая, грамматическая и т.д.) давно рассматриваются и используются специалистами в области методики обучения языку.

Проанализировав опыт российских и белорусских ученых, можно сконцентрировать внимание на ключевых компетенциях. Одна из классификаций включает следующие их виды: ценностно-смысловая компетенция; общекультурная компетенция; информационная компетенция; учебно-познавательная компетенция; социально-трудовая компетенция; коммуникативная компетенция; компетенция личностного самосовершенствования.

Очевидно, что понятие компетенции содержит не только когнитивную и операционно-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую.

Компетентность обучаемого предусматривает целый спектр его личностных качеств: от смысловых и мировоззренческих до рефлексивно оценочных, а также минимальный опыт использования компетенции. Поэтому для упорядочения компетентностей предлагается размежевание их по сферам с учетом того, что в структуре ключевых компетенций должны быть представлены: компетенции в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанной на усвоении способов получения знаний из различных источников информации; в сфере социально-общественной деятельности; в сфере социально-трудовой деятельности; в бытовой сфере и др.

Существуют и другие классификации компетентностей, и их противоречивость убеждает в сложности и недостаточности процесса их формирования (экономика, техника, здоровье и т.д.). В настоящее время используется и такое понятие, как профессиональная, или профессионально-педагогическая компетентность (ППК). В теории педагогического образования это понятие обозначает совокупность профессионально обусловленных требований к учителю и употребляется наряду с такими терминами, как "квалификационная характеристика", "профессиограмма личности", "профессиональная готовность", "профессионализм" (Е.И. Рогов, Н.А. Кузьмина и др.).

По мнению Е.Н. Огарева, компетентность – это категория оценочная, она характеризует человека как субъекта специализированной деятельности в системе общественного труда, что предполагает: глубокое понимание существа выполняемых задач и проблем; хорошее знание опыта в данной области, активное овладении его лучшими достижениями; умение выбирать средства и способы действия, адекватные конкретным обстоятельствам места и времени; чувство ответственности за достигнутые результаты [5].

Интересной представляется и формула профессиональной компетентности, разработанная М.А. Чошановым. Компетентность – это мобильность знания + гибкость метода + критичность мышления [7].

Исходя из позиций А.К. Марковой, профессионально компетентным является такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое обще-

ние, реализуется личность учителя, труд, в котором достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности учащихся. При этом компетентность учителя определяется также соотношением в его реальном труде того, каковы его профессиональные позиции, психологические качества.

В.А. Сластенин считает, что под педагогической компетентностью учителя можно понимать "единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности" [6]. Н.Н. Лобанова характеризует ППК как системные свойства личности и выделяет 3 компонента: профессионально-образовательный, профессионально-деятельностный, профессионально-личностный, или теоретический, практический и личностный. Рассматривая структуру ППК, назовем умения, которыми должен обладать учитель. По Мысину М.Н., профессиональная компетентность – это коммуникационные, информационные, организационные, прогностические, аналитические, проективные, мобилизационные, ориентационные умения. Модель ППК предусматривает наличие у педагога теоретической и практической готовности к освоению и реализации указанных выше умений. Таким образом, ППК – это обобщённое личностное образование, включающее в себя высокий уровень его теоретико-методологической, психолого-педагогической, методической и практической подготовки, средство решения педагогических задач и критерии становления педагога-профессионала, что и предполагает обеспечить компетентностный подход в подготовке учителя.

По причине своей многоплановости и междисциплинарности он не может осуществляться в рамках одной учебной дисциплины, так как, задумываясь о перспективах данной стратегии, преподаватель каждой учебной дисциплины должен требовательно относиться к ее содержанию и формам методической интерпретации.

Бесспорно, что компетентностный подход означает преемственность систем обучения на новом этапе развития педагогической науки и практики. Его внедрение означает как изменения, так и сохранение прошлого передового опыта. Человек может стать компетентным только тогда, когда сам, найдя и используя разные модели деятельности в определенной предметной области, выбирает те, которые в наибольшей степени соответствуют его требованиям, стилю, эстетическому вкусу и моральным ориентациям. Тогда он осваивает новые виды опыта, выявляет и идентифицирует проблемы, приобретает навыки исследования и проектирования, сотрудничества, используя известные и моделируя новые технологии деятельности.

Список использованных источников

1. Адольф, В.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя / В.А. Адольф // Педагогика. — 1998. — №1. — С. 72-75.
2. Кухарев, Н.В. На пути к профессиональному мастерству / Н.В. Кухарев. – М., 1990.
3. Маркова, А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. М., 1994.
4. Митина, Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л.М. Митина. – М., 1994.
5. Огарев, Е.И. Компетентность образования: социальный аспект / Е.И. Огарев. – СПб., 1995.
6. Сластенин, В.А. Идея комплексного подхода к воспитанию и подготовке учителя. Приобщение к педагогической профессии: практика, концепция, новые структуры / В.А. Сластенин. – Воронеж, 1992.
7. Чошанов, М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: метод. пособие / М.А. Чошанов. — М., 1996.

НЕКОТОРЫЕ КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЗАДАЧНО-ЦЕЛЕВОЙ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ

С.Л. Кононова
Молодечненский торгово-экономический колледж

Сейчас наряду с профессиональными, специальными знаниями, умениями, навыками все большее значение приобретают определенные свойства и качества, названные в немецкой педагогике «schlusselgualifikationen» (ключевые квалификации), заключающиеся в самостоятельном планировании, выполнении и контроле своей деятельности, способности взять на себя ответственность за принятое решение, применять полученные знания в нестандартной ситуации. Для разрешения обозначенных проблем следует особым образом организовать процесс обучения, в результате которого учащиеся овладели бы требуемыми умениями. В своем исследовании мы рассматриваем форму организации учения-обучения как систему, опираясь на методологическую точку зрения Г.П.Щедровицкого: «В основании нового представления о системе лежат не структура и не материальные элементы, а процесс, определяющий лицо объекта и задающий его целостность …. Процесс предстает независимо от материала, на котором он может реализоваться, безотносительно к каким-либо структурам».

При таком рассмотрении система (процесс учения-обучения) может измениться лишь при смене процесса ее функционирования. В основе функционирования задачно-целевой формы организации учения-обучения лежит процесс, направленный на «оспособление или вхождение в опыт» [3] на основе деятельности по решению задач. Возможность применения данной формы организации процесса учения-обучения связано с реформированием системы профессионального образования, ориентации его целей на развитие личности учащегося.

С позиции историко-эволюционной концепции развитие человека рассматривается как процесс преобразования и воспроизводства общественно-исторического опыта, культуры человечества и своих собственных свойств. Со-действие с другими людьми и с собой, как с другим рассматривается в историко-эволюционной концепции как важнейшее условие развития человека, его движущая сила [4]. Использование задачно-целевой формы организации процесса обучения в системе профессионального образования позволяет организовывать ситуации учения-обучения, где была бы предоставлена учащимся возможность осуществления содействия в среде схожей с профессиональной.

В психологии сущность развивающего обучения заключается в создании условий, при которых в процессе обучения обучаемый становится его СУБЪЕКТОМ. Ученик обучается ради самоизменения. Сам учащийся должен ощущать потребность и способность к самоизменению, он должен приобрести мотив к само-

развитию. В этом случае учебная деятельность станет для него осмысленным делом, имеющим прямое назначение — его развитие [1]. Таким образом, философские, антропологические, психологические основания свидетельствуют о возможности организации подготовки специалистов с использованием задачно-целевой формы организации процесса учения-обучения. С точки зрения педагогики как науки и практики применение задачно-целевой формы организации учения-обучения позволяет получить качественно новый уровень подготовки специалистов по сравнению с традиционной формой организации обучения.

Применение задачно-целевой формы организации процесса учения-обучения имеет под собой созвучную проблемам нашего времени аксиологическую базу. Прежде всего, следует отметить закрепляемую в данной форме организации учения-обучения ценность человеческой личности в единстве всех ее ипостасей: природного индивида, социокультурного субъекта и духовно-практического существа. Закрепление ценности развития реализуется в деятельности субъектов учебного процесса [1].

В процессе решения задач анализируютя и оцениваются все достигнутые результаты, как со стороны педагога, так и со стороны учащихся. В результате деятельности по решению задач происходит профессиональное развитие субъектов. Воплощение ценности коммуникации имеет место при организации групповой работы учащихся, при коммуникативных отношениях между педагогом и учащимися, в результате которых происходит согласование представлений, знаний, действий, создаются условия для стимулирования рефлексии знаний и появления механизмов сознания и самосознания, освоения различных позиций в коммуникации, присвоения ценностнокультурных норм [1].

Приведенные проблемные, целеценностные основания реализации процесса учения-обучения специалистов определили выбор комплекса подходов к его реализации: системного, деятельностного и личностно-ориентированного. Системный подход обусловил многоплановость рассмотрения процесса учения-обучения с использованием задачно-целевой формы организации. Рассматривая деятельность педагога, учащихся как отдельные функционирующие системы и в тоже время как компоненты общей системы, мы наблюдаем, как изменения в деятельности учащихся по решению задач (появление самоопределения [2], самоорганизации; особой рефлексии способов деятельности [1]) приводят к качественно новому развитию общей системы – задачно-целевой, ситуативно-проблемной.

С точки зрения деятельностного подхода организация процесса обучения специалистов экономического профиля с использованием задачно-целевой формы позволяет обеспечить реализацию функций процесса подготовки специалистов и достижение желаемого результата деятельности. Рассматривая процесс учения как деятельность, мы видим его сущность в усвоении общественного (не просто индивидуального) опыта (знаний, умений, навыков), что, однако, возможно только через индивидуальное воспроизведение этих знаний, умений, навыков в собственной деятельности учащегося. А это, в свою очередь, ведет к изменениям субъекта как главному результату этой деятельности.

Деятельностный подход создает условия для овладения образцами и способами мышления и деятельности, для развития познавательных сил и творческого потенциала личности обучаемого. Особые типы деятельности и мыследеятельности субъектов процесса учения-обучения при решении систем задач позволяют обеспечить освоение ими обобщенных интеллектуальных умений: управленческих, исполнительских, проектных, конструкторских, рефлексивных.

Личностно-ориентированный подход обозначил ориентацию на самостоятельность и активность обучающихся, создание условий саморазвития и самовыражения в коллективном режиме деятельности, определил в качестве главных функций преподавателя в учебном процессе позиций создателя образовательной среды, консультанта, организатора совместной деятельности [5; 6].

Комплекс целесообразных подходов к учебному процессу может быть конкретизирован системой соответствующих принципов. Принцип целостности предполагает такую целостную организацию учебной деятельности учащихся, чтобы она стала регулируемой самими учащимися в соответствии с поставленными целями. Он позволяет проявить учащимся познавательную инициативу. Методологический принцип предполагает овладение теоретическими знаниями из организованной особым образом практической деятельности учащихся на основе ее рефлексивного осмысления. Важным является структурирование, схематизация понимания усваиваемых и интерпретируемых в ситуации способов приложения и употребления знаний. Акцент ставится на то, как учащиеся понимают эти знания, как они их употребляют, постоянно выявляя для себя зону неизвестного и пытаясь двигаться в ней [1].

Принцип рефлексии предполагает сопровождение процесса учения-обучения рефлексивным осознанием субъектами данного процесса, способов деятельности, обнаружение их смысловых особенностей [5].

Принцип личностного целеполагания основан на глубинном качестве человека – способности постановки целей своей деятельности. Данный принцип позволяет субъектам обучения выступить в качестве организатора своей деятельности.

Принцип кооперации предполагает применение группового обучения, которое создает условия для диалога, для персонализации учащихся, возможности получить опыт оценки и взаимооценки, обеспечивает совместный поиск наиболее продуктивных способов решения задач, создает условия для проявления взаимопомощи, повышает чувство ответственности, социальную и личную значимость [5].

Принцип продуктивности предполагает получение в результате обучения внутренних образовательных продуктов: развитие обобщенных интеллектуальных умений (управленческих, исполнительских, конструкторских, проектных, рефлексивных), которые свойственны специалистам [5].

Принцип социально-профессиональной направленности базируется на моделировании важных профессиональных затруднений в учебном процессе и поиск путей их решения.

Приведенные целеценностные ориентиры, нормативные положения, теоретические основания организации процесса учения-обучения с помощью задачно–целевой формы определяют: контуры содержания обучения; характер возможных технологических решений; требования к качествам позиции и основным функциям преподавателя.

Список использованных источников
1. Громыко, Ю.В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико- практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства) / Ю.В. Громыко. — Минск, 2000.
2. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении (логико- психологические проблемы построения учебных предметов) / В.В. Давыдов. — М., 1972.
3. Краевский, В.В.Общие основы педагогики: учеб. для студ. высш.пед.учеб.завед. / В.В. Краевский. — М., 2003.
4. Максакова, В.И. Педагогическая антропология: учеб пособие для студ. высш.учеб.завед. / В.И. Максакова. — М., 2001.
5. Хуторской, А.В. Современная дидактика: уч. для вузов / А.В. Хуторской. — Спб., 2001.
6. Якиманская, И.С. Личностно- ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. — М., 1996.

ОБУЧЕНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМ ИГРАМ КАК КОМПОНЕНТ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГА

С.А. Корчицкий
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Интеллектуальные игры являются синкретическим видом деятельности, сочетающим элементы спорта, науки и искусства и в виду этого обладающим неисчерпаемым потенциалом развития широкого спектра важных личностных качеств. Особое значение для педагогической науки имеет то обстоятельство, что эти игры являются незаменимым средством формирования субъектных качеств личности. Интеллектуальная игровая деятельность базируется на возможности «использовать естественную потребность детей играть и связанный с этим высокий уровень мотивации для постепенного вовлечения детей в более сложные и творческие формы игровой активности» [2, с.356]. «Homo ludens» или Человек играющий вырабатывает в процессе игры способность делать сознательный выбор, развивая познавательные способности и психологические качества, привыкает к планированию и приучается к целеполаганию, использует творческое мышление и идет путем самореализации.

Реальность постиндустриального мира требует от человека инициативности, самостоятельности, веры в свои силы. Возросшая взаимозависимость накладывает на индивида, остро ощущающего свою причастность к социуму, груз дополнительной ответственности, который необходимо постоянно соизмерять с изначально предоставленной личности свободой выбора. Процесс принятия решений предполагает совершенствование собственных психологических качеств и интеллектуальных способностей личности. К первым относятся внешняя и внутренняя помехоустойчивость, способность к длительной концентрации внимания, психологическая и эмоциональная устойчивость; ко вторым – все виды памяти, комбинаторное, логическое и творческое мышление, интуиция и воображение. Умение анализировать противоречия, разрешать конфликтные ситуации является краеугольным камнем для личности, способной к самоопределению, преобразованию окружающей действительности, принятию четких и правильных решений. И в этой связи внимание педагогической общественности не может не привлечь образовательный потенциал древних, прошедших испытание временем интеллектуальных игр, возможность их использования в системе отечественного образования.

Главным препятствием на пути внедрения интеллектуальной игровой деятельности в белорусские школы является отсутствие квалифицированных специалистов, способных организовывать эту деятельность и в процессе ее осуществлять и контролировать развитие познавательных способностей детей. Чтобы решить эту проблему, необходимо организовать подготовку студентов вузов по специализации «педагог-игротехник». Первой интеллектуальной игрой, получившей статус вузовской дисциплины, были шахматы. В 30-е годы при Ленинградском институте физкультуры была создана кафедра этой игры. Ее руководителем стал доцент Я.Г. Рохлин, а ассистентами мастера В.А. Алаторцев и В.В. Рагозин. Деятельность этой кафедры заключалась в факультативном обучении игре в шахматы студентов различных спортивных специальностей. Также был введен в 1965 г. факультативный курс теории и истории шахмат на кафедре физвоспитания и спорта МГУ. Его руководителем был Я.Б. Эстрин. В 1966 г. на спортивном факультете Государственного центрального ордена Ленина института физкультуры (ГЦОЛИФКа) была открыта шахматной специализация [3, с. 5]. На сегодняшний день статус учебной дисциплины также имеет игра го. В южнокорейском университете Менгджи на отделении искусства и спорта существует факультет игры го (корейское название игры – бадук). Там обучают как самой игре, так и методике ее преподавания. Кроме того, шахматы и го введены в ряде школ разных стран мира как факультативный либо обязательный учебный предмет.

Прежде чем приступить к подготовке «педагогов-игротехников» в отечественных вузах, необходимо определиться с требованиями, предъявляемыми к данным специалистам, чтобы разработать адекватную систему их подготовки. Опираясь на уже проведенные исследования [1, с. 261], можно выделить три основных требования к преподавателю интеллектуальных игр: иметь высокую квалификацию по профилирующей интеллектуальной игре; владеть методикой начального обучения этой игре и способами развития мышления средствами данной игры; обладать необходимыми для преподавания интеллектуальных игр в школе психолого-педагогическими знаниями.

Подготовка ведется с 1 курса на факультативной основе на базе некоторых факультетов педагогических вузов, прежде всего — на математическом факультете.

Курс «Интеллектуальные игры» логически распадается на теоретическую и практическую части. Теоретическая часть, в свою очередь, делится на два блока: 1) теория интеллектуальных игр (с углублением в профилирующую игру), 2) методика преподавания интеллектуальных игр (принципы и методы обучения, средства развития мышления). Практическая часть включает педагогическую практику в школах и выступление в соревнованиях (первенствах факультета и вуза).

Блок «Теория интеллектуальных игр» состоит из разных подразделов. Во вводной части подлежит рассмотрению сам феномен интеллектуальных игр, их сущность, классификация, функции, сведения из истории классических интеллектуальных игр. Должно быть рассмотрено стратегическое и тактическое разнообра-

зие этих игр (по одному занятию на каждую игру), а затем начинается курс теории профилирующей игры. Двухлетний курс предусматривает сдачу зачетных требований. В них входят решение простых и средней сложности задач, знание базовых построений профилирующей игры в установленном программой объеме, знание основных игровых терминов и сущности выражаемых ими понятий. Студент оценивается по специализации каждый семестр в течение двух лет. Зачет может проходить в комбинированной форме: ответить на теоретический вопрос по стратегии игры; продемонстрировать знание теоретических вариантов; решить несколько задач или практических позиций.

Блок «Методика преподавания интеллектуальных игр» включает изучение принципов и методов преподавания интеллектуальных игр, способы развития мышления средствами интеллектуальных игр, психолого-педагогические особенности организации интеллектуальной игровой деятельности. Читаться этот курс может в третьем семестре, после чего уже в четвертом семестре студенты, обучающиеся по специализации «педагог-игротехник», могут быть распределены по школам на педагогическую практику. Таким образом, начиная с третьего курса, студенты окажутся в состоянии приступить к профессиональной деятельности без отрыва от учебы. Это обеспечивает как определенную финансовую поддержку умственно одаренных студентов, так и способствует скорейшему внедрению программы «Интеллектуальные игры», призванную повысить умственный потенциал нации, в систему отечественного образования.

Практические занятия целесообразно проводить каждую неделю вне сетки расписания. Как показывает опыт БГПУ им. Максима Танка, студенты математического факультета сами оставались после трех пар на занятия клуба японских шахмат сёги, причем делали это 3-4 раза в неделю. Игровая педагогика не менее привлекательна для взрослых, чем для детей. Человека не нужно заставлять играть, потому что это не только полезное для общего развития занятие, но также удовольствие и развлечение. В обязанности будущих игротехников входит участие в соревнованиях по изучаемой игре, так как практические навыки пригодятся им в их будущей работе с детьми. Студенты должны уметь провести игровую партию от начала до конца, прокомментировать основные моменты борьбы и указать на очевидные ошибки. Практические занятия могут проводиться в течение всего периода обучения студента в университете.

В программе обучения интеллектуальным играм следует предусмотреть возможность написания курсовых и дипломных работ по педагогике, касающихся вопросов преподавания интеллектуальных игр.

Список использованных источников

1. Гершунский, Б.С. Шахматы – школе / Б.С. Гершунский, А.Н. Костьев. — М., 1991.
2. Карне, М. Концептуальные модели / М. Карне, П. Кемп, М. Уильямс // Одаренные дети / под ред. Г.В. Бурменской. — М.: Прогресс, 1991.
3. Эстрин, Я.Б. Теория и практика шахматной игры. / Я.Б. Эстрин. — М., 1984.

РЯД ФИБОНАЧЧИ КАК СТРУКТУРНЫЙ ЭЛЕМЕНТ ЦИФРОВОГО МЕДИАТЕКСТА

А.В. Кравцова, Д.А. Равков
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Формирование современного цифрового медиапространства, сопряженное со стремительным развитием средств зрительной коммуникации, оказывает серьезное воздействие, практически, на все сферы жизнедеятельности. Это сказывается самым непосредственным образом и на функционировании образовательных информационно-коммуникативных технологий. Многие стороны познавательной деятельности оказались в прямой зависимости от использования разнообразного комплекса медиасредств. Мы становимся свидетелями возникновения новой, электронной парадигмы процесса обучения, когда информационные технологии теряют свою роль дополняющих систему образования инструментов и превращаются в императив установления новых, технически детерминированных, приоритетов образовательного пространства.

Одним из самых неоднозначных социальных последствий «цифровой революции» можно признать значительное усиление тенденции к визуализации человеческого мышления. Первые ростки этого явления проявились в начале XX века вместе с развитием визуальных форм массовой коммуникации и, прежде всего, кинематографа. Появление цифровых технологий обработки изображения и звука и последовавшее за ними зарождение и становление универсальной мультимедийной гиперсреды привели к устойчивому господству идей и доктрин технического детерминизма в современном обществе. На наших глазах происходит воплощение в жизнь известного постулата одного из лидеров философской школы технического детерминизма, канадского профессора М. Маклюэна – «Средство – само есть содержание» [1]. Техническая структура передающего информационного канала оказывает, зачастую, определяющее воздействие на семантику информационного компонента. При этом само техническое средство наделяется свойствами автономной интеллектуальной деятельности и предстает своеобразным гиперкоммуникативным (универсальным) феноменом. В создавшихся условиях кардинально видоизменяются многие устоявшиеся формы познания окружающего нас мира. При этом происходит определенное нарушение традиционной системы взаимодействия сознания и практики. Формирование профессиональных качеств и жизненного опыта происходит под все возрастающим влиянием средств массового общения. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) сегодняшней медиасреды воздействуют не только на внутреннюю природу нашего познания окружающей действительности, но и на процессы самопознания. Они снабжают нас новыми образцами и мерилами, при помощи которых мы определяем свое место в мире, предлагают нам путь развития наших устремлений, шкалу собственных самооценок.

Осмысление цифровой медиаинформации предполагает, априори, метакогнитивный уровень восприятия поступающей информации, который и определяет основу общей медиакультуры педагога. В силу знаковой сущности языка цифровой медиарепрезентации, задающего сложные взаимоотношения объекта и его модуса, актуальность приобретают вопросы семиотического анализа внутренней структуры медиатекста

[2, с. 112]. И здесь на первый план рассмотрения выходят медиаканалы, связанные с невербальным представлением информации. Визуальное предъявление учебного материала начинает постепенно играть доминирующую роль в образовательном процессе. Вербальный смысловой компонент учебной деятельности уступает место прямому восприятию зрительных образов с экранов телевизоров и компьютерных дисплеев. Между тем, изображение или образ, являясь историческим первоэлементом мышления, проникают в наше сознание более беспрепятственно, нежели вербальная информация. Для своего распознавания они не требуют сформированного понятийного словаря и линейно скомпонованной системы знаний, формирующихся целенаправленной мыслительной деятельностью и опирающихся, в первую очередь, на аналитические формы мышления.

Цифровая медиарепрезентация представляет собой дискретную переработку реальных аналоговых величин (совокупности явлений и процессов окружающей нас действительности). И тем самым видоизменяет их, задавая определенные семантические отношения между медиазнаком и обозначаемым им явлением. От того, каким образом будут выстроены эти отношения, зависит, в конечном счете, суть обобщенного образа информационно-коммуникативной реальности (и, соответственно, эффективность медиакогнитивной деятельности как таковой).

Учитывая результаты практической работы в учебной лаборатории ТСО и, опираясь на данные некоторых исследований в области инженерной психологии [3], мы предположили, что итоговая эффективность воздействия цифровой медиаинформации зависит во многом от трансформационных процессов по линии «аналоговая действительность» – «дискретная репрезентация». Медиакадр является дискретной единицей, обладающей двойным смыслом – он привносит прерывность и возможность измерения как пространства, так и времени. Но поскольку он же выступает для них в роли общей единицы измерения, время и пространство медиарепрезентации являются взаимообратимыми величинами.

Рабочей гипотезой нашего исследования явилось предположение о существовании возможной зависимости между структурной организацией ключевых кадров цифровых видеофрагментов и эффективностью познавательной деятельности в медиапространстве. Анализ научно-методических видеотекстов, используемых в учебном процессе, позволил выявить некоторые особенности их внутренней организации. Исследуемый материал был разделен на группы по признаку эффективности воздействия на учебную аудиторию. Изучение видеоданных первой, «лучшей» группы, показало, что ключевые кадры видеозаписей располагались в определенном, схожем порядке. Временной интервал появления ключевых кадров, несущих основную, несжимаемую при видеокомпрессии информацию, в числовом выражении оказался близок к ряду Фибоначчи – 3, 5, 8, 13, 21, 34, 55. При этом отношение двух соседних членов ряда по мере их возрастания приближалось к величине золотого сечения – 0,618. Видимо, это и определило во многом эффективность воздействия данных видеотекстов на медиакогнитивную деятельность. Пропорции и отношения, базирующиеся на золотом сечении, часто встречаются в живой природе, гармонизируя соразмерность частей и целого. В частях можно заметить повторения целого. Особенно ярко эти пропорции проявляются в архитектуре. Это имеет самое непосредственное отношение и к вопросам зрительного восприятия цифровых медиатекстов. Не будем забывать о том, что ключевой кадр формирует строение частей видеофильма, именно он несет информацию об общем облике того или иного видеоэпизода.

С технической стороны изучение видеозаписей проводилось при помощи программы видеомонтажа “Virtual Dub”, позволяющей проводить покадровую навигацию и просматривать временную расстановку ключевых кадров. Принцип построения ключевых кадров видеофрагмента в соответствии с рядом Фибоначчи был положен нами в основу цикла лабораторных работ при изучении курсов «Технические средства обучения» и «Основы видеосъемки». При этом изготовление учебных видеотекстов не сводилось к чистой «математизации» и подгонке отснятого материала к конкретным числовым показателям. Ряд Фибоначчи являлся, скорее, проверочным признаком, определенным показателем внутренней гармонии итогового документа. При анализе нами учитывался факт многовариантной слагаемости различных членов ряда Фибоначчи. Так, числа этого ряда могут быть представлены как – 3+5+13=21, 3+5+13+34=55, 3+5+5=13, 3+5+5+8=21 и т.д. Подобную соразмерность можно заметить в числах различных рядов – 3+5+13+21=42, 3+5+42=55 и т.д. Взаимная соразмерность этих величин позволяет выстраивать разнообразные комбинации ключевых видеокадров и получать на их основе многовариантные компоновочные решения.

В ходе проведенных исследований выяснилось, что общий уровень развития аудиовизуального мышления оказывает непосредственное влияние на структурную организацию медиатекста. Так, к примеру, уверенное владение основными приемами фотовидеосъемки, грамотное построение и выбор необходимых ракурса, плана и освещенности, а также знание основ монтажной теории, предопределяли расстановку ключевых кадров в отношениях, стремящихся к пропорциям золотого сечения. На наш взгляд, методология создания цифрового медиатекста должна подразумевать использование совокупности технических приемов и изобразительно-выразительных средств (непосредственного содержательного компонента). Анализ расположения ключевых кадров учебно-познавательного видеофрагмента может стать одним из действенных способов технического плана, воздействующих на итоговое восприятие медиаинформации.

Полноценное и эффективное восприятие внутренней сущности цифрового медиакадра (базирующейся, зачастую, на контекстном построении материала) возможно лишь при высоком уровне развития аудиовизуального мышления как такового. Достигнуть этого можно последовательным формированием аудиовизуальных метакогниций, включающих в себя знание основ классического киноязыка, семантических особенностей современного медиапространства и внутренних семиотических взаимосвязей медиафрагмента. Методика выстраивания медиаинформации с учетом разнообразных отношений, близких к пропорциям золотого сечения, может стать частным случаем, структурным элементом методологии развития аудиовизуального мышления будущих педагогов, инвариантом формирования их общей медиакультуры.

Список использованных источников

1. Marshall Mcluhan, Quentin Fiore. The Medium is the Massage. — London, 1967.

2. Федоров, А.В. Медиаобразование: история, теория и методика / А.В. Федоров. — Ростов, 2001.
3. Завалишина, Д.Н. Функции движения глаз при решении дискретных задач / Д.Н. Завалишина // Проблемы инженерной психологии. — Вып. 2. — М., 1968.

ПРОБЛЕМНЫЕ ТАБЛИЦЫ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

И.В. Красновская, Л.А. Пальчик
Барановичский государственный университет

На современном этапе преподавания иностранного языка возрастает внимание к разнообразным методам обучения, которые подтверждают свою эффективность в процессе использования. Внедрение методов проблемного обучения в практику образования является актуальным в современных условиях реформы высшего образования, когда делается акцент на увеличение доли самостоятельной работы студентов. Проблемный подход в обучении не является новым в педагогической практике, однако имеет много интересных идей, которые могут быть использованы в процессе преподавания.

Проблемным обучением считается только такое обучение, при котором преподаватель, опираясь на знания закономерностей развития мышления, специальными педагогическими средствами ведет целенаправленную работу по формированию мыслительных способностей студентов в процессе изучения ими различных аспектов языка.

Под проблемным обучением В.Оконь понимает «совокупность таких действий, как организация проблемных ситуаций, формулирование проблем, оказание обучаемым необходимой помощи в решении проблем, проверка этих решений и, наконец, руководство процессом систематизации и закрепления приобретенных знаний» [1].

Т.В.Кудрявцев видит суть процесса проблемного обучения в выдвижении перед учащимися дидактических проблем, в их решении и овладении обобщенными знаниями и принципами проблемных задач [2]. Такое понимание имеется и в работах Ю.К. Бабанского [3].

Проблемное обучение строится на основе принципа проблемности, реализуемого через различные типы учебных проблем и через сочетание репродуктивной, продуктивной и творческой деятельности учащегося.

Проблемное преподавание определяется как деятельность педагога по созданию системы проблемных ситуаций, изложению учебного материала с его (полным или частичным) объяснением и управлению деятельностью студентов, направленной на освоение новых знаний как традиционным путем, так и путем самостоятельной подготовки учебных проблем и их решения.

Дидактические цели создания проблемных ситуаций:

1) привлечь внимание студента к вопросу, задаче, учебному материалу, возбудить у него познавательный интерес и другие мотивы деятельности;
2) поставить его перед таким познавательным затруднением, продолжение которого активизировало бы мыслительную деятельность;
3) помочь студенту определить в познавательной задаче, вопросе, задании основную проблему и указать направление поиска наиболее рационального выхода из ситуации затруднения, т.е. побудить к активной поисковой деятельности.

Одним из методических приемов создания проблемной ситуации является использование проблемных таблиц на занятиях по практической грамматике английского языка. Данный вид работы предполагает: самостоятельное изучение студентами теоретического материала по определенной теме; систематизацию приобретенных знаний совместно с преподавателем с помощью проблемной таблицы, которая ориентирует студентов на самостоятельный поиск решения; заполнение студентами пробелов в структуре таблицы с одновременным выстраиванием логической цепочки правил по данной теме (активность и самостоятельность студентов достигает высокого уровня); выполнение ряда упражнений на закрепление приобретенных теоретических знаний.

Деятельность преподавателя и студента в процессе заполнения таблицы

Начальный этап	Пс
Промежуточный этап	ПС
Заключительный этап	пС

П – преподаватель
С – студент

На начальном этапе преподаватель создает проблемную ситуацию, сообщает студентам факты и организует их учебно-познавательную деятельность. В ходе заполнения таблицы на основе анализа фактов студенты самостоятельно делают выводы и обобщения, формулируют (с помощью преподавателя) определения понятий, правила или самостоятельно применяют известные знания в новой ситуации. На заключительном этапе студенты самостоятельно используют новые знания, у них вырабатываются навыки умственных операций и действий, развиваются внимание, языковая догадка, формируется способность находить новые способы действий путем выдвижения гипотез и их обоснования.

При проблемном обучении педагог остается руководителем учебного процесса, выступая в роли организатора обучения на проблемной основе, он призван действовать как руководитель и партнер.

Проблемные таблицы целесообразно применять тогда, когда: содержание учебного материала содержит причинно-следственные связи и зависимости и направлено на формирование понятий, законов; студенты подготовлены к проблемному изучению темы (решают задачи на развитие самостоятельности мышле-

ния, формирование исследовательских умений); у преподавателя есть время для проблемного изучения темы; преподаватель хорошо владеет соответствующими методами обучения.

Такой вид деятельности обеспечивает более прочное усвоение знаний (то, что добыто самостоятельно, лучше усваивается и надолго запоминается), развивает аналитическое мышление (проводится анализ условий, оценка возможных вариантов решений), логическое мышление (требует доказательств правильности выбираемого решения, аргументации).

Данный методический прием подтвердил свою эффективность в процессе преподавания практической грамматики английского языка студентам первого курса факультета иностранных языков. Нами была разработана таблица по теме “The Noun. The category of Number”, которая содержит элементы проблемности, и направлена на реализацию поставленных целей (см.таблицу). Этот прием эффективен и в других сферах языкового образования.

Таблица

The Noun. The Category of Number

№	Rule	Example	Exceptions	Drills
1	a) if the noun ends in –s, -ss, -x, -sh, -ch, -tch, -z → - es b) ?	? Hat-hats	Stomach Monarch } + -es Epoch Quiz, fez → + -zes	Box Match Plate Glass Desk Brush
2	a) ? b) ?	Toy-toys Lady-ladies	pennies(separate coins) Penny pence (sum of money) Mary - Marys	Butterfly Day Monkey City Key Baby Andy

Список использованных источников

1. Оконь, В. Основы проблемного обучения / В. Оконь. — М., 1968.
2. Кудрявцев, Т.В. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы.— М., 1991.
3. Бабанский, Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю.К. Бабанский. — М., 1985.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

И.А. Макеренкова
Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина

Усиление международных связей, увеличение спроса на высококвалифицированных специалистов, способных самостоятельно выявлять и решать проблемы, ставит перед высшей школой задачу подготовки всесторонне развитых, творчески мыслящих специалистов. Вузовское обучение имеет свои особенности, важнейшая из которых состоит в том, что основной формой овладения знаниями является самостоятельная учебно-познавательная деятельность студентов. В высшей школе используются специфические формы учебной работы, которые требуют продолжительной самостоятельной учебно-познавательной деятельности. Речь идет в первую очередь о курсовых и дипломных работах, а также исследовательских заданиях.

Как отмечают многие исследователи, без правильно организованной и регулярной самостоятельной учебной работы студентов вузовское образование не может быть успешным [1]. Рациональная организация самостоятельной работы возможна лишь при условиях преобладания на всех этапах учебного процесса творческой, поисковой деятельности студентов над исполнительской, репродуктивной; ухода от жесткой унификации, единообразия целей, содержания, методов, средств и организационных форм обучения [2].

Немаловажное значение при организации самостоятельной работы приобретают проблемный, модульный и контекстный подходы. Однако ни один из педагогических подходов к организации самостоятельной работы студентов нельзя рассматривать изолировано.

При проблемном обучении педагог предлагает студентам ряд исходных данных с тем, чтобы в процессе самостоятельного поиска они сами нашли решение того или иного вопроса. Активизация восприятия и мышления студента является неотъемлемой составляющей его познавательной деятельности. В психолого-педагогической теории различают три вида мышления – репродуктивное, самостоятельное, творческое. Выработка творческого вида мышления должна быть целью преподавательской деятельности. Это достигается в условиях проблемности обучения. Проблемность реализуется путем постановки перед студентами проблемно-познавательных задач и создания проблемных ситуаций, стимулирующих проведение исследования по определенной проблеме.

Ю.Г. Фокин считает, что основой любого научного исследования является четкость и ясность понятийного аппарата и предлагает следующие определения элементов проблемного подхода [3]. Проблему он определяет как задачу, которая не может быть решена на основе имеющихся теорий и алгоритмов. Наряду с проблемой автор также выделяет, как не менее важную, творческую задачу – задачу, способ решения которой объективно не известен. В аспекте процесса обучения Ю.Г.Фокин связывает два предыдущих понятия и выделяет проблемную задачу, решение которой подготовлено изученным материалом и требует от субъекта учения самостоятельного изучения материала «на основе уже

сформировавшихся у него качеств». Проблемная задача возникает и разрешается в рамках проблемной ситуации – такого способа изложения учебного материала, при котором субъект учения вынужден самостоятельно дополнить изученное или сделать из него вывод, используя уже имеющиеся у него знания, умения и навыки. Как мы видим, в данном определении прослеживается руководящая и организующая роль преподавателя при активной деятельности обучаемого. Проблемное обучение является необходимым условием развития мышления обучаемых, формирования нестандартных подходов к решению поставленных задач, важным мотивационным средством процесса обучения.

С аспектом проблемности неразрывно связан модульный подход в процессе обучения. Сущность модульного обучения заключается в предоставлении обучаемым возможности самостоятельно работать с предложенной им индивидуальной учебной программой, которая включает в себя план действий, блок информации, методическое руководство по достижению целей обучения. В этом случае функции педагога сводятся к контролю, консультированию, координации действий по овладению информацией. Модульное обучение позволяет: достичь целей обучения через самостоятельную деятельность обучаемых; учесть уровень подготовленности каждого слушателя, его индивидуальные особенности; гибко изменять при необходимости содержание учебного материала, добиваясь осознанности его усвоения.

Структура модульной программы включает в себя целевой план действий, модели, содержащие отдельные элементы обучения, и методическое руководство. На основании комплексной дидактической цели обучения деятельности строится план действий, на базе которого разрабатываются модули, состоящие из отдельных элементов обучения конкретным приемам, творческому мышлению, самоконтролю. Используя данный вид обучения, студент самостоятельно оперирует учебным содержанием, управляет своей познавательной деятельностью благодаря модулю, разработанному преподавателем. Модуль выступает как программа обучения, индивидуализированная по направлению профессиональной деятельности, мотивам, потребностям, содержанию, методам, средствам обучения, характеру, темпу, степени самостоятельности познавательной работы, уровню развития рефлексии [4].

Модульный подход в обучении наиболее ярко отражает основные современные тенденции мировых образовательных систем – совершенствование самостоятельной работы студентов и перенос акцента в процессе обучения с ведущей роли преподавателя на позицию активной самообразовательной деятельности студента. При использовании модульного подхода обучающийся может самостоятельно работать с предложенной ему индивидуальной программой, содержащей в себе целевую программу действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей. При этом функции педагога могут варьировать от информационно-контролирующей до консультативно-координирующей.

Контекстный подход представляет собой тип обучения, когда изучение содержания предметного материала обучаемыми привязывается к содержанию их будущей профессиональной деятельности. А.А. Вербицкий, занимавшийся исследованиями в этой области педагогики, называет данный тип обучения знаково-контекстным подходом, где «усвоение абстрактных знаний как знаковых систем наложено на канву будущей профессиональной деятельности студента» [5]. Контекстный подход содействует формированию у студентов не только познавательной, но и профессиональной потребности, воспитанию активной жизненной позиции, нацеливает на дальнейшее профессиональное самосовершенствование и самореализацию личности. Основными формами и методами контекстного подхода в обучении являются курсовые, дипломные проектные работы, практические занятия.

Таким образом, можно предположить, что использование проблемного, модульного и контекстного подходов при организации самостоятельной работы в процессе обучения предполагает, с одной стороны, оптимизацию обучения, которая позволяет наиболее целесообразно построить образовательный процесс, правильно отобрав и организовав учебный материал, а с другой — активизацию, где основное внимание уделяется созданию благоприятных условий для обучения.

Список использованных источников

1. Вузовское обучение: проблемы активизации / Б.В. Бокуть [и др.]; под ред. Б.В. Бокутя, И.Ф. Харламова. – Минск, 1989.
2. Дмитренко, Т.А. Образовательные технологии в системе высшей школы / Т.А. Дмитренко // Педагогика. – 2004. – № 2. – С. 54-59.
3. Фокин, Ю.Г. Определение основных терминов дидактики высшей школы / Т.А. Дмитренко // НИИВШ.– Вып. № 4. – М., 1995.
4. Лебедев, В.Н. Модульное обучение в системе профессионального дополнительного образования / В.Н. Лебедев // Педагогика. – 2005.– № 4.– С 60 – 66.
5. Вербицкий, В.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / В.А. Вербицкий. – М, 1991.

МЕСЦА КАШТОЎНАСНА-СЭНСАВЫХ КАМПЕТЭНЦЫЙ У ДЗЕЙНАСЦІ НАСТАЎНІКА ЛІТАРАТУРЫ (НА ПРЫКЛАДЗЕ ВЫВУЧЭННЯ ВЕРША М. ТАНКА “ШЧАСЦЕ”)

М.С. Малатоўнік
Баранавіцкі дзяржаўны універсітэт

Паняцце “навучанне літаратуры” ўведзена ў айчынную методыку выкладання дадзенага прадмета М.А. Лазаруком. На яго думку, гэты тэрмін, у адрозненне ад тэрміна “вывучэнне”, “адцяняе большую актыўнасць самога працэсу літаратурнай адукацыі..., яго большую выхаваўчую, развіццёвую мэтанакіраванасць, нарэшце, скіраванасць на асобу вучня” [1, с.43]. Вучоны лічыў, што змест гэтага паняцця больш шырокі і рознабаковы, уключае і працэс вывучэння літаратуры, і “штосьці звыш таго” – а іменна творчы элемент, які дазваляе пераадолець супярэчнасці і цяжкасці ў школьным выкладанні літаратуры, у тым ліку

дагматызм і фармалізм на шляху засваення ведаў па тэорыі літаратуры. “Творчасць заўсёды прадугледжвае высокае напружанне і засяроджанасць, яднанне ўсіх духоўных сіл чалавека – думкі, эмоцый, фантазіі, волі” [1, с.44]. Станаўленне свядомасці асобы і працэс літаратурнай адукацыі адкрываюць магчымасць на толькі шукаць жыццёвы сэнс у мастацкіх тэкстах, а і ствараць, тварыць, надаючы тым самым сэнс самому жыццю.

Акрэсленыя вышэй метадычныя падыходы да навучання літаратуры, на нашу думку, спалучаюцца з агульнай стратэгіяй фарміравання адукацыйных кампетэнцый школьнікаў, чаго не можа не ўлічваць сучасны настаўнік.

Адукацыйная кампетэнцыя – гэта сукупнасць узаемазвязаных сэнсавых арыентацый, ведаў, уменняў, навыкаў і вопыту дзейнасці вучня, неабходных для таго, каб ажыццяўляць асобасна і сацыяльна – значную прадуктыўную дзейнасць адносна рэальных аб’ектаў рэчаіснасці [2, с.62].

А. Хутарской прапануе трохузроўневую іерархію адукацыйных кампетэнцый: ключавыя, якія адносяцца да агульнага (метапрадметнага) зместу адукацыі; агульнапрадметныя, якія адносяцца да пэўнага кола вучэбных прадметаў і адукацыйных галін; прадметныя – прыватныя ў адносінах да двух папярэдніх узроўняў кампетэнцый, што маюць канкрэтнае апісанне і магчымасць фарміравання ў рамках вучэбных прадметаў.

Каштоўнасна-сэнсавая кампетэнцыя адносіцца да метапрадметнага зместу адукацыі. Гэта кампетэнцыя ў сферы светапогляду, звязаная з каштоўнаснымі ўяўленнямі вучня, яго здольнасцю бачыць і разумець навакольны свет, арыентавацца ў ім, асэнсоўваць сваю ролю і прызначэнне, умець выбіраць мэтавыя і сэнсавыя ўстаноўкі для сваіх дзеянняў і ўчынкаў, прымаць рашэнні. Гэтая кампетэнцыя забяспечвае механізм самавызначэння вучня ў сітуацыях вучэбнай і іншай дзейнасці. Ад яе залежыць індывідуальная адукацыйная траекторыя вучня і праграма яго жыццядзейнасці ў цэлым [2, 63].

На нашу думку, адэкватнымі мэтам фарміравання дадзенай кампетэнцыі з’яўляюцца ўрокі па вывучэнні філасофскай лірыкі. Прыведзены ніжэй алгарытм вывучэння верша М. Танка “Шчасце” [2] можа быць прыдатным на любым этапе літаратурнай адукацыі, ад школы да ВНУ, у тым ліку ў працэсе вывучэння методыкі выкладання літаратуры (тэма “Асаблівасці ўрокаў па вывучэнні лірыкі”). У школе верш уключаны ў праграму для 8 класа (12-гадовы тэрмін навучання), што абумоўлівае некаторую спецыфіку вучэбных сітуацый урока. Першая з іх – работа з загалоўкам. Высвятляецца кола вучнёўскіх асацыяцый, звязаных са словам “шчасце”, мадэлюецца сэнсава-асацыятыўны рад тыпу: “Шчасце для мяне – гэта Радзіма, здароўе, бацькі, сябры... ” і інш. Само слова можа быць напісана алоўкам таго колеру, якім для канкрэтнага вучня “афарбаваны” такі душэўны стан. Дарэчы на гэтым этапе правесці і “спадарожнае навучанне” арфаграфіі і словаўтварэнню (шчаслівы, пашчасціць), арыентуючыся на дзейсныя і натуральныя міжпрадметныя сувязі.

У рамках наступнай вучэбнай сітуацыі паведамляюцца звесткі пра аўтара твора. Імкнучыся захаваць лагічную і эмацыянальную сувязь паміж дзвюма гэтымі сітуацыямі, настаўнік можа пачаць выкладанне біяграфічных фактаў наступным чынам: “На жаль, сам паэт не зможа адказаць, што для яго азначае шчасце, бо закончыў свой зямны шлях у 1995 годзе. Аднак, пражыўшы 83 гады (узнаўляем дату нараджэння), безумоўна, бываў шчаслівы. Было нялёгкае, але ўсё ж радаснае маленства, вучоба, змаганне, творчасць...” і да т.п.

Перад выразным чытаннем верша “Шчасце” на памяць варта паставіць праблемнае пытанне, да якога вярнуцца на этапе рэфлексіі: “У другога беларускага паэта, Анатоля Сыса, ёсць радкі:

І тады я ўпершыню задумаўся
Не бесклапотным ямбам,
А сівым верлібрам.

Чаму ўжыты менавіта такі эпітэт да слова “верлібр”?”

Верш аналізуецца пастрофна ў працэсе эўрыстычнай гутаркі, скіраванай на высвятленне ўзаемасувязі рэалістычнага і сімвалічнага (філасофскага, канцэптуальнага) зместу выкарыстаных М. Танкам вобразаў. Да прыкладу, соль – выпрабаванні, якія даюць магчымасць адчуць “смак” жыцця; пот – шчырая, плённая, выніковая, любімая праца (а калі яна нават і не вельмі даспадобы, то ўсё роўна сузіранне зробленага дае адчуванне задаволенасці, большай паўнаты жыцця); дарожны пыл – вандроўкі, кажучы словамі з другога верша паэта, у іншыя “Таўрыды, казачныя краявіды”. Купала пісаў, аднак: “Не шукай ты шчасця, долі ў чужым далёкім полі”. І, прывёўшы гэтыя радкі, мы бачым сувязь у шчаслівым жыцці “дарожнага пылу” і “роднага небасхілу”.

Жыццёвы вопыт васьмікласнікаў пакуль недастатковы для таго, каб надаць абагульнены сэнс паняццю “дружба”, таму, асэнсоўваючы яго, варта звярнуцца да ўнутрыпрадметных сувязей – аповесці К. Чорнага “Насцечка”, вывучанай у 6 класе, дзе праблема сяброўства – вядучая і аўтар па-майстэрску спалучае жыццёвыя з’явы з філасофскімі высновамі ў даступнай для падлеткаў форме.

Вызначаючы складаемыя шчасця, васьмікласнікі ў тым ці іншым кантэксце згадаюць і слова “грошы”. Настаўнік не павінен пакінуць гэтую версію без увагі ці адмахнуцца ад яе, каб не страціць даверу ў сваіх выхаванцаў. І сапраўды, калі прапанаваць праблемную сітуацыю тыпу:

1. Я шчаслівы, бо ў мяне шмат грошай.
2. Я шчаслівы, бо ў мяне шмат кніг, – то выбар № 1 зусім не дрэнны і азначае, што я магу набыць шмат кніг, павандраваць і г.д. Важна не адмаўляць прагматычнага ў асобе сённяшніх школьнікаў, а старацца натуральна спалучаць яго з рамантычным. Дарэчы, варта задаць і такое пытанне: “За якім вобразам М. Танк “схаваў” у вершы грошы?” Яно здольна абудзіць пазнавальны інтарэс школьнікаў, іх увагу да тэксту. Выснова наступная: матэрыяльныя асновы чалавечага жыцця сімвалізуе слова “хлеб”. Натуральна на гэтым этапе высветліць і абагульнены сэнс слова “песня”. Гэта літаратура, паэзія, творчасць, талент... Невялікі па аб’ёме, верш “Шчасце” выразна дэманструе, як “нагружана” ў лірыцы кожнае слова, кожны знак прыпынку. Шматкроп’е, на думку вучняў, азначае, што складаемых шчасця значна больш, таму пералік можа быць прадоўжаны, і прапануюцца варыянты. Слова “простае” (шчасце) у першай страфе азначае, што паэт звярнуўся да самых важных асноў жыцця чалавека. І, вызначыўшы гэта, школьнікі беспамылкова называюць

апошнюю страфу ўвасабленнем ідэі. Пытальнік – паказчык рытарычнасці, таго, што само пытанне ўтрымлівае бясспрэчнае аўтарскае сцвярджэнне.

На заключным этапе заняткаў прааналізаваны верш чытаецца яшчэ раз, са значна ўзбагачанай інтанацыяй, і вучні разважаюць над вобразам “сівы верлібр”, звязваючы гэтае азначэнне і са спецыфікай філасофскай лірыкі, і са значнасцю жыццёвага вопыту паэта/лірычнага героя.

Такім чынам, прад’яўлены ў артыкуле даследчыцкі і метадычны вопыт аўтара сведчыць, што літаратурныя творы хоць і не даюць дакладных азначэнняў “вечных” паняццяў, аднак праз мастацкія вобразы спрыяюць пастаноўцы светапоглядных пытанняў, пошуку шляхоў і падыходаў да набыцця асобасных сэнсаў, вучаць чытача прымяняць этычныя прынцыпы не стэрэатыпна, а ў эстэтычным кантэксце, рэфлексіўна вызначацца ў жыццёвых арыенцірах [3] – гэта значыць, авалодваць каштоўнасна-сэнсавай кампетэнцыяй.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Лазарук, М.А. Навучанне і выхаванне творчасцю / М.А. Лазарук. – Минск, 1994.
2. Хуторской, А. Ключевые компетенции / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 62 – 63.
3. Остроумова, С.М. Смысложизненный поиск и педагогические достоинства литературы / С.М. Остроумова // Актуальныя праблемы літаратурнай адукацыі на сучасным этапе рэформы школы: зб. нав. арт./ склад. А.І. бельскі, М.Ф. Печанко. – Минск, 2003. – С. 119 – 123.

ИСЛЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОПОНИМАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА МЕТОДОМ НАПРАВЛЕННОГО АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

Е.В. Матук

Белорусский государственный агротехнический университет

Стремительное развитие общества приводит к лавинообразному росту информации, многообразию, многоплановости понимания и интерпретации различных социально-психологических и культурных феноменов. В этих условиях традиционная модель авторитарной педагогики, предполагающая однонаправленную передачу знаний некому усредненному ученику, оказывается не эффективной. В связи с этим более перспективным является развитие личностно ориентированной модели педагогики, одним из ключевых положений которой является признание необходимости взаимопонимания преподавателя и учащегося как важного условия эффективности педагогического процесса.

Как известно, основным средством взаимодействия преподавателя и студента является вербальная коммуникация на основе речи. Коммуникатор в процессе передачи информации кодирует сообщение, облекая мысль в слова, а реципиент декодирует эту информацию. "Коммуникативное влияние, как результат обмена информацией, возможно лишь тогда, когда человек, направляющий информацию (коммуникатор), и человек, принимающий ее (реципиент), обладают единой или сходной системой кодификации и декодификации" [1]. Иначе говоря, значение слова как «обобщенной идеальной модели объекта, в которой фиксированы его существенные свойства» [2], должны быть эквивалентны у коммуникатора и реципиента.

Таким образом, обязательным условием взаимопонимания преподавателя и студента является совпадение их индивидуальных систем значений, отражающих предмет общения.

Наше исследование было направлено на изучение индивидуального содержания некоторых психологических понятий и сравнение их содержания у студентов и преподавателя. Изучение содержания терминов осуществлялось на основе метода направленного ассоциативного эксперимента.

Эксперимент проводится на одном из практических занятий курса. О проведении эксперимента студенты заранее не предупреждаются. Эксперимент проходит в два этапа. На первом этапе — "кодирования" исходного слова-стимула — студенты разбиваются на пары, и каждая пара студентов получает ряд стимулов-понятий. Их задача заключается в том, что бы для каждого заданного стимула придумать от 3-х до 5-ти ассоциаций. Ассоциации должны удовлетворять двум условиям.

1. "Условие понятности". Ассоциации должны быть подобраны, так что бы другой член группы, прочитав их, смог бы догадаться какое понятие за ними "скрывается".
2. Словами-ассоциациями могут выступать только существительные в форме единственного числа именительного падежа, а так же устойчивые аббревиатуры.

Запрещается использовать синонимы и однокоренные слова, выделять какие-либо части слов ассоциаций.

На втором этапе — "дешифровки" — происходит обмен придуманными ассоциациями. Каждая пара студентов получает набор из групп ассоциаций. Студентам необходимо определить, какое понятие скрывается за полученным набором ассоциаций. Процедура эксперимента организованна так, чтобы в результате обмена каждая пара студентов получила набор из групп ассоциаций, в котором каждая группа соответствует тому стимулу, которого у этих студентов не было на первой части занятия.

В процессе эксперимента процедура "кодирования" слова-стимула была проведена также и с преподавателем.

В эксперименте приняли участие 112 студентов 2-го и 85 студентов 4-го курсов БГАТУ.

Исследовались следующие понятия: психика, инстинкт, рецептор, ощущение, восприятие.

Результаты исследования представлены в следующих таблицах.

Таблица 1

Совпадения ассоциативных рядов студентов и преподавателя

	Пр	Ст -2 V=105	Ст-4 V=43	Пр	Ст -2 V=69	Ст-4 V=40	Пр	Ст -2 V=62	Ст-4 V=44	Пр	Ст -2 V=80	Ст-4 V=49	Пр	Ст -2 V=76	Ст-4 V=49
	Психика			Инстинкт			Ощущение			Восприятие			Рецептор		
А	Отражение			Поведение			Чувство			Чувство			Ощущение		
С															

(1) (3) (7)	(1) (5) (7)	(1) (11) (7)	(1) (11) (4)	(1) (4) (4)
Свойство (1) (3) (3)	Алгоритм (1) (4) -	свойство (1) - (3)	Активность (1) - -	Окончание (1) (7) (2)
Мир (1) (10) (3)	Реакция (1) - (3)	Отражение (1) - (3)	Отражение (1) - -	Нерв (1) (10) (8)
Поведение (1) (2) -	Врожденность (1) - (6)	Предмет (1) - -	Орган (1) - -	Чувство (1) (6) (2)
Саморегуляция (1) - -	Раздражитель (1) - -	Орган (1) - -	Целостность (1) - -	Орган (1) (3) -
Мозг - (4) (3)	Самосохранение - (13) (6)	Осязание - (5) (6)	Предмет (1) - (2)	Вкус - (4) (4)
Человек - (13) (7)		Боль - (4) (3)	Ощущение - (14) (6)	Мозг - (2) (3)
Нерв - (6) (6)			Понимание - (4) (3)	
			Мир - (2) (2)	
			Сигналы - (2) (2)	

Обозначения в таблице 1. Пр - преподаватель, Ст-2 – студенты 2-го курса, Ст-4 – студенты 4-го курса, V – общее количество ассоциаций для данного стимула, "+/-" отмечается использованная/неиспользованная ассоциация, число в скобках показывает сколько раз была использована данная ассоциация.

Таблица 2

Частота совпадения использованных ассоциаций

	Психика	Инстинкт	Ощущение	Восприятие	Рецептор	Среднее зн.
v(П-С2)	17	13	18	14	39	20
v(П-С4)	30	40	30	12	33	29
v(С2-С4)	46	28	34	39	45	38

Обозначения в таблице 2

v(П-С2) количество, в процентах, ассоциаций студентов 2-го курса, совпадающих с ассоциациями преподавателя.

v(П-С4) то же самое для студентов 4-го курса.

v(С2-С4) количество, в процентах, ассоциаций студентов 2-го курса, совпадающих с ассоциациями студентов 4-го курса.

$v(C2\text{-}C4) = \frac{n_2 + n_4}{V_2 + V_4} \cdot 100\%$, где n2 и n4 количество общих ассоциаций для 2-го и 4-го курса соответственно, V_2 и V_4 общее количество ассоциаций для данного стимула для 2-го и 4-го курса соответственно.

Сравнение частоты совпадений использованных ассоциаций говорит о том, что определения студентов 2-го и 4-го курсов более схожи между собой, чем с определениями преподавателя. Студенты 4-го курса чаще использовали ассоциации преподавателя по сравнению со 2-м курсом. Однако об этих отличиях можно говорить лишь как о возможной тенденции, так как сравнение данных рядов чисел с помощью парного критерия Т-Вилкоксона статистически значимых различий не выявило.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о том, что студенты лучше понимают друг друга, чем преподавателя, и большего взаимопонимания преподавателю удалось добиться со студентами четвертого курса.

Анализ ассоциативных рядов студентов выявил характерные особенности усвоения ими данных терминов. В частности, понимание студентами термина "психика" более узкое по сравнению с преподавателем, так как они связывают психику с "человекам" и "мозгом" (нервами), в то время как психика есть не только у человека, но и у животных, а материальным субстратом психики не обязательно является мозг. Определения таких познавательных процессов, как ощущение и восприятие, также во многом носят частный характер, так как даются через их конкретные проявления: "вкус", "слух", "осязание", "боль". Ключевые особенности этих процессов, такие как "отражение" или "целостность" либо вообще не упоминаются (2-й курс), либо частота их использования значительно меньше по сравнению с частотой использования "конкретных" ассоциаций (4-й курс).

Предложенная методика является, по сути, способом оценки знаний студентов, но в отличие от многих традиционных методов, она позволяет не просто определить наличие или отсутствие какого-либо знания, но и установить, насколько это знание стало "своим" для студента, готов ли он использовать его в своей повседневной практике.

Список использованных источников

1. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. — М., 1996.
2. Петренко, В.Ф. Психосемантика сознания / В.Ф. Петренко. — М., 1988.

СУЩНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЫПУСКНИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

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

Анализ работ современных исследователей (В.П. Бездухов, Б.С. Гершунский, С.Г. Вершловский, В.А. Извозчиков, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Н.Н. Лобанова, В.П. Тарантей и др.), наш опыт изучения профессиональной деятельности педагогов дают основания определить понятие «профессиональная компетентность молодого учителя». Профессиональная компетентность молодого учителя есть единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности. Содержание данного понятия связывается с нормативной моделью профессиональной деятельности учителя, адекватной структуре и уровню выполнения им должностных обязанностей (его деятельностной модели). Для нашего исследования особый интерес представляет положение о том, что деятельностная модель учителя соотносится с профессиональной компетентностью учителя, как "сущее" и "должное".

Не анализируя проблемы готовности учителя к педагогической деятельности в целом и структуры, содержания его теоретической и практической готовности в частности, отметим, что для нашего исследования особое значение имеют положения о теоретической готовности на основе совмещения персонологического и профессиографического подходов. Предлагаем рассматривать следующую структуру компетентности: 1) аналитические умения: 2) прогностические умения и проективные умения; 3) рефлексивные умения (профессиографический подход), а также адекватные им личностные образования: 1) педагогическое мышление и педагогическая эрудиция; 2) педагогическое предвидение, умозаключение, воображение, интуиция, прогнозирование; 3) педагогическая рефлексия.

Анализ научной литературы и исследований по проблеме педагогической компетентности учителя показывает на отсутствие единой точки зрения ученых относительно данного понятия. Для нашего исследования важным является положение о том, что доминирующим блоком профессиональной компетентности молодого учителя является структура его личности, в которой выделяются: 1) мотивация личности (направленность личности и ее виды); 2) свойства (педагогические способности, характер и его черты, психологические процессы и состояния личности); 3) интегральные характеристики личности (педагогическое самосознание, индивидуальный стиль, креативность как творческий потенциал).

Точка зрения, согласно которой личность учителя является одним из самых значительных факторов обучения и воспитания учащихся, не нова в педагогической науке. Однако положение о том, что личности педагога принадлежит приоритетная роль в структуре профессиональной компетентности, высвечивает новые подходы к феномену «теоретическая модель профессиональной компетентности молодого учителя».

Направленность учителя определяет систему его базовых отношений к миру, к людям, к себе, а так же к знаниям и умениям, к ученику как объекту и субъекту обучения и воспитания. В отношениях учителя проявляются его личностные и профессиональные качества, которые воспринимаются, оцениваются учащимися, становятся образцом, в соответствии с которым школьники оценивают себя и свое отношение к миру, к людям, к деятельности учителя. В качестве критериев оценки профессиональной компетентности, можно выделить ценностные ориентации педагога. Гуманистическая мотивационная направленность, с одной стороны, является основным психологическим качеством, обеспечивающим выполнение всех сторон труда учителя, а с другой, – входит в состав умений, обеспечивающих педагогическое общение.

Содержание гуманистической направленности учителя состоит из ценностей, которые интегрированы в его ценностные ориентации. Ценности как мотивы определяют строение мотивационной сферы, как смысловые образования — строение смысловой динамической системы, как ценностные ориентации — строение диспозиционной системы учителя. Такой подход к определению содержания гуманистической направленности учителя показывает, что смыслы труда для молодого учителя являются компонентами структуры его личности. Данное утверждение основывается на том, что ценности есть осознанные и принятые человеком смыслы его жизни. Более того, педагогическая деятельность молодого учителя выражает (с большей или меньшей полнотой) стоящие за ней предельные смыслы жизни. Исходя из этого, понятия "ценность" и "ценностная ориентация" можно употреблять в значении "смысл": осознанные молодым учителем смыслы педагогической деятельности есть его личностные ценности. Для молодого учителя значимым является наличие идеала, входящего в структуру его личности, Понятие "идеал" может быть представлено в виде ценности, то есть значения, которое имеет тот или иной объект, предмет для учителя, в виде отношения к нему.

Таким образом, в структуре личности молодого учителя как приоритетного блока его профессиональной компетентности доминирующим, системообразующим компонентом являются ценности и идеалы, которые направляют педагогическую деятельность в русло субъектно-объектного взаимодействия.

Исследуя проблему профессиональной компетентности молодого учителя, выделим следующие этапы ее становления в деятельности: профессионально-содержательный, профессионально-методический и профессионально-личностный. Все эти компоненты находятся во взаимодействии и во взаимном проникновении: Содержательный (базовый) компонент предполагает наличие у педагога теоретических знаний по основам наук, изучающих личность человека, что обеспечивает осознанность при определении содержания его профессиональной деятельности по воспитанию, обучению и образованию детей. Профессионально-методический (практический) компонент включает профессиональные знания, умения и навыки, апробированные в действии, освоенные личностью как наиболее эффективные. Личностный компонент включает профессионально-личностные качества, определяющие позицию и направленность молодого педагога как личности, индивида и субъекта деятельности.

Системообразующим компонентом профессиональной компетентности является личностный компонент, в котором на первый план выдвигаются качества, обеспечивающие решение педагогических задач на уровне социально-нравственной ответственности, а приоритетными в структуре базового компонента являются психолого-педагогические, социокультурные знания педагога. Знания входят в структуру ценностей, являющихся аксиологической формой культуры. Мы поддерживаем точку зрения ряда исследователей которые считают, что профессиональная компетентность не только показатель личностных профессиональных до-

стижений, но и мера нравственности педагога. Ценностно-смысловой компонент педагогической компетентности определяет направленность и содержание педагогической деятельности по обучению и воспитанию учащихся. Он является стержнем личности молодого учителя, поскольку смыслы педагогической деятельности в большей мере, чем потребности, мотивы, связаны с отношением учителя к учащимся и к их деятельности, к событиям жизни в целом, к действительности (С. Л. Рубинштейн, В. А. Извозчиков и др.)

В условиях гуманизации образования, когда на первый план педагогической деятельности выходит воспитание ученика, способного к свободному моральному выбору, важным становится критический анализ традиционных образов, идеалов, благодаря чему они наполняются новым содержанием. Осмысление прежних образов, идеалов, норм педагогической деятельности сопровождается поиском новых способов и средств включения учащихся в систему отношений.

Распознавание и понимание учителем педагогической ситуации возможно только в результате получения такой информации об ученике, о результатах его деятельности и т.д, которая обеспечивает успешность педагогической деятельности. Содержательный (базовый) компонент педагогической деятельности предполагает наличие у молодого педагога теоретических знаний, которые обеспечивают осознанность педагогической деятельности. В системе теоретического знания учителя выражен определенный образ познавательной деятельности, представление об обязательных процедурах, которые обеспечивают постижение истины, или адекватное знание об объекте познания, в качестве которого выступают и наука, и ученик, и педагогическая деятельность. Для успешности практической деятельности важна такая информация об ученике, из содержания которой учитель строит свои субъектно-объектные отношения.

Образ познавательной деятельности молодого учителя имеет социокультурную размерность, поскольку он формируется под влиянием ценностного отношения учителя к освоенному им научному знанию, к ученику, к педагогической действительности. В мировоззренчески-смысловом содержании ценностного отношения, поскольку оно детерминировано социальным контекстом, существуют противоречия, например, между пониманием идеала человека гуманистической ориентации и возможностями реального его достижения в условиях нестабильной социальной ситуации, продолжающейся переоценки ценностей; между признанием обществом гуманистических ценностей и их присвоенностью общественным сознанием или сознанием индивидов.

Проблемность ценностного отношения порождает и проблемность ценности, которая "схватывается" сознанием. Снятие проблемности ценности, ценностного отношения осуществляется благодаря смысловому и ценностному аспектам педагогической компетентности молодого учителя, поскольку наделение педагогом смыслом значения (ценности) есть "решение задачи на смысл" (А.Н. Леонтьев).

Аспекты профессиональной компетентности присутствуют в каждом из структурных звеньев ценностей. В базовом компоненте аспекты педагогической компетентности находят свою определенность в виде научного знания, посредством которого молодой учитель распознает и понимает педагогическую ситуацию. Знание становится отправным моментом для "решения задачи на смысл" в плане содержания сознания, одной из функций которого является рефлексивная функция. Знание освещает выбор ценностей, которые как мотивы, как ценностные ориентации, придают адекватную их содержанию направленность педагогической деятельности. Те качества учителя, которые представляют значение для него и для учащихся, становятся ценностями. Последние входят в структуру ценностного отношения учителя, которое вновь выявляет проблемность педагогической ситуации. Перед нами не замкнутый круг, поскольку снятие проблемности ситуации осуществляется на новом "витке" педагогической деятельности, обогащенной осваиваемым учителем научным знанием.

Проведенный нами анализ структуры понятия "профессиональная компетентность молодого учителя" показывает, что его теоретическая модель как целостное образование включает в себя содержательный (базовый), деятельностный и личностный компоненты, аспектами которых являются проблемно-практический, смысловой и ценностный. Профессиональная деятельность выпускника педагогического вуза – молодого учителя, постоянно находится в поле зрения учащихся, их родителей и методической службы системы образования. Для организации аттестации педагога и перевода его на более высокую ступень должностного положения необходима эмпирическая модель профессиональной компетентности, структурные компоненты которой могут быть квалиметрически оценены.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ВЫБОРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Е.Н. Пархоменко
Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова

В период модернизации образования в Республике Беларусь особую актуальность приобретает проблема развития мышления школьников [2]. Современному социуму необходимы выпускники, которые умеют учиться, владеют речью, творчески мыслят, несут ответственность за самостоятельный выбор и поведение, способны на самосозидание. От интеллекта человека требуется открытость новому, умение ориентироваться в потоке информации, способность её получать и обрабатывать; умение интегрировать знания из различных предметных областей для получения новых знаний, находить между ними связи, выдвигать гипотезы и объяснять на их основе явления окружающего мира. В этой связи возрастает роль развития логической составляющей мышления, которая включает перечисленные умения. Однако учителя не всегда владеют необходимым педагогическим инструментарием, научно обоснованными технологиями для гарантированного достижения требуемого результата, а реальная действительность, массовая школьная практика неотвратимо выдвигают на передний план вопросы повышения эффективности учебного и воспитательного процессов. В этих условиях учителю необходимо ориентироваться в широком спектре современных инновационных технологий и уметь выбрать те образовательные технологии, которые могут быть использованы для развития ло-

гической компетентности учащихся. Детерминанты выбора таких образовательных технологий (то есть «факторы, определяющие структурные компоненты какой-либо педагогической системы и их взаимосвязи» [3, с.241]) обеспечивают повышение качества образования в целом.

Фактор личностного развития школьников обеспечивает достижение основной цели общего среднего образования — подготовку разносторонне развитой личности гражданина, ориентирующейся в традициях отечественной и мировой культуры, в современной системе ценностей и потребностях современной жизни, способной к активной социальной адаптации в обществе и самостоятельному жизненному выбору, к началу трудовой деятельности и продолжению профессионального образования, к самообразованию и самосовершенствованию. В настоящее время реализация принципа личностного развития связана с изменением сущности образовательного процесса. В познавательной деятельности учащихся необходим переход от познания как усвоения к познанию как исследованию. С точки зрения профессиональной деятельности педагога реализация фактора личностного развития требует изменений в преподавательской деятельности, характере и объеме преподаваемого материала, отборе методов и приемов обучения, стиле общения ученика и учителя т.п. Для осуществления этих изменений учителю важно развивать свои перцептивные, проектировочные, прогностические, адаптационные и организационные компетентности. Рефлексия должна стать неотъемлемой частью деятельности педагога.

Фактор вариативности определяет создание возможностей осознанного, целенаправленного и ответственного выбора содержания и путей получения образования для всех участников педагогического процесса. Вариативность призвана пронизывать деятельность всей системы образования для того, чтобы удовлетворить образовательные потребности конкретного человека путем организации максимально возможного для него выбора. Наибольшей степенью вариативности обладают учебные заведения открытого образования, почти полностью вариативность отсутствует в системах обучения с жёстко определённой программой, способами взаимодействия учителя и ученика, действующих в рамках знаниевоцентрической парадигмы. Принцип вариативности следует рассматривать с учётом субъектов выбора — участников педагогического процесса: учеников, родителей, учителей, администрации школы. Каждый участник обладает своими целями и возможностями в реализации этого фактора путём осуществления собственного выбора.

Фактор технологичности предопределяет зависимость между взаимодействием учителя и ученика и результатами обучения. Организация этого взаимодействия начинается с получения учителем информации о состоянии субъектного опыта ребёнка в конкретный момент и направлена на раскрытие потенциальных возможностей ребёнка быть субъектом, являющимся носителем сознания, воли, отношений. В этом случае процесс обучения представляет собой смену учебных задач и способов их решения, происходящую под влиянием разницы между предполагаемым конечным результатом и реальным уровнем развития ученика. Учёт этого фактора в учебном процессе придаёт действиям учителя логическую упорядоченность, осмысленность, целенаправленность, смысловую предсказуемость [1;2].

Список использованных источников

1. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий / под ред. П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной. – М., 1968.
2. Канцэпцыя нацыянальнай школы // Адукацыя і выхаванне. – 1995.- №10. – С. 3-15.
3. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособ. / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. Сластенина В.А. – М., 2002.

УПРАВЛЯЕМАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Л.Л. Подольная
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

В современных условиях важно не только передать знания, но и развить у студентов способность к постоянному самообразованию, стремление к пополнению знаний и их творческому использованию в будущей профессиональной деятельности.

Важное место в подготовке творческой личности занимает самостоятельная работа, которая осуществляется в двух основных формах: собственно, самостоятельная работа, организуемая самим студентом, как правило, вне аудитории; управляемая самостоятельная работа (УСРС), осуществляемая при помощи соответствующего методического обеспечения, прямых или опосредованных рекомендаций преподавателя, под его контролем, а также самоконтролем обучающегося.

В настоящее время в психолого-педагогической литературе имеют место различные подходы к классификации самостоятельной работы. Так, П.И. Пидкасистый [1] выделяет следующие виды самостоятельной работы: воспроизводящая (работа по образцу или перенос известного способа в аналогичную ситуацию); реконструктивно-вариативная (перенос известного способа в незнакомую ситуацию); эвристическая или частично-поисковая (перенос нескольких известных способов в нестандартную ситуацию); творческая или исследовательская (создание нового способа или метода).

В соответствии с уровнями умственной деятельности обучающихся ряд авторов [2, 3] выделяют четыре типа самостоятельных работ. Работы первого типа формируют у студентов знания и умения на основе заданного алгоритма деятельности (работа с учебником, конспектом лекций, разнообразные домашние задания и т.п.). Работы второго типа направлены на формирование знаний, позволяющих воспроизводить по памяти усвоенную информацию. Учебно-познавательная деятельность при выполнении самостоятельных работ третьего типа заключается в переносе знаний, умений и навыков в нестандартную ситуацию. Наконец, работы четвертого типа призваны формировать способы исследовательской деятельности посредством выполнения творческих заданий.

В зависимости от дидактических целей и задач, которые решаются в процессе самостоятельной работы, авторы книги «Педагогические основы самостоятельной работы студентов» [4] выделяют следующие виды самостоятельной работы: по уточнению и дополнению сведений и знаний, полученных на учебных занятиях; по формированию практических умений и навыков на основе выполнения заданий; по приобретению студентами новых знаний; по развитию у студентов общеучебных умений, мыслительных процессов (анализа, систематизации и обобщения и др.); по удовлетворению образовательных запросов и интересов студентов (реферат, научная работа и др.).

Наряду с классификацией типов и видов самостоятельной работы в научной литературе предприняты попытки определения условий эффективности самостоятельной работы студентов. Так, В.В. Сергеенкова [5] в этой связи выделяет такие условия, как: обеспечение правильного сочетания объёма аудиторной и самостоятельной работы; методически правильная организация работы студента в аудитории и вне её; обеспечение студента необходимыми учебными и методическими материалами с целью превращения процесса самостоятельной работы в процесс творческий; контроль над ходом самостоятельной работы и использование мер поощрения студента за её качественное выполнение.

Формы управляемой самостоятельной работы студентов и её контроля могут варьироваться в зависимости от характера дисциплины и объёма часов, определённых учебным планом. При изучении курса «История образования и педагогической мысли» (музыкально-педагогический факультет БГПУ, III курс) нами используются такие формы УСРС, как: подготовка к лекциям и семинарским занятиям; изучение и конспектирование работ известных философов и педагогов (Я.А. Коменский, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Скорина, Н.И. Новиков и др.), на основе хрестоматии, а также сборников документов; написание докладов и рефератов на проблемные темы; самостоятельное изучение темы в рамках проблемной группы (например, «Основные черты образования и воспитания в иезуитских учебных заведениях Беларуси», «Особенности женского образования и воспитания в дореволюционной Беларуси», «Просветительская деятельность общественных объединений белорусов в XIX – XX веках» и т.д.); выполнение исследовательских и творческих заданий; участие студентов в составлении тестов; написание курсовых работ (например, «Идея народности в истории белорусской педагогики», «Реформы, контрреформы просвещения в дооктябрьский период», «Становление и развитие школ нового типа в Республике Беларусь в 90-е годы XX века» и др.); составление библиографии по заданной теме и т.д.

В качестве форм контроля УСРС используются итоговые семестровые зачёты и экзамены; проведение преподавателем индивидуальных бесед и консультаций; проверка рефератов и письменных докладов; тестирование; проведение групповых письменных контрольных работ с их проверкой и др.

Опыт показывает, что их комплексное использование позволяет осуществлять эффективный контроль за качеством усвоения учебного материала.

Список использованных источников

1. Пидкасистый, П.И. Искусство преподавания. Первая книга учителя / П.И. Пидкасистый, М.Л. Портнов. — М., 1998.
2. Белкин, Е.Л. Педагогические основы самостоятельной работы студентов в вузе / Е.Л. Белкин. – Орёл, 1989.
3. Добролюбов, Н.Н. Теоретические основы организации и содержания самостоятельной учебной работы студентов / Н.Н. Добролюбов // Педагогика высшей школы : сб. статей. – Горки, 1998, С. 34-42.
4. Педагогические основы самостоятельной работы студентов : пособ. для преподав. и студ. / под ред. О.Л.Жук. — Минск, 2005.
5. Сергеенкова, В.В. Управляемая самостоятельная работа студентов. Модульно-рейтинговая и рейтинговая системы / В.В. Сергеенкова. — Минск, 2005.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИА ПРИ КОНСТРУИРОВАНИИ СОДЕРЖАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ПЕДАГОГИКЕ

И.В. Полищук
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Одним из способов повышения качества и эффективности подготовки педагога в современных условиях является построение процесса обучения на основе мультимедиа-технологий.

Применение мультимедиатехнологий в образовании становится все более распространенным, что объясняется возрастающей доступностью и совершенствованием возможностей цифровой техники, а также заметным повышением критериев качества преподавания. Следствием этого является достижение более высоких результатов образовательной деятельности преподавателей и студентов. Электронные дидактические средства способны радикально изменить и модернизировать систему образования в целом, предоставляя больше возможностей реализации принципов образовательного процесса. В современной психолого-педагогической литературе не раз подчеркивается огромный дидактический потенциал средств мультимедиа, который не достаточно востребован высшей школой.

Система традиционного обучения ориентируется на формирование репродуктивных навыков, которые сводятся к умению запоминать и воспроизводить информацию. Уникальные возможности электронных технологий позволяют развивать умения и навыки более высокого уровня, включающие способность к рефлексии, сопоставлению, синтезу и анализу, выявлению связей и нахождению путей решения комплексных проблем, планированию и групповому взаимодействию.

Наиболее прогрессивные возможности мультимедиа заключаются в использовании их в учебном процессе в качестве интерактивного многоканального инструмента познания. Концептуальным ядром использования мультимедиа являются нелинейные технологии обучения в системе получения и представления знаний. Исследовательский, проектный подходы в системе обучения студентов, разработка ими собственных

мультимедиапроектов, постоянное использование мультимедиа учебного назначения по педагогическим дисциплинам позволяют качественно изменить традиционный процесс обучения на развивающий и творческий.

Мультимедиа является исключительно полезной и плодотворной образовательной технологией благодаря присущим ей качествам интерактивности, гибкости и интеграции различных видов наглядной учебной информации, а также возможности учитывать индивидуальные особенности студентов, способствовать повышению их мотивации. Интерактивность является одним из наиболее значимых преимуществ мультимедиа по сравнению с другими средствами представления информации.

Однако использование мультимедиа при конструировании содержания самостоятельной работы студентов имеет некоторые трудности. В частности, некоторые студенты не способны воспользоваться той свободой, которую предоставляет самостоятельное обучение посредством мультимедийных материалов; при представлении большого объема мультимедийных приложений происходит рассеивание внимания, в результате учебный материал трудно усваивается; возможности «обратной связи» ограничены; создание аудио, видео и графики намного сложнее, чем написание обычного текста учебника и др.

Вместе с тем использование мультимедиа позволяет студентам самостоятельно работать над учебным материалам и самостоятельно решать, как изучать материалы, в какой последовательности и как использовать интерактивные возможности мультимедийных программ, как реализовать совместную работу с сокурсниками. Студенты могут влиять на свой собственный процесс обучения, учитывая свои индивидуальные способности и предпочтения. Обучающимся предоставляется возможность самостоятельно искать нужные им знания в быстро меняющемся мире, и поэтому им требуется значительное количество индивидуальных стратегий обучения, которые позволили бы каждому из них стать активным участником учебного процесса и критически подходить к предоставляемым им знаниям.

Подобно использованию учебников, применение учебных средств мультимедиа обогащает стратегию преподавания лишь в том случае, когда преподаватель не только сообщает информацию, но и руководит, поддерживает, помогает обучающимся в учебном процессе.

Использование мультимедиа при конструировании содержания самостоятельной работы по педагогике позволяет изменить характер учебно-познавательной деятельности студентов, активизировать их самостоятельную работу с различными электронными средствами учебного назначения.

Основным видом учебной деятельности, направленным на первичное овладение знаниями, является лекция. Главное назначение лекции – обеспечить теоретическую основу обучения, развить интерес к учебной деятельности по педагогике, сформировать у обучающихся ориентиры для самостоятельной работы над курсом. Традиционная лекция имеет несомненные преимущества не только как способ передачи информации, но и как метод эмоционального воздействия преподавателя на обучающихся, повышающий их познавательную активность.

Применение информационных технологий позволяет изменить способы изложения учебного материала, традиционно осуществляемого во время лекций, с помощью специально разработанных мультимедиаформ.

Электронные мультимедиалекции-презентации оформляются в виде страниц с тезисами, проецируемыми на экран, и богато иллюстрируются графическими, видео и анимационными изображениями. Главными отличиями презентаций от любого другого представления данных является интерактивность – наличие «обратной связи» – как реакция на действия пользователя, что позволяет ему определять порядок и объем получаемой информации. Наглядность представляемого материала помогает сделать процесс обучения более увлекательным и информативным, оказывает воздействие как на слуховой, так и на зрительный каналы поступления информации. Мультимедиалекция дает возможность студентам записать краткий, во многих случаях, опорный конспект.

Для самостоятельной работы над лекционным материалом могут быть разработаны интерактивные компьютерные обучающие программы. Это учебные пособия, в которых теоретический материал благодаря использованию мультимедиасредств структурирован так, что каждый обучающийся может выбрать для себя оптимальную траекторию изучения материала, удобный темп работы над курсом и способ изучения, максимально соответствующий психофизиологическим особенностям его восприятия. Обучающий эффект в таких программах достигается за счет содержательной части.

Одной из организационных форм учебной деятельности являются семинарские занятия, которые формируют исследовательский подход к изучению учебного и научного материала. Теоретический характер семинарских занятий определяет специфику применяемых мультимедиаформ, которые должны быть представлены, главным образом, в текстовом виде. К числу электронных дидактических средств, применяемых на семинарских занятиях, можно отнести следующие: хрестоматия, сборник документов и материалов, опорные конспекты лекций, электронный учебник, учебное пособие и т.д.

Практические занятия направлены на закрепление теоретических знаний путем обсуждения первоисточников и решения конкретных задач и проходят под руководством преподавателя. Использование мультимедиа требует изменения характера организации практических занятий и усиления их методической обеспеченности. Практические занятия могут быть проведены с помощью базы данных, в которых собраны базовые и творческие задания по всем основным темам учебного курса. С помощью электронного практикума можно сформировать навыки решения педагогических задач, осознать связь между полученными теоретическими знаниями и конкретными проблемами, на решение которых они направлены.

Проверку результатов учебно-познавательной деятельности студентов осуществляет педагогический контроль. Практически все возможные виды контроля могут быть реализованы с помощью электронных изданий, на основе специально разработанных компьютерных программ, которые дают возможность снять часть нагрузки с преподавателя и усилить эффективность и своевременность контроля. Особенно эффективно использование компьютерных программ в системе текущего и промежуточного контроля. Тестирующие программы или базы данных, содержащие тестовые задания по педагогике, обеспечивают самоконтроль студента и экономию эргономических ресурсов преподавателя при проведении текущего и итогового контроля.

Внедрение в учебный процесс информационных технологий сопровождается увеличением объемов самостоятельной работы студентов. В традиционной педагогике самостоятельная работа студента включает в себя чаще всего самостоятельную работу с литературой. С использованием информационных технологий увеличивается информационное поле, в котором работает студент, и расширяются возможности организации самостоятельной работы. Самостоятельная работа с исследовательской и учебной литературой, изданной на бумажных носителях, сохраняется как важное звено в целом, но ее основу теперь составляет самостоятельная работа с обучающими программами, с тестирующими системами, с информационными базами данных. Таким образом, все известные виды электронных изданий по педагогике могут служить основой для конструирования содержания самостоятельной работы студентов. Специфика электронных изданий в сети Интернет позволяет делать прямые ссылки на размещенные во всемирной сети ресурсы, расширяя тем самым доступ студентов к информации и развивая у них навыки поисковой учебной деятельности.

Наиболее эффективными являются мультимедийные издания: учебник, основанный на использовании гипертекста, видео- и аудиоприложений, анимации, большого количества иллюстративного материала; мультимедийные словари, хрестоматии, справочники. Цифровые энциклопедии по педагогике, красочно и увлекательно знакомящие студентов с материалом по самым различным темам, предназначаются для домашнего использования на персональном компьютере, но могут помочь преподавателям при конструировании содержания курса. Мультимедийные учебно-методические комплексы включают не только учебник, но и хрестоматию, практикум, словарь, тестирующую программу или банк контрольных вопросов и заданий по педагогике.

Увеличение доли самостоятельной работы с использованием мультимедиа приводит к уменьшению нагрузки преподавателя и снижению затрат на организацию учебного процесса. Так, например, нами при изучении курса «Педагогика» широко применяются мультимедийные презентации (как при изложении нового материала, так и при закреплении знаний). На семинарских занятиях студенты предлагают мультимедиапрезентации как индивидуальный проект. Будущие учителя учатся самостоятельно подбирать необходимый материал для формулирование идеи, структурировать собранный материал, составлять план выступления, выбирать адекватные комментарии и иллюстрации, публично выступать перед аудиторией.

Таким образом, развитие и использование мультимедиа технологий позволит значительно повысить эффективность самостоятельной работы; создает благоприятные условия для усиления индивидуализации образования. Технологии мультимедиа не могут заменить полностью преподавателя, однако их использование поможет дополнить и усовершенствовать деятельность преподавателя; развить самостоятельность, творческое мышление у будущих педагогов.

ТЕХНОЛОГИЯ ПРИМЕНЕНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ И МЕТОДИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В ЭЛЕКТРОТЕХНИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Н.К. Полуянович, Д.П. Рассоха, Д.В. Бурьков, И.А. Полуянович
Таганрогский государственный радиотехнический университет

Современное педагогическое образование характеризуется интенсивным процессом информатизации в области профессиональной подготовки и переподготовки специалистов-электротехников как в области информатики, информационных систем, так и в области их применения.

Распространение новых информационных и телекоммуникационных технологий в высшем образовании является сегодня объективной реальностью. Использование в вузе возможностей компьютера и соответствующих программных средств направлено на повышение эффективности обучения. Электронные учебники, справочники, обучающие программы уверенно занимают свое место в аудиторной и самостоятельной работе студентов.

Но даже наличие эффективных компьютерных и телекоммуникационных технологий не всегда приводит к их уместному и педагогически обоснованному применению на практике. Выпускаемые учебные CD-диски не учитывают педагогических особенностей личностно ориентированного обучения, недостаточно внимания уделяют интерактивной роли ученика при выполнении компьютерных заданий. Электронные пособия в основном используются для повторения, или закрепления учебного материала. Не выпускаются компьютерные программы, для мотивированного изучения нового материала, направленных на личностную заинтересованность студентов.

Анализ показал, что проблемы организации обучения в вузе не столько технического плана, сколько педагогического, содержательного. Для организации обучения требуются дидактические и методические средства, которые позволяли бы студенту во время занятий действовать активно и продуктивно, поддерживая его мотивацию и направленность на творческую самореализацию. Недостаточно педагогических основ разработки и применения компьютерных средств в учебном процессе по изучению базовых учебных курсов. Это прежде всего относится к одному из главных элементов учебного процесса — изучению нового материала.

Основными видами профессиональной деятельности выпускников вуза являются: проектно-технологическая, экспериментально-исследовательская, эксплуатационная, аналитическая, организационно-управленческая, маркетинговая. Многообразие видов профессиональной деятельности специалистов в области электротехники определяет необходимость проведения работ по проектированию модели процесса профессиональной подготовки указанных специалистов.

Наше исследование в области профессиональной подготовки специалистов выявило ряд противоречий: между требованиями общества к подготовке профессионально-компетентных специалистов и реальными педагогическими условиями; между требованиями государственного образовательного стандарта к профессиональной подготовке специалистов в вузах и недостаточной разработанностью модели использования педагогических возможностей информационных технологий в процессе обучения; между традиционными фор-

мами и методами обучения студентов и постоянно изменяющимися и усложняющимися информационными технологиями.

Развитие педагогического образования в условиях трансформационных процессов невозможно без применения следующих методов обучения: демонстрации; видеометода; упражнений; лабораторного метода; практического метода; ситуационного метода; метода программированного обучения; обучающего контроля. Перспективы развития педагогического образования, на наш взгляд, заключаются во внедрении широко используемых в педагогическом образовании методов обучения посредством новых педагогических и информационных технологий.

Таким образом, целью данной работы является реализация рассмотренных выше методов обучения, в рамках подготовки специалистов электриков, по базовому курсу «Информатика» с помощью разработанного компьютерного лабораторного практикума (КЛП). Решение поставленной задачи достигается: включением в состав КЛП задач и упражнений, нацеленных на углубленное изучение и анализ стандартных прикладных программ; внедрением в процесс образования систем компьютерной математики; изучением специализированных прикладных пакетов программ; получением навыков работы с графическими пакетами.

Техническая реализация лабораторного и практического методов обучения в КЛП позволяет изучить аппаратную часть ПК. Задания по работе с аппаратным обеспечением и особенностями его взаимодействия с программным обеспечением предусматривают: 1) упражнения по подключению оборудования к системному блоку (СБ); 2) изучение компонентов СБ; 3) изучение компонентов материнской платы; 4) исследование порядка запуска компьютера; 5) настройку компьютерной системы средствами программы SETUP в составе BIOS.

С помощью метода программированного обучения изучаются принципы работы с операционной системой Windows XP, причем основное внимание уделяется файловой структуре и работе с поисковой системой. Изучается работа стандартных приложений Windows XP: MS Notepad, MS Paint, MS WordPad.

Метод упражнений позволяет хорошо освоить так необходимый всем пользователям пакет MS Word включающий изучение настроек, создание простых и комплексных текстовых документов, содержащих объекты мультимедиа. В программе MS Excel отрабатывается построение диаграмм по рядам данных, их редактирование, анализ, решение задач оптимизации, а также создание баз данных. Более углубленно базы данных изучаются в MS Access, позволяющей создавать базы данных (БД), работать с запросами, формами, отчетами, создавать БД с возможностью расширенного поиска.

При автоматизации обработки документов процесс состоит из двух этапов: сканирование и распознавание. Сканирование документов проводится с использованием программ: мастер работы со сканером, Pain и Fine Reader. Fine Reader, используется так же и на втором этапе для распознавания и сегментации изображения, корректировки текста.

Видеометод служит для экранного преподнесения информации в виде растровой графики с использованием Adobe PhotoShop. Изучается изменение динамического диапазона изображения, его ретуширование, а также работы с фильтрами. В упражнениях, посвященных векторной графике, изучаются Adobe Illustrator и Corel Draw. В этом разделе студенты приобретают навыки построения различных замкнутых кривых, геометрических фигур и, как продолжение этого, схем и чертежей.

Лабораторный метод реализуется при проведении математических экспериментов средствами пакетов MathCad, Matlab, нацеленных на выполнение математических операций с переменными, размерными физическими величинами, матрицами; решение систем уравнений, построение графиков, проведение статистической обработки данных, решение дифференциальных уравнений. Структура базового курса и связь между его блоками в КЛП показаны на рис. 1.

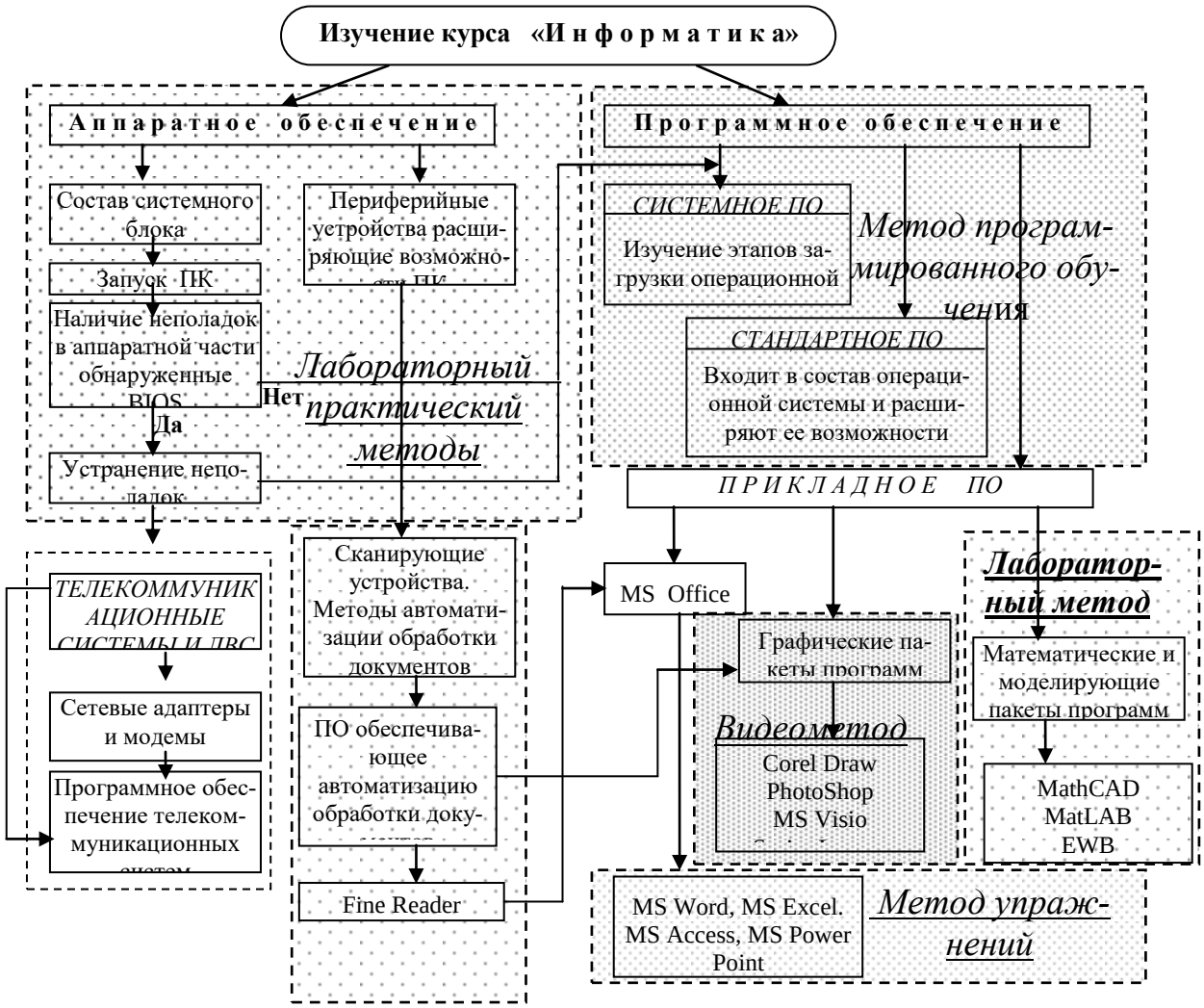


Рис. 1. Структура базового курса и связь между его блоками в КЛП

Особое внимание следует уделить интерактивному методу обучения, который заключаетя в поддержке курса средствами Internet. Начальный этап реализации интерактивной поддержки включает: программу курса, графики выполнения лабораторных контрольных работ, данные по рейтинговой системе оценки по курсу; лабораторно-практическую часть, содержащую информацию по подготовке и выполнению практических заданий; библиотеку студента, включающую в себя рекомендуемую и дополнительную литературу, конспект лекций; литературу по отдельным темам; доску объявлений, предназначенную для оперативной информации; обратную связь, обеспечивающую контакт студента и преподавателя.

Разработанный КЛП построен на основе существующих методов обучения с использованием возможностей новых информационных технологий в педагогическом образовании в условиях трансформационных процессов. В КЛП приведены эффективные приемы работы с необходимыми программными продуктами в рамках подготовки специалистов по направлению «Электротехника, электромеханика, электротехнологии».

ПРОБЛЕМЫ СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БОЛГАРИЯ

Е.М. Рангелова
Софийский университет «Св.Климент Охридски»

Проблемы содержания педагогического образования в Республике Болгарии имеют непреходящую значимость. Эта обусловлено, с одной стороны, фактом, что это сущностные проблемы, связанные с формированием современного учителя, с качественной подготовкой учителя как основного субъекта педагогического процесса. С другой стороны, эта значимость обусловливается необходимостью преодолеть ряд негативных измерений в поведенческой структуре молодого поколения таких, как агрессия и агрессивность, различные виды зависимости – наркотической, алкогольной, никотиновой, компьютерной и т.д.

Содержание педагогического образования в нашей стране приобретает особую важность в условиях рыночной экономики и существующей безработицы. Многие специалисты вынуждены переквалифицироваться на учителей отдельных учебных дисциплин. Это не связано с внутренней мотивацией, с жизненной и профессиональной направленностью, любовью к детям. Они вынуждены стать учителями, воспитателями-

педагогами, поэтому сдают необходимый минимум, чтобы получить формальное право работать в педагогической сфере.

К этой реальности необходимо добавить еще одну. Учительская профессия в нашей стране продолжает быть малопрестижной среди молодых людей, так как низко оплачивается, но является очень ответственной. Поэтому не всегда студенты, поступающие на педагогические специальности, самые хорошие и талантливые молодые люди.

Эти обстоятельства усиливают и качественные изменения в ценностной сфере современной личности. Проведенные нами исследования показывают, что большая часть молодого поколения ставит на первое место материальные ценности, а не моральные. Для многих обучение не входит в группу престижных ценностей. Это демотивирует их в учебном процессе и является одной из причин проявления апатии и безразличия к школе как институту, а также к учительской профессии.

Эти и другие реальности ставят ряд проблем в отбора содержания подготовки будущего учителя и его перманентной квалификации.

В Республике Болгария существует государственный стандарт, включающий минимум педагогических и психологических дисциплин и минимальное количество учебных часов, отводимых на их изучение. Преподается системный курс педагогики, психологии, методики обучения учебной дисциплине, аудиовизуальные и информационные технологии обучения. Одна из групп включает педагогические, психологические и методические дисциплины. Другая группа – группа выбираемых дисциплин, включающая интердисциплинарные и прикладные – экспериментальные дисциплины, связанные с профессионально- педагогической реализацией учителей.

Практическая подготовка учителя осуществляется в соответствии с государственными требованиями посредством:

– наблюдения и анализа уроков и других организационных форм обучения под непосредственным руководством преподавателя вуза;

– текущей педагогической практики, включающей посещение и наблюдение уроков и других форм обучения с целью подготовки к преддипломной педагогической практике;

– преддипломной педагогической практики, в которой студент вовлекается в учебно-воспитательный процесс под руководством учителя и преподавателя высшей школы.

Несмотря на выполнение минимума, на практике обнаруживается низкая эффективность педагогической деятельности.

В существующих стандартах подготовки будущего учителя в Республике Болгария есть открытые проблемы, которые непосредственно связаны с качеством подготовки будущего учителя: не хватает умения реализовать единство воспитания и образования, гуманизировать педагогическое общение; помочь ребенку находить гуманные решения повседневных проблем, приобщать его к школе как к гуманному институту.

Причины этих проблем комплексные. Прежде всего они находятся в системе подготовки будущего учителя, в его собственной ценностной сфере, а также в микроклимате школы.

В процессе обучения будущего учителя упускается из виду особо важная проблема: как реализовать воспитательные функции обучения, единство образования и воспитания ребенка, личности, особенно ученика старших классов. Очень часто оказывается, что будущий учитель подготовлен к трансляции соответствующих знаний, но не подготовлен формировать жизненную позицию личности в процессе обучения. Очень часто он не может общаться с детьми, реализовать воспитательные функции урока. Остаются нерешенными проблемы, связанные с индивидуальным общением, с общением внутри группы и между группами. Учитель не владеет современными методами и педагогической техникой эффективной коммуникации. Низкий социальный статус учителя является причиной того, что он не имеет дома компьютера и изолирован от Интернета. Бедность и мысль о существовании семьи мешает ему думать о повышении квалификации. По этой причине действующий учитель в нашей стране отстает от самой новой информации в своей области.

Все это потверждается данными проведенного нами исследования. В опросе участвовали 100 студентов второго курса специальности «Педагогика и социальная деятельность» Софийского университета «Св.Кл.Охридски» и Пловдивского университета «Паисий Хилендарски», а также 50 действующих учителей города Габрово. Мы сознательно провели исследование именно со студентами второго курса, так как они недавно закончили школу и могут дать сравнительно объективную оценку своих учителей.

Большинство опрошенных считают, что в учительскую профессию попадает много случайных людей, мотивационно не готовых обучать и воспитывать детей. Они не умеют на практике применять индивидуальный и дифференцированный подходы, осуществлять коммуникацию с детьми, проводить дискуссии с ними, обсуждать повседневные проблемы. Они не могут справиться с углубляющейся агрессией. Часто урок скучен и вызывает негативные переживания. 90% студентов подчеркивают, что современный учитель не умеет гуманно общаться, что у него нет желания и мотивации работать, усовершенствовать свои умения и навыки общения, умения преподавать интересно. Большинство студентов подчеркивают незаинтересованность учителей проблемами учеников.

Студенты и учителя считают, что система подготовки учителей не обеспечивает достаточную, практическую подготовку. Большинство утверждают, что в теоретической подготовке учителей необходимо больше уделять внимания сущности человеческой природы и современной детской личности. Все реципиенты полагают, что необходимо разъяснять сущностные положительные и негативные изменения в личностной сфере современного ребенка, раскрывать ценности и типичные девиации. Необходимо подготовить будущего учителя к созданию условий преодоления этих девиаций в ежедневном общении. Студенты акцентируют внимание на необходимости компьютерной подготовки будущего учителя, формирования умений применять современные технические средства в обучении по различным учебным дисциплинам.

Студенты и учителя, участвующие в исследовании, связывают системную подготовку учителя со стимулированием профессиональной мотивации и процессом саморазвития будущего учителя. Реципиенты считают, что наряду с теоретической подготовкой будущий учитель должен овладевать практическими уме-

ниями и навыками индивидуального и группового общения с детьми, методикой работы в различных малых группах –в группах тренинга, в группах встреч, в гештальт-группах.

Студенты и учителя считают важным научиться справляться с агрессией детей, с возникшими инцидентами и конфликтными ситуациями.

Очевидно, что необходим новый взгляд на содержание университетской подготовки будущих учителей, а также на содержание перманентной подготовки действующего учителя. Ее должны осуществлять соответствующие институты, высшие школы, а также сами средние школы.

В содержательном аспекте наряду с формированием системных педагогических знаний по педагогике и методике преподавания отдельной учебной дисциплины необходимо включить учебные дисциплины и практические занятия, которые позволят будущему и действующему учителю овладеть педагогическими методами и приемами, усиливающими воспитывающий характер обучения, современной педагогической техникой общения с ребенком, искать реальные пути выхода из созданной жизненной ситуации.

Будущий и действующий учитель должны находить гуманный выход из каждой возникшей ситуации. В системной подготовке к профессии учителя необходимо уделять специальное внимание практическому усвоению интерактивных методов и приемов общения с целью формирования готовности: поставить точный диагноз личностных особенностей ребенка; точно определить открытые проблемы перед конкретным ребенком и детерминанты, обуславливающие их; находить гуманный выход из каждой ситуации, возникшей в процессе педагогического общения; непрерывно мотивировать ребенка-ученика участвовать в деятельности, искать оптимальные решения возникших проблем; включать в педагогическое взаимодействие остальных членов педагогической общности и родителей.

Совершенствование содержания подготовки будущего учителя требует непрерывного обращения к основным показателям компетентности и способов осуществления педагогической деятельности.

Все это еще раз подчеркивает значимость проблемы совершенствования содержания педагогического образования в Республике Болгария. Необходимо найти меру между теорией и практикой в содержании подготовки будущего учителя, что оптимизирует осуществление учебно-воспитательного процесса в современной школе.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АЛГОРИТМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЕМ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Н.И. Семененко
Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина

Одним из важнейших компонентов математического образования на современном этапе и трансформационных направлений его развития в начальной школе является алгоритмическая культура. В.М. Монахов, М.П. Лапчик и др. отмечают, что алгоритмическая культура – это сформированная методика составления и применения алгоритмов при решении различных задач в соответствии с их целями и содержанием [1]. Формирование алгоритмической культуры связано с реализацией алгоритмической линии при изучении математики в школе [2]. В ряде работ выдвигается мысль о целесообразности использования элементов алгоритмической культуры в чисто практическом аспекте уже в начальных классах (Н.Б. Истомина, В.М. Монахов, А.А. Столяр и др.) Данный аспект рассматривается также в трудах известных методистов В.Л. Дрозда, Т.М. Чабатаревскай и др.

Слово «алгоритм» – латинизированное имя математика IX в. Аль-Хорезми, которое первоначально обозначало лишь правила выполнения основных арифметических действий в десятичной системе счисления, описанные этим арабским учёным. Затем в течение столетий этот термин приобретает постепенно все более широкий смысл, обозначая любые точные правила действий. В конечном итоге слово «алгоритм» стало научным термином и в толковом русско-англо-белорусском словаре по информатике записано: «Алгарытм – канечная паслядоўнасць агульназразумелых прадпісанняў, фармальнае выкананне якіх не патрабуе выяўлення чалавечага вынаходніцства і дазваляе за канечны час атрымаць рашэнне пэўнай задачы або любой задачы пэўнага класа задач» [3, с.14].

Прежде всего отмечено, что в результате длительной работы с разнообразными алгоритмами были выявлены эмпирические свойства: массовость, определенность, понятность, конечность, дискретность и результативность [4, с.7-8]. Массовость алгоритма состоит в том, что он служит для решения не одной какой-либо конкретной задачи, а целого класса однотипных задач путём варьирования исходных данных. Каждое действие алгоритма должно быть четко определено и однозначно выполнено, не оставляя место произволу. Алгоритм может быть сообщен другому исполнителю в виде конечного числа указаний о том, как надлежит поступать на отдельных его этапах. При этом действия исполнителя, согласно этим указаниям, не зависят от произвола исполнителя и представляют собой детерминированный процесс, который может быть в любое время повторен с тем же успехом другим исполнителем.

Все действия, описанные в алгоритме, должны быть понятны исполнителю, и он должен уметь их выполнить, т.е. эти действия должны входить в набор его действий. Таким образом, предполагается, что исполнитель всегда знает, как исполнить указания алгоритма. Под свойством конечности понимается, что выполнение алгоритма завершается после конечного числа шагов. Дискретность алгоритма заключается в том, что его исполнение должно распадаться на выполнение отдельных шагов. Выполнение следующего шага происходит только после выполнения предыдущего.

Результативность алгоритма требует, чтобы алгоритмическая процедура, примененная к любой задаче данного класса, завершалась через конечное число шагов и после остановки был бы получен искомый результат. Со свойством результативности алгоритма связано понятие области применимости его. Областью применимости алгоритма называют наибольшую область начальных данных, на котором он результативен. Говоря другими словами, если условия задачи взяты из области применимости, то алгоритм перерабатывает

условия в решение задачи и её завершение. Если же условия (исходные данные) взяты вне этой области, то алгоритм может не завершиться или завершиться безрезультатно.

Но, как показывает практика, усиление алгоритмической направленности обучения математике в начальных классах связано с рядом трудностей, прежде всего с недостаточной подготовленностью учителя начальных классов к проведению такой работы, так же с отсутствием опыта по составлению новых алгоритмов, которые необходимы при решении заданий повышенной сложности.

Нами был проведен эксперимент со студентами-заочниками 3 курса специальности "Начальное образование", которые имеют соответствующее среднее специальное образование и работают: примерно 2/3 учителями начальных классов, 1/3 педагогическими работниками (воспитателями групп продленного дня, учителями-предметниками и др.). Педагогический стаж работы каждого из 93% составляет более 3-х лет. Качественный состав студентов-заочников 3 курса представлен в таблице 1.

Таблица 1.

Место работы	Стаж работы					Всего
	до 3 лет	до 5 лет	до 10 лет	до 15 лет	св.15 лет	
Учитель начальных классов	5,45%	20,9%	20%	10%	8,21%	64,56%
Педагогическая работа (воспитатель ГПД, учитель-предметник и другие)	-	14,54%	13,64%	3,64%	1,82%	33,64%
Другая работа (непедагогическая)	0,9%	0,9%	-	-	-	1,8%
Всего	6,35%	36,34%	33,64%	13,64%	10,03%	100%

Студентам были предложены вопросы по алгоритмической культуре. Полученные результаты ответов отражены в таблице 2.

Таблице 2.

№	Содержание вопроса	Ответили верно		Ответили неверно		Затруднялись в ответе	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
1	Назовите алгоритмы из повседневной жизни	77	69,4	9	8,1	25	22,5
2	Назовите алгоритмы из курса начальных классов	21	18,9	64	57,7	26	23,4
3	Назовите алгоритмы из курса математики вуза	10	9,0	75	67,6	26	23,4
4	Опишите по одному алгоритму из повседневной жизни	44	39,6	41	37,0	26	23,4
5	Опишите по одному алгоритму из содержания уроков начальных классов	4	3,6	71	64,0	36	32,4
6	Опишите по одному алгоритму из материала математики изучаемого в вузе	0	0	47	42,3	64	57,7
7	***Дайте определение алгоритма***	11	9,9	74	66,7	26	23,4
8	Назовите свойства алгоритма	2	1,8	83	74,8	26	23,4
9	Опишите проявление одного из свойств алгоритма приведенного выше	1	0,9	81	73,0	29	26,1
10	Назовите типы алгоритмов	4	3,6	79	71,2	28	25,2
11	Назовите имеющиеся формы записи алгоритмов	3	2,7	78	70,3	30	27,0
12	Назовите и опишите методические приёмы введения алгоритмов	0	0	71	64,0	40	36,0

Таким образом, на основе статистических результатов проведенного анкетирования можно сделать вывод о том, что необходимо проводить специальное обучение учителей начальных классов по формированию основ алгоритмической культуры.

Проанализировав опыт использования алгоритмов при изучении математики в начальной школе, его освещение в литературе, мы пришли к выводу, что необходимо ввести спецкурс "Формирование основ алгоритмической культуры у младших школьников", раскрывающий перспективные направления развития и совершенствования курса методики преподавания математики в начальных классах на основе алгоритмической культуры.

Целью спецкурса является обучение студентов использованию приёмов и методов реализации и составления вычислительно-логических алгоритмов; раскрытие сущности алгоритмической культуры, современных технологий обучения.

В процессе изучения спецкурса студент должен усвоить историю возникновения алгоритма и его свойства, технологию разработки и исполнения алгоритмов обучающих игр [5; 6], решение арифметических задач [7] и уравнений [8; 9]. При этом мы используем существенно новый метод составления алгоритмов [10], в основе которого положена теория, предложенная А.А. Самарским [11]. Она предполагает накопление информации об исходном объекте и её анализ, составление математической модели, которая явится основой для написания алгоритма.

При определении у студентов совокупности знаний, умений, навыков и основных путей их формирования, исходим из следующих теоретических предпосылок: системный подход к разработке содержания спецкурса предполагает знание объёма тех требований, которые будут предъявлены к учителю в будущей прак-

тической деятельности по формированию основ алгоритмической культуры; модель практической деятельности специалиста, которую предписывает соответствующая методика [12]; межпредметные связи между методикой преподавания математики в начальных классах, математикой, основами информатики, компьютерной графикой и педагогическими программными средствами.

Таким образом, формирование у младших школьников знаний, прочных практических умений и навыков использования основ алгоритмической культуры является одним из главных направлений образования в начальной школе в условиях трансформационных процессов.

Список использованных источников

1. Формирование алгоритмической культуры школьника при обучении математике / В.М. Монахов, М.П. Лапчик, Н.Б. Демидович, Л.П. Червочкина. — М., 1978.
2. Аблова, В.С. Формирование элементов логической и алгоритмической грамотности / В.С. Аблова // Начальная школа – 1991. – №10. – С. 24-34.
3. Толковый русско-англо-белоруский словарь по информатике: около 2000 терминов / М.К. Буза, В.П. Дубков, Л.Ф. Зимянин и др.: под общ. ред. М.К. Бузы. – Минск, 1994.
4. Павловский, А.И. Алгоритмы: разработка и анализ: учеб. пособ. / А.И. Павловский. – Минск, 1999.
5. Семяненка, М.І. “Лесвіца” і “Баше” / М.І. Семяненка // Пачатковая школа. – 1994. – №2. – С. 11-15.
6. Семяненка, М.І. Гульня “Цот” / М.І. Семяненка // Пачатковая школа. – 1999. – №11. – С.22-24.
7. Семяненка, М.І. Алгарытмы пры рашэнні тэкставых арыфметычных задач / М.І. Семяненка, С.М. Худзенка // Пачатковая школа. – 1996. – №12. – С.18-21.
8. Семяненка, М.І. Выкарыстанне алгарытма пры рашэнні ўраўненняў, якія складаюцца з двух элементарных / М.І. Семяненка, П.М. Шапка // Пачатковая школа. – 2002. – №6. – С.41-42
9. Семяненка, М.І. Выкарыстанне алгарытма пры рашэнні элементарных ўраўненняў / М.І. Семяненка // Пачатковая школа. – 2004. – №7. – С.35-37.
10. Семяненка, М.І. Удасканальванне навучальнай сістэмы. Новая педагагічная тэхналогія навучання матэматыцы / М.І. Семяненка // Пачатковая школа. – 1995. – №9. – С.29-30.
11. Самарский, А.А. Компьютеры и жизнь: Математическое моделирование / А.А. Самарский, А.П. Михайлов. – М., 1987.
12. Истомина, Н.Б. Методика обучения математике в начальных классах: учеб. пособ. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Н.Б. Истомина. – М., 2001.

ПОДГОТОВКА СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ ЖЕРТВАМИ НАСИЛИЯ И ЖЕСТОКОСТИ

Л.И. Смагина
Национальный институт образования

Жестокое обращение людей друг с другом характерно для всех социально-экономических слоев, культур и стран современного мира, однако в последние годы насилие приобрело такой размах, что его стали включать в число наиболее актуальных социально значимых проблем, находящихся на стыке юридических, медицинских, психологических и педагогических дисциплин. Такое внимание вызвано неоднозначностью трактовки сущности насилия, трудностями выявления его причин и последствий для личности и пр. В общем виде насилие определяют как специфическое воздействие субъекта (человека, группы лиц, организации, социального слоя или института) на живой объект (человека, группу лиц, организацию, социальный слой, институт, животное или экосистему). Специфика этого воздействия заключается в том, что оно происходит вопреки желаниям и интересам объекта воздействия и сопровождается нанесением ущерба.

Большинство исследователей сходятся во мнении, что чаще всего жертвами насилия становятся дети, которые тяжелее всего переносят его последствия. Так, специалисты Всемирной Организации Здравоохранения (ВОЗ) называют насилие тяжелым бременем XX века ("Насилие и его влияние на здоровье. Доклад о ситуации в мире" М., 2003 г.). Они утверждают, что ежегодно в мире около 40 млн. детей в возрасте до 14 лет становятся жертвами жестокости, в странах Евросоюза – около 600 000 детей и, по крайней мере, 5 млн. подвергаются риску насилия. Если учесть, что известным становится в среднем один из 500 актов насилия, то достоверной статистики о количестве избитых, изнасилованных и униженных детей не существует. Более того, ученые утверждают, что количество проявлений жестокого обращения с детьми в последние годы неуклонно растет.

Не удивительно, что Комитет по правам ребенка, начиная с 2000 года, рекомендует странам-участницам исследовать проблему насилия в своей стране и возможностей его преодоления. Усиление давления на несовершеннолетних во многом объясняют трансформацией духовной культуры населения, возрастающей агрессией, нагнетаемой реалиями жизни и средствами массовой информации. Немалую роль играет также уязвимость ребенка из-за несовершенства правовой, медицинской и психолого-педагогической помощи и защиты.

В суды Беларуси в 2003 году было подано в защиту прав детей 1762 иска, причем, они содержали вопросы о защите от физического и психического насилия в отношении 118 несовершеннолетних, от сексуальной эксплуатации и сексуальных домогательств – в отношении 18. В досудебном порядке рассматривались вопросы о защите 142 детей от физического и психического насилия, жестокого или оскорбительного отношения, о защите от сексуальной эксплуатации и домогательств – 11 детей. В 2004 году по данным МВД Беларуси жертвами преступлений стали 4,7 тысяч детей (в т.ч. более 700 в возрасте до 12 лет), убито 44

несовершеннолетних (19 в возрасте до 12 лет); от сексуального насилия пострадали 136 детей (23 в возрасте до 12 лет); от умышленного нанесения тяжких телесных повреждений – 65 детей (2 в возрасте до 12 лет).

Если говорить о причинах насилия, то во многих славянских странах патерналистское отношение к детям покоится на таком прочном историческом фундаменте, как "Домострой", который считается первым образцом педагогической литературы славянских народов и веками усваивался сознанием людей. Поэтому с учетом социокультурной и экономической ситуации выдвигаются следующие причины насилия над детьми:

а) исторически сложившиеся стереотипы воспитания детей, включая различия в подходах к семейному укладу в городах и селах. В последних дольше сохраняется положительное отношение к телесным наказаниям, а в качестве основного аргумента родители приводят собственные детские воспоминания, когда проявления насилия (шлепок, подзатыльник, ремень) воспринимались как основной метод воспитания;

б) социальные факторы, вытекающие из кардинальных изменений в общественных и идеологических установках и приведшие к смене ценностных ориентиров и появлению у населения неуверенности в себе, тревоги и агрессии;

в) неблагоприятная экономическая ситуация, падение уровня жизни, появление безработицы. Собственная неуверенность родителей в завтрашнем дне часто проявляется в эмоционально жестоком обращении с ребенком, в т.ч. из-за завышенных ожиданий и превышения нагрузки вследствие стремления вовлечь детей в максимальное количество видов деятельности;

г) вынужденная миграция населения в поисках работы вследствие остановки крупных производств, реструктуризации армии, а также в результате локальных войн. Разлука родителей с детьми приводит к нарушению эмоциональных связей и риску проявления насилия над ребенком.

Иногда говорят просто о делении причин (или факторов) семейного насилия на психологические и социальные. В качестве социальных называют бедность, низкий уровень дохода семьи, безработицу, социальную изоляцию и закрытость, перенаселенность и др. К психологическим причинам относят низкий образовательный и культурный уровень родителей, традиционные методы воспитания с применением физических наказаний, конфликты в семье, а также отсутствие навыков и умений в воспитании детей.

Как правило, различают 4 основные формы насилия*:* физическое, сексуальное, психическое насилие и пренебрежение основными нуждами ребенка. Также выделяют: а) экономическое насилие; б) изоляцию ребенка (деятельность взрослых, препятствующая взаимодействию их ребенка со сверстниками, другими людьми); в) ограничение (установление определенных рамок, условий деятельности и поведения). К жестокому обращению относится использование силы общественных институтов, в том числе школы, религиозных организаций, суда, милиции, спецучреждения, приюта, психиатрической больницы и т.д. Причем несовершеннолетние чаще всего страдают от нескольких форм насилия, тем более что классификация множественных форм плохого обращения до настоящего времени остается спорным вопросом. Исследователи предпочитают иметь дело с различиями, которые могут легко определяться, однако на практике редко встречаются формы жестокого обращения в чистом виде. Ребенок может переживать более чем одну форму плохого обращения в конкретном случае или переживать различные формы плохого обращения в разное время.

Распространению насилия над детьми в наших странах особенно способствует два обстоятельства. Во-первых, родители, прибегающие к методам так называемой “репрессивной педагогики”, не всегда знают о пагубных последствиях жестокого отношения к детям, которое способно привести к формированию личности с отклонениями в эмоционально-волевом, интеллектуальном и социальном развитии. Во-вторых, своевременному установлению факта насилия и вмешательству с целью его пресечения препятствуют стремление взрослых "не выносить сор из избы", а также закрепленные в законодательстве права граждан на неприкосновенность частной жизни. Распространенное мнение о том, что воспитание детей – это внутрисемейное дело, в которое никто не имеет права вмешиваться, затрудняет деятельность представителей правоохранительных органов и социальных служб, пытающихся оказать помощь пострадавшим.

Между тем испытанная ребенком жестокость оставляет след на всю его жизнь и приводит к разнообразным последствиям, которые объединяет ущерб здоровью ребенка или опасность для его жизни. Различают ближайшие и отдаленные последствия жестокого обращения с детьми. К ближайшим относятся: физические травмы, повреждения, а также острые психические реакции в виде возбуждения, стремления куда-то бежать, спрятаться, либо в виде глубокой заторможенности, внешнего безразличия, но в обоих случаях ребенок бывает охвачен страхом, тревогой, гневом. Среди отдаленных последствий выделяют: заболевания, личностные и эмоциональные нарушения, а также тяжелые социальные последствия, где можно выделить два взаимосвязанных аспекта: вред для жертвы и для общества.

К общественным потерям относятся не только утраты человеческих жизней в результате убийств и самоубийств детей, но и потери в их лице полноценных членов общества, формирование социально дезадаптированных личностей, поскольку испытанная жестокость часто приводит к тому, что в дальнейшем дети стремятся разрешать свои проблемы посредством насильственных или противоправных действий. Вначале пострадавшие, подверженные приступам немотивированной агрессии, изливают ее на младших по возрасту или на животных, в том числе во время игр. Но самым опасным результатом становится дальнейшее воспроизводство самой жестокости. Косвенным подтверждением может служить увеличение числа совершенных подростками преступлений, сопряженных с насилием.

Кроме того, у переживших насилие детей зачастую формируются такие личностные и поведенческие особенности, которые делают их обладателей малопривлекательными для окружающих. В результате ребенок испытывает трудности социализации, у него бывают нарушены связи с взрослыми, нет навыков общения со сверстниками, что побуждает его примкнуть к криминальной среде, пристраститься к алкоголю, наркотикам и пр. Девочки нередко начинают заниматься проституцией, у мальчиков может нарушаться половая ориентация, а это приводит к потере в их лице родителей. Выросшие в жестокости юноши и девушки испытывают трудности при создании собственной семьи, не могут дать своим детям столько тепла, сколько нужно для воспитания здорового физически и нравственно потомства.

Наконец, жестокое обращение с детьми вызывает у них нарушения памяти, отсутствие способности сосредоточиться, формирует инфантильных и малообразованных людей с низкой самооценкой, не умеющих и не желающих трудиться и отличающихся, по выражению зарубежных специалистов, "неспособностью к процветанию".

Поскольку несовершеннолетние, страдающие от жестокого обращения взрослых, редко обращаются за помощью, а насилие становится очевидным, когда дети попадают в больницы или совершают правонарушения, то поведение и состояние детей должно быть постоянным объектом внимания и сигналом тревоги для педагогических коллективов школ. Сведения о видах насилия, их причинах, способах выявления, а главное – возможностях оказания пострадавшим помощи и поддержки – должны войти в содержание подготовки соответствующих специалистов: работников учебных заведений, внешкольных учреждений, кризисных центров и др. Различные программы, спецкурсы и модули по проблеме предупреждения насилия над детьми включаются в учебные планы некоторых высших и средних специальных учебных заведений, однако, на наш взгляд, сегодня существует необходимость более широкого и системного внедрения их в практику.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.П. Сманцер,
Белорусский государственный университет

Современные социально-экономические изменения в мире, вступление общества в постиндустриальный этап своего развития, массовый характер высшего образования выдвигает новые требования к подготовке специалистов в системе высшего образования. Успешность подготовки специалистов в вузе сейчас обеспечивается не только и не столько повседневным сообщением преподавателем определенной суммы знаний, выработкой необходимых умений и навыков (что само по себе очень важно), сколько развитием у студентов способности обобщать и структурировать получаемую информацию, добывать и конструировать новые знания, приобретением умений поиска нужной информации, ее использования в новых ситуациях.

Переход от педагогики формирования к педагогике творческого саморазвития является важным направлением современной парадигмы образования. Говоря о важности новой парадигмы образования, Г.А. Цукерман подчеркивает, что проблема «саморазвития буквально ворвалась в современное педагогическое сознание как выпущенный из бутылки джин» [1, с. 15] и привлекла внимание педагогов, психологов и других специалистов. При этом саморазвитие определяют, как фундаментальную способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей собственной жизни; способность превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования [2, с. 179].

Творческое саморазвитие личности, по определению В.И. Андреева, выступает целенаправленной интегральной характеристикой ее процессов «самости», среди них он выделяет системообразующие компоненты: самосознание, творческое самоопределение, самоуправление, самосовершенствование и творческая самореализация личности учителя в его профессионально-творческом становлении [3, с. 142]. Творческое саморазвитие – это способность человека становиться и быть субъектом своей деятельности. Оно является сознательным регулируемым процесс раскрытия потенциальных возможностей личности, обогащения ее творческих способностей, совершенствования личностных качеств в соответствии с поставленными целями.

Основными детерминантами творческого саморазвития личности выступают потребность в творческой деятельности, ее мотивы и цели, творческая фантазия и воображение, самосознание и самопознание, самоутверждение и самопобуждение, самостоятельность и самодеятельность, самоопределение самовыражение, стремление и способность к самообразованию и самовоспитанию, инициативность и активность.

Рассматривая саморазвитие как сложное образование, можно выделить его составляющие компоненты: мотивационно-целевой (потребности, мотивы, цели, интересы), содержательно-информационный (знания, информация), процессуально-продуктивный (самодеятельность, комбинирование, смыслотворчество), прогностико-иррациональный (прогнозирование, воображение, фантазия, озарение), организационно-планирующий (самоорганизация, самопланирование, самопрогнозирование), оценочно-рефлексивный (самоанализ, самопроверка, самооценка, рефлексия), эмоционально-волевой (целеустремленность, настойчивость, самоуверенность, собственные усилия, радость достижения успеха).

Мотивационно-целевая сфера личности выступает важной составляющей саморазвивающейся личности, которую мы назвали мотивационно-целевым компонент творческого саморазвития личности. Мотив учения – это направленность активности студента на те или иные стороны учебной деятельности. Особенность этого мотива состоит в том, что он прямо связан со смыслом учебной деятельности, личной ее значимостью: если изменяется мотив, ради которого студент учится, то принципиально перестраивается и меняется смысл всей учебной деятельности. Осознанный мотив учебной деятельности выступает значимой предпосылкой саморазвития личности студента, побуждает его ставить и достигать различные цели, выполнять соответствующие действия.

Сравнительный анализ практики работы средней и высшей школы, наши экспериментальные исследования показывают, что школьники и студенты в большинстве случаев недостаточно осознают цели обучения: так 38% опрошенных первокурсников считают главной целью окончание вуза, 15% стремятся получить широкое и разностороннее образование, 30% – стать высококвалифицированными специалистами, 17% респондентов не отвечали на вопрос о цели учебы в вузе. Видимо, как в средней школе, так и в вузе перед обучающимися не всегда ставятся конкретные цели учения, показывается необходимость знаний для дальнейшей деятельности, отсутствуют методики стимулирования перевода поставленной преподавателем цели в личностно значимую цель студента.

Саморазвитие немыслимо без овладения студентами определенной суммой знаний, той или иной информацией, обеспечивающей им готовность к саморазвитию. Это содержательно-информационный компо-

нент творческого саморазвития личности. Осознанные мотивы и принятые цели активизирует студентов к повседневному обогащению своего запаса знаний. Гностический аспект (что студент знает?) является базой, позволяющей студенту строить процесс самосовершенствования своего творческого саморазвития (как действует студент?).

Однако, как подчеркивает С. Смайлс, саморазвитие личности достигается не простым количеством знаний и количеством прочитанных книг, но «исключительно основательностью изучения того или другого предмета» [5, с. 279], соединением и обобщением различных теорий, подходов и как результат – видение новых связей и отношений, новых функций имеющихся знаний. Для творческого развития решающее значение имеет не само по себе обилие знаний, а их структура, способ усвоения, определенный тип деятельности, в котором они приобретались. Для того чтобы студент смог саморазвиваться, необходимо достижение им определенного деятельностного и личностного развития. Обеспечивая развитие студентов, тем самым преподаватель закладывает потенциал, который позволит осуществлять этот процесс самим студентам.

В высшей школе педагогический акцент смещается от сообщения суммы готовых знаний к их самостоятельному добыванию и конструированию новых знаний. Акт получения этого знания стимулирует их включения в имеющиеся структуры знаний. Знания приобретают личностный смысл, становятся руководством к действию, если студент сам их добывает, участвует в деятельности по их созданию. По мнению С.Д. Смирнова, всякое знание является не только поставщиком новых областей для творческой деятельности других людей, но и при определенных условиях и препятствием творчеству. «Творчествоподавляющее» действие знания во многом определяется способом его получения… Было ли оно творчески воссоздано, переоткрыто самим человеком или осталось для него чем-то формальным, чужим и инородным?» [6, с. 153 – 154].

Немаловажное значение имеет процессуально-продуктивная сторона в подготовке студентов (что студент умеет делать?) для управления процессами саморазвития (процессуально-продуктивный компонент). Исследования показывают, что наличные знания, приобретенная информация не может обеспечить творческое саморазвитие личности. Знания человекам находятся в единстве с его материальными операциями, умениям, которые реорганизуются в новые комбинации. Творческое саморазвитие проявляется в процессе структурирования, комбинирования имеющихся знаний, перевода их в русло практических умений. Важной составляющей творческого саморазвития является способность личности к прогнозированию и предвосхищению результатов деятельности, а также наличие иррациональной направленности в деятельности (прогностико-иррациональный компонент). Саморазвитие непосредственно связано с активизацией и творческим воображением личности, с присутствием фантазии при решении сложных задач, с озарением, интуицией.

В высшей школе важно стимулировать студентов к творческой педагогической деятельности и самообразованию (знакомство с актуальными проблемами современной науки, информированность по современным проблемам образования и воспитания, включение в учебный процесс проблемных вопросов, творческих заданий, разработка неординарных проектов, специальных программ творческой деятельности, стимулирование овладения дополнительными специальностями), включением студентов в полноценную продуктивную деятельность. При этом важно, чтобы студенты осознали необходимости как репродуктивной, так и продуктивной деятельности для подготовки высококвалифицированного специалиста.

Самоорганизация и самопланирование своей деятельности – это непременный компонент саморазвития студента (организационно-планирующий компонент). Они обеспечивают будущему специалисту возможность сознательно проектировать себя, изменять себя в физическом, умственном, нравственном, эстетическом и других отношениях. Л.М. Фридман подчеркивал, что «разумное обучение должно быть обучением самоорганизации, а по мере овладения учащимися самоорганизацией они должны учиться сами, а учитель должен лишь ставить перед ними общие цели обучения и оказывать помощь по мере возникающей у них необходимости» [7, с. 24–25]. Саморазвитие личности немыслимо без самоконтроля и самооценки результатов учебной деятельности, рефлексии познавательных действий, мыслительных процессов, своих потенциальных возможностей (оценочно-рефлексивый компонент). Самооценка и рефлексия позволяют студенту выявить успехи и пробелы в саморазвитии личности, контролировать и управлять своим движением к самоизменению, самосовершенствованию, уметь достигать единства с самим собой. Значимой составляющей самореализации личности является саморегуляция. Она позволяет студентам овладевать умениями регулирования своей деятельностью и поведением на различных этапах процесса обучения, в разнообразных ситуациях. Саморегуляция способствует также познанию студентом самого себя, своих возможностей, обретению умений управлять учебно-познавательной деятельностью, сохранять свою индивидуальность, содействует развитию у студентов самодисциплины, самообладания и, в конечном счете, самооценки.

Велика роль эмоционально-волевой сферы для саморазвития личности (эмоционально-волевой компонент). Она позволяет личности радоваться, восхищаться, печалиться, возмущаться, тем самым отражать личную значимость и оценку внешних и внутренних ситуаций для саморазвития, для жизнедеятельности человека в форме переживаний. Эмоции, чувства позволяют отражать субъективное отношение человека к самому себе и окружающему миру.

Для творческого саморазвития личности важно ценностное отношение студентов к образованию, понимание того, что образование в наше время становится духовной и производительной силой общества. Наши исследования показали, что выпускники университета понимают важность качественного образования, считают, что оно позволяет им расширить свои возможности в получении будущей работы и в духовном обогащении. Использование разработанной нами план-карты творческого развития педагога позволило повысить стремление студентов к ценностному отношению к образованию и творческому саморазвитию.

Таким образом, творческая самореализация студентов в процессе обучения является сложным многомерным процессом, которая побуждается мотивами и целями, и может идти по пути самосознания и самопознания, самоутверждения и самопобуждения, самопрогнозирования и самопринятия, самопомощи и самонаблюдения, самосовершенствования и самоактуализации.

Список использованных источников

1. Цукерман, Г.А. Психология саморазвития: задачи для подростков и их педагогов / Г.А. Цукерман. – Рига, 1995.
2. Слободчиков, В.И. Очерки психологии образования / В.И. Слободчиков. – Биробиджан, 2005.
3. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития, Инновационный курс: В 2 кн. / В.И. Андреев. – Казань, 1996.
4. Маралов, В.Г. Основы самопознания и саморазвития: учеб. пособие. – М., 2002.
5. Смайлс, С. Саморазвитие умственное, нравственное и практическое / С. Смайлс / Пер. с англ. В. Вольфсон. – Мн: «Універсітэцкае», 2000.
6. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от личности к деятельности / С.Д. Смирнов. – М., 2001.
7. Фридман, Л.М. Педагогический опыт глазами психолога: кн. для учителя / Л.М. Фридман. – М., 1987.

КОММУНИКАТИВНОЕ ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК КОМПОНЕНТ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ

И.А. Сокол
Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина

Современные подходы к обучению иностранным языкам предполагают неразрывность обучения языку и культуре. Главными целями становятся не только формирование иноязычной языковой личности, но и осознание обучаемыми себя, своей жизненной позиции, этнических корней, развитие их мировосприятия и миропонимания. Если бы за языком не стоял мир культуры, язык перестал бы быть тем, чем он есть, и не стал бы Словом. Бессмысленно спорить о первостепенности значимости какого-либо из этих двух явлений, ибо язык и культура — «близнецы-братья» считает Е.И. Пассов. [1, с. 9] Одно без другого немыслимо и бессмысленно, но, ведущей в этой паре является культура. Отношение языка к культуре двойственно: с одной стороны, язык — часть духовной культуры, с другой — язык есть порождение самой культуры и средство ее выражения. «Язык народа – лучший, никогда не увядающий и вечно вновь распускающийся цвет всей его духовной жизни» (К.Д.Ушинский).

Рождаясь, человек сразу попадает в языковую атмосферу, в «пространство культуры» (П. Флоренский), где происходит первичная социализация, когда человек становится «носителем культуры», а не обладателем «страноведческой компетенции». Рациональная информация переплетается с эмоциональной, и обе они осмысляются (приобретают личностный смысл), трансформируясь и интегрируясь в то, что называется менталитетом или мироощущением, мировосприятием, определяющимся народно-национальными обычаями, образом жизни, мышлением, нравственностью, и без чего нет национального самосознания, нет культурных корней, нет полноценного человека.

Процесс социализации – процесс культуросообразный, ибо культура — это совокупность духовных ценностей, способами выражения которых являются наука, литература, искусство. А ведь в традиционном обучении все внимание направляется именно на последние, поскольку целью традиционного обучения является практическое владение. Но, если человек вырос не в пространстве культуры, в нем, как бы бегло он ни говорил на языке, навсегда останется заметным дефицит развития, воспитания, важнейшей фоновой информации, составляющей основу жизни. Человек никогда не сможет перейти в статус субъекта культуры, к созданию своего культурного пространства, поскольку развитие происходит только в процессе взаимодействия человека со средой, в процессе обучения, воспитания и овладения языковыми средствами, за счет включения человека (учащегося) в созидательную деятельность, в результате чего складывается его сознание и самосознание. Иными словами, «его образование не поднимется на уровень самообразования, потому что культура (и только она в первую очередь) обладает четырьмя функциями: информационной (познавательной), развивающей, воспитательной и обучающей» [1, с.10].

Культура — система духовных ценностей, среди которых, во-первых, те, что присущи всем народам во все времена (общечеловеческие, вечные); во-вторых, свойственны группе народов одной языковой общности, в-третьих, присущи одному народу. Всякая культура национальна по содержанию и индивидуальна (личностна) по способу присвоения, т.е. культура — это индивидуально освоенные, лично присвоенные духовные ценности. Культура усваивается в форме четырех элементов: знаний о различных сферах бытия; опыта действования в определенных сферах; творчества как преобразования и переноса приемов деятельности в новые, непредвиденные условия; отношения к деятельности, ее объектам, всему, что с ней связано, соотнесенного с системой ценностей человека (И.Я. Лернер).

Язык — кладезь педагогики, творец души ребенка, база для духовно-нравственных, умственных и гражданских качеств личности. Если перечислить функции языка не просто с лингвистических, а с образовательных позиций, то ими будут: познавательная (язык как средство познания, орудие мышления), аккумулятивная (язык как хранитель национальной культуры), коммуникативная (язык как орудие общения, выразитель отношения, эмоций, воздействия и т. п.), личностно-образующая (язык как инструмент развития и воспитания). Сравним эти функции с функциями культуры и заметим «семейное родство» языка и культуры, их содержательную и функциональную близость, их диалектическое единство.

Образование – процесс становления человека путем вхождения в культуру, следовательно, систему образования следует рассматривать как общественный институт развития индивидуальности в качестве субъекта культуры. Образование как продукт – это то, что приобрел, присвоил человек в результате познания, развития, воспитания, учения. И, если всякое образование есть передача культуры, то иноязычное образование есть передача иноязычной культуры.

Процесс иноязычного образования, являющийся одним из видов образования вообще, фактически включает в себя четыре аспекта: познание, которое нацелено на овладение культуроведческим содержанием иноязычной культуры (сюда относится не только культура страны, собственно факты культуры, но и язык как часть культуры); развитие, которое нацелено на овладение психологическим содержанием иноязычной культуры (способности, психические функции и т. д.); воспитание, которое нацелено на овладение педагогическим содержанием иноязычной культуры (нравственный, моральный, этический аспекты); учение, которое нацеле-

но на овладение социальным содержанием иноязычной культуры, социальным в том смысле, что речевые умения усваиваются как средства общения в социуме, в обществе.

Иноязычная культура есть та часть общей культуры человечества, которой учащийся может овладеть в процессе коммуникативного иноязычного образования в познавательном (культуроведческом), развивающем (психологическом), воспитательном (педагогическом) и учебном (социальном) аспектах. Термин «иноязычная культура» не является синонимом термина «иностранная культура». Иностранная культура – это культура страны изучаемого языка, т.е. то, что вместе с языком составляет объект познавательного аспекта иноязычной культуры. Иностранная культура – лишь компонент иноязычной культуры.

Чтобы добиться понимания в иноязычном образовании, необходимо помнить, что взаимопонимание в межкультурном диалоге достижимо лишь в том случае, если участники диалога знакомы с национальной культурой, признают ее самоценность, т. е. понимают и приемлют менталитет друг друга. Не менее важно понимать, что менталитет (как бы его ни определяли) складывается только благодаря овладению культурой (также независимо от характера ее определения). Усвоение разрозненных (пусть даже многочисленных и интересных) фактов культуры не обязательно приведет к «вхождению» в чужой менталитет, ибо менталитет (как любое сложное явление) системен по своей природе. Следовательно, необходимо создание модели культуры того или иного народа, модели, которая могла бы в функциональном плане замещать реальную систему культуры.

Главной задачей модели культуры должно быть не столько понимание другой культуры, сколько духовное совершенствование учащихся на базе новой культуры в ее диалоге с родной. Овладение культурой есть постижение системы ценностей народа, которое осуществляется на трех уровнях: а) на уровне восприятия (познавательное значение знаний), б) на уровне социальном (прагматическое значение знаний) и в) на уровне личностного смысла (аксиологическое, или ценностное значение знаний) [1, с.43]. Для первого уровня достаточно иметь представление о фактах культуры, для второго нужно владеть понятиями и уметь совершать какое-либо действие, для третьего уровня необходимы суждения, связанные с личностным эмоционально-ценностным отношением к факту чужой культуры. Факт чужой культуры переживается как факт личной жизни.

Таким образом, у модели культуры можно обозначить две функции: первая — быть репрезентантом, заместителем культуры народа. Модель культуры как ее репрезентант, как аналог действительности — это не просто набор интересных фактов культуры, отличающихся от фактов родной культуры, «модель — это система со своей структурой и функцией, отражающая структуру и функцию системы-оригинала» (Н.М. Амосов). А всякая система характеризуется целенаправленностью и целостностью. Для модели культуры целостность (как соразмерность ее компонентов) чрезвычайно важна, ибо только она способна адекватно, не искаженно представить ментальное пространство народа, его типичные черты, доминантные ценности. Как ретранслятор модель должна быть в состоянии познакомить с историей, политикой, социальными отношениями, философией, литературой, искусством и другими сферами, образом жизни и бытом; не только дать знания, но и объяснить систему ценностей народа, чтобы разрушить стереотипы, снять предубеждения и барьеры, обеспечить понимание чужого через личное, научить воспринимать «странное», «непохожее на свое», изменить отношение [1, с.44]. Только в этом случае модель культуры может выполнить вторую свою функцию — быть ретранслятором культуры.

Список использованных источников

1. Пассов, Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур / Е.И. Пассов. – Минск, 2003.

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ И ИХ КЛАССИФИКАЦИЯ

А.И. Соломенников
Командно-инженерный институт МЧС Республики Беларусь

Современный мир характеризуется усилением конкуренции, что ведет к изменению требований к подготовке выпускников высшей школы. Специфическими особенностями специалистов становится умение подходить творчески к своей деятельности, готовность к изменению профиля работы или полной переподготовке в соответствии с изменениями сферы труда и занятости. Возникла прямая зависимость между качеством подготовки специалиста, его трудоустройством и дальнейшей профессиональной карьерой. Поэтому при создании модели подготовки специалиста предполагается использование методов обучения, способствующих эффективному развитию имеющихся у студентов способностей и формированию навыков самостоятельности, системности мышления, умению перестраиваться в современном стремительно меняющемся обществе. Решить обозначенные проблемы, хотя бы частично можно, используя активные методы в обучении. Опираясь на исследования Х.Е. Майхнера [1], который отмечал, что человек при пассивном восприятии запоминает 10% прочитанного, 20% услышанного, 30% увиденного и 50% увиденного и услышанного, а при активном восприятии обучаемые сохраняют в памяти 80% того, что говорили сами и 90% того, что делали или создавали самостоятельно, можно заключить, что активные методы обучения резко улучшают запоминание материала и способствуют его идентификации и последующей целенаправленной практической реализации.

В отличие от традиционных форм обучения, внедрение в учебный процесс активных методов позволяет формировать профессиональные умения и деятельную реализацию приобретенных знаний, моделировать целостное содержание самостоятельной работы, при этом смещается центр значимости с процесса передачи, переработки и усвоения информации на самостоятельную творческую деятельность.

Наиболее устоявшееся современное определение методов обучения содержится в Педагогической энциклопедии: «Методы обучения — способы работы учителя и учащихся, при помощи которых достигается овладение знаниями, умениями и навыками, формируется мировоззрение учащихся, развиваются их способности» [2, с.367]. Существует несколько классификаций методов обучения: по источникам передачи и харак-

теру восприятия информации; в зависимости от основных дидактических задач; в соответствии с характером познавательной деятельности учащихся.

Характерно, что все классификации содержат метод игры. Так в классификации Ю.К.Бабанского в группе репродуктивные и проблемно-поисковые методы содержатся: эвристическая беседа, проблемно-поисковая беседа, исследовательско-лабораторные работы, игры [3]. По классификации, данной Л.Г. Семушиной, в группе «методы обучения, направленные на закрепление и совершенствование знаний и формирование умений и навыков» к творчески-воспроизводящим методам причисляются сочинение, вариативные упражнения, поисково-иследовательские лабораторные работы, анализ производственных ситуаций, решение производственных ситуационных задач и деловые игры [4]. В классификации специальных методов в репродуктивную и продуктивную деятельность включен метод игры.

В современной педагогике часто говорится об использовании активных методов обучения как составной части инновационной педагогической технологии. Современная педагогика отказывается от жесткого «авторитарного управления», где учащийся, студент или слушатель выступает «объектом» обучающих воздействий, переходит к системе организации поддержки и стимулирования познавательной самодеятельности объекта учения, созданию условий для творчества, к обучению творчеством, педагогике сотрудничества. На это направлена идеология активного обучения, в котором «школа памяти» уступает место «школе мышления».

Одним из способов создания таких условий является применение преподавателем методов активного обучения как составной части современных инновационных технологий, широко внедряемых в последнее время в практику учреждений образования. Именно активные методы обучения помогают учащемуся раскрыться как личности, являются условием подготовки конкурентно способного специалиста, позволяют студентам уже в учебных аудиториях приобретать профессиональные навыки, так как предполагают вовлечение учащихся в решение проблем, максимально приближенных к будущей деятельности. При этом чрезвычайно важно, чтобы оценивались не только проявленные знания и умения, но и творческая самостоятельность, профессионально-этический аспект.

Активные методы обучения являются одним из основных средств развития продуктивного мышления студентов, включения их в профессионально-ориентированную деятельность. Только они позволяют не просто воспроизвести усвоенные знания, а творчески использовать их, формировать профессионально-важные личностные качества. Преимущества применения активных методов обучения наличествуют в решении всех задач обучения. Так, в области дидактики — это расширение кругозора, активизация познавательной деятельности; возможность применения знаний и умений в практической деятельности; формирование определенных умений и навыков, необходимых в профессиональной деятельности и др. Применение активных методов обучения, в частности учебных деловых игр, способствует развитию внимания, памяти, речи, мышления, умений сравнивать, сопоставлять; творческих способностей, рефлексии, умения находить оптимальные или наиболее простые решения, предсказывать ожидаемый результат и др. Кроме того, они позволяют адаптировать учащихся к условиям среды; осуществлять контроль, саморегуляцию, обучениеобщению, психотерапии; совершенствовать умение выразить свою мысль в устной и письменной форме, умение установить и поддерживать психологический контакт, умение слушать собеседника, понимать его мотивы и др.

В условиях информатизации образования были выработаны механизмы, позволяющие активизировать учащегося в учебном процессе. В первую очередь к ним относятся деловые игры. Этот метод нацелен на результат и обеспечивает положительные эмоции. Стремление к успеху делает обучение в процессе игры чрезвычайно эффективным. Однако если строить обучение лишь на игровых методах, то, во-первых, определенное информационное содержание не будет усвоено. Хотя возражения о недостаточности игр для полноценного образования можно расценивать и как постановку новой педагогической задачи. . Во-вторых, методики не могут быть самодостаточными, поскольку преподаватель может столкнуться с проблемой среднего уровня обучаемых. Практика показала, что успешно участвовать в деловых играх могут только те студенты, которые изучают дисциплины не путем заучивания, а посредством вдумчивого осмысления и творческого подхода к самостоятельной проработке пройденного материала

Таким образом, активные методы обучения являются одним из наиболее перспективных путей совершенствования процесса организации обучения студентов, основанном на принципах проблемности и моделирования, отличающие их от традиционных методов вузовского образования. Деловая игра как один из методов активного обучения, представляет интенсивный способ повышения результативности работы студентов, не за счет увеличения объема перерабатываемой информации, а благодаря глубине и скорости ее переработки. Активность студентов, возникающая в деловой игре, длительная и устойчивая, а самостоятельно принимаемые решения творчески по своему содержанию и эмоционально окрашены.

Список использованных источников

1. Майхнер, Х.Е. Корпоративные тренинги / Х.Е. Майхнер. – М., 2002.
2. Педагогическая энциклопедия / под ред. И.А. Каирова. – М., 1966.
3. Бабанский, Ю.К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект / Ю.К. Бабанский. – М., 1977.
4. Практикум по дошкольной педагогике / под ред. Г.С.Красицкой, Л.Г.Семушкиной. – М., 1998.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

И.А. Старовойтова
Могилёвский государственный университет имени А.А. Кулешова

Содержание экологического образования рассматривается нами на разных уровнях. Так, на уровне общетеоретического представления оно фиксируется в виде обобщенного системного знания о составе, эле-

ментах, структуре и функциях социального опыта, передаваемого следующим поколениям. Уровень учебного предмета включает части содержания, несущие специфические функции, которые и определяют особые для каждого предмета состав и структуру. Уровень учебного материала отражает конкретные элементы содержания (знания, умения, навыки, деятельные установки, оценочные суждения, нестандартные ситуации и др.), которые зафиксированы в учебниках, пособиях, дидактических материалах и составляют основу обучения определенному учебному предмету. Перечисленные три уровня относятся к содержанию образования, существующему в качестве заданной нормы. Они реализуются в условиях, когда содержание образование включается в процесс обучения (четвертый уровень содержания образования), при этом становится предметом совместной деятельности преподавания и учения, а в дальнейшем – частью структуры личности обучаемого.

Совокупность устойчивых отношений и связей между элементами содержания образования образуют структуру [1, с.102]. В этой связи несомненную значимость имеет работа В.Н. Максимовой в которой выявлены такие типы связей как: содержательно-информационный, оперативно–деятельный, организационно-методический. Автором установлено, что интеграция является одним из путей решения проблемы межпредметных связей, при этом их основными источниками являются: учебный предмет, учебная деятельность, учебный процесс [2].

Важной особенностью структуры содержания образования на интегративной основе (уровень учебных предметов) является многомерность и многоплановость учебных предметов по своему образовательному значению. Так, В.С. Леднев выявил взаимосвязи учебных курсов по линии базисных компонентов содержания образования: 1) взаимосвязи учебных курсов по линии познавательной деятельности учащихся 2) взаимосвязи учебных предметов по линии формирования направленности личности. Формирование направленности личности обеспечивается всеми учебными предметами, хотя ведущими признаются предметы общественно-научных дисциплин [3, с. 117].

Все компоненты содержания образования и соответственно учебного предмета проявляются в совокупности различных видов деятельности будущего учителя. В.В Краевский, А.В. Хуторский отмечают, что содержание образования выступает как педагогически адаптированный социальный опыт, точнее человеческая культура, взятая в аспекте социального опыта, пронизывающего всю её структуру. В этом случае содержание образования аналогично по структуре социальному опыту и включает в себя все элементы, присущие человеку современной культуры. Такое содержание включает в себя, помимо знаний, умений, ещё и опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений. Тогда его структурные элементы представляют собой определенные специфические опыты: опыт познавательной деятельности, фиксирующий её результаты в форме знаний; опыт осуществления известных способов деятельности – в форме умений действовать по образцу; опыт творческой деятельности – в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях; установление эмоционально-ценностных отношений – в форме личностных ориентаций [4].

Структурными элементами содержания экологического образования являются: естественнонаучная, общепедагогическая, методическая аспекты экологических знаний (опыт познавательной деятельности); конструктивные, организаторские умения (опыт деятельности по образцу); проективные, аналитические умения (опыт творческой деятельности); мотивы, ценностные ориентации, волевые установки необходимые для осуществления эколого-педагогической деятельности (опыт эмоционально-ценностных отношений).

М.Н. Берулава отмечает, что в настоящее время в теории и практике обучения учащихся появились попытки к осуществлению более сложных и глубоких уровней интеграции содержания образования [4, с.29]. Наряду с интеграцией содержания происходит интеграция содержательной и процессуальной сторон обучения.

С целью выявления общих тенденций проектирования содержания экологического образования на уровне учебного предмета осуществлён анализ типовых учебных программ. В качестве критерия интегративности содержания экологического образования принято число интегративных понятий из общего числа возможных в программе исследованной дисциплины. Мы исходили из того, что понятие составляет фундамент всякой научной системы. Результаты исследования показывают, что в учебных программах, как правило, содержание экологического образования будущего учителя начальных классов не ориентировано на реализацию высших уровней интеграции. Недостаточное число интегративных понятий (47 существующих понятий из 64 возможных) в структуре содержания образования свидетельствует о наличии интеграции лишь на уровне межпредметных связей.

В содержании экологического образования будущего учителя начальных классов выявлено отсутствие следующих интегративных понятий: принципы и сущность экологического воспитания, формирование и диагностика экологической культуры личности, параметры и типология субъективного отношения к природе, диагностика экологической образованности, специфические принципы экологического образования, методы экологического воспитания, мотивация экологического обучения школьников, глобальные экологические проблемы, валеологические аспекты содержания образования, организация природоохранной работы в школе. Исключение составляет лишь программа дисциплины «Методика преподавания основ начального миропознания и экологическое воспитание», в которой из 23 возможных интегративных понятий экологического образования включены 22 понятия.

На основе анализа типовых учебных программ «Педагогика современной школы. Педагогический аспект», «Педагогика» и учебных планов в содержании педагогических дисциплин были определены следующие возможные в рамках данной дисциплины интегративные эколого-педагогические понятия: принцип природосообразности; диагностика экологической культуры; принципы экологического воспитания; формирова-

ние экологической культуры личности; методы диагностики экологической образованности; стратегии экологического образования в мире; принципы экологического образования и др.

На основе анализа типовой учебной программы «Психология» для специальности 0402 «Преподавание в начальных классах» в содержании экологической составляющей психологических дисциплин, выделены возможные интегративные эколого-психологические понятия: человек как природное существо, человек как психологическая социальная и духовная реальность; психолого-педагогический потенциал взаимодействия человека с миром природы; экологическое сознание; механизмы формирования субъективного отношения к природе и др. Формирование эколого-практических понятий возможно в ходе реализации содержания программы учебно-полевой практики: мониторинг окружающей среды, влияние состояния окружающей среды на здоровье человека.

Отметим, что в структуре содержания экологического образования будущего учителя начальных классов проявляется тенденция к интеграции. Так, например, на основе анализа учебной программы «Основы начального миропознания» для педагогических колледжей и училищ (специальность 2-010201 – начальное образование) установлено, что в них содержатся следующие интегративные эколого-мировоззренческие понятия: роль растений в природе и жизни человека; значение животных в природе и хозяйственной деятельности человека; сезонные изменения в растительном мире; влияние хозяйственной деятельности человека на изменение географической оболочки Земли. В ходе анализа программы «Методика преподавания начального миропознания и экологического воспитания» специальности 0402 «Преподавание в начальных классов» определены следующие интегративные эколого-методические понятия: экологическое образования и воспитание младших школьников; формы и методы экологического воспитания и образования младшего школьника.

Выделение интегративных понятий в содержание экологического образования будущего учителя позволяет отразить инвариантные процессы в различных направлениях экологии. Это указывает на внутреннее единство экологического образования, способствуя определению оптимальных форм представления учебной информации.

Список использованных источников

1. Алексеев, С.В. Экология: наука и область образования: метод. реком. / С.В. Алексеев. – СПБ., 1994.
2. Максимова, В.Н. Сущность и функции межпредметных связей в целостном процессе обучения: автореф. дис…. докт. пед. наук / В.Н. Максимова. Ленинград, 1981.
3. Леднев, В.С. Содержание образования: учеб. пособие / В.С. Леднев.— М., 1989.
4. Берулава, М.Н. Интеграция содержания образования / М.Н. Берулава. – М., 1998.
5. Краевский, В.В. Содержание образования – бег на месте / В.В. Краевский // Педагогика. – 2000. – № 3. – С.3 – 12.
6. Краевский, В.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В.В. Краевский, А.В. Хуторской // Педагогика. – № 2. – 2003. – С.3.

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ КАК КЛЮЧЕВАЯ ПАРАДИГМА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

И.Г. Тихонова
Белорусский государственный университет

Общеизвестно, что самой эффективной стратегией выхода из системного кризиса в образовании является та, которая начинается со стратегии политики качества. При этом под категорией «качество» понимается совокупность свойств, признаков, выражающих существенную определенность объекта, благодаря которой он является именно таким, а не иным. С этой точки зрения, по-нашему мнению, качество образования выступает как социальная категория, определяющая состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям различных социальных групп вразвитии и формиро-

вании гражданских, профессиональных и бытовых компетенций личности. Подобная трактовка «качества» созвучна с научными выводами и представлениями таких известных специалистов в области традиционных образовательных и воспитательных парадигм как М.М. Поташник, В.И. Загвязинский, А.И. Субетто, Е.А. Ямбург и др. [1, с.139-140].

В контексте современных образовательных реалий категория «качество» приобретает свои методологические особенности. Они связаны с тем, что, во-первых, результаты академических знаний становятся все менее значимыми в системе показателей качества образования. На смену им в современных условиях приходят такие показатели, как сформированность устойчивой мотивации познания, надпредметных способов учебной деятельности, степень развитости личности. Во-вторых, образование признается качественным, если обучение и воспитание идут на уровне максимума возможного для личности (в зоне ближайшего развития). В-третьих, знания, умения и навыки не являются основной целью современной школы, а всего лишь средством для достижения тех или иных целей и ценностей человека. В-четвертых, восстанавливается приоритет воспитания в образовании, что имеет принципиальное значение для развития общества XX1 века. В-пятых, возникает возможность и необходимость различения показателей качества образования на разных уровнях управления: вузовском (школьном), региональном, национальном.

В этих условиях наиболее приемлемым, на наш взгляд, является утверждение о том, что основные инновационные направления качественной перестройки системы образования на всех его уровнях от школы до вуза связаны с созданием условий, при которых реально будут происходить и давать результаты внутренние процессы индивидуального самообразования обучающихся. Только в этом случае будет возникать явление так называемого педагогического резонанса. Речь идет об изменении сущности, типа образовательной практики в учебных заведениях; о постепенном переходе к рассмотрению реальных результатов образования с двух сторон: как самооценки результатов образования; как внешней оценки результатов образования (самим преподавателем, органами управления, социальным заказчиком и т.п.).

Перестройка системы образования предполагает также осознание таких фундаментальных положений современной динамики образовательного феномена как: создание максимально благоприятных условий для самообразования и саморазвития личности; постепенный переход от идеи школоцентризма со стороны общества и идеи социоцентризма в личностном становлении обучающихся, когда образование личности начинается до школы, протекает в школе и за ее рамками; глубокое и всестороннее различение результатов академического образования и собственного образования самой личности.

При этом социологические данные убедительно показывают, что настало время решительно отказаться от представления, что все хорошее у обучающегося — от учебного заведения и общения с педагогами, а все плохое, нежелательное — от иных сфер, особенно средств массовой информации, так называемой «улицы», неформальных групп и т.п.

Следует заметить, что в избранном нами варианте трактовки качества современного образования категории «результат» и «качество» взаимосвязанные, однако далеко нетождественные. Ведь чтобы результаты оценивали качество, их нужно с чем-то сравнить. На практике чаще всего таким мерилом выступает образовательный стандарт. Однако общеизвестно, что требования стандарта не всегда связаны с конкретной личностью, качество которой мы стремимся определить.

Это предопределяет необходимость введения в систему качества образования как социальной категории «качество образования личности», понимая под сущностью этого феномена соотношение цели и результата образовательной деятельности, если цели заданы и спрогнозированы в зоне ближайшего развития личности.

Речь идет о том, что при оценке качества образования личности в основу целесообразно положить сравнение полученных ею образовательных результатов с имеющимися максимальными возможностями. И никакие результаты нельзя признать хорошими, какими бы значительными они не были, если человек в состоянии достичь гораздо более высоких, и никакие результаты, как бы они не были малы, нельзя признать плохими, если они соответствуют максимальным его возможностям.

Подобная личностная ориентация в качественных оценках образовательного процесса никак не противоречит, а наоборот полностью согласуется с организационной и содержательной составляющими современных тенденций развития национальной системы образования. Наиболее актуальными их них являются: установка на всестороннее, гармоничное, творческое развитие личности обучающегося; фундаментализация образования; формирование личности в контексте патриотизма, национальной культуры и языка; воспитание уважения к труду, понимание труда как важнейшего условия раскрытия личности; формирование исторического самосознания и достоинства; формирование «личности долга», защитника отечества; неосферизация образования; сквозное обучение языку и национальной истории; материализация образования как средства формирования логического, творческого мышления [2, с.5-6].

В настоящее время наиболее ориентированными на повышение качества обучения являются концепции поэтапного формирования умственных действий, проблемное, развивающее, модульное обучение и ряд других. Все они, независимо от содержания и направленности, трактуют конечную цель обучения как овладение обучаемыми системой знаний и практической подготовленностью, необходимых для успешной деятельности.

В современной теории и практике организации и управления качеством образования постепенно формируется системный подход в решении этих проблем. В частности, акмеологическая концепция организационно-педагогических основ профессионализации специалистов, предложенная В.Г. Михайловским, Л.Г. Лаптевым, В.Н. Новиковым, представляет собой композицию теоретико-методологических положений об акмеолого-педагогическом подходе и методе качественной профессионализации кадров; о психолого-педагогических основах модели учебно-познавательной практической деятельности нового поколения.

В основе современной системы качества образования находятся его показатели, которые, несмотря на их дискуссионный характер, чаще всего представляются следующим образом: обеспечение разностороннего развития и воспитания личности и выполнения на каждом отрезке образования поставленной педагоги-

ческой задачи; построение содержания образования или его целостных тематических фрагментов как взаимосвязанной системы, отвечающей целям и потребностям общества; структурированность знаний в доступной учащимися (студентами) целостной системе, как в ходе обучения, так и в итоге его; овладение учащимися (студентами) наиболее оптимальными способами усвоения изучаемого материала, умственной деятельности с перспективой перехода к самообразованию; расширение содержания образования за счет включения обучающихся в программируемую внеучебную деятельность, соотнесенную с соответствующими учебными предметами; овладение обучающимися системой ценностей, соответствующей интересам общества, мотивам учения и преподавания; соответствие общедидактических методов обучения характеру видов содержания учебного материала и способами усвоения, а также соответствие конкретных методов обучения дидактическим задачам и специфике усвоения данного содержания; рационализация применения средств обучения; своевременный учет закономерностей усвоения различных элементов социального опыта и его конкретного воплощения в разнородном учебном материале; постоянный контроль успешности обучения [6, с.57].

Качество образования в современном его понимании является ключевой парадигмой развития образовательного процесса как социального феномена в Республике Беларусь.

Список использованных источников

1. Словарь-справочник по педагогике / В.А. Мищериков; под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М., 2004. – С. 139-140.
2. Суббетто, А.И. Качество непрерывного образования в Российской федерации: состояние, тенденции, проблемы и перспективы (опыт мониторинга) / А.И. Суббето. – СПб.–М., 2000. – С. 5-6.
3. Поташник, М.М. Качество образования: проблемы и технологии управления (В вопросах и ответах) / М.М. Поташник. – М.
4. Качество высшего педагогического образования: проблемы и пути повышения: материалы междун. науч.-практ. конф., Минск, 15 апр. 2004 г. / БГУ; под ред. Н.А. Березовина. — Минск, 2004.
5. Буйко, Т.Н. Обеспечение качества образования в высшей школе: организационно-управленческий аспект / Т.Н. Буйко, В.А. Капранова. – Минск, 2000.
6. Айсмонтас, Б.Б. Теория обучения: схемы и тесты / Б.Б. Айсмонтас. – М., 2002.

БАРЬЕРЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ

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

Трансформатология (от позднелат. transformatio – изменение, преобразование, превращение) – специализиированное научное направление в рамках общей теории функциональных систем. В теории трансформационного процесса под трансформациями понимаются взаимно стимулирующие изменения моделей социального действия, с одной стороны, и функционирования социальных институтов – с другой (И. Дискин, Т. Заславская и др.).

Когда речь заходит о трансформациях, то возникает вопрос: что во что трансформируется, из какого состояния – в какое? Иначе говоря, появляется необходимость определить направление изменений.

Так, трансформационные процессы на теоретико-методологическом уровне связываются с переходом от диалектического материализма как единственной методологии педагогических исследований и деятельности – к логике культуры, к герменевтике. Преобразования на содержательно-информационном уровне связаны с отказом от единообразия учебных планов и программ в пользу их многообразия при учете достоинств как традиционных, так и инновационных курсов. На процессуально-технологическом уровне преобразования задают движение от транслирующих, репродуктивных методов освоения информации – к культуропорождающим технологиям, проектированию, от универсализации – к учету уникальности субъектов образовательного процесса и т.д.

Однако попытка сформулировать «откуда и куда» применительно к трансформационному процессу – относительна. Во-первых, сама природа трансформационного процесса очень далека от движения из пункта «А» в пункт «Б». Во-вторых, известно, что движущей силой развития являются противоречия – внешние и внутренние, объективные и субъективные. Несвоевременное их разрешение обусловливает наличие различных барьеров, препятствующих позитивным преобразованиям.

Под барьером (франц. barriér – преграда, препятствие) в педагогическом образовании понимается «критическая точка», препятствующая эффективному функционированию и развитию данной системы и обладающая потенциальной возможностью стимулировать активность субъектов по его преодолению. Иначе говоря, у барьера имеются позитивные и негативные функции.

Позитивные функции барьеров:

- стабилизационная (останавливает ход развития, придает системе устойчивость);
- индикаторная (привлечение внимания субъекта);
- коррекционная (препятствие меняет направление движения);
- энергетическая (энергия движения накапливается под влиянием удерживающего его движения);
- дозирующая (препятствие дозирует движение, определяет его меру);
- стимулирующая субъектов, мобилизующая их усилия.

Негативные функции барьеров:

- сдерживающая;
- деструктивная, разрушительная;
- подавляющая (А.К. Маркова).

Барьеры, таким образом, являются фактором, который может стимулировать развитие, или наоборот, препятствовать ему. Для того чтобы барьер стал стимулом к дальнейшему развитию, он должен стать субъективным образованием, то есть обнаружить себя на уровне осознания, осмысления, адекватной оценки личностью сложности и противоречивости (проблемности) ситуации.

Когда барьер представляет собой отраженное в сознании субъектов педагогического процесса внутреннее препятствие, выражающееся в нарушении соответствия сознания и объективных условий и способов деятельности, он становится стимулом развития и субъектов, и самого педагогического процесса. Если этого не происходит, то фиксируются негативные функции барьера. Поэтому задача исследователей трансформационных процессов сводится к тому, чтобы по возможности адекватно оценить то, что действительно происходит в сложившейся системе педагогического образования.

По данным исследования, осуществленного Центром по проблемам развития педагогического образования БГПУ, многие выпускники не имеют устойчивой ориентации на педагогическую профессию, недостаточно знакомы с проблемами реформируемой школы, не уверены в своих возможностях успешной профессиональной самореализации.

Опрос молодых учителей Центрального района г. Минска показал, что многие педагоги не реализуют в профессии свой личностный потенциал. Лишь 30% учителей удовлетворены профессиональным выбором, 61% — частично, 6% – не удовлетворены вовсе.

По данным опроса наибольшие трудности у молодых учителей возникают при необходимости:

– использовать современные технологии обучения и воспитания, обеспечивающие эффективное достижение педагогических целей (40%);

– создавать дифференциированную образовательную среду, реализовывать разноуровневый подход (35,5);

– организовывать свою профессиональную деятельность на основе исследовательского принципа (36,4).

Свыше 30% учителей возникающие в профессии трудности связывают с недостаточной подготовкой по психолого-педагогическим дисциплинам, указывают на недостаточную ориентированность образовательной среды вуза на обогащение опыта самотворчества будущего педагога.

Относительно того, что эти учителя хотели бы изменить в сложившейся системе подготовки педагогических кадров, были получены следующие предложения: увеличить часы на психолого-педагогические дисциплины (20,8); обогатить общепедагогическую подготовку в вузе учебными курсами по выбору (33%); шире представлять мировой опыт образовательной практики (33%); увеличить количество часов на практические занятия и самостоятельную работу (26,5); использовать активные и интерактивные технологии подготовки учителя (57%); ввести новые формы профессиональной подготовки, такие, как мастер-классы, студии, тренинги личностного и профессионального роста (52,9%); повысить качество и методическое обеспечение непрерывной педагогической практики (35,4%); увеличить в университетах количество творческих лабораторий и центров развития и привлекать студентов к их деятельности (48,7).

В какой же мере педагогическое образование готово сегодня ответить на эти вызовы?

В настоящее время фиксируется снижение качества психолого-педагогической подготовки выпускников педагогических специальностей. Причины сложившейся ситуации многообразны. Остановимся на одной из них, а именно — издержки университизации педагогического образования.

При общем большом числе вузов, готовящих в Республике Беларусь педагогические кадры, доля собственно педагогических вузов, для которых подготовка учителей является основной задачей, сократилось. Ряд педагогических институтов (Брестский, Могилевский, Витебский) в свое время были преобразованы в классические университеты, Минский и Мозырский — в педагогические университеты. Университизация высшего педагогического образования сказалась на усилении фундаментальной научной подготовки специалистов образования и ослаблении профессиональной психолого-педагогической подготовки.

Так, за последние два десятилетия общее количество учебных часов на разных факультетах БГПУ увеличилось почти в 2 раза, в то время как количество учебных часов по педагогике, психологии, методике преподавания предмета — лишь в 0, 7 раза. Иначе говоря, фактически количество часов на изучение психолого-педагогических дисциплин за 20 лет значительно уменьшилось. Экспериментальными планами некоторых факультетов не предусматривается государственный экзамен по педагогике.

Продолжительность изучения будущими педагогами дисциплин психолого-педагогического цикла сократилась с трех до полутора лет. На многих факультетах изучение психолого-педагогических дисциплин завершается в пятом семестре. Количество часов, отводимых на методику преподавания предмета, существенно отличается на разных специальностях, несмотря на то, что всем присваивается одинаковая квалификация учителя.

Следует отметить чрезмерную теоретизацию изучаемых курсов в отрыве от учета реальных процессов, происходящих в общеобразовательной школе. В частности, из общего объема часов по педагогике (220 ч.) и психологии (160 ч.) на разных факультетах БГПУ лекционные часы составляют более половины учебного времени, в то время как на лабораторные занятия отводится в среднем только 6 часов. На целом ряде факультетов (физический, естествознания, исторический и др.) отсутствуют практические занятия по педагогике и психологии.

По сравнению с 1985 годом количество часов, отводимых на теоретическую подготовку по психолого-педагогическим дисциплинам, неуклонно растет в ущерб практической. Это негативно отражается на формировании у студентов профессиональных умений и навыков.

В последние годы значительно снизилось качество организации педагогической практики студентов. Это проявляется в сокращении ее сроков, формальном руководстве, отсутствии постоянного мониторинга процесса и результатов работы студентов-практикантов.

В БГПУ психолого-педагогическая практика студентов начинается, в основном, на третьем курсе в летнем оздоровительном лагере. Отсутствие педагогической практики на первом и втором курсах обучения в вузе приводит к тому, что студент с большим опозданием начинает осознавать суть и предназначение своей профессиональной деятельности, с опозданием получает представление о современной реформируемой школе, особенностях нынешнего поколения школьников.

В действующих учебных планах на все виды практик отводится от 8 до 17% учебного времени. В то время как учебный план подготовки учителей начальной школы Франции, например, включает 1000-1200 часов теории и 500 часов школьной практики (т.е. 50% учебного времени). В ряде стран (Германия, Франция, США и др.) два последних года обучения в педагогическом вузе посвящены специализации, т.е. педагогической практике в качестве учителя-стажера, а также занятиям в системе дидактического семинара непосредственно в школе под руководством опытных школьных учителей.

Издержки университизации высшего образования в Республике Беларусь — не единичное явление в истории мировой образовательной практики. В странах Западной Европы, в США данный феномен был зафиксирован в 60-х годах XX века, и уже в конце 70-х стали очевидны первые признаки кризиса университетской подготовки специалистов образовательной и социальной сфер.

Выпускники университетов оказались не готовы к осуществлению педагогической деятельности по ряду показателей. Основными издержками перехода к университетской модели подготовки педагогических кадров явились следующие:

1. Выпускники не осознавали миссию педагогической профессии в развитии индивида и культуры, отождествляли преподаваемый предмет с его дисциплиной.
2. Не обеспечивали условия для проявления самобытности отдельного ученика, его индивидуальности.
3. Не достаточно владели профессионально-коммуникативной компетентностью.
4. Не понимали детскую психологию, актуальные потребности воспитуемых, не могли создать положительный эмоциональный фон обучения и организовать продуктивное педагогическое взаимодействие.

Смещение акцента на дисциплинарную подготовку будущего учителя в ущерб профессионально-педагогической оставляет выпускников университетского образования мотивационно, личностно, методологически и технологически не готовыми управлять природными механизмами саморазвития растущего человека.

Кроме того, статистические данные, представленные ведущими информационными центрами по проблемам высшего образования в США, Великобритании, Германии, Франции свидетельствуют, что университизация высшего педагогического образования блокирует успешную самореализацию человека в трудовой деятельности. В результате наблюдаются заметный рост неудовлетворенности учителей своей профессией, отказ от педагогического поприща и массовый переход в другие сферы профессиональной активности.

Пути преодоления издержек университизации педагогического образования, на наш взгляд, должны связываться не с ограничением фундаментализации, а с восстановлением его культуротворческой функции, интеграцией фундаментального знания со способами самореализации человека в профессиональной деятельности.

Фундаментализация педагогического образования — веление времени. Нам не нужны учителя языка, которые пишут на доске с ошибками, или учителя истории, путающие даты и события, имеющие ограниченный кругозор. Но нам и не нужны учителя, которые не могут в доступной форме донести мысль до ребенка, не могут понять его, уважительно отнестись к его проблеме, оказать помощь в ее решении.

Поэтому пути преодоления кризиса университизации педагогического образования видятся не в ограничении фундаментализации, а в усилении методологического и технологического аспектов реализации фундаментальных знаний в педагогическом процессе, что требует качественного преобразования психолого-педагогической подготовки учителя в университете.

Основной путь в теории и практике зарубежной и отечественной педагогики высшей школы связывают с усилением практикоориентированности университетской подготовки педагога, что проявляется как на уровне структурирования содержания образования, так и на уровне организации педагогического процесса.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОНЦЕПТА МЕТАКОГНИЦИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

И.Ю. Филимонова
Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова

Любые трансформационные процессы, происходящие в обществе и неизбежно затрагивающие сферу образования, скрывают в себе угрозу дестабилизации для субъектов образования, заключающуюся в том, что хрупкое равновесие прежних представлений о способах организации образовательной деятельности оказывается нарушенным, а новые подходы к разрешению противоречий пока не концептуализированы. Ускорение социальной динамики, быстрое устаревание профессиональных знаний и обусловленное этими процессами превращение конечного образования в беспрерывное должны вывести педагогов на новый уровень понимания сути своей профессиональной деятельности и несовершенства используемых форм организации обучения. «Традиционная лекционно-семинарская система вузовского обучения, … не претерпевшая до сих

пор каких-либо существенных изменений, пришла в несоответствие с ценностями личностно-ориентированного педагогического образования, ожиданиями его субъектов, потребностями школы и государства» [1, с. 14]. Обновление современной психологической и педагогической нормы сопряжено с переосмыслением методического и организационного обеспечения самостоятельной работы студентов (СРС). Повышение ответственности студентов за ход и результативность процесса СРС возможно благодаря использованию в педагогической практике метакогнитивного компонента, призванного способствовать реализации способности индивида к автономному учению.

Современная концепция самостоятельной работы предполагает, с одной стороны, уход от догматических норм и правил, а с другой стороны, следование самостоятельно выбранным учебным стратегиям, обеспечивающим гармоничность развития субъекта образования. Самостоятельная учебная работа становится равноправной составляющей современной образовательной парадигмы. Направленность образовательных программ на развитие системы самостоятельной учебно-познавательной деятельности может быть достигнута путем включения в учебные планы специальных курсов, обеспечения индивидуального обучения с выбором самостоятельного темпа изучения отдельных дисциплин, создание эмоционально-личностного аппарата для самообразовательной деятельности будущего специалиста [2, с. 212-213]. Образовательная деятельность, провозглашающая своей целью обретение самостоятельности (автономности) субъектом образования, обязана учитывать дуалистический характер самостоятельности, проявляющийся в реальной свободе выбора образовательного стиля и в строгом подчинении избранной линии учебного поведения, то есть в самопроизвольности и самодисциплине. Проблема создания налаженной системы самостоятельной работы студентов зависит и от устранения следующего алогизма. Если целью СРС является самостоятельность субъекта образования, тем самым подразумевается, что индивид таковым еще не является. В какой мере следует рассчитывать на его автономность в поиске личностно значимого знания? Возможный выход видится в том, чтобы инициировать создание педагогических ситуаций, благоприятствующих самореализации студента в творчестве. Основополагающими элементами таких педагогических практик призваны стать:

1. Неавторитарная позиция педагога-медиатора. Развитие тезауруса педагогической науки (термин «самостоятельная работа» пришел на смену понятию «независимая работа» - Совет Европы, 25-26.11.1975 г.) является лишним подтверждением того, что СРС вовсе не является работой неуправляемой. Осуществляя роль посредника (медиатора), преподаватель преследует тройную цель: - позволить студентам достичь намеченной цели, построить новые знания и компетенции;
- научить студентов управлять своей учебной деятельностью, быть автономными при решении учебных задач; - способствовать построению учащимися положительного Я-концепта (метазнания о себе).
2. Использование концепта метакогниций, облегчающее выбор, оценивание эффективности учебных стратегий и их регуляцию.

Дж Флавелл, автор концепта метакогниций, полагает, что концепт состоит из двух аспектов: метакогнитивных знаний и контроля над мыслительной деятельностью, осуществляемого с помощью этих метакогнитивных знаний. Метакогнитивные знания (метакогниции) – это знания о субъектах, выполняемых задачах и стратегиях, задействованных в их реализации. Метакогниции используются в ходе мыслительной деятельности и позволяют улучшить управление и контроль над ней [3, P. 15-16]. Успех самостоятельной учебной работы в значительной мере обусловлен способностью субъекта мыслить критически и самостоятельно. Недооценивая важность СРС, не подвергая учебные цели и задачи осмыслению, студенты оказываются неспособны руководить своей образовательной деятельностью. Работая в авральном режиме, они не прибегают ни к антиципации, ни к планированию. Осуществляя стереотипные процедуры, они не осознают, что и как делают. Предчувствуя неудачу, они приостанавливают свою деятельность, ожидая помощи извне [4, P. 24]. Таким образом, студенты, у которых эффективная самостоятельность развита плохо, не приобретают в процессе СРС ни знаний, ни метазнаний, ни учебных стратегий.

Решить проблему помогут тренировочные упражнения на приобретение метакогнитивных навыков осознанного управления учебными задачами. Деятельность преподавателя по построению у студентов метакогнитивных компетенций состоит в том, чтобы помогать студентам справляться с учебными задачами, обучать субъектов быть автономными и повышать их уровень мотивации. Суть медиации в практике применения метакогниций состоит в том, чтобы активизировать у студентов метакогнитивный опыт, который поможет осуществлять самоконтроль учебной деятельности, понимать и объяснять связь между целью СРС, используемыми стратегиями и достигнутыми результатами. Метакогнитивная переработка содержания СРС, производимая самим субъектом, позволит ему перейти от репродуктивного усвоения профессионального знания к самостоятельному творческому построению личностно-значимого знания, что подтверждает тезис Ж. Пиаже о природе и роли осознания в построении интеллекта. Пробуждение творческой инициативы субъекта позволит СРС стать личностно-ориентированной, поскольку самостоятельность тесно связана с деятельностью субъекта по созданию саморегулируемой траектории учебно-познавательной деятельности.

Метакогниции позволяют строить знания и компетенции с большей вероятностью успеха и трансфера знаний. Они облегчают выбор стратегий поиска решения учебных задач, участвуя тем самым в процессе саморегулирования личности. Метакогниции способствуют самостоятельности субъекта образования в решении образовательных задач и в образовательной деятельности вообще, то есть помогают осуществлять саморегуляцию учебной и профессиональной деятельности. Ведь если студент не автономен в учебном процессе, он не будет самостоятелен и в профессиональной жизни: «Педагогика, ориентированная … на развитие метакогнитивных компетенций и когнитивных усилий в ходе обучения, является педагогикой, направленной на достижение интеллектуальной автономии и социализации» [5, P. 19]. Применение метакогнитивного компонента в педагогической практике высшей школы позволяет пересмотреть не только роль преподавателя в образовательном процессе, но и соотношение долей аудиторной и внеаудиторной работы студентов в сторону увеличения последней. Осуществление самостоятельной учебной деятельности студентов будет успешным, если педагог-медиатор инициирует у студентов метакогнитивную рефлексию (антиципация, выбор стратегий, самооценка, и так далее) над их деятельностью. Вследствие этого субъект образования становится

«аналитиком», «администратором» собственных стратегий и методов работы, знающим, где и как их употребить.

Изменение подхода к организации самостоятельной работы студентов, позволяющего изменять ее ритм с учетом индивидуальных особенностей и уровня подготовки, модифицировать образовательную траекторию по своему выбору с учетом личных потребностей и интересов является действительным поворотом образования к удовлетворению потребностей личности. При этом свобода выбора сочетается с личной ответственностью студента и способствует осознанию им своих возможностей, становлению подлинной самостоятельности личности.

Список использованных источников

1. Торхова, А.В. Совершенствование самостоятельной работы студентов по педагогическим дисциплинам / А.В. Торхова // Народная асвета. – 2003. – N 1. – С. 14-15.
2. Пидкасистый, П.И. Психолого-педагогический справочник преподавателя высшей школы / П.И. Пидкасистый, Л.М. Фридман, М.Г. Гарунов. – М., 1999.
3. Lafortune L., Saint-Pierre L. Affectivité et métacognition dans la classe. – Bruxelles : Les Éditions De Boeck, 1998. – 258 p.
4. Bazin A., Doly A.-M., Girerd R., Yanni-Plantevin E. La métacognition, une aide au travail des élèves. – P.: ESF, 1999. – 176 p.
5. Barth B.-M. L'apprentissage de l'abstraction. – P. : Éditions Retz, 1987. – 192 p.

ЯЗЫКОВОЙ ОБРАЗ МИРА В МАКРОСТРУКТУРЕ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ПОСТМОДЕРНИСТСКОГО ТЕКСТА

Ж.Е. Фомичева, В.Н. Андреев
Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого

Модернизм и постмодернизм, парадигмы художественности и творческие концепции прошедшего века, оказали существенное культурологическое влияние на его искусство и литературу, значительно изменив как статусы субъекта, предмета и адресата художественной деятельности, так и формы ее существования и возможности восприятия.

В рамках модернистской парадигмы литературное произведение обретает статус дискурса – трехстороннего коммуникативного события: автор – герой – читатель, представляющего собой динамический процесс, частью которого является текст. Коммуникативный характер художественного дискурса и его функциональность определяют необходимость рецептивной актуализации указанного события в восприятии. Следовательно, изменившийся статус художественного произведения значительно повлиял на его поэтику, обусловившую обязательность активного сотворчества читателя помимо «креативной (творящей) актуализации» трехстороннего коммуникативного события непосредственно в тексте. Художник, творец должен «теперь выстраивать художественную реальность не на территории собственного сознания, а в сознании адресата» [1, с. 101-102].

Идеи данных эстетических систем о человеке и его месте в бытии, о взаимоотношениях личности и общества нашли свое отражение в практике современного англоязычного романа. Образ бытия, представленный в сложном для читательского восприятия «многослойном произведении», передается как эксплицитно, так и суггестивно через систему взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов. Процесс восприятия постмодернистского литературного текста, осознание его концептуальных основ, постижения авторского отражения действительности требует активности и подготовленности читателя, его владения текстуальной компетенцией.

Исследовательские задачи осмысления определенных стилистических характеристик постмодернистского англо-американского литературного текста могут быть решены в контексте художественных исканий данной парадигмы и общих принципов модернистской поэтики.

Авторы, связанные с возникновением и развитием британского модернистского романа (Дж. Конрад, Ф.М. Форд, Д.Г. Лоренс, Д. Ричардсон, В. Вульф, Дж. Джойс и др.), видели свою задачу в преодолении наметившегося в эпоху декаданса разрыва между миром и его артистическим видением, между идеальным образом человека и его восприятием как случайной точки пересечения не контролируемых им сил. Указанное несоответствие было вызвано кризисом общезначимой системы нравственных ценностей, охватившим культуру XIX века и достигшим наибольшей остроты в последние его десятилетия. Результатом деятельности английских писателей стало создание нового типа романа, отвергшего традиционную структуру повествования, описание, рациональную экспозицию [2].

Новый дискурсивный статус произведения потребовал от художественных структур эстетической неклассичности: определенной незавершенности, открытости, конструктивной неполноты целого, предрасполагающей к сотворчеству, взаимодействию двух субъектов – автора и читателя, помещенному в социально-культурные условия ситуации. Интеракционный характер литературной коммуникации помещает в центр интереса аспекты коммуникации как поведения. Коммуникация в данном случае рассматривается как демонстрация смыслов, критерием ее успешности и главным предназначением является их интерпретация [3].

Коммуникативный характер художественного дискурса и его функциональность определяют особенности коммуникативных стратегий, реализуемых жанрами модернистского и постмодернистского романа. Согласно М.М. Бахтину, коммуникативные стратегии "существенно связаны с языком, ставят перед ним определенные задания, реализуют в нем определенные возможности" [1, с. 83]. Подобные "задания" и "возможности" представляют область коммуникативной компетенции того или иного жанра.

Авторская позиция организует текст и требует для своей манифестации особого коммуникативного поведения, "речевой маски", соответствующей креативной компетенции жанра, которая безусловно предполагает текстообразующую соотносительность субъекта и формы высказывания как целого [4, с. 126].

Определение отчетливо различимых тенденций модернизма, вместе с тем, не отрицает эклектичности данного феномена. Мы придерживаемся понимания «постмодернизма» как специфической литературной практики западной литературы, пришедшей на смену «новому роману» и неоавангардистским экспериментам рубежа 60-70-х годов, которая характеризуется, прежде всего, неустойчивостью и специфическим для каждого художника сочетанием в его творчестве реалистических и модернистских течений [5].

Постмодернистские тексты обладают рядом общих черт на уровне повествовательных стратегий. На уровне сюжета они представляют столкновение личности с миром, воспринимаемым как хаос. В этом мире отсутствуют системность, иерархия, смысловые и ценностные ориентиры.

Сюжетный план поддерживается на формальном уровне такими общими приемами как разрушение традиционных форм повествования, разнобразие жанров и затрагиваемых ими проблем, уничтожение «устаревших» представлений о взаимосвязи сюжета и героя, сосредоточенность на внутреннем мире персонажей, вымывание элементов реальности из повествования, приоритет субъективной версии над общепризнанной, всеобъемлющая ирония.

В отличие от модернистов, которые также видели абсурдность окружающего их мира и относились к нему «если не с отчаянием, то с полной серьезностью» [6], постмодернисты находят в нем повод для смеха, часто обращенного в «черный юмор».

Авторское вмешательство в текст, ироническая авторская речевая маска и становится средством обеспечения когерентности постмодернистского текста, в котором отсутствуют формальные когезийные связи.

Идеи постмодернизма о взаимоотношении личности и общества нашли свое отражение в образе бытия, представленном в романе Мартина Эмиса «Деньги» (*Money, A Suicide Note*). С публикацией данного романа (1984) Эмис приобрел репутацию одного из ведущих современных англоязычных писателей-постмодернистов. Действие романа развивается попеременно в Лондоне и Нью-Йорке, которые представлены в нем как взаимозаменяемые центры безудержной жадности и стяжательства. Время действия романа – Америка времен правления Рейгана и тэтчеровская Британия. Общественная атмосфера в обеих странах характеризуется в романе как всеохватывающая страсть к деньгам, что приводит к еще большему обогащению сильных мира сего и полному обнищанию бедных.

Сюжет романа включает иронически переосмысленные реальные исторические события: финансовые махинации тех лет, свадьбу принца Чарльза и Дианы, военный переворот в Польше, служащими своеобразным фоном, создающим политико-общественную атмосферу 80-х годов. Эмис называет описываемую им эпоху “money age” и уверен в ее недолговечности: “the money age we are living through now is a short-lived kind of prosperity… a ‘live now, pay later ‘ thing. Money is a more democratic medium than blood, but money is a cultural banner – you can feel the whole society deteriorating around you because of that. [7, с. 36]

Рассказчиком и главным героем в романе является Джон Сам – само воплощение эпохи денег. Он концентрирует в себе знаковые моменты времени – работает в сфере производства шокирующих рекламных роликов, воспитан исключительно на поп-культуре, порнографии и алкоголе. Все действия Сама, его взаимоотношения с другими людьми основаны на власти денег.

Потребительское отношение ко всем сферам жизни приводит главного героя к полному упрощению своего видения мира, которое может быть охарактеризовано как «монохромное», в отличие от полного «полихромного»: “While others look at art or read books or surrender to serious music, my mind just razzes me about money, Selina, hard-ons” [7, с. 301]

Выбор автором в качестве нарративной модели повествования от первого лица и Джона Сама в качестве повествователя, приводит к необходимости введения в текстовой континуум авторского голоса, так как рассказчик не может обеспечить достоверности и надежности, необходимой для адекватной интерпретации описываемого (сказовое повествование). Данный тип повествования также предусматривает особое отношение читателя к тексту, заключающееся в необходимости включения «двойного видения», интерпретации «двойного кода», возникающего из-за невозможности полностью доверять рассказчику.

Автор включает в дискурс повествователя интертекстуальные элементы, отсылки к другим текстам, которые недоступны пониманию Сама: “And one, and two, and three and four. I’m lying on the fourteenth floor of the Ashberry, wearing taglebag only and wiggling my legs in the air like an upended beetle. What am I doing? I’m exercising… this is my metamorphosis’ [7, с. 312]

В отличие от Сама, который не способен распознать цитату, «авторский голос» включает аллюзию, состоящую в паралелли между указанным эпизодом и «Метаморфозой» Кафки, главный герой которой, Грегор, превращается в жука в сходной ситуации.

Средством нейтрализации сказового рассказчика является также введение образа «Мартина Эмиса» в текст романа, которого Джон Сам просит переписать свой сценарий с целью удовлетворения требований актеров создать для них более реалистические сюжетные линии. В ответ «Мартин Эмис» выступает с утверждением, служащим отрицанием реализма вообще, что является одним из тезисов постмодернизма: “We are pretty much agreed that the twentieth century is an ironic age – downward-looking. Even realism, rockbottom realism, is considered a bit grand for the twentieth century”. [7, с. 231]

Постмодернистское отрицание реализма сочетается здесь с утверждением об ироническом отношении к описываемой эпохе, заключающемся во внутренне осуществленном анализе ее составляющих, который позволяет авторскому голосу в тексте романа сделать вывод о том, что оба города демонстрируют признаки необратимого разложения: “… blasted, totaled, broken-winded, shot-faced London, doing time under sodden skies’ [7, с. 110]. Лондон характеризуется при помощи цепочки метафорических эпитетов, создающих апокалептический образ энтропии и упадка. Нью-Йорк описывается как место, где даже птицы изменили свою сущность: “having been processed by Manhattan and the twentieth century… they have slipped several links in the chain of being” [7, с. 199]. В результате автор приходит к выводу, что для описания такой действительности реализм как метод не подходит, и только постмодернистская ирония способна охватить данное измененное состояние современного общества.

Ирония как необходимый атрибут культуры эпохи постмодерна, ее моделирующие функции для разнообразных феноменов постмодернистской культуры находят воплощение в художественной практике современных английских и американских романистов, предложивших новую повествовательную технику, отражающую проблемы современности и человека в ней. Текстовые и дискурсивные иронические стратегии Дж. Барнса, М. Эмиса, Дж. Фаулза, Д. Лоджа, П. Экройда, И. Макьюена, Дж. Барта, Т. Пинчона, Дж. Уинтерсон, основанные на позиции субъективности, игровом начале, «взгляде со стороны», глубокой рефлективности, вариативности, воссоздают окружающий мир во всей его полноте и противоречивости.

Список использованных источников

1. Тюпа, В.И. Литература как род деятельности: теория художественного дискурса / В.И. Тюпа // Теория литературы. – М., 2004 – С.16-104.
2. Иванов, Д.А. Модернистский роман Великобритании / Д.А. Иванов // Зарубежная литература XX века – М., 2003 – С.116-155.
3. Макаров, М.Л. Основы теории дискурса / М.Л. Макаров. – М., 2003.
4. Foucault, M. L'arceologie du savoir / M. Foucault. – Paris, 1969.
5. Ильин, И.П. «Постмодернизм»: проблема соотношения творческих методов в современном романе Запада / И.П. Ильин // Современный роман: Опыт исследования – М., 1990 – С.255-279.
6. Сурова, О.Ю. Постмодернизм и творчество У.Эко / О.Ю. Сурова // Зарубежная литература XX века. – М., 2003 – С.567-590.
7. Amis M. Money, A Suicide Note. – L.: Penguin, 1986.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

А.Ю. Худяков
Верхнедвинская государственная общеобразовательная средняя школа №1

В базисный учебный план белорусских общеобразовательных школ введена образовательная область «Технология», одной из задач которой является подготовка учащихся к профессиональному самоопределению и последующему овладению различными профессиями. Профессиональная подготовка к некоторым рабочим специальностям позволяет не только сформировать у выпускников школы технологическую культуру, научное, политехническое мировоззрение, развить целеустремленность, творческие способности, подвести к осознанному профессиональному самоопределению, но и предоставляет возможность дальнейшего трудоустройства.

Анализ литературных источников и опыта работы школы показывает недостаточность теоретической разработки вопросов трудового обучения, воспитания и профориентации в нашей стране. В то же время назрела необходимость коренного повышения уровня и качества трудовой подготовки и профориентации, поиска педагогических средств повышения их эффективности в условиях перехода к рыночной экономике.

Подготовка подрастающего поколения к жизни и трудовой деятельности в условиях рынка труда представляет сложную комплексную проблему. В нее входит: вооружение учащихся знаниями основ наук в процессе трудового обучения; формирование высоконравственных мотивов труда; овладение практическими трудовыми умениями и навыками современного производства; развитие профессиональных намерений и склонностей; трудоустройство и профессиональная адаптация по профилю выбранной профессии.

Приобщение учащихся к труду, воспитание у них интересов и склонностей к профессиям физического и интеллектуального труда эффективнее осуществляется при проведении: информационной работы, раскрывающей огромные возможности сельскохозяйственного и промышленного производства; общественно полезного и производительного труда с постановкой опытов на основе технологического процесса производства; технического моделирования и конструирования. Это подтверждает пример учреждения образования «Верхнедвинская государственная общеобразовательная средняя школа №1».

Администрация школы решила через осуществление профессиональной подготовки учащихся на основе получения ими базового и среднего образования повысить уровень развития и самореализации личности ученика, подготовленного к успешной адаптации, социализации в сфере производства и развивающегося социума. Основное направление образования в школе – адаптация учащихся в современном обществе на основе базового и среднего образования в рамках государственных стандартов, обеспечивающих становление личности ребенка в учебной и внеучебной деятельности. Образовательный процесс школы строится таким образом, чтобы каждый ученик (в соответствии со своими возможностями) не только был вовлечен в активную учебную деятельность в зоне его ближайшего развития, но и чувствовал себя достаточно комфортно.

Учреждение образования «Верхнедвинская государственная общеобразовательная средняя школа №1» — образовательное учреждение со смешанным контингентом учащихся, где учатся одаренные и обычные дети, а также нуждающиеся в коррекционно-развивающем обучении. Деятельность школы осуществляется с учетом ориентации на конкретную социально-профессиональную группу родителей учащихся, в состав которой, согласно проведенному исследованию, входят: 58% родителей относятся к категории рабочих; 14% родителей — служащие, из них 3,7 % — работники сферы образования; 15 % родителей — представители сферы обслуживания; 13 % родителей не имеют постоянной работы, занимаются бизнесом или не работают совсем.

Родители учащихся по уровню образования распределяются следующим образом: высшее образование имеют 8 %; средне-специальное — 28 %; профессионально-техническое — 43 %; среднее — 16 %; неполное среднее — 5 %. По количественному составу в школе: 26 % детей из неполных семей; 13 % детей из многодетных семей. Таким образом, основные категории родителей — рабочие с профессионально-техническим образованием.

Исходя из проведенного исследования, школа, в первую очередь, будет ориентироваться на развитие индивидуальности ребенка, на создание условий для развития личности, подготовленной к социальной и трудовой адаптации, через предоставление профессиональной подготовки, как на уровне средней школы, так и базовой.

В 2004 году в школе открыт технологический профиль в 8-9-ых классах по столярному и швейному направлениям. Согласно вышеуказанным программам количество часов трудового обучения увеличено до четырех и вместо одного предмета «Технология» в течение года по определенному плану учащиеся изучают пять: это – «Материаловедение», «Специальная технология», «Охрана труда», «Специальное рисование» и «Производственное обучение». В результате учащиеся имеют возможность получить профессии столяра или швеи на уровне базового образования.

Учащиеся 10-11-ых классов кроме образовательной получают также и профессиональную подготовку по автомобильному, тракторному и швейному делу в соответствии со своими склонностями и интересами. За школой закреплены автодром и здание производственных мастерских. В соответствии с требованиями новых Правил дорожного движения оборудованы кабинеты и лаборатории автомобильного и тракторного дела. Полученные знания профессиональной подготовки подтверждаются на квалификационных экзаменах. Ежегодно водительские права категории «С» получают не менее 95% учащихся, а обучающиеся на тракторном деле – 100%. Дети, обучающиеся по курсу «Швейное дело», не только получают знания, умения и навыки швейного мастерства, но и выполняют различные заказы по пошиву изделий. Например, в школьных мастерских по просьбе отдела культуры райисполкома пошито 150 галстуков, которые были вручены участникам республиканского фестиваля «Дзвіна-Двина-Даугава», выполнен заказ районного Центра занятости по пошиву около 400 комплектов постельного белья и 310 ночных рубашек для Луначарского дома-интерната для инвалидов.

В настоящее время в нашей школе существует 100%-ный охват учащихся профильным обучением. Учащиеся нашей школы являются неоднократными победителями районных, областных и республиканских олимпиад по трудовому обучению, победителями различных конкурсов по декоративно-прикладному творчеству. В сентябре 2005 года на базе нашей школы организована областная экспериментальная площадка по теме «Апробация технологической модели средней школы через организацию обучения с профессиональной подготовкой». Данная экспериментальная площадка является составной частью работы школы по созданию оптимальных условий для самореализации личности учащихся на основе получения базового и среднего образования.

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т.А. Цесарская
Минский государственный лингвистический университет

Информационные и телекоммуникационные технологии предоставляют человеку огромные возможности и практически неограниченные перспективы в решении самых разнообразных задач.

Постоянное совершенствование профессиональной подготовки специалистов требует от студентов формирования и развития целостной системы универсальных знаний, умений, навыков, а также опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности. Важнейшая способность, которую должен приобрести студент в вузе — это способность учиться, самостоятельно добывать знания и творчески мыслить. От этого будет зависеть его профессиональное становление. Научиться учиться, самостоятельно работать и творчески мыслить — важнее, чем усвоить конкретный набор знаний, которые в наше время быстро устаревают.

Формирование общей культуры студентов относится к одной из приоритетных задач высшего образования, а уровень культуры человека, сформированный в студенческие годы, определяет благополучие в его профессиональной деятельности. В связи с этим проблема формирования информационной культуры студента приобретает важное значение.

Особенности информационной культуры будущего педагога могут быть поняты, исходя из специфики педагогической деятельности в информационном обществе. Во-первых, традиционная деятельность учителя разворачивается на фоне меняющейся системы научных знаний о мире и человеке, и динамичных реалий современной культуры. Во-вторых, в современных условиях образование как инновационный, ориентированный на будущее процесс, опирается на способность «предвидеть» и опережающим образом удовлетворять потребность грядущих поколений в информации. Это означает, что информационная культура будущего педагога выступает в качестве методологического ориентира образовательного процесса.

В настоящее время процесс формирования информационной культуры может стать новой парадигмой образования, ведь по своей сути знания есть осмысленная и присвоенная индивидом информация.

Формирование и развитие информационной культуры личности будущего педагога следует рассматривать как профессионально-педагогическую проблему, включающую в себя следующие аспекты.

1. Развитие информационной компетенции: теоретические знания об основных понятиях и методах информатики как научной дисциплины; способы представления, хранения, обработки и передачи информации с помощью компьютера; умения и навыки работы на персональном компьютере на основе использования операционных систем, прикладного программного обеспечения; умение представить информацию в Интернет; умение использовать Интернет-технологии при самостоятельной работе; владение навыками использования телекоммуникационных технологий по конкретному предмету, с учетом его специфики.

2. Развитие коммуникативной культуры.

3. Развитие лексической культуры (языковой, культуры письма и оформления деловой документации).

4. Развитие интеллектуальной культуры (культуры научного исследования и умственного труда).

Формирование информационной культуры личности должно базироваться на следующих общеметодологических принципах: культурологическом, системном, деятельностном, технологическом, принципах интегративности и непрерывности образования.

Принцип культурологического подхода базируется на осознании глубокого взаимодействия категорий «информация» и «культура», на представлении о том, что информационная культура есть неотъемлемая часть общей культуры человека. С позиции культурологического подхода информационная культура закладывает мировоззренческие установки личности; формирует ее ценностные ориентации по отношению к информации как к элементу культуры; препятствует дегуманизации и замене духовных ценностей достижениями, вызванными к жизни научно-техническим прогрессом, беспрецедентным ростом и развитием новых информационных технологий в информационном обществе.

Принцип системного подхода позволяет обеспечить целостность представления феномена информационной культуры, преодолеть за счет введения единой методологической базы изолированность при рассмотрении таких его традиционных компонентов, как библиотечно-библиографические знания, культура чтения, компьютерная грамотность, достижение нового качества в определении содержания понятия «информационная культура» как залога эффективной деятельности по решению проблемы информационной подготовки будущих педагогов.

Принцип деятельностного подхода означает, что формирование информационной культуры личности строится с позиций пользователя, потребителя информации, исходя из тех информационных задач, которые он должен решать в ходе своей учебной, профессиональной или иной деятельности.

Принцип технологического подхода позволяет рассматривать формирование информационной культуры личности как педагогическую технологию, включающую определенную совокупность методов и средств, обеспечивающих достижение заданного результата. Предполагает детальное определение конечного результата и обязательный контроль его точности как основы получения продукции с заданными параметрами. Обязательными требованиями при этом являются массовость и воспроизводимость полученных результатов. Нарушение этих требований и отсутствие хотя бы одного элемента в заданной технологической цепи неизбежно влечет снижение качества результатов.

Принцип интегративности дает возможность построения единой стратегии и тактики формирования информационной культуры личности с ориентацией на органичное взаимодействие образовательных учреждений. Реализация данного принципа открывает перспективы гармонизации совместной работы этих социальных институтов по достижению общей цели – формированию информационной культуры личности.

Принцип непрерывности предусматривает использование возможностей всех звеньев системы непрерывного образования (дошкольного, общего среднего, среднего специального, высшего, послевузовского) для формирования информационной культуры личности. При этом на каждом из этих звеньев обучение основам информационной культуры должно быть обязательным и специально организованным.

Пути решения проблем формирования информационной культуры будущих педагогов в условиях трансформационных процессов в сфере высшего педагогического образования можно определить следующим образом:

Информационную культуру нельзя воспитать посредством введения в обучение только одного курса информатики. Она должна формироваться при изучении всех дисциплин общенаучного и специального циклов, на всем протяжении обучения, создавая у студентов информационную картину мира и заставляя их вырабатывать адекватное информационное поведение.

Необходимо использовать в учебном процессе информационные технологии, которые будут способствовать выработке привычки получать знания с использованием компьютеров и средств коммуникаций

Широкое внедрение мультимедийных технологий в практику преподавания различных дисциплин, использование мультимедийных курсов лекций, стимулирующих познавательную деятельность студентов, являющихся интерактивным многоканальным инструментом познания.

Создание и использование электронных библиотек, электронных учебников, перевод учебной литературы в цифровой вид.

Стратегия формирования информационной культуры личности предполагает специальную подготовку преподавателей. Необходимым условием этого является создание системы непрерывного опережающего образования.

Информационная культура выступает сегодня как ключевая компетентность человека в новых информационных условиях, как квалификационная характеристика индивида.

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ К ФОРМИРОВАНИЮ У УЧАЩИХСЯ ГОТОВНОСТИ К БУДУЩЕЙ СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ

А.С. Чернявская
Национальный институт образования

В современных экономических и социокультурных условиях жизнедеятельности общества и государства институт брака и семьи, система семейного воспитания претерпевает значительные изменения. Кризисные явления в малой ячейке общества привели к тому, что Беларусь оказалась в ситуации "демографического спада", когда число умерших превышает число родившихся. В настоящее время в стране отмечаются следующие неблагополучные и даже опасные тенденции:

– снижается абсолютная численность, а также доля детей в общей численности населения республики. Если в 1999 году несовершеннолетние в возрасте до 15 лет составляли 21,2% жителей страны, то в 2005 г. уже только 17,7%, а количественное уменьшение составило 449,1 тыс. человек;

– ухудшается физическое, психическое и социальное здоровье населения, включая подрастающее поколение. Между тем ухудшение здоровья каждого последующего поколения означает ухудшение качества человеческого потенциала страны;

– семейно-брачные отношения характеризуются повышенной социально-экономической, нравственно-духовной и психологической нестабильностью. Семье присущи высокая степень разводимости, замена официального брака сожительством, уменьшение числа детей в семье, уклонение родителей от выполнения своих обязанностей, появление социальных сирот, беспризорных и безнадзорных детей и пр.

Проблемы демографического развития страны, обострившиеся до необходимости обеспечения демографической безопасности, предопределяют содержание практической деятельности многих государственных структур, включая систему образования, которая вынуждена усиливать функции социальной защиты и помощи несовершеннолетним. В рамках Министерства образования республики разворачиваются мероприятия, направленные на упрочение и разумное планирование семьи, повышение ее престижа в обществе; организацию систематической духовно-нравственной и психолого-педагогической подготовки молодежи к браку и семейной жизни; пропаганду ответственного родительства, основанного на равенстве и взаимном уважении взрослых и детей и стимулирующего стремление к воспитанию здорового потомства, поднятие роли отца, искоренение гендерных стереотипов, воспитание культуры семейных отношений.

Актуальность работы в данном направлении подчеркивается и тем, что в соответствии с мероприятиями президентской программы «Дети Беларуси» на 2006-2010 годы (подпрограмма ”Социальная защита семьи и детей“) в ближайшие годы планируется разработать и ввести во всех учреждениях образования факультативы, спецкурсы и курсы (по выбору) по подготовке учащихся к семейной жизни, создать в этих учреждениях кружки, клубы и другие объединения, направленные на формирование навыков ведения домашнего хозяйства, воспитания детей и пр.

В тоже время единого мнения ученых по вопросу, когда начинать, о чем говорить и как с детьми при подготовке их к будущей семейной жизни не существует. Так, В.А.Чудновский [1] считает, что именно старший школьный возраст должен быть периодом интенсивной воспитательной работы в указанном направлении. Другие исследователи (например, Н.С.Верещагина [2]) утверждают, что подготовка подрастающего поколения к семейной жизни должна начинаться с раннего возраста, практически со дня рождения ребенка и осуществляться на всех этапах его возрастного развития. Но наиболее конструктивным, на наш взгляд, представляется мнение З.С.Курбыко [3], который считает, что в процессе полового воспитания следует опираться на идею опережающего обучения Л.С.Выготского, начиная половое просвещение задолго до полового созревания. Схожая педагогическая позиция постулируется и Р.Д.Файзулиным [4], который утверждает, что в старших классах уже поздно начинать строить систему воспитания установки на семейную жизнь.

Существует мнение о необходимости создавать полноценную систему воспитания семьянина, начиная с поступления ребенка в школу. Как утверждает И.В.Гребенников [5, с.7] “Целесообразно уже в начальных классах проводить беседы о значении семьи в жизни человека, об уважении и заботливом отношении детей к матери и отцу, дедушке и бабушке, сестрам и братьям…”. Во многом подхода Гребенникова придерживается и Д.В.Луцык [6], который говорит, что именно общеобразовательная школа располагает богатым потенциалом для подготовки школьников к созданию семьи в будущем и именно в ней созданы все условия для успешной её реализации.

Таким образом, подавляющее большинство педагогов и специалистов как белорусских, так зарубежных сходятся на том, что подготовка подрастающего поколения к семейной жизни должна носить непрерывный и системный характер, начинаться с момента поступления в школу и осуществляться на всех этапах его возрастного развития, и на протяжении всего периода его обучения.

В этой связи встает вопрос и о подготовке соответствующих специалистов, которые с учетом вышеназванных особенностей, смогут наиболее результативно осуществлять работу с детьми разного возраста, а также проблема педагогической и психологической готовности сегодняшних студентов к организации подобной деятельности. Причем, следуя постулату, что систематическая работа с учащимися должна начинаться с первого класса, данная деятельность будет возложена на социальных педагогов, психологов, классных руководителей и иных учителей.

Поэтому, на наш взгляд, каждый современный педагог-профессионал должен: в совершенстве знать основы теории и методики работы с семьей учащегося; владеть теоретическими знаниями в сфере семейной педагогики; располагать практическими сведениями относительно форм и методов работы в сфере семейного просвещения с каждой возрастной группой школьников.

Для того, что бы в образовательных учреждениях работали подобные педагоги, следует включить соответствующие учебные курсы типа "Основы семейной педагогики" или "Семьеведение" в программы профессиональной подготовки и переподготовки всех учителей (а не только социальных педагогов), а также факультативы, где будет происходить обучение студентов методикам знакомства мальчиков и девочек разного возраста с азами семейных взаимоотношений. В свою очередь названные учебные предметы должны являться многосторонними и предусматривать приобретение знаний и навыков на теоретическом, практическом и эмоциональном уровне.

Не менее важно и то, что введение подобных дисциплин повышает уровень социально-психологической адаптивности самих студентов, готовности их к созданию семьи, гармонизации отношений, помогает выработать будущим учителям свою персонифицированную систему взглядов на проблему супружеской совместимости (коррекцию своих ролевых ожиданий по поводу будущего супруга и др.). Значимость подобного факта связана с тем, что именно учитель способствует развитию новых умений и навыков, создает условия, которые позволяют применить усвоенное в повседневной жизни, и что ни в одной профессии личность человека, его убеждения, отношение к другим людям не имеют такого решающего значения, как в профессии педагога.

Однако при организации подготовки учителя к формированию у учащихся готовности к будущей семейной жизни в педагогических ВУЗах нередко возникают противоречия между:

– актуальностью и необходимостью осуществления данной работы со студентами и устаревшими, традиционными подходами к её организации;

– потребностью практики высшего образования в новых формах, методах, видах, приемах и теоретической неразработанностью названной проблематики.

Для нивелирования названных противоречий необходимо, во-первых, более гибко подходить к подбору профессорско-преподавательского состава, активно привлекать к проведению семинарских занятий молодых преподавателей и студентов, имеющих позитивный опыт семейных взаимоотношений, а также представителей общественных организаций, занимающихся разработкой инновационных методов обучения. Во-вторых, чаще использовать разработки исследователей и ученых из ближнего и дальнего зарубежья с предварительной кросс-культурной адаптацией применяемых материалов. В-третьих, в диаду "преподаватель – студент" активно включать новые информационные технологии, а также использовать такие формы работы, как лекционно-семинарские занятия, занятия-беседы, диспуты, интенсивные психологические погружения, индивидуальные консультации, методы театрализации, игрового моделирования и пр.. При подобной организации работы происходит интенсификация процесса подготовки учителя, способного ставить и последовательно решать проблемы, возникающие при работе с семьей, а также грамотно организовывать подготовку учащихся к будущей семейной жизни.

Список использованных источников

1. Чудновский, В.Э. Некоторые вопросы подготовки старшеклассников к семейной жизни / В. Э. Чудновский // Психолого-педагогические проблемы воспитания детей в семье и подготовка молодежи к семейной жизни: сб. науч. тр. / АПН СССР, НИИ общей педагогики; Под ред. И.В.Дубровиной. – М., 1980.
2. Верещагина, Н.С. Нравственная подготовка учащейся молодежи к семейной жизни / Н. С. Верещагина – Владивосток, 1986.
3. Курбыко, З.С. Педагогические требования к половому просвещению школьников / З. С. Курбыко // Педагогика: Респ. межведомств. науч. сб. / Мин. Гос.пед. ин-т им. А.М.Горького; Ред.кол.: А.И.Кочетов (гл. ред.) и др. – Вып. 29: Половое воспитание школьников. – Минск, 1988.
4. Файззулин, Р.Д. Подготовка подростков к будущей семейной жизни в процессе внеклассной и внешкольной воспитательной работы: Дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Р. Д. Файззулин – Ташкент, 1992.
5. Гребенников, И.В. Сущность подготовки школьников к семейной жизни / И. В. Гребенников // Подготовка школьников к семейной жизни: Материалы семинара, Москва, 26-28 авг. 1986г. / Под ред. И.В.Гребенникова, Л.В.Ковинько.– М., 1987.
6. Луцык, Д.В. Роль школы в подготовке старшеклассников к созданию семьи выполнению воспитательных родительских функций / Д. В. Луцык // Подготовка школьников к семейной жизни: Тез. докл. научн.-практ. конф. / Редкол.: Б.Бубулинь и др. – Рига, 1983.

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА К КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ В ИНТЕГРИРОВАННОЙ ГРУППЕ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

О.А. Авсиевич
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

На современном этапе развития системы коррекционно-развивающего обучения актуальной является проблема подготовки будущих специалистов. Детским садам и школам необходимы педагоги, владеющие основами знаний в области смежных наук, хорошо ориентирующиеся в вопросах коррекционной педагогики и специальной психологии, логопедии, социальной педагогики.

Вопросы профессиональной подготовки воспитателя рассмотрены в трудах многих исследователей. Требования к личности воспитателя получили освещение в работах Е.А. Гребенщиковой, В.И. Логиновой и др. Исследованию профессиональных функций воспитателя посвятила свои работы Л.Г. Семушина.

Для решения вопроса подготовки специалиста дошкольного образования к коррекционной работе следует обратиться к проблеме содержания психолого-педагогической подготовки учителя. Содержание профессиональной готовности находит свое отражение в профессиограммах. К настоящему времени накоплен богатый опыт построения профессиограммы учителя, который позволяет профессиональные требования к учителю объединить в три основных комплекса, взаимосвязанных и дополняющих друг друга: общегражданские качества; качества, определяющие специфику профессии учителя; специальные знания, умения и навыки по специальности [4].

Психологи при обосновании профессиограммы обращаются к установлению перечня педагогических способностей. А.И. Щербаков считает, что дидактические, конструктивные, перцептивные, экспрессивные, коммуникативные и организаторские способности являются не только условием успешной педагогической деятельности, но и ее результатом [4].

А.В. Бодаков указывает, что современного учителя должны отличать: прочно сформировавшиеся научное мировоззрение, идейно-нравственные убеждения, научный стиль мышления, современные психолого-педагогические знания о человеке, о социальной психологии; современная дидактическая культура, совершенное владение всеми видами учительского труда, современной технологией обучения, всем арсеналом навыков комплексного использования технических средств обучения, воспитательским мастерством. Научно-исследовательские умения и навыки, высокая подготовка в области самовоспитания и самообразования, высокая культура педагогического общения, всесторонние коммуникативные качества; способности к творческой педагогической деятельности, умение развивать и формировать индивидуальные склонности и творческие способности учащихся [1, с.18].

М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович в структуру готовности к сложным видам деятельности включают положительное отношение к деятельности; адекватные требованиям профессиональные черты характера, способности, темперамент, мотивации; необходимые знания, умения, навыки; устойчивые профессионально важные особенности познавательных, эмоциональных и волевых процессов [2].

Основываясь на понимании сущности готовности к педагогической деятельности А.И. Мищенко, В.А. Сластенина и других, мы полагаем, что профессиональная готовность будущего специалиста дошкольного образования к коррекционной работе с детьми дошкольного возраста представляет совокупность трех компонентов: мотивационного, теоретического и практического [3].

Мотивационная готовность предполагает: убеждение в значимости коррекционно-педагогической деятельности воспитателя, осознание ее как необходимого условия успешного профессионального становления; нацеленность на коррекционно-педагогическую деятельность, стремление осуществлять ее творчески; установку на профилактику как главного звена в обеспечении психического, физического и нравственного здоровья ребенка; веру в положительные возможности каждого ребенка, признание его субъектом деятельности; психологическую проработанность у взрослого собственных проблем в тех сферах, которые он предполагает корректировать у ребенка; стремление к педагогическому взаимодействию с воспитанниками, имеющими проблемы в развитии, их родителями и коллегами.

Теоретическая готовность к коррекционно-педагогической деятельности предполагает: знание теоретических основ коррекционной педагогики (ориентация в целях и задачах коррекционной педагогики; владение психолого-педагогическими знаниями о сущности и закономерностях образования и воспитания детей, имеющих особенности психофизического развития; оперирование специальной терминологией; ориентацию в отборе содержания обучения на основе научных данных, фактов, понятий, законов; понимание психолого-педагогической сущности коррекционно-педагогической деятельности); знание психологических особенностей детей с проблемами в развитии (представление об основных закономерностях общего и своеобразного в психическом развитии нормального ребенка и ребенка с особенностями; ориентация в типологии детей с особенностями психофизического развития, специфике их потребностей, мотивов, интересов; понимание целостности функционального развития отдельных сторон психической организации ребенка: интеллектуальной, эмоционально-волевой, личностно-мотивационной, коммуникативно-деятельностной); знание основ коррекционно-педагогической работы с детьми с особенностями психофизического развития (представление о принципах и методах диагностики отклонений в развитии и поведении детей; понимание специфики средств и методов, применяемых в работе с этими детьми; представление о своеобразии содержания и методики обучения и воспитания; ориентация в особенностях коррекционной работы с детьми в условиях их обучения и воспитания); аналитические умения (понимание задач коррекционно-

педагогической деятельности, их взаимосвязи с другими задачами учебно-воспитательного процесса; владение навыками анализа существующих педагогических явлений, причин, условий и характера их возникновения и развития; владение навыком анализа конкретной педагогической ситуации); проектировочные умения (определение конкретных близких, средних и дальних целей развития ребенка с особенностями; моделирование деятельности с обоснованием необходимых условий, средств и способов достижения цели; обдумывание вариантов возможных затруднений в зависимости от познавательных или личностных проблем детей с особенностями психофизического развития; прогнозирование возможных результатов коррекционной работы); конструктивные умения (осуществление дидактической переработки материала с целью адаптировать его применительно к детям с особенностями психофизического развития; владение умением отбирать формы и приемы, способствующие коррекции имеющихся недостатков у детей; планирование работы по руководству различными видами деятельности детей).

Практическая готовность педагога в работе с детьми в интегрируемой группе предполагает владение умениями: осуществлять диагностику (самооценки и притязаний, мотивационно-потребностной сферы, эмоционально-волевой сферы, индивидуально-типологических особенностей); осуществлять коррекцию развития личности детей (эмоциональных состояний и личностных качеств, волевого развития); осуществлять диагностику и коррекцию познавательной сферы (сенсорных процессов, памяти, мышления); межличностного взаимодействия и общения в группе дошкольников; использовать различные организационные формы, методы и приемы в коррекционно-развивающей работе; использовать разнообразные интегрированные технологии реализации поставленных коррекционных целей, построенных на основе теории личностно ориентированного обучения; организовывать совместную деятельность через различные активные методы, разнообразные формы и средства; устанавливать педагогически целесообразные взаимоотношения с детьми с особенностями психофизического развития и их родителями.

Таким образом, коррекционно-педагогическая деятельность педагога дошкольного учреждения интегрирует в себе элементы общепедагогической и коррекционной деятельности. Опыт показывает, что в чистом виде они не переносятся, а претерпевают качественные изменения. Так, усвоение знаний является необходимым условием выработки умений и навыков, мотивационно-ценностного отношения к педагогической профессии, целям и средствам педагогической деятельности. Большое внимание должно уделяться развитию у будущих специалистов профессионально-личностных свойств и качеств, к числу которых относится умение проявлять выдержку, педагогический такт, гуманное отношение к детям с особенностями психофизического развития, культура общения и др. Формирование и совершенствование своих профессионально-педагогических личностных свойств и качеств — одна из важнейших задач практики. О готовности педагога к коррекционно-педагогической деятельности мы можем говорить только при условии, если теоретические знания умело претворяются в практику обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития.

Список использованных источников

1. Бодаков, А.В. Система работы пединститута по подготовке будущих учителей к воспитательной работе / А.В. Бодаков. - Гродно, 1977.
2. Дьяченко, М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск, 1976.
3. Сластенин, В.А. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя: учеб. пособие / В.А. Сластенин, А.И. Мищенко. - М., 1997.
4. Щербаков, А.И. Профессиограмма учителя советской школы / А.И. Щербаков // Проблемы профессиональной подготовки студентов педвузов и университетов. - М., 1976. - С. 24 - 33.

МЕТОДИКА ФОРМУЛИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОБЛЕМ БУДУЩИМИ ПЕДАГОГАМИ

Е.С. Астрейко
Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина

В контексте инновационной стратегии образования существенно возросла роль учителя как организатора нововведений, расширилось пространство педагогической деятельности, усилилась потребность в педагогах, способных к проектированию развивающей социально-культурной среды.

В этой связи необходимо планировать новую практику подготовки будущих педагогов, отвечающую потребностям общественного развития. Решение этой задачи становится актуальным, так как “высшее образование призвано обеспечить наиболее полное развитие способностей и интеллектуально-творческого потенциала личности, возможность ее активного, свободного и конструктивного участия в развитии общества с целью удовлетворения потребностей общества и государства в специалистах высокой квалификации” [1, с. 25].

Одной из приоритетных проблем выступает практическая подготовка будущих педагогов к инновационной деятельности, формирования у них системы инновационных умений в сфере обучения. Решение инновационных проблем рассматривается как один из видов деятельности, обуславливающей формирование системы инновационных умений у будущих педагогов в сфере обучения. Выбор инновационных проблем, которые задают целевую направленность учебной деятельности студентов, определяется тем, что:

• инновационные проблемы являются одним из основных элементов фонда инновационной культуры;

• решение инновационных проблем предполагает выполнение действий, включающих цель, предмет и способы инновационно-педагогической деятельности;

• разработка и реализация решения инновационных проблем обеспечивают вовлечение студентов в инновационно-педагогическую деятельность на всех ее этапах.

Инновационная проблема рассматривается как ситуация, характеризующаяся “в основном достаточностью ценностно-ориентационных и познавательных средств для повышения эффективности обучения и недостаточностью преобразовательных, управленческих и всей взаимосвязанной совокупности средств, которые можно назвать инновационными” [2, с. 123].

Важнейшим психологическим этапом решения инновационных проблем является принятие их субъектом. Практика показала, что данный процесс осуществляется эффективно в том случае, когда студенты формулируют инновационные проблемы, используя эвристическое предписание “Как формулировать инновационную проблему?”:

1. Рассмотрите педагогический процесс, как целостную систему (включая учащихся, учителя, социальную среду).
2. Дифференцируйте педагогическую систему на компоненты.
3. Найдите неадекватности, несоответствия между этими компонентами (необходимо сделать перебор вариантов).
4. Сформулируйте противоречия (может быть список противоречий).
5. Определите приоритетные противоречия.
6. Сформулируйте несколько проблем, которые можно назвать рабочими.
7. Начните поиск решения этих проблем.

Выделение типовых инновационных проблем осуществлялось применительно к обучению учащихся физике и математике. Объектом изучения явились научные исследования по методике преподавания данных предметов, выполненные в период с 1990 г. по 2004 г.

Вся совокупность проведенных исследований составила инновационную систему в сфере обучения. Динамика развития инновационной системы составлена на основе использования компьютерной базы данных, включающей 716 исследований по методикам преподавания физики и математики. Анализ инновационной системы осуществлялся на основе разработанного И. И. Цыркуном метода знаковой ретроспекции, который учитывает специфику объекта изучения и преобразования в педагогической науке.

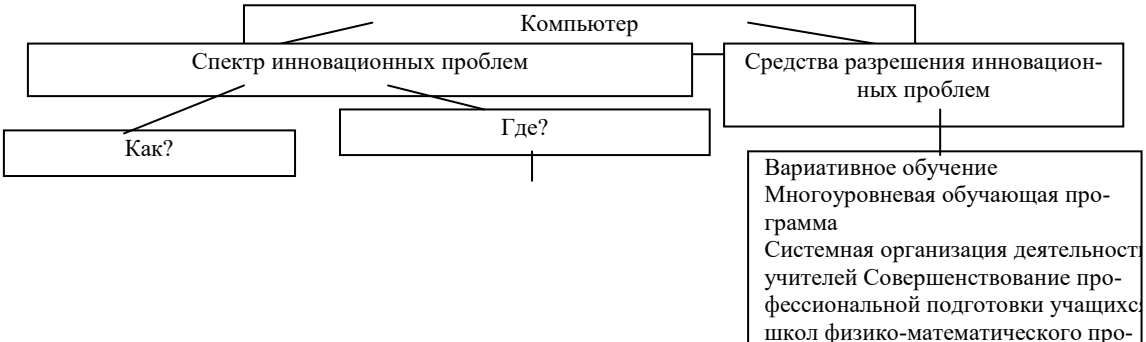
Систематизация научно-педагогических исследований показала, что по общим вопросам методик обучения физике и математике инновационные потоки задают следующие объективаторы: подготовка учителя, подход, принцип, формирование научного мировоззрения, физическое образование, профессиональная ориентация, познавательная деятельность, мотивация, интеллектуальное развитие учащихся, развивающее обучение, развитие мышления, дифференциация обучения, индивидуализация обучения, обучение физике и/или математике, содержание курса физики, межпредметные связи, диагностика, новые технологии, моделирование, демонстрационный эксперимент, знания, умения, понятие, интерес, самостоятельная работа, внеклассная работа, факультатив, практикум, лабораторные работы, учебно-методический комплекс, задачи, компьютер.

На рис. 1. в качестве примера представлена динамика развития инновационного потока с объективатором “ Компьютерные технологии”. Каждый объективатор порождает спектр инновационных проблем.

Рис. 1. Динамика развития инновационого потока с объективатором “компьютер”

В результате проведенного исследования дополнена разработанная И.И. Цыркуном экспертная система “Инноватор” новыми данными о развитии инновационной системы в сфере обучения учащихся физике и математике. Выявлены новые объективаторы: компьютерное тестирование, компьютерные технологии, маркетинг, мониторинг педагогического образования и др. Каждый объективатор порождает спектр инновационных проблем.

Структурная формула инновационного потока с объективатором “компьютер” приведена на рис.2.



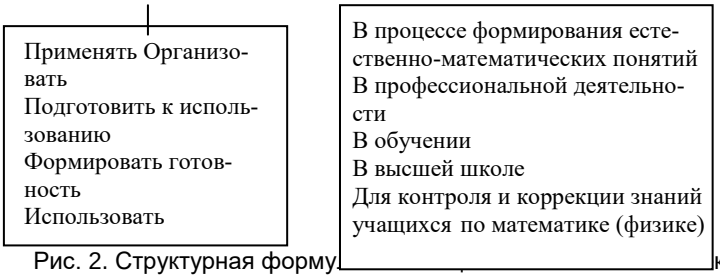


Рис. 2. Структурная форму[illegible]ктиватором “Компьютерные технологии”.

Таким образом, анализ динамики развития инновационной системы методом знаковой ретроспекции определил ряд объективаторов как оснований типовых инновационных проблем, которые ориентируют деятельность студентов по формулированию инновационных проблем с сфере обучения.

Список использованных источников

1. Закон Республики Беларусь о внесении изменений и дополнений в закон Республики Беларусь «Об образовании в Республике Беларусь». – Минск, 2002.
2. Цыркун, И.И. Система иновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы / И. И. Цыркун. – Минск, 2000.

УСТНЫЙ КОНТРОЛЬ КАК ФАКТОР КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

В.В. Борисенко
Витебский государственный университет имени П.М. Машерова

Традиционный подход в обучении предусматривает, что взаимоотношения учителя и учащихся ученики рассматриваются как пассивные объекты воздействия учителя — субъекта обучения. Использование манеры устного контроля отдаляет учеников от учителя, делает педагогическое общение дистантным, поскольку ребенок в значительно большей степени, чем взрослый, реагирует на негативное отношение к себе, когда результаты его деятельности не удовлетворяют и раздражают учителя.

Коммуникативный подход к обучению превращает учителя и учащихся в равноправных партнеров по педагогическому общению. Изменение ролей учителя и учеников в ходе общения должно отразиться и на контроле, т.к. он является определенным видом взаимодействия педагога и учащихся [1].

Естественность отношений при контроле, достигается путем преобладания скрытого контроля над открытым (Н.В. Елухина, Е.А. Жукова). Скрытый контроль органически вплетается в канву общения, контролирующая деятельность преподавателя при этом остается незаметной для обучающихся, что позволяет снять страх, избежать эмоциональную напряженность, постоянное ожидание критики, характеризующие традиционный контроль.

В педагогическом общении выделяются три его стороны: коммуникативная, интерактивная и перцептивная.

В процессе контроля коммуникативная сторона выражается в обмене информацией при ответах обучающихся, в сообщении дополнительной информации учителем и его оценке. Именно речевое поведение преподавателя, как считают Н.В. Елухина и Е.А. Жукова, придает контролю коммуникативный характер, при этом особое значение имеют этикетные формулы педагогического общения, используемые в ходе контроля. С их помощью создается непринужденная обстановка сотрудничества, способствующая наиболее полному раскрытию учащимися своих коммуникативных возможностей. Например, используя условное наклонение (Я бы хотел..., Мне бы хотелось...), учитель стимулирует свободный обмен мнениями учащихся [2].

Интерактивная сторона контроля выражается во взаимоотношениях учителя и учеников. Для создания доверительных отношений необходимо подбадривать и стимулировать учащихся во время ответов, а оценку начать с похвалы, что способствует снятию скованности, вселяет веру в успех, при этом вторая часть оценки может содержать и замечания. Как правило, отрицательные эмоции создаются при критике учителем обучающихся. Для ее смягчения учитель может напомнить об успехах учащихся, пусть даже прошлых. Этот момент сопоставления отрицательного с положительным очень важен, так как обращается внимание на то, к чему должен стремиться учащийся и чего он может достигнуть реально.

Перцептивную сторону контроля отражают взаимовосприятие и взаимопонимание в системе «учитель —- учащиеся». С этим соотносится степень принятия/непринятия личности другого человека, а также согласие/несогласие. Следовательно, взаимопонимание может быть полным, частичным, либо возникает ситуация взаимного непонимания. Полное взаимопонимание достигается при понимании учащимися важности поставленных задач и оценки их знаний. Частичное взаимопонимание возможно, например, в тех случаях, когда учащиеся не понимают важности отдельных вопросов, по которым ведется контроль, но понимают все остальное. В основе непонимания, как правило, лежит несогласие учащихся с оценкой их знаний, что является следствием переоценки своих знаний или завышенных требований учителя.

Только единство всех сторон контроля, реализованных в соответствии с нормами педагогического общения, сможет изменить характер контроля. Устный контроль должен происходить в условиях, стимулирующих активность учащихся, побуждающих их раскрыть свои возможности. Для этого учащимся нужно понимать необходимость и важность контроля. Ученики должны верить в компетентность и объективность учите-

ля, а также в доброе отношение к ним. Важно, чтобы контроль вызывал не страх или равнодушие, а удовлетворение. Тогда даже критика воспринимается как объективная и доброжелательная, идущая на пользу дела.

Именно учитель как организатор и руководитель педагогического общения в ходе контроля определяет его коммуникативный характер. Для успешной реализации устного контроля необходимо, чтобы речевая деятельность учителя — говорение и слушание, которые служат средством осуществления его профессиональной деятельности — обладали специфическими для педагогического общения качествами. Выявление этих качеств и определение путей их формирования важно для совершенствования профессиональной подготовки учителя, способного осуществлять устный контроль при коммуникативном подходе.

Контроль, включенный в педагогическое общение, можно разделить на три этапа: подготовительный, основной и заключительный. В ходе подготовительного этапа учителем создается атмосфера общения, благоприятная для контроля, и формулируются контрольные задания. На основном этапе контроля учитель выслушивает и направляет ответы обучающихся, ставит дополнительные вопросы. Заключительный этап содержит оценку ответов учеников [2]. В ходе говорения и аудирования речь учителя подчинена основной коммуникативной цели: проверить сформированность умений устного общения обучающихся. Однако наряду с основной целью говорения для каждого этапа контроля характерны специфические коммуникативные цели. Коммуникативная цель первого этапа контроля —- создать обстановку, благоприятную для контроля и стимулирующую мыслительную и коммуникативную активность учащегося. На втором этапе контроля речь преподавателя направлена на реализацию следующих коммуникативных целей: одобрить, исправить, уточнить, запросить дополнительную информацию, направить ответы в нужное русло. Коммуникативной целью третьего этапа является оценка ответов обучающихся.

Список использованных источников

1. Воликова, Т.В. Учитель и школа: пособие для учителей / Т.В. Воликова.- М., 1980.
2. Елухина, Н.В., Жукова Е.А. Устный контроль при коммуникативно-направленном подходе к обучению / Н.В. Елухина, Е.А. Жукова // Иностранные языки в школе. – М. - 1991. - №3. – С. 21 – 24.

ДАЛЬТОН–ПЛАН В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Е.П. Вилова
Международный институт трудовых и социальных отношений

Дальтон-план — это метод работы, «образ жизни», в рамках которого создаются условия, обеспечивающие оптимальное раскрытие каждого ученика. Здесь нет одного центрального аспекта, Дальтон-план опирается на исходное положение о синтезе различных целей. Важными элементами при этом являются учащиеся, работа, общество и его отражение в школьной жизни, окружающая обстановка и задачи.

Концептуальной основой Дальтон-плана являются три основных положения.

1. В современных условиях главной формой индивидуализации обучения, а, следовательно, создания психолого-педагогических условий для максимального развития каждого ученика, является самостоятельная работа обучаемого в школе и дома (гипотеза И. Унт).

2. В рамках урочной системы возможна такая организация работы, при которой большую часть времени учитель может выделять для индивидуальной и самостоятельной работы с учениками (гипотеза А.В. Границкой).

3. Развитие способностей эффективно, если постоянно предлагать все усложняющиеся задания, мотивировать процесс учения, но оставлять ученику возможность выбирать тот уровень, который для него сегодня возможен и доступен (гипотеза В.Д. Шандрикова).

Цель Дальтон–плана — научить учащихся самостоятельно добывать знания с помощью хорошо составленных Дальтон-заданий, в которых дан обзор определенного раздела, требующего усвоения. Тремя основными принципами Дальтоновской школы являются: свобода, самостоятельность, сотрудничество.

Одним из главных компонентов Дальтон-плана является задание. Срок выполнения задания может быть различным – от нескольких дней до нескольких месяцев (индивидуальный проект). Задание — это своего рода контракт, который заключают между собой учитель и ученик. Учащийся обязуется выполнить определённый объём работы к определенному сроку. Ученик как бы подряжается выполнить данную работу, и именно поэтому в практике использования опыта Дальтон-плана можно встретить термин «подряд» вместо «задание».

Формами учебной деятельности по Дальтон-плану являются: лабораторное занятие, коллективный урок, классный урок, конференция. Каждый учитель может придумать такие названия, которые будут наиболее полно отражать учебную деятельность его класса (группы).

Работа на уроке по Дальтон-заданиям не нашла пока широкого применения на уроках иностранного языка. У этого метода, как и у любого другого, есть свои положительные и отрицательные стороны. К положительным сторонам можно отнести следующие: индивидуализация процесса обучения; развитие способностей выбора; активный способ обучения; стимулирование развития индивидуальных талантов и способностей; развитие умения самооценки; развитие чувства ответственности; развитие умения сотрудничества; развитие собственных идей; возможность экспериментировать в рамках нового образа жизни; приобретение умения работать со всякого рода справочной литературой. К отрицательным моментам в организации Дальтон-уроков относятся: трудоемкость в составлении Дальтон-заданий; необходимость составления заданий для каждого ученика; создание соответствующих условий для выполнения Дальтон-заданий; организация консультаций после основных уроков для выполнения Дальтон-заданий.

Без учёта психологических особенностей, природных способностей, личного опыта ученика, а также самого пространства общения личностно ориентированный подход в обучении иностранному языку не даст

нужного результата. Результативности обучения будет способствовать нетрадиционная форма проведения урока (Дальтон-урок), новизна учебного материала, речевых ситуаций общения.

Выделим основные этапы работы по планированию и проведению Дальтон-уроков и Дальтон-часов в процессе преподавания иностранного языка:

– выбрать тему Дальтон-плана в системе других традиционных уроков темы;

– заранее (за 1-2 недели) составить Дальтон-задание на урок или на Дальтон-час;

– указать тему, цель (что надо уметь, что надо знать в результате выполнения этого задания). Цели должны быть понятны и ученикам и их родителям;

– подбор содержания для Дальтон-урока и Дальтон-задания, подбор разноуровневых заданий (задания нормативного уровня, задания компетентного уровня, задания творческого уровня) для обеспечения свободы выбора заданий и максимальной индивидуализации;

– оформление Дальтон-задания и размножение (по одному экземпляру на каждого ученика);

– отбор средств обучения для Дальтон-урока и Дальтон-задания: учебники, словари, справочники, дополнительная литература, видеофильмы, памятки и т.д.;

– предъявление Дальтон-заданий ученикам и инструктаж по их выполнению;

– объяснение права ученика на выбор задания, места, времени и способа его выполнения, форму отчётности (контрольные тесты, творческие проекты, зачёты и т.д.) и систему оценивания (самооценку, взаимооценку, оценку учителя);

– нацеливание на рефлексию процесса и результатов выполнения Дальтон-задания;

– выбор формы проведения Дальтон-урока и его проведение;

– проверка и оценивание результатов выполнения Дальтон-задания;

– проведение урока-конференции, на котором анализируются результаты и продвижение учеников.

Подчеркнем, что Дальтон-план представляет собой не систему, а идею, способ обучения. Средством выражения основных принципов (свобода, сотрудничество, самостоятельность) является задание. Дальтон-план — это не шаблон, по которому может строиться деятельность любого класса или группы.

Список использованных источников

1. Добриневская, А.Н. Дальтон-план в Минской педагогической гимназии № 3 / А.Н. Добриневская. - Минск, 1998.
2. Загуменов, Ю.Л. Личностно-ориентированная педагогика Дальтон / Ю.Л. Загуменов. - Минск, 1998.

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

С.А. Воеводина
Полоцкий государственный университет

Профессиональная компетентность является одной из ступеней в развитии профессионализма. Профессиональная компетентность – это интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражающая не только уровень знаний, умений и опыта, но и проявляющаяся в адекватности решения стандартных и нестандартных задач [3].

Определяя цель профессиональной подготовки будущих педагогов как формирование профессиональной компетентности, мы тем самым создаем условия для непрерывного профессионального развития, т.к. формирование компетентности предполагает в первую очередь развитие личности специалиста.

Формирование профессиональной компетентности имеет своей целью подготовку не просто квалифицированного педагога, учителя, воспитателя, а развитие творческой личности специалиста, способного быть субъектом своей профессиональной деятельности. Необходимо с первого курса предоставить студенту возможности для самореализации, самоорганизации, самовоспитания, саморазвития, самодвижения в овладении профессией. Это предъявляет особые требования к организации педагогического процесса в вузе. Совершенствование педагогического процесса должно, по нашему мнению, идти через решение проблемы активизации познавательной деятельности студентов, через использование системы активных методов обучения.

В педагогике нет достаточно четкого и точного определения активных методов обучения.

Методы, которые реализуют установку на большую активность субъекта в учебном процессе, в противоположность так называемым традиционным подходам, где учащийся играет гораздо более пассивную роль, называют активными методами обучения. Называние этих методов активными весьма условно, поскольку пассивных методов обучения в принципе не существует. Любое обучение предполагает определенную степень активности со стороны субъекта, которая согласована с деятельностью педагога, т.е. одновременно предполагается и взаимодействие между педагогом и учащимися. Без этого обучение вообще невозможно. Но степень этой активности неодинакова.

Рассматривая сущность «информационного взаимодействия», В.В. Гузеев выделяет три варианта распределения информационных потоков, определяющих роль активности учащихся в процессе обучения: интраактивный, экстраактивный и интерактивный режим [1]. В соответствии с этим можно выделить соответствующие методы активного обучения: методы активизации традиционного обучения (интра- и экстраактивные методы обучения) и интерактивные методы обучения.

Сущностью интраактивных методов обучения является взаимодействие, где доминирующая активность принадлежит учащимся. Это характерно для самостоятельной познавательной деятельности, например, проблемная лабораторная работа, вариативная самостоятельная работа, творческая работа учащихся и т.п. В использовании экстраактивных методов обучения ведущая роль отводится активности педагога (проблемная лекция, эвристическое объяснение и др.) Соответственно, интерактивные методы направлены на

организацию педагогического взаимодействия, сотрудничества, целью которого является развитие и саморазвитие и педагогов, и учащихся.

Характерной особенностью активных методов обучения в вузе, по мнению В.И. Загвязинского, является приближение обучения к реальным условиям научной и практической деятельности, усиление обратной связи, сближение методов обучения и методов принятия решений в реальной практической деятельности [2]. Это позволяет характеризовать активное обучение как процесс, обеспечивающий развитие личности на основе организации деятельности по овладению научным знанием и способами деятельности.

Таким образом, активными являются методы обучения, сущность которых заключается в создании дидактических и психологических условий, способствующих проявлению интеллектуальной, личностной, социальной активности, самостоятельности студентов в процессе овладения педагогической профессией и формирования ценных личностно-профессиональных качеств. Активные методы обучения – это способы деятельности преподавателя, обеспечивающие педагогическое взаимодействие, в ходе которого создаются условия для проявления активности и самостоятельности студентов по усвоению профессиональных знаний и способов профессиональной деятельности, для формирования способности к личностному и профессиональному саморазвитию.

В этом определении отражаются следующие важные особенности: при использовании активных методов обучения деятельность преподавателя выступает как метадеятельность по отношению к деятельности студентов, в то же время она направлена на организацию интерактивного взаимодействия, обеспечивающего деятельности студентов профессиональную направленность, творческий и саморазвивающийся, субъектный характер.

Опыт активного обучения во всех звеньях профессионального образования показывает, что с помощью его форм, методов и средств можно достаточно эффективно решать целый ряд новых задач, которые трудно достижимы в традиционном обучении: формировать не только познавательные, но и профессиональные мотивы и интересы; воспитывать теоретическое и практическое мышление будущего специалиста, его социально-нравственные качества, овладевать методами моделирования, давать студентам целостное представление о будущей профессии или ее крупных фрагментах.

Можно определить следующие основные принципы, которые характеризуют использование активных методов обучения: полилог субъектов педагогического процесса; постоянная рефлексия, умение отслеживать «себя» на интеллектуальном и эмоциональном уровне личностного и профессионального развития; импровизационность педагогического процесса, определяемая учетом обстановки и динамикой протекания процессов усвоения.

Формирование профессиональной компетентности возможно при условии, когда будущий педагог выступает как субъект учебной деятельности. Это предполагает, что деятельность учения организуется как деятельность самоизменения и саморазвития.

Список использованных источников

1. Гузеев, В.В. Лекции по педагогической технологии / В.В. Гузеев. – М., 1992.
2. Загвязинский, В.И. Теория обучения: Современная интерпретация / В.И. Загвязинский. – М., 2001.
3. Зимняя, И.А. Социально-профессиональной компетентность как целостный результат профессионального образования / И.А. Зимняя // Высшая школа: проблемы и перспективы: материалы 7-ой Междунар. науч.-метод. конф. – Минск: РИВШ, 2005. – С. 283-286.

ХАРАКТЕРИСТИКА ТИПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

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

Развитие педагогического образования на современном этапе предполагает увеличение роли индивидуализации и дифференциации обучения студентов. Одним из эффективных средств реализации данных принципов выступает типологический подход к обучению будущих педагогов.

Необходимость применения типологического подхода обусловлена, с одной стороны, гуманистическими идеями о предоставлении равных возможностей для обучения всех студентов, с другой — многообразием индивидуальных особенностей интеллектуальной и личностной сфер, влияющих на становление будущего специалиста. Для процесса обучения студентов педагогического вуза данное положение является особенно актуальным, поскольку к профессиональной подготовке учителя предъявляются высокие требования, которые необходимо реализовать в условиях коллективного обучения студентов.

В нашем исследовании мы опираемся на определение В.П. Тарантея, описывающего типологический подход «как систему педагогических действий преподавателя, направленных на диагностику индивидуально-типологических особенностей и черт личности студентов с целью разделения на условно выделенные типологические группы и подгруппы осуществления дифференцированной работы с ними» [2,с.58].

Методологической основой данного подхода является выдвинутая Л.С. Выготским идея о ”зоне ближайшего развития: использование типологического подхода связано с установлением уровня «актуального развития» обучаемых и ориентацией учебного процесса на реализацию потенциальных возможностей студентов. Это становится возможным, если обучение будущих специалистов основывается на следующих принципах:

1) принципе гуманизма, реализация которого предполагает признание возможности достижения успеха в обучении каждым студентов, их способностей к самосовершенствованию, а также оказание помощи студенту в развитии учебного творческого потенциала, склонностей;

2) принципе сочетания доступности обучения и его развивающего характера, предполагающем подбор содержания и темпа обучения соответственно уровню реальных возможностей студентов, а также использование развивающих технологий для стимулирования перехода студентов на более высокий уровень развития;

3) принципе активности, направленном на включение студентов всех типологических групп в активную познавательную деятельность, организацию поисковой и творческой деятельности, соответствующей их возможностям;

4) принципе обратной связи в обучении, связанном с постоянным педагогическим контролем эффективности применяемых стратегий и оценкой обучаемых по темпу их продвижения к более высокому уровню знаний, познавательной самостоятельности, интереса к учению.

Важным также является соблюдение следующих условий реализации типологического подхода в обучении: его применение к каждому обучаемому группы и использование во всех звеньях педагогического процесса; динамичность типологических групп (по мере повышения уровня студенты переходят в следующую группу); разработка учебно-методического комплекса по дисциплинам для осуществления дифференцированного обучения в типологических группах.

Реализация типологического подхода в обучении студентов предполагает три этапа: определение параметра для типологии обучаемых; группировка сходных типов на основе выделенного параметра; применение программы обучения каждой типологической группы. Охарактеризуем эти этапы.

Типология осуществляется с целью не просто классификации исследуемых объектов, а выявления закономерностей их функционирования и последующего прогнозирования их развития. Для того, чтобы определить стратегию обучения типологической группы, необходимо найти такой параметр, который бы содержал характеристики студента, значимые для осуществления учебно-познавательной и профессиональной деятельности. Определение типа не сводится к установлению уровня сформированности того или иного качества у студента, а предполагает выявление комплекса взаимообусловленных параметров, характеризующих студента как субъекта обучения. В педагогической теории выделяются разнообразные основания для типологии студентов педагогического вуза. Так, В.П. Тарантей осуществляет типологию будущих учителей на основании их дидактических способностей, сформированности умений самоанализа и самоконтроля, мотивации учения, познавательной активности, организованности [2,с.61]. А.Е. Наумова выделяет в качестве критериев типологии уровень обучаемости, учебной мотивации и профессиональных способностей [1].

Мы полагаем, что эффективным критерием для типологии студентов педагогического вуза является интегративный параметр учебных возможностей, в состав которого входят обучаемость, выявляемая посредством обученности, интеллектуальных умений и познавательной самостоятельности, и учебная работоспособность, характеризующаяся физической работоспособностью, отношением к учению, познавательными интересами, а также настойчивостью и целеустремленностью [3]. Данный параметр отражает основные интеллектуальные, личностные, физические и «знаниевые» характеристики обучаемого, которые в совокупности составляют определенный тип студента, в зависимости от их степени выраженности у индивида.

В исследованиях И. И. Цыркуна рассматриваются пять типов студентов на основе учебных возможностей (сильные, средне-сильные, средние, средне-слабые и слабые) [3]. Мы выделяем три типа обучаемых.

Сильные студенты характеризуются высоким уровнем обучаемости, выражающемся в наличии богатого тезауруса по дисциплине и большого объема знаний, выходящих за рамки программы, развитого дивергентного мышления, умении осуществлять межпредметные связи, самостоятельно делать выводы, легко переносить знания в новую ситуацию; высоким уровнем познавательной активности. Характеристики учебной работоспособности также высоки: студенты способны к длительному интеллектуальному труду, проявляют волевые качества при выполнении учебной работы, имеют устойчивые внутренние мотивы учения.

В типологической группе средних студентов находятся обучаемые, которые обладают низкими показателями обучаемости, однако у них достаточно высокий уровень учебной работоспособности. Они имеют пробелы в знаниях, недостаточно развитые интеллектуальные умения, в то же время проявляют настойчивость в учебной работе, имеют положительные мотивы учения. К этой группе относятся также студенты, которые характеризуются высокими показателями обучаемости, однако они не достигают высоких результатов в учебе в связи с низким уровнем познавательного интереса, внешними мотивами учения и недостаточными проявлениями волевых качеств.

Слабых студентов отличают низкие показатели как обучаемости, так и учебной работоспособности: наличие ошибок в воспроизведении материала, склонность к механическому заучиванию, ориентация на внешние признаки предметов, недостаточная мотивация, отрицательное отношение к учению.

Отнесение студента к тому или иному типу проводится по итогам педагогической диагностики по каждому из критериев учебных возможностей. Обучение студентов различных типов осуществляется путем реализации в каждой типологической группе соответствующей им стратегии обучения, понимаемой как «система общих правил практики обучения с указанием доминирующих способов их осуществления, а также факторов, обеспечивающих эффективность постановки и решения проблем обучения» [4, с.138]. Кратко охарактеризуем стратегии обучения каждой группы. Обучение сильных студентов должно быть направлено на организацию самостоятельного поиска решений, изучение оригинальных источников, стимулирование применения знаний в новых ситуациях, создание продуктов творчества. В обучении средних студентов применяются различные средства наглядности, приемы активизации познавательной деятельности с целью формирования умения самостоятельного выполнения всего комплекса действий. Их необходимо ориентировать на поиск решения в проблемной ситуации, повышать их интерес посредством применения активных методов. Для слабых рекомендуется обучение безошибочным действиям по образцу и в видоизмененной ситуации при оказании развернутой помощи и постоянном контроле со стороны преподавателя.

Таким образом, организация учебного процесса на основе типологического подхода предполагает не снижение требований к подготовке студентов, а последовательное расширение их учебного потенциала. Это

дает им возможность достичь более высоких результатов в обучении, чем при использовании традиционной модели обучения.

Список использованных источников

1. Наумова, А.Е. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки студентов педвузов на завершающем этапе обучения (в условиях многоуровневой системы образования): Автореф. дис. … канд.пед.наук.. — Ярославль, 2000.
2. Проблемы педагогики молодого учителя / Под ред. В.П. Тарантея. – Гродно, 1999.
3. Цыркун, И.И. Методическая инноватика: науч-метод.пособие / И.И. Цыркун. – Минск, 1996.
4. Цыркун, И.И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы / И.И. Цыркун. — Минск, 2000.

ЦЕНТРАЦИЯ УЧИТЕЛЯ НА РЕБЕНКЕ: УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ

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

В противоречивом мире школа задумана как особое пространство, где учителя (специалисты по служению детству, отрочеству, юности) создают возможности развития у подрастающего поколения ответной готовности к служению людям, обществу, истине, Добру и Красоте. Но это свое подлинное предназначение – сделать ребенка наследником духовной культуры человечества, закалить его духовно, подготовив тем самым к созиданию достойного бытия (и личного, и общественного) школа выполняет, только будучи одухотворенным, целостным организмом. (Вспомним Царскосельский лицей, школу Мая, школу им. Ф. Достоевского в Ленинграде).

Дух школы – это энергетика педагогов, родителей, шефов, учащихся, пронизанная симпатией друг к другу, радостью самореализации, сотрудничества, радостью расширения масштаба своего бытия. Системообразующим элементом такой духовной атмосферы в школе является высокая личностная и профессиональная культура учителей. «Никакие уставы и программы, никакой искусственный организм заведения, как бы хитро он ни был придуман, не может заменить личности в деле воспитания. …Убеждены в том, что без личного непосредственного влияния воспитателя на воспитанника истинное воспитание, проникающее в характер, невозможно. Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер» [1, с.191].

В 60-70-е годы XX столетия (на основе сложившейся гуманистической теории личности) во всех европейских странах активизируется изучение воздействия мировоззрения учителя (то есть его обобщенного отношения к миру, понимания смысла своего бытия в профессии) на жизненные установки воспитанников.

Обобщение результатов многочисленных экспериментальных исследований выявили следующее. Наиболее целостно личность учителя проявляется в ее отношении к детям. Учитель, бережно относящийся к достоинству ребенка, его фундаментальным потребностям, эмоциональному самочувствию своим гуманистическим отношением стимулирует принятие ребенком себя, других, открытость миру, чувство единения с ним, альтруизм, приверженность нравственным ценностям, оптимистическое мировосприятие, обеспечивающее духовное здоровье растущей личности.

Искусство воспитания, как справедливо полагал К.Д. Ушинский, – это искусство развития сознания и воли [1, с. 163]. Средством развития воли является систематически приобретаемый ребенком опыт самопринуждения (самодетерминации). Гуманный стиль отношения учителя к обучающимся, как показали исследования, является фактором, побуждающим последних к самодетерминации нравственного поведения.

Когда дети привыкают к доброжелательному общению, лишение учительской расположенности, вызванное их недостойным поведением, удваивает самостоятельные усилия учащегося, направленные на восстановление прежнего отношения учителя. В процессе таких самостоятельных усилий крепнет и нравственное сознание, и воля воспитанника.

Если отношение учителя к детям лишено чуткости к состоянию ребенка, то есть строгость не сочетается с заботливой мягкостью, определенной снисходительностью к состоянию ребенка, в детях никогда не воспитать чувства стыда за дурное поведение, чувства вины, а без них не развиваются ни долг, ни совесть.

В свою очередь неразвитость этих механизмов саморегуляции блокирует становление учащихся как творцов своей личности, своего успешного будущего.

К уже отмеченным значениям чуткого отношения учителя к учащимся следует присовокупить сохранение здоровой нервной системы ребенка.

Мониторинг состояния детей и подростков, проводимый периодически специалистами, свидетельствует: количество заболеваний нервной системы, функциональных расстройств сердечно-сосудистой системы, расстройств поведения среди учащихся растет, и потому в ряд важных педагогических задач образовательных учреждений сегодня входит обеспечение здоровьесберегающей сферы, минимизация психотравмирующих факторов, оказывающих стрессовое воздействие на развивающийся организм.

Известный физиолог И.П. Павлов утверждал, что самым мощным по психофизиологическому воздействию на человека является отношение к нему других людей. Школа XXI века, несмотря на популярность гуманистической идеологии в мире, не стала профессиональнее в плане внимания к душевной жизни учащихся. Свидетельство тому тот факт, что парадигма личностно ориентированного образования, основанная на гуманистической теории личности, до сих пор не прижилась в массовой практике.

Думается, ключевой причиной «застоя» в наращивании профессиональной культуры учительства, в гуманизации школы как среды формирования духовной культуры подрастающего поколения, являются дефекты в иерархии личностной центрации учителей.

Психологи выделяют шесть типов центрации учителя: на собственных интересах; на интересах администрации; на интересах родителей; на интересах коллег; на интересах учебного предмета; на интересах учащихся [2, с.272]. Представленная иерархическая последовательность в направленности интересов учите-

ля начинает все более доминировать в школе, и этим объясняется возрастающее недовольство школой со стороны детей, родителей, некомфортное самочувствие в коллективе преподавателей, классных руководителей, кураторов, центрированных на личности воспитанников.

Как изменить иерархию центрации, обеспечить доминирующую позицию в сознании учителя детским судьбам, с которыми пересеклась его жизнь?

Решение этой стратегической для педагогического образования задачи начинается с развития у будущих учителей устойчивого интереса к душевной жизни учеников, с уяснения психического своеобразия детства, отрочества, юности, с обеспечения в системе психолого-педагогического знания высокого статуса знания психологии ребенка.

Как заметил с сожалением известный психолог и педагог В.В. Зеньковский, психология детства в педагогическом образовании XX столетия не заняла такого места, и причиной этому стало слабое развитие общей антропологии (учения о человеке) [3, с.19]. Конец XX – начало XXI века характеризуется динамичным развитием конкретных областей антропологии: биологической, культурологической, социальной, психологической, педагогической, философской. Освоение будущими учителями новых пластов знаний о природе человека позволяет сформировать ценностное отношение к сокровенному, потенциальному «Я» человека, утвердиться в убеждении: «Человек никогда не бывает только дан, он никогда не закончен, он всегда и «задан», пред ним всегда раскрыта бесконечная перспектива духовного развития. Человек глубже и богаче своей эмпирической личности; из глубины души его подымаются все новые и новые движения, новые силы, новые установки – и все это заключено в границе данной индивидуальности» [3, с. 284].

Сегодня у вузовских преподавателей имеются качественные учебные пособия по всем конкретным областям антропологии. Однако надо различать понятия «информировать» и «формировать знание». Информация трансформируется в знание посредством ряда мыследеятельностных процедур [4, с.49]. К таким процедурам относятся: самостоятельный поиск информации, ее переработка, связанная с решением конкретной познавательной, профессионально значимой задачи, фиксирование выводов, сделанных на основе интеграции междисциплинарных антропологичесих данных, в каких-то продуктах самостоятельной исследовательской деятельности: сообщении, сочинении, разработке проблематики научной дискуссии и т.д.

В более глубокой информационной оснащенности нуждается процесс формирования у будущего учителя сознания личного нравственного долга перед обществом. В свое время И.Кант обратил внимание на такое внутренне состояние человека, когда его личные трудности подавляют в нем способность к чуткому восприятию состояния другого. В такой ситуации (характерной для педагогической деятельности) внимание, забота о другом будут поддерживаться развитым чувством нравственного долга.

В педагогической деятельности содержанием нравственного долга учителя перед современниками является укоренение «человеческого» в растущем человеке: в первую очередь развитие опыта альтруистического отношения к другим. Социальная практика свидетельствует: мера личной ответственности человека за духовное состояние общества постоянно возрастает. Формирование у будущих учителей сознания личной ответственности за духовное возвышение учащихся должно быть сквозной задачей для всех дисциплин гуманитарного и естественного циклов.

В современной литературе, посвященной изучению природы человека, содержатся убедительные данные о том, что мощный поток симпатии или негодования, энергии любви или злой энергии, изливающийся из одного сердца, воспламеняет сотни других сердец, воспринимающих эту энергию, как антенна воспринимает радиоволны [5, с.228].

Всесозидающим видом энергии многие естествоиспытатели считают любовь – универсальное чувство, свойственное всему живому.

Современная постнеклассическая наука рассматривает мир как целостное единство, законы эволюции для которого одинаковы на всех уровнях. На этих позициях базируется концепция глобального эволюционизма, связывающая воедино космогенез, геогенез, биогенез и антропосоциогенез [6, с.203].

Опираясь на данные междисциплинарных исследований, многие ученые считают своевременным признать существование вполне «нематериальной, духовной энергии», энергии любви, которая движет весь мир, и человека в том числе, от низшего к высшему, от менее совершенного к более совершенному.

Учитель, как всякий человек, является носителем этого вида энергии, но в отличие от многих других, воздействию его энергии ежедневно подвергается большое количество детских сердец, впечатлительных, открытых, глубоко чувствующих.

Следующим условием формирования у студентов центрации на учащемся выступает сквозной (присутствующий во всех педагогических курсах и всех видах психолого-педагогических практик) анализ будущими учителями межличностных отношений в системе «преподаватель – студенты».

Для анализа целесообразно использовать типологию межличностных отношений по признаку эмоциональной направленности, разработанную И.И. Рыдановой [6, с.10].

1. Взаимоположительные, оптимизирующие общение.
2. Взаимопротиворечивые, нуждающиеся в большей доверительности.
3. Взаимоотрицательные, травмирующие, затрудняющие сотрудничество, нуждающиеся в кардинальной перестройке.
4. Обезличенные, формальные, педагогически неполноценные.

Пролонгированный опыт концентрации внимания на отношениях педагога к учащимся, их влиянии на духовное развитие растущей индивидуальности явится основой для «повернутости» внимания (и поддержки) учителя в первую очередь на состояния, проблемы учащихся.

Список использованных источников

1. Ушинский, К.Д. Три элемента школы / К.Д. Ушинский // Педагогические сочинения. Т.1. — М., 1988.
2. Фридман, Л.М. Психологический справочник учителя / Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина. — М., 1991.
3. Зеньковский, В.В. Психология детства / В.В. Зеньковский. — Екатеринбург, 1995.

4. Громыко, Ю.В. Мыследеятельностная педагогика / Ю.В. Громыко. — Минск, 2000.
5. Войно-Ясенецкий, В.Ф. Дух, душа и тело. О человеке / В.Ф. Войно-Ясенецкий. — М., 2004.
6. Рыданова, И.И. Профессионально-педагогическая культура: учебная программа для слушателей курсов повышения квалификации / И.И. Рыданова. — Минск, 2006.

АСАБЛІВАСЦІ ВЫКАРЫСТАННЯ ІНФАРМАЦЫЙНЫХ І ТЭЛЕКАМУНІКАЦЫЙНЫХ ТЭХНАЛОГІЙ У ПРАФЕСІЙНЫМ НАВУЧАННІ ПЕДАГОГАЎ-МАСТАКОЎ

С.А. Ганчарова, Т.С. Жылінская
Беларускі дзяржаўны універсітэт культуры і мастацтваў

Значнай тэндэнцыяй развіцця сучаснага грамадства з'яўляецца яго інфарматызацыя, што характарызуецца ўсё больш шырокім і інтэнсіўным укараненнем інфармацыйных тэхналогій у розныя сферы чалавечай дзейнасці. Інфарматызацыя грамадства цесна звязана з інфарматызацыяй прафесійнай адукацыі.

Па меркаванні І.У. Роберт [1], выкарыстанне інфармацыйных і тэлекамунікацыйных тэхналогій у навучанні спрыяе: 1) удасканальванню зместу адукацыйных праграм, метадаў і арганізацыйных форм навучання ў суаднясенні з задачамі развіцця асобы ва ўмовах інфармацыйнага грамадства; 2) пашырэнню відаў навучальнай дзейнасці пры ўмове рэалізацыі сучасных тэхналогій (камп'ютэрныя курсы навучання, інфармацыйна-апытальныя і экспертныя сістэмы, мультымедыятэхналогіі, "віртуальная рэчаіснасць"); 3) пераходу ад аўтарытарнага, ілюстратыўна-тлумачальнага навучання да праблемнага, творчага, што прадугледжвае валоданне навучэнцамі ўменнямі самастойна набываць новыя веды, выкарыстоўваючы тэхналогіі інфармацыйнага ўзаемадзеяння.

Відавочная неабходнасць выкарыстання інфармацыйных тэхналогій у прафесійным навучанні педагогаў-мастакоў. Гэта тлумачыцца ў першую чаргу моцным развіццём праграмных сродкаў і шырокім выкарыстаннем іх у мастацтве. Такім чынам, сучаснае інфармацыйнае грамадства патрабуе высокага ўзроўню падрыхтоўкі навукова-педагагічных кадраў не толькі ў прафесійнай галіне, але і ў вобласці ўжывання сродкаў інфармацыйных тэхналогій для рэалізацыі задач навукова-педагагічнай дзейнасці. Акрамя таго, зараз працэс інтэграцыі інфармацыйных тэхналогій у адукацыю спрыяе змяненню зместу дзейнасці педагогаў. Выкладчык перастае быць проста "перадатчыкам" ведаў, ён становіцца распрацоўшчыкам новай тэхналогіі навучання, што, з аднога боку, павышае яго творчую актыўнасць, а з другога — патрабуе высокага ўзроўню тэхналагічнай і метадычнай падрыхтаванасці. Усё гэта характарызуе праблему павышэння ўзроўню тэарэтычнай і метадычнай падрыхтоўкі, навуковага патэнцыялу будучых педагогаў-мастакоў у галіне інфармацыйных тэхналогій.

У гэтай сувязі ўзнікаюць праблемы фарміравання зместу і методыкі выкладання інфармацыйных дысцыплін студэнтам розных мастацкіх спецыяльнасцей. У дадзеным артыкуле мы разгледзім падрыхтоўку спецыялістаў у галіне выяўленчага мастацтва.

Адбор зместу тэарэтычнага матэрыяла не выклікае цяжкасцей – гэта агульныя звесткі аб геаметрычным мадэляванні і камп'ютэрнай графіцы ў мастацтве, асноўныя метады апрацоўкі графічных выяў, агляд існуючых каляровых мадэляў і графічных фарматаў, тэхнічныя сродкі падтрымкі мастака, праграмныя сродкі апрацоўкі растравых і вектарных выяў, у тым ліку дынамічных, асаблівасці аптымізацыі графікі для сеткі Інтэрнэт. Практычны матэрыял быў абраны з улікам актуальнасці і частаты выкарыстання праграмных сродкаў у прафесійнай дзейнасці мастакоў – сярод растравых рэдактараў - Adobe Photoshop, вектарных - Corel Draw, трохмерных - 3DStudioMax.

У сувязі з адноснай навізной саміх паняццяў інфармацыйнага грамадства і інфармацыйных тэхналогій, камп'ютэрнай графікі і камп'ютэрнага мадэлявання, методыка выкладання апошніх у галіне мастацтва не распрацавана. Пры распрацоўцы гэтай методыкі перад намі паўсталі цалкам новыя пытанні. Умоўна іх можна падзяліць на : спецыфічныя (сувязь з прадметнай вобласцю); тэхнічныя; метадычныя.

Асноўная (спецыфічная) праблема, найвялікшая супярэчнасць, якую неабходна вырашыць у першую чаргу пры стварэнні адукацыйнай тэхналогіі выкладання інфармацыйных курсаў студэнтам мастацкіх спецыяльнасцей складаецца ў тым, што камп'ютэрныя тэхналогіі паўсталі і існуюць на базе дакладных навуковых ведаў, тады як працэсы культуры і мастацтва толькі вельмі павярхоўна могуць быць апісаныя ў рамках дакладных навук, у асноўным жа змест гэтых працэсаў на сёняшні дзень недастаткова фармалізаваны ці навогул нефармалізаваны [2]. І гэта тлумачыцца тым, што фармалізацыя і творчасць - дзве неабходныя, але процілеглыя грані чалавечай стваральнай дзейнасці. Акрамя гэтага, узровень падрыхтоўкі студэнтаў-мастакоў па дакладных навуках параўнальна нізкі. Гэта праблема была часткова вырашана наступнымі сродкамі: створаны падрыхтоўчы курс па асновах інфарматыкі для студэнтаў мастацкіх спецыяльнасцей, у змест курса ўведзены звесткі аб геаметрычным мадэляванні, большасць гадзін аддадзена на асноўныя азначэнні і паняцці камп'ютэрных тэхналогій апрацоўкі графічных выяў.

Да тэхнічных пытанняў мы аднеслі адпаведнае тэхнічнае абсталяванне кабінетаў, функцыянаванне лакальнай сеткі, неабходнае праграмнае забеспячэнне. На дадзеным этапе ўсе гэтыя праблемы вырашаны. У БДУКіМ працуе тры цалкам абсталяваныя і ўкамплектаваныя лабараторыі, існуе вылічальная лакальная сетка, якая дае магчымасць вырашаць розныя метадычныя пытанні.

Вопыт работы паказвае, што метады навучання, якія былі дапоўнены Бочкіным А.І. [3], шырока выкарыстоўваюцца пры навучанні інфармацыйным тэхналогіям студэнтаў мастацкіх спецыяльнасцей. Часцей за ўсе ўжываецца мадэльны метад і метад праектаў. Гэта тлумачыцца спецыфічнай (творчай) асаблівасцю спецыялістаў, якіх мы рыхтуем. Формы правядзення заняткаў розныя, але ў сувязі з практычнай накіраванасцю дадзенага курса выкарыстанне лабараторных заняткаў і індывідуальных практыкумаў з'яўляецца мэтазгодным і абгрунтаваным. Лекцыі абавязкова суправаджаюцца наглядным мультымедыйным матэрыялам, што таксама значна дапамагае вырашыць апісаныя вышэй спецыфічныя праблемы.

Лабараторныя заданні дзеляцца на наступныя тыпы: заданні на засваенне тэхнічных навыкаў працы з

інструментарыем праграм камп'ютэрнай графікі; заданні на вырашэнне творчых задач; заданні па суправаджэнні (падтрымцы) творчага працэсу.

Большасць метадычных праблем былі вырашаны праз выкарыстанне магчымасцей сеткавага ўзаемадзеяння. Спецыфіка выкладання практычнай часткі курса інфармацыйных тэхналогій студэнтам мастацкіх спецыяльнасцей прадугледжвае:

- частае, хуткае пераключэнне паміж камп'ютэрным тлумачэннем задання і індывідуальнай працай;
- вялікую колькасць раздатачнага матэрыялу (заданні, файлы выяў, прыклады, інтэрнэт-спасылкі, дадатковы матэрыял у электронным выглядзе);
- сумесную працу над агульным праектам;
- выкарыстанне графічных рэсурсаў сеткі Інтэрнэт (тэматычны фасетны пошук выяў з дапамогай спецыялізаваных сэрвісаў, камунікацыя з іншымі мастакамі з дапамогай прафесійных форумаў);
- адначасовае выкарыстанне розных праграмных сродкаў і інш.

Выкарыстанне праграм сеткавых зносін для дэманстрацыі прыкладаў па сетцы стварыла магчымасць хуткага пераключэння паміж рознымі відамі дзейнасці. Агульнае тэлекамунікацыйнае асяроддзе дазваляе за секунды зрабіць індывідуальную і калектыўную рассылку файлаў; арганізаваць сумесную працу над праектам; мець доступ да агульных перыферыйных прылад, праграмных і інфармацыйных рэсурсаў, на любым камп'ютэры падтрымліваць і хутка аднаўляць індывідуальна наладжаны на пэўны праект студэнта працоўны асяродак, не звяртаючыся да ўсталёўкі ўсіх праграмных прылад на кожнай асобнай машыне.

У сувязі з гэтым узнікае неабходнасць (асабліва гэта датычыцца педагогаў-мастакоў) выкладання і саміх праграмных сродкаў, якія забяспечваюць работу ў лакальнай сетцы (NetMeeting, AOL Messenger), а таксама навучанне навыкам работы з файлавай сістэмай у сеткавым асяроддзі (адчыніць прысланы файл, захаваць яго са зменай шляху, знайсці неабходны рэсурс у лакальнай сетцы, адчыніць-зачыніць доступ да сваей папкі). Таму лакальную сетку мы можам разглядаць не толькі як метад, але і як сродак выкладання інфармацыйных тэхналогій.

Але пры выкарыстанні сеткавых тэхналогій на сёняшні дзень існуе шэраг тэхнічных абмежаванняў: з дапамогай праграмы NetMeeting у рэжыме дэманстрацыі па сетцы камп'ютэр адлюстроўвае толькі 256 колераў; ёсць цяжкасці пры рабоце з вялікімі вырашэннямі выяў, павольная перасылка вялікіх аб'ёмаў у нізкахуткаснай сетцы. Таму пры рабоце з больш рэсурсаёмкімі праграмамі трохмернай графікі выкарыстоўваецца таксама і відэапраектар.

Шырокае выкарыстанне тэлекамунікацыйных і інфармацыйных тэхналогій дазволіла істотна павысіць эфектыўнасць і прадуктыўнасць навучальнага працэсу, палепшыць якасць прафесійнай падрыхтоўкі мастакоў-педагогаў. Кваліфікаванае валоданне будучым маладым спецыялістам камп'ютэрнымі тэхналогіямі ў сваёй прафесійнай галіне дае магчымасць большай самарэалізацыі ў сучасным інфармацыйным грамадстве і спрыяе росту яго майстэрства.

Спіс выкарыстанных крыніц

1. Роберт, И.В. Направления научных исследований в области реформирования образования в связи с использованием информационных и телекоммуникационных технологий / И.В. Роберт // Информатизация непрерывного образования: материалы VII Междунар. выставки-ярмарки. — М., 1997. — С. 21-27.
2. Бураўкін, А.Г. Інфармацыйныя тэхналогіі ў мастацтве / А.Г. Бураўкін. – Минск, 1999.
3. Бочкин, А.И. Методика преподавания информатики: учеб. пособие / А.И. Бочкин. – Минск, 1998.

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ АКАДЕМИЧЕСКОГО ПИСЬМА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ

И.И. Губаревич
Международный институт трудовых и социальных отношений

Одним из направлений подготовки педагогов является организация научно-исследовательской деятельности студентов, предполагающая их активное участие в конференциях, круглых столах, семинарах, написание различных видов письменных работ: эссе, тезисов, статей, выполнение курсовых и дипломных проектов. Выполняя письменные работы, студентам необходимо уметь размышлять, делать собственные выводы, ясно излагать свои мысли, формулировать четкие и аргументированные тезисы, конструировать параграфы, связанные между собой и сфокусированные на предмете исследования и т.д. Обладают ли студенты необходимыми знаниями навыками для выполнения письменных работ в вузе или полагаются на те умения и навыки письма, которые они приобрели в процессе обучения в школе? На наш взгляд, навыков, приобретенных в школе, не достаточно для того, чтобы выполненные письменные работы соответствовали требованиям, которые предъявляется к ним в высших учебных заведениях.

Анализ письменных работ (эссе, тезисов, статей), выполненных студентами, беседы с ними позволяет зафиксировать затруднения, с которыми они сталкиваются в процессе написания текстов. Например, можно выделить следующие затруднения: студенты часто не ориентируются в тех требованиях, которые предъявляет учебное заведение к письменным работам, не умеют выделять проблему исследования, формулируют ее очень широко, не учитывая научной актуальности и полезности изучаемой проблемы. В письменных работах они часто нарушают логику изложения, стилистически неверно строят предложения, не умеют делать ссылки на цитируемые литературные источники, перефразировать, не используют максимально ресурсы (литературные источники, Интернет), не относятся критически к прочитанному материалу. Часто в текстах студентов не достаточно представлены различные точки зрения по исследуемой теме, отсутствует или слабо выражена их собственная позиция, которая не подкрепляется соответствующими аргументами.

Одним из решений этих затруднений студентов может стать разработка и проведение учебных курсов, направленных на развитие навыков академического письма.

В Дортмунской программе курса по академическому письму представлены три основные определения академического письма, в которых сформулированы его основные цели.

1. Академическое письмо – письмо, которое пишется студентами для других студентов. Студенты вовлеченные в научно-исследовательскую деятельность, читают, думают, аргументируют и пишут об идеях по теме исследования. В процессе написания они начинают понимать ожидания и усваивать требования, предъявляемые учебным учреждением к письменным работам.

2. Академическое письмо посвящено темам и вопросам, которые интересны академическому сообществу. Для того, чтобы написать письменную работу, необходимо найти подходящую тему или вопрос для исследования. В их поиске и формулировании может помочь научный руководитель, который задает контекст, исходя из собственных наблюдений и исследований, беседы со студентами. При написании темы исследования студентам необходимо осознавать, что их эссе или статья должны быть интересны, полезны и понятны для других читателей.

3. Академическое письмо должно представлять читателю содержательную позицию автора, подкрепленную аргументами. Прежде чем приступить к написанию работы, студентам необходимо попытаться отсортировать то, что они знают по теме исследования, от того, что они думают о теме [1].

К этим трем основным определениям можно добавить еще одно: академическое письмо – это возможность усовершенствовать свои навыки написания различных письменных работ: эссе, тезисов, статей, курсовых и дипломных проектов. Эти письменные работы объединены определенными требованиями, например, к их структуре построения и компановки текста, стилю изложения (публицистический или научный), нормами оформления ссылок и т.д.

Д. Иубенкс в статье «Знакомство с академическим письмом» выделяет следующие специфические цели курса академического письма, в процессе прохождения которого студенты: учатся адаптировать принципы риторики и принципы построения предложения к различным ситуациям в академическом письме; овладевают различными тактиками выработки / генерализации идей по теме; обучаются удерживать предмет разговора, развивать тему, структурировать письменную работу; учатся стилистически грамотно выстраивать предложения и употреблять слова; совершенствуют технику письма; развивают стратегию и технику работы с собственной статьей, ее редактирования; овладевают требованиями, предъявляемыми к письменным текстам, например, требования, предъявляемые к цитированию слов и идей других авторов; получают возможности и развивают способности максимально использовать исследовательские ресурсы; развивают критическое мышление, способность к осознанию получаемой из разных источников информации [2].

Курсы по академическому письму широко распространены за рубежом для различных целевых групп (студентов, аспирантов, для тех, кто занимается научно-исследовательской деятельностью).

Имеется некоторый позитивный опыт проведения курсов по академическому письму в Беларуси. Так, в 2005 / 2006 учебном году были разработаны программы и проведены занятия по курсу «Академическое письмо» для аспирантов, магистрантов, студентов факультета философии и социальных наук БГУ.

В результате освоения курса студенты: получили представление о типах академического письма; узнали про структуру и особенности написания статьи; научились делать ссылки на цитаты, перефразировать, делать выводы; определять критерии выявления плагиата; студенты получили опыт написания эссе.

Реализация программы курса по развитию навыков академического письма для студентов способствовало переходу от анализа и осмысления полученной информации непосредственно к процессу написания текстов, отработке навыков выражения своих идей, мыслей письменно. Для решения этих задач подбирались адекватные способы организации работы с информацией, разрабатывались упражнения, адекватные учебной ситуации в группе, стимулировался процесс написания письменных работ. В процессе изучения курса студенты определяли и преодолевали имеющиеся затруднения в понимании учебного материала, фиксировали сильные и слабые стороны собственного стиля написания текста.

Активное участие в данном процессе принимал научный руководитель курсового или дипломного проекта студента, что помогало последнему в поиске и формулировании проблемы, определении предмета исследования, пониманию контекста и актуальности темы, требований к студенческим работам.

Курс «Академическое письмо» достаточно труден и требует определенных интеллектуальных усилий и терпения студентов и преподавателя. Студентам необходима кропотливая работа над построением каждого предложения, написанием абзацев и параграфов, а также постоянный анализ написанного, его корректировка, стремление удержать предмет разговора, раскрыть тему. И в процессе работы над эссе у них возникают трудности, которые можно решить с помощью обратной связи от научного руководителя или преподавателя курса. Поэтому преподавателю курса (научному руководителю) необходимо оказывать помощь студентам при написании текстов, совместно с ними искать причины затруднений, находить адекватные способы их решения.

Список использованных источников

1. What is an academic paper? // Materials for Students: Writing the Academic Paper. www.dartmouth.edu/~writing/materials/student/ac_paper/what.shtml
2. Eubanks D. Introduction to Academic Writing – www.English101-IntroductiontoAcedimicWriting.edu
3. Academic Writing Courses – www.CenterforAcademicWriting.htm
4. Content Based Academic Writing // The Internet TESL Journal, Vol. VI, No. 7, July 2000 – http:/www.aitech.ac.jp/~iteslj/
5. Essential Skills for the Information Age – www.English101.htm

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ – ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

И.А. Дмитрук
Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова

В настоящее время происходит углубление противоречий между требованиями, предъявляемыми к личности и деятельности учителя, и фактическим уровнем готовности выпускников педагогических образовательных учреждений к выполнению ими своих профессиональных функций; между типовой системой подготовки учителя и индивидуально-творческим характером его деятельности [1, с.42]. Скопившиеся противоречия явились причиной резко возросшего интереса исследователей к проблеме содержательной стороны деятельности субъектов образования, что привело к смене образовательных парадигм, и важнейшим условием эффективности педагогической деятельности на современном этапе стала гуманизация образовательного процесса.

Данная проблема не была обойдена многими отечественными педагогами. Существует немало идей и направлений, имеющих прямое отношение к гуманистической концепции образования (К.В. Гавриловец, И.И. Казимирская, А.П. Сманцер). Гуманистический потенциал также имеют идеи, заложенные в теориях развивающего (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Л.В. Занков), воспитывающего обучения (З.И. Васильева, В.И. Водзинский, К.И. Дулов), целостности учебно-воспитательного процесса (В.И. Ильин), индивидуализации и дифференциации учебной деятельности (А.А. Бударный, В.В. Иванов, О.Н. Иващенко, Л.М. Захарова, А.А. Кирсанова, Е.С. Рабунский, Р.С. Семенова, И.Э. Унт), приобщения учащихся к самообразованию и самовоспитанию (Б.Ф. Райский, Л.И. Рувинский, В.Н. Котляр), формирования мотивации учения (Ю.Д. Алферов, В.С. Ильин, Ю.В. Шаров, Г.И. Щукина), саморазвития и индивидуальности учителя (Е.П. Белозерцев, В.И. Загвязинский, Н.В. Кузьмина, В.А. Кан-Калик, Л.Ф. Спирин), диалогизация обучения (С.Ю. Курганов, Ю.В. Сенько). Авторы этих работ актуализируют внимание к личности ученика, силам его саморазвития, внутренним источникам его познавательной активности. Подробно рассматривается роль учителя, целью деятельности которого должно стать не столько формирование и воспитание, сколько поддержка развития человека в человеке. Реализация данного положения связана с гуманностью как неотъемлемого атрибута личности преподавателя и основы построения межличностных отношений учителя и обучаемого. Ключевыми понятиями педагогического процесса должны стать: забота и взаимопонимание: эмоциональная отзывчивость, сострадание, взаимоподдержка, способность разделять чувства и мысли другого, его печаль; взаимоуважение: способность принимать человека таким, каким он есть, признавать его право на собственные убеждения и право развиваться по собственному пути, отвечать за свои поступки, действия; взаимодействие: сотрудничество, взаимопомощь, содействие, ненасилие в разрешении конфликтов.

Для того, чтобы сформировать у обучаемых человечность, учитель сам должен обладать этим качеством. Гуманность должна присутствовать в структуре личности педагога не только в виде повседневного отношения к окружающим, но и должна стать основой его мировоззрения, то есть ядром профессионально – педагогической направленности его личности.

Сегодня психология трактует личность как социально-психологическое образование, которое формируется благодаря жизни человека в обществе. Человек как общественное существо приобретает новые (личностные) качества, когда вступает в отношения с другими людьми, и эти отношения становятся “образующими” его личность. Личность имеет свою структуру. Наиболее распространенной является предложенная К.К.Платоновым концепция динамической функциональной структуры личности, в которой выделяются детерминанты, определяющие те или иные свойства и особенности психики человека, обусловленные социальным, биологическим и индивидуальным жизненным опытом. В этой концепции основными составляющими личности являются ее направленность, опыт, особенности психических процессов и биопсихические свойства. Направленность личности включает убеждения, мировоззрение, идеалы, стремления, интересы и желания.

Таким образом, направленность личности — это устойчивая система отношений человека к различным явлениям действительности, которая является основным качеством личности и состоит из отношения человека к обществу, микросреде, отдельным людям; к самому себе; к труду и другим видам деятельности и отношения к вещам как продуктам человеческого труда.

Широкая система взглядов, представлений и понятий об окружающей действительности, знание основных ее взаимосвязей представляет собой высшую мотивационно-ориентировочную основу поведения личности — ее мировоззрение. Особенностями мировоззрения как важнейшего характерологического свойства личности является степень его осознаваемости, целостность и научность. Развитое мировоззрение — показатель зрелости личности [2].

Но развитие личности не может происходить в отрыве от внешних условий, оно возможно только во взаимодействии с общечеловеческой культурой. Эта закономерность, согласно концепции Е.Н. Шиянова, составляет основу для отбора содержания образования. Он подчеркивает, что чем гармоничнее будет общекультурное, социально-нравственное и профессиональное развитие личности, тем более она будет свободной, творческой в процессе присвоения социального опыта [4, с. 78].

Таким образом, гуманизация образования в решающей мере зависит от педагога, его готовности принять гуманистические принципы образования, следовать им в своей деятельности, руководствоваться идеологией гуманизма и нормами педагогической этики. Гуманистическую направленность личности можно считать важнейшим критерием профессионализма современного учителя и основой его профессионально-педагогической культуры.

Список использованных источников

1. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. — М., 2002.
2. Манузина, Е.Б. Некоторые аспекты гуманизации образования в современных социокультурных условиях / Е.Б. Манузина, А.Ю. Дейкина // World Wide Web. URL: http://www.informika.ru/texy/magaz/pedagog/pedagog_9/stat15.html
3. Общая психология: учеб. пособие / под ред. В.В. Богословского. — М., 1981.
4. Шиянов, Е.Н. Гуманизация педагогического образования: состояние и перспективы / Е.Н. Шиянов. — М, 1991.

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ВУЗЕ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ПРОТИВОПРАВНОГО ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЕЖИ

Т.С. Дьячкова
Белорусский институт правоведения

Одной из главных задач системы образования на сегодняшний день является профилактика противоправного поведения среди молодёжи. Нравственно- правовое воспитание и профилактика противоправного поведения молодёжи относятся к ряду проблем, актуальность которых со временем не уменьшается, а постоянно выдвигается в число наиболее значимых для общества.

Проблема нравственно-правового воспитания самым тесным образом связана с решением насущных социальных проблем – динамичным развитием образования, равным доступом к образовательным ценностям представителей всех слоёв общества. Ведь не секрет, что получить сегодня высшее образование выпускнику из малообеспеченной семьи нелегко.

Изменения в системе образования связаны с дальнейшим совершенствованием воспитательной работы, повышением уровня воспитанности студентов. Предстоит более эффективно вести работу по созданию комплексной системы воспитательной работы, ориентированной на формирование социально, духовно и нравственно зрелой личности.

Когда общество переживает экономические и социальные изменения, важно иметь представление о том, как живёт молодёжь, как воспринимает наиболее важные стороны жизни, какими нравственными принципами руководствуется.

Мир ценностей молодёжи достаточно противоречив. Во взглядах на семейную, интимную жизнь имеет место взаимовлияние традиционного, устойчивого и нового, альтернативного. Молодёжь соединяет в себе традиционные и либеральные ценности, ситуативно поддерживает и проявляет их, не имея пока жёсткой системы жизненных ориентаций. Притом ценности неустойчивы, кипят, “как в котле”, причудливо изменяя формы. Многие исследователи считают, что на молодое поколение разрушительно влияет телевидение, насаждая стиль, образ жизни в духе культуры массового потребления [3].

По данным исследователей, сегодня наблюдается заметное изменение сознания некоторой части студенческой молодёжи в сторону либерализации и терпимости к таким ранее решительно осуждаемым явлениям, как свободный секс, проституция, алкоголь, злоупотребление спиртным. Свободу сексуальных отношений нормой признают 53% опрошенных, а 7,3% готовы оказать сексуальные услуги за плату. Наркоманию и токсикоманию негативно оценивают и осуждают 96,5%, терпимо относятся 3,5%. В то же время 30% опрошенных отметили, что лично знают молодых людей, употребляющих наркотические средства [4]. У части молодежи наблюдается также несформированность идейно- нравственных установок личности, неприятие общечеловеческих духовно-нравственных ценностей. В этой связи в учебных заведениях страны – от школы до вуза — должна осуществляться воспитательная работа, направленная на формирование духовно-нравственных ценностей личности.

В процессе формирования духовно-нравственных ценностей личности необходимо, прежде всего, развивать способность к отбору жизненно-важных ценностей, усвоение способов их реализации через самообразование и самовоспитание; формировать основные представления о духовно-нравственных нормах, общечеловеческих ценностях (доброта, доброжелательность, справедливость), а также о нормах межличностных отношений, поведения в семье и коллективе, о нравственных качествах личности, влияющих на социальную жизнь человека. Эффективными формами воспитательной работы являются этические беседы, дискуссии, диспуты, научно – практические конференции, экскурсии по историко–культурным местам. В ходе их проведения важно показать студентам позитивные стороны жизни, привлекать их к самодеятельности.

Процесс формирования духовно-нравственных ценностей представляет собой сложную, длительную и систематическую работу педагогов. Эта деятельность будет осуществляться эффективнее, если у студенческой молодёжи появится потребность в самокоррекции и самовоспитании; возникнут ответственность и заинтересованность в овладении духовно-нравственными ценностями, когда они более чётко осознают ситуации, в которых данные ценности будут востребованы. Работа педагога состоит в том, чтобы правильно направить и заинтересовать молодёжь.

Работа по предупреждению противоправных действий среди студенческой молодёжи напрямую связана с формированием здорового образа жизни, профилактикой ВИЧ-инфекций, венерических заболеваний, наркотической зависимости.

Методы и формы профилактики могут быть самыми различными. Важно, чтобы они использовались комплексно и были направлены на единый результат – ликвидацию социальных причин, порождающих пьянство, наркоманию, правонарушения, половую распущенность, суициды и др. Это может быть обеспечено всем комплексом мероприятий, направленных на повышение материального благосостояния, рост культуры, образования, и укрепление такой организации общественной жизни, которая могла бы противостоять любым антиобщественным явлениям. Особого внимания требует организация свободного времени молодёжи, так как бессодержательно проводимый досуг служит одним из основных факторов, влияющих на формирование и проявление девиантного поведения.

Список использованных источников

1. Бутрим, Г.А. Профилактика противоправного поведения учащейся молодёжи / Г.А. Бутрим // Адукацыя і выхаванне. — 2003 — №8. — С. 22-27.
2. Вішнеўская, І.В. Прававыя і палітычныя погляды XIX, пачатку XX ст. / І.В. Вішнеўская // Вестник Академии МВД РБ. — 2004. — № 1 (7). — С. 122.
3. Кочергина, А. Штрихи к портрету студенчества / А. Кочергина // Беларуская думка. — 2005. — №9. — С. 87-88.
4. Лаптенок, С.Д. Духовно-нравственный мир учащейся молодёжи / С.Д. Лаптенок. — Минск, 2001. — С. 35-37.

ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФИИ

М.М. Ермолович
Белорусский государственный университет

Реформирование общеобразовательных школ Республики Беларусь выдвигает перед высшими учебными заведениями новые задачи по улучшению качества подготовки специалистов-педагогов. Нововведения в общеобразовательной школе отразились на изменении школьной структуры, которая предусматривает переход на 12-летнее обучение. Перемены в системе школьного образования обусловили изменения в преподавании географии как предмета.

Школьная география за период реформ 1984 и 1993 годов претерпела большие изменения не только в структурном, но и в содержательном плане: произошла интеграция двух ветвей – физической и экономической географии; была усовершенствована программа на основе сквозных направлений – экологизации, гуманизации, социологизации, практической направленности. В отдельный курс была выделена география Беларуси, которая изучалась ранее в курсе географии СССР и имевшая незначительное количество часов на ее изучение. Однако в последнем выпускном классе география по-прежнему не заняла достойного места в школьном учебном плане .

Изменения, происходившие в обществе, затронули географию и как науку. Увеличился объем информации и ее качество, что потребовало новых подходов в преподавании географии в системе предметно-педагогических дисциплин. Информационно-образовательная среда обеспечивается работой образовательного учреждения и ее участниками и в то же время должна быть направлена на обеспечение интересов общеобразовательных учреждений. Изучение основ педагогики, психологии, частных дидактик в вузе должно быть организовано так, чтобы студенты, усваивая теоретические основы и интегрирующие знания по специальным дисциплинами, могли перенести их на любые виды учебно-воспитательной работы. Таким образом, изменение состава знаний, идей как в географии, так и в педагогических науках постепенно должно придти в школу.

Уровень географических знаний, умений и навыков учащихся зависит от методики преподавания предмета. Поэтому большое влияние на подготовку студентов к профессиональной деятельности оказывает дисциплина «Методика преподавания географических дисциплин», которая преобразует достижения педагогики с учетом особенностей предмета. Данный предмет рассматривает методы научного исследования, цели обучения предмету, принципы отбора содержания и определение структуры школьного предмета. Для него характерно понимание процесса овладения учащимися содержания географического образования при взаимосвязанной деятельности учителя и ученика [4].

Основу педагогической практики составляют несколько компонентов: мировоззренческий компонент включает в себя науки географического цикла, содержательный — знания по методике преподавания географии, педагогике, психологии; деятельностный — формирует отношения в системе «учитель - ученики». Использование в совокупности этих знаний помогает в достижении дидактико-воспитательных целей. Сегодняшний педагог – это и источник знаний, и, прежде всего, менеджер, управленец образовательным процессом в классе. В связи с увеличивающимся объемом географической информации учителю необходимо научиться отбирать и структурировать содержание обучения в зависимости от поставленных задач. Если педагог правильно сформулировал задачу на определенном учебно-воспитательном моменте занятия, но не сумел подобрать учебный материал соответствующего содержания, то какие бы методы обучения и формы организации познавательной деятельности он не применял, получить высокий положительный результат невозможно.

Сегодняшние ученики, завтрашние граждане современного общества, должны объяснять природные и общественные явления, ориентироваться в окружающем мире, овладевать основами географической культуры, которая включает в себя картографическую, экономическую, экологическую подготовку.

Наряду с объяснительной, организационной, мотивационной и стимулирующей функциями педагог владеет оценочной функцией в профессиональной деятельности. Трудности у студентов вызывает перевод целей и задач уроков в педагогические результаты (соотношение результата прогнозируемого и достигнутого). В итоге формируются три группы сложностей: невозможность четко определить цель и задачи; проблемы в процессе обучения учащихся; затруднения при проведении анализа своей деятельности.

Важное место занимают новые методы проведения занятий, которые совмещают огромный поток информации с ее качеством. В этой связи необходима реализация нового блока географических знаний с выработкой специфических умений и приобретением навыков.

В ходе педагогической практики идет процесс оценивания студентов по критериям: групповой руководитель, педагог и психолог оценивают способность студента справляться с предъявляемыми требованиями в течение срока его работы; оценивание студента его сокурсниками (в этом случае они учатся работать самостоятельно); вариант самооценки, когда практикант получает информацию о своих сильных и слабых сторонах. Практика учит самостоятельно и творчески применять теоретические знания, пользоваться новейшими образовательными технологиями, и содействует улучшению подготовки выпускников к работе в школе. Понимание практикантами задач педагогической деятельности позволяет осуществлять подход к классному коллективу и каждому учащемуся в отдельности, оптимизировать учебную деятельность и проявлять творческие способности в учебно-воспитательной работе.

Закрепление теоретических знаний и практическое применение их во время педагогической практики, выполнение учебно-исследовательских заданий помогает студентам глубже проникнуть в сущность педагогического труда. Будущие учителя-географы являются носителями географической культуры в массы в силу особенностей своего предмета и специфики работы. Знание основных теоретических и прикладных вопросов географии-науки в сочетании с педагогическими идеями на современном уроке формирует личность учаще-

гося с географическим мышлением. Сокращение часов на изучение географии как учебного предмета в общеобразовательной школе накладывает большую ответственность на педагогов за качество знаний в усвоении учебной программы. Поэтому в стенах университета студент должен научиться мастерству систематизации и выбора информации для обеспечения учебного процесса, не исключая разнообразия в подаче материала и качества преподавания.

Список использованных источников

1. Андриевская, З.Я. Значение педагогической практики в содержании университетского образования / З.Я. Андриевская, М.М. Ермолович // Университеты и региональное развитие. —Смоленск, — 2002. — С. 134-137.
2. Бровка, Г.М. Управление образовательными системами / Г.М. Бровка. — Минск,2003.
3. Гин, А. Приемы педагогической техники / А. Гин. — Луганск, 2006.
4. Максаковский, В.П. Географическая культура / В.П. Максаковский. — М., 1998.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ В КРИЗИСНЫЕ ПЕРИОДЫ ВОЗРАСТНОГО РАЗВИТИЯ

Т.Л. Жукова
Полоцкий государственный университет

Педагогическая деятельность охватывает широкий круг проблем, связанных с организацией и осуществлением преемственности воспитания в кризисные периоды возрастного развития. Преемственность воспитания как диалектически последовательная взаимосвязь между сферами отношений личности с окружающим миром и самим собой, способствующая саморазвитию, самоопределению и самореализации, осуществляется под воздействием как внешних, так и внутренних факторов, детерминирующих развитие и становление личности человека.

Мы выделяем следующие ключевые отношения, определяющие характер развития и воспитания школьника в подростковом и юношеском возрасте: отношение к будущему, родителям, сверстникам, школе, другому полу, собственному “Я”. Основанием для этого выделения служат новообразования рассматриваемых возрастных периодов, а также те жизненные сферы, которые осознаются подростками и юношами как проблемные. Процесс освоения системы отношений имеет как спонтанный, так и целенаправленный характер (табл.).

Таблица

Алгоритмы формирования отношений

Формирование системы отношений	
отношение к будущему, родителям, сверстникам, школе, другому полу, собственному “Я”	
Как педагогический, целенаправленный, воспроизводимый процесс	Как социальный, спонтанный, невоспроизводимый процесс
Формирование знаний, взглядов, убеждений	Возникновение поведенческого образа
Эмоциональное отношение, чувства	Собственные действия по освоению поведенческого образа
Формирование поведения, действий, поступков	Эмоциональное отношение к результату действий

Поскольку отношения являются сильным фактором, влияющим как на проявления, так и на формирование личности, возникает задача научиться управлять их развитием и уметь их корректировать. В соответствии с этим, зная природу формирования отношений, педагог может конструировать свое влияние в соответствии с объективным процессом формирования этого феномена.

Воспитание как целенаправленный педагогический процесс обеспечивает возможность систематического получения школьниками знаний о нормах и правилах поведения, формирует взгляды и убеждения, которые ведут к глубокому осознанию выбора того или иного типа поведения.

Для того, чтобы воздействия, направленные на развитие у школьника отношения к себе или другому человеку как к высшей ценности, стали его убеждениями, они должны обязательно не просто задевать, а захватывать эмоциональную сферу учащегося. Формирование эмоциональных переживаний и чувств является необходимым компонентом, так как чувства и эмоции человека по отношению к деятельности, которую он выполняет, являются важным условием ее успешности. Поэтому, обостряя чувства и опираясь на них, достигается правильное и быстрое восприятие и усвоение требуемых норм и правил.

Формирование направленности личности и ее поведения осуществляется через развитие системы привычных действий, поступков, выработке моделей поведения. Они становятся для школьника нормой и постепенно переходят в черту характера, свойства личности. Для этого необходимо создание ситуаций, которые ставили бы подростка или юношу в условия, когда они бы совершали поступки, свидетельствующие об их товариществе, самоотверженности при защите слабых, милосердии, чуткости и уважении, интернационализме.

Спонтанный процесс формирования отношений реализуется в ходе усвоения ребенком социального опыта повседневной жизни. Он протекает посредством восприятия окружающих отношений, проявляемых людьми в повторяемой воспроизводимости, запечатлевается в виде определенного устойчивого поведения. Наглядный образ поведения окружающих становится основанием для будущего отношения в силу своей первичности и исключительности.

Воспроизведение образа действия в реальных ситуациях может быть как с ошибочным пониманием воспринятого, так и в точном его отражении. На данные действия возникает эмоционально окрашенная оценочная реакция, которая сообщает о степени соответствия действий общепринятому в данной социальной среде. Проживается соответствующее эмоциональное состояние, которое и формирует отношение к объекту [2, с. 54]. Так, А.А. Бодалев указывает на то, что данная последовательность в области формирования отношений, является воспроизводимой и может быть использована педагогом при формировании любого из них. Однако, если формирование хотя бы одного звена в указанных триадах запаздывает или оказывается в противоречии с двумя остальными ее звеньями, то стойко положительного и глубоко вписавшегося в структуру личности отношения не отмечается [1, с. 206].

В процессе воспитания оба алгоритма выступают как взаимодополняемые, и поэтому для достижения цели воспитания необходимо активное взаимодействие всех субъектов образовательного пространства: семьи и школы, непосредственных воздействий на подростка или юношу со стороны авторитетных для них взрослых и непременное привлечение к решению этой задачи коллектива класса, внешкольных учреждений, общественных движений и организаций.

Следовательно, осуществление преемственности воспитания должно быть реализовано по следующим направлениям.

Первое направление — воспитательная работа по осуществлению преемственности воспитания в практике функционирования воспитательной системы общеобразовательной школы. Его реализация предполагает диагностику и решение следующих задач: системный анализ воспитательной работы школы по преемственности воспитания, включающий в себя: изучение и анализ планов воспитательной работы, педсоветов, методических объединений и семинаров классных руководителей; определение уровня теоретических знаний и практических умений учителей по вопросам выявления особенностей протекания возрастного кризиса; выявление уровня теоретических знаний и практических умений учителей по вопросам осуществления преемственности воспитания школьников подросткового и юношеского возраста.

На основе полученных данных осуществляется внедрение в воспитательный процесс модели преемственности воспитания.

Второе направление предполагает разработку программы взаимодействия семьи и школы в осуществлении преемственности воспитания и диагностику преемственности воспитания в семье. Реализация данного направления возможна при решении следующих задач: оценка состояния межличностных отношений в семье; выявление и оценку воспитательного потенциала семьи; изучение удовлетворенности родителей работой образовательного учреждения.

Третье направление предполагает диагностирование внутренних проблем школьников, оценки ими степени значимости субъектов образовательного пространства в личностном развитии и, на основе полученных данных, разработку индивидуальных программ развития. Данное направление решает следующие задачи: выявить и проанализировать спектр возрастных проблем у подростков и юношей; выявить степень значимости субъектов образовательного пространства в личностном развитии школьников.

Таким образом, эффективность деятельности педагога по осуществлению преемственности воспитания в кризисные периоды и обеспечению выхода школьников на новую систему отношений обеспечивается реализацией основных направлений на уровнях: воспитательной системы школы, семьи и индивидуальном уровне каждого воспитанника и способов формирования отношений.

Список использованных источников

1. Бодалев, А.А. Психология общения. Избранные психологические труды / А.А. Бодалев. — М., 2002.
2. Щуркова, Н.Е. Прикладная педагогика воспитания – / Н.Е. Щуркова. - СПб., 2005.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ХИМИИ

М.В. Зенькова
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Известно, что в профессиональном становлении молодых специалистов существует определенный адаптационный период. Желательно, чтобы у начинающих работу учителей он был сокращен до минимума. Это зависит, прежде всего, от того, насколько качественно уже в стенах педагогического ВУЗа сформированы профессиональные умения студентов. Методика преподавания химии – обобщающий курс. При изучении данного учебного предмета следует обобщать, интегрировать знания студентов по предметам психолого-педагогического и специального циклов, перевести их на уровень продуктивной деятельности. Важную роль в решении данной задачи может выполнять самостоятельная работа по применению психологических, педагогических и методических знаний, выработке профессиональных умений. Наиболее значимыми из них являются умения планировать учебную деятельность учащихся по предмету (календарно-тематическое и рабочее планирование), готовить необходимые дидактические материалы для решения образовательных, воспитательных и развивающих задач на уроках химии.

В формировании профессиональных умений у студентов в процессе самостоятельной работы по актуализации теоретических знаний можно выделить несколько этапов. Первый этап – этап мотивации накопления теоретических знаний на лекциях и лабораторно-практических занятиях. Необходимо показать студентам, что их знания по психологии, педагогике и методике преподавания химии в практике преподавания в школе не только востребованы, но должны быть действенными. Мало знать, как решить ту или иную задачу в обучении данному предмету теоретически, но и уметь практически ее реализовать.

Второй этап – организация самостоятельной работы по выработке отдельных профессиональных умений по мере знакомства с теорией методики преподавания химии. Для этого разработаны задания, ориентирующие студентов на изучение структуры календарно-тематических планов по химии и их составление по разделам школьного курса химии. В ходе такой работы студенты закрепляют свои знания учебно-воспитательных задач обучения химии в школе и путей их реализации. Студенты анализируют содержание учебного материала по темам к каждому конкретному уроку; формулируют соответствующие ему общепедагогические, дидактические и методические задачи; определяют методы обучения, формируемые и закрепляемые понятия, химический эксперимент, расчетные задачи, формы контроля знаний, домашнее задание. На данном этапе также у студентов формируются умения готовиться к урокам, составлять развернутые планы-конспекты уроков разных типов (изучения новых знаний, обобщения, проверки). С целью обобщения знаний школьников студентам рекомендуется составить планы-конспекты нестандартных уроков – деловых игр, конкурсов, лекций. Для контроля знаний студенты составляют разноуровневые задания, тесты, дающие возможность оценить знания учащихся по десятибалльной системе. После знакомства с типами расчетных и качественных химических задач, используемых в школьном курсе химии, студенты получают задания на составление дидактических материалов: условий и алгоритмов решений задач разных типов. Изучив теоретический материал о содержании и организации внеклассной работы по химии, студенты включаются в самостоятельную работу по разработке планов работы кружков, занятий по интересам, сценариев массовых внеклассных мероприятий разной направленности. Таким образом, изучение теоретических знаний по методике преподавания химии сопровождается самостоятельной работой студентов по актуализации этих знаний, применению их при разработке соответствующих дидактических материалов, используемых в обучении школьников.

Третий этап в формировании профессиональных умений студентов организуется на заключительном этапе изучения методики преподавания химии. Студенты получают задание для индивидуальной самостоятельной работы, которую они должны выполнить и защитить перед сдачей экзамена по данной учебной дисциплине. На экзамене студент может использовать свою работу для иллюстрации излагаемых теоретических знаний. Задание формулируется следующим образом: «Разработать тему школьного курса химии (каждому студенту свою) по следующему плану.

1. Дать методический анализ темы по плану (название темы, класс, задачи – образовательные, воспитательные, развивающие (указать пути решения воспитательных и развивающих задач), методы (общие и частные), организационные формы обучения, школьный химический эксперимент, его виды, расчетные задачи, средства обучения, литература).
2. Разработать развернутые планы – конспекты (сценарии) уроков по теме согласно требованиям, предъявляемым к современному уроку химии.
3. Составить развернутый план-сценарий массового внеклассного мероприятия по теме.
4. Разработать разноуровневые задания или тесты для контроля знаний по теме.
5. Дать список используемой и рекомендуемой учащимся литературы по данной теме».

Качество выполненного индивидуального задания свидетельствует о методической подготовке студента к самостоятельной работе в школе, о том, в какой степени он владеет необходимыми профессиональными умениями.

Данная система самостоятельной работы студентов предполагает соответствующую систему контроля за качеством ее выполнения и корректировку со стороны преподавателя. Систематическая самостоятельная работа студентов хорошо вписывается в систему рейтинговой оценки их знаний.

Таким образом, сложившийся многолетний опыт работы позволяет сделать вывод об эффективности использования самостоятельной работы студентов по методике преподавания химии в профессиональной подготовке будущих учителей.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ И ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

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

Проблематика здоровьесбережения в образовательном процессе однозначно оценивается как одна из приоритетных в современной теории и практике образования. Начиная с 90-х гг. XX века в СНГ эта проблема находится в центре внимания ученых и практиков, систематически проводятся конференции, семинары, на государственном, региональном и местном уровнях реализуются программы и проекты. В Республике Беларусь изучением различных аспектов этой проблемы занимаются специалисты-медики, биологи, психологи и педагоги. В этом плане особый интерес представляет исследование экологических и социальных факторов, влияющих на здоровье человека (Г. А. Качан, М. А. Щербакова), проблемы формирования и воспитания здорового образа жизни (И. С. Борисевич, С. В. Буянова, А. А. Чиркин и др.), влияния компьютера на здоровье школьников и студентов (А. Н. Дударев, Г. Г. Сушко). Большую активность в исследовании проблемы проявляют преподаватели кафедр анатомии, физиологии и валеологии человека ведущих белорусских вузов.

В научных публикациях, выступлениях на конференциях, семинарах учеными и практиками повсеместно отмечаются низкие показатели состояния здоровья современных школьников и студентов, влияние переутомления на их здоровье, постоянный рост учебной перегрузки учащихся. Особенно это касается учебных заведений повышенного типа – гимназий, лицеев и др. Основные показатели состояния здоровья населения Республики Беларусь — сокращение продолжительности жизни, увеличение заболеваемости, – вызывают тревогу. С каждым годом увеличивается процент часто и длительно болеющих детей. Прослеживается четкая динамика. Год от года растет число детей с низким уровнем здоровья: до 49 % поступающих в школу детей относятся к группе «риска»; количество здоровых детей (1 группа здоровья) к 5-му классу снижается на 53 %. Формирование хронических заболеваний у детей начинается в возрасте 11-12 лет. Согласно данным последних исследований белорусских ученых выпускники школы страдают расстройствами нервной системы

(до 35 %) и сердечно-сосудистой системы (до 24 %). По сравнению с ровесниками прошлого десятилетия у современных школьников снижены функциональные возможности, резерв здоровья.

Следует отметить, что не все благополучно в этой сфере обстоит и в высшей школе. Нельзя не констатировать неравномерное распределение учебной нагрузки на протяжении учебного года. Основная нагрузка приходится на начало семестра (период «начитки лекций»), конец семестра (сессию). Учебная нагрузка студентов резко возрастает в конце прохождения практики, когда ими осуществляется большой объем работы, связанный с отчетностью. Во многих вузах в субботу не работают буфеты и столовая, а во второй половине дня, когда идут занятия второй и третьей смены, ассортимент продуктов мал.

Для изменения сложившейся ситуации необходима комплексная работа по формированию у учащейся молодежи ценностного отношения к здоровому образу жизни, воспитанию личной ответственности за собственное здоровье, формированию потребности в соблюдении правил здорового образа жизни и сознательном отказе от вредных привычек.

В свете вышеизложенного особую актуальность представляет подготовка педагога к овладению современными здоровьесберегающими технологиями и их использованию в образовательном процессе. Однако современная система подготовки педагогических кадров слабо ориентирована на освоение будущими учителями технологий сохранения и укрепления здоровья, формирования у учащихся умений и навыков здорового образа жизни. Если на уровне начальной школы этому вопросу уделяется определенное внимание, то в средней школе он остается вне поля зрения исследователей. Наблюдается недостаток специальных работ, посвященных овладению продуктивными здоровьесберегающими технологиями и их использованию в учреждениях образования. В высшей школе считается, что поскольку студенты – достаточно взрослые люди, то они в состоянии сами позаботиться о себе и своем здоровье.

Анализ учебно-методических изданий по проблемам воспитания показывает, что большинство из них не содержит научно-методических рекомендаций по использованию современных здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе с учетом школьного возраста и специфики учебного предмета.

Мы исходим из определения здоровьесберегающих образовательных технологий как совокупности всех используемых в образовательном процессе приёмов, технологий, не только оберегающих здоровье учащихся и педагогов от неблагоприятного воздействия факторов образовательной сферы, но и способствующих воспитанию культуры здоровья. Сущность психолого-педагогического подхода к здоровьесбережению состоит в мобилизации чувства ответственности человека за своё здоровье, воспитание постоянной потребности заботиться о нём (а значит - и о здоровье других людей). Данная задача сегодня является одной из основных, стоящих перед учреждениями образования.

Современная ситуация требует качественных изменений в системе подготовке будущих специалистов. Для этого необходимо решить следующие задачи:

1. Осознание возможностей здоровьесберегающих технологий руководящими работниками высшего звена управления образованием, методистами, руководителями образовательных учреждений, т.к. без их поддержки внедрение этих технологий либо невозможно, либо переходит в технократизацию.
2. Повышение квалификации педагогического коллектива на основе внедрения здоровьесберегающих технологий. Этот процесс должен носить проблемно-деятельностный характер, т.к. информационный способ передачи знаний, характерный для традиционной методики подготовки специалистов, оказывается неэффективным, вступая в противоречие с положением образовательных технологий об адекватности деятельности усваиваемым знаниям.
3. Создание здоровьесберегающего пространства и освоение образовательных технологий — это два процесса, идущих одновременно, но выявление механизмов, стимулирующих развитие и начало развития отдельного педагога и педагогического коллектива, должно предшествовать освоению технологии. Включение педагогов в процесс освоения технологии должно проходить только на добровольной основе и с учетом потребности освоения тех элементов здоровьесберегающих технологий, которые педагог осознал, принял и захотел освоить.

Внедрение образовательных технологий будет эффективным, если будет организовано обучение всего педагогического коллектива психофизиологическим основам здоровьесберегающих технологий через создание групп единомышленников, включающих педагогов, методистов.

ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В ПРАКТИКЕ ВУЗОВСКОГО ПРЕПОДАВАНИЯ ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ

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

Важным условием успешного проведения реформы высшего образования в Республике Беларусь является модернизация учебного процесса в вузе. Внедрение в учебный процесс новых обучающих технологий стимулирует продуктивность учебной деятельности студентов, овладение ими азами профессии. Так как основными видами учебных занятий являются лекции и семинары, то центр тяжести по реализации идеи продуктивного обучения фокусируется здесь.

Варьирование типов лекционных и семинарских занятий, использование и нетрадиционных форм обучения требует от преподавателя большого интеллектуального напряжения, серьёзной теоретической подготовки, соответствующего опыта. Практика организационно-педагогического разнообразия семинарских занятий, несомненно, оправдывает себя, поскольку нетрадиционные формы проведения учебных занятий надолго запоминаются студентам, способствуют более прочному усвоению учебного материала, активизируют самостоятельную работу, развивают исследовательские умения и навыки. Заслуживает внимания опыт работы преподавателей факультета социально-педагогических технологий БГПУ им. М.Танка, которые активно используют в теоретических курсах (“Педагогика”, “Социальная педагогика”, “Социально-педагогическое

взаимодействие" и др.) наряду с классической (традиционной) формой семинара неклассические (нетрадиционные) формы, позволяющие существенно активизировать студенческую аудиторию, вызвать у неё интерес к изучаемым дисциплинам. Для многих преподавателей факультета социально-педагогических технологий не представляет труда проводить семинары в форме диспутов, деловых игр, решения педагогических ситуаций, дискуссий и др. Для этого имеются желание, опыт и учебно-методическая база.

Семинар-дискуссия, как никакая другая форма, позволяет обеспечить в процессе обучения взаимодействие трех компонентов: преподаватель – содержательная учебная информация – студент. Именно в процессе организованной преподавателем дискуссии по проблеме студенты осваивают основные мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, классификация, систематизация, абстрагирование, обобщение, конкретизация). Так как дискуссия предполагает вопросы и ответы, то участие студентов помогает им обрести умение формулировать различные виды вопросов (уточняющие и восполняющие, закрытые и открытые, простые и сложные). Это же касается и ответов на поставленные вопросы. Благодаря дискуссии студенты учатся различать ответы определенные и неопределенные, прямые и косвенные и т.д. Положительный эмоциональный фон на таких семинарах позволяет активизировать продуктивную деятельность студентов.

В процессе преподавания учебных курсов на факультете социально-педагогических технологий достаточно часто проводятся семинары-тренинги, которые представляют собой практические занятия по отработке конкретных умений и навыков. Студенты знакомятся с различными педагогическими ситуациями, проблемами, вариантами и алгоритмами их решения. Нередко в ходе семинара предлагается опробовать предложенные схемы в кратких практических упражнениях. Причем соотношение теории и практики выглядит примерно как 10% к 90%. Нередко именно на тренинге-семинаре у студентов возникает ряд "инсайтов" — озарений вроде "теперь-то я знаю, как это происходит на самом деле" или "а все, оказывается, так просто!" Результатом семинара-тренинга является рост информированности, ощущение "да, я знаю как действовать в том или ином случае". Семинар-тренинг решает задачи связи педагогической теории и практики, ознакомления с вариантами практического решения проблем, алгоритмом действий в каждом конкретном случае.

Положительную оценку студентов факультета получила серия нетрадиционных семинаров по курсу «Социальная педагогика». Необычность семинарам придавало использование приема смены ролей. В роли преподавателя, ведущего семинар, выступал студент, а преподаватель в качестве консультанта следил за ходом семинара, внося поправки и устраняя неточности. Предварительно преподаватель, читающий курс, проводил инструктаж, знакомя студентов с технологией проведения данного типа семинара. В обязанности студентов, ведущих семинар, входило: выбор с помощью преподавателя формы проведения семинара (диспут, круглый стол, организационно-деятельностные и сюжетно–ролевые игры, конференция, ток-шоу, викторина, беседа, научная конференция); определение содержания семинара и логики его проведения; организация работы студентов во время подготовки и проведения семинара; оформление семинара; оценивание работы студентов; подведение итогов. Студенты, ведущие семинар, получали возможность «примерить» на себя роль преподавателя, осознать меру ответственности, оценить объем подготовки к занятию.

Большой интерес у студентов-первокурсников вызвали такие формы организации практических занятий по курсу педагогики, как семинар-круглый стол по теме «Принципы обучения», семинар-игра по теме «Методы воспитания».

Наблюдения показывают, что нетрадиционные формы проведения семинарских занятий в вузе имеют значительный развивающий потенциал. Мы убеждены в том, что студент, прошедший в процессе вузовского обучения через организационно-педагогическое разнообразие лекционных и семинарских занятий, более восприимчив к инновациям в образовании, легче адаптируется к ним. Таким образом постепенно формируется положительное отношение к новшествам, привычка сочетать традиционные и инновационные подходы, что создает основу для развития инновационного мышления у будущих специалистов.

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ СРЕДСТВАМИ ПРИРОДЫ

Н.Е. Каравосова
Белорусский государственный педагогический университет имени МаксимаТанка

Актуальность проблемы воспитания у будущего учителя эстетического отношения к окружающей жизни, в том числе и к природе, обусловлена поиском эффективных путей формирования у современного человека эстетической культуры.

Особое место в структуре эстетической культуры занимает мотивационно-ценностное отношение к природной среде, предполагающее осознание многосторонней ценности природы для человека и общества не только как источника материальных, практических, но и познавательных, эстетических потребностей.

Природа является одним из богатейших источников красоты, наиболее выразительным объектом эстетического воспитания и наслаждения. Реализация эстетико-воспитательных возможностей природы, в первую очередь, зависит от степени развития у учителя способности воспринимать и переживать красоту природы, от умения раскрывать её перед воспитанниками. Однако, как показало наше исследование, большинство студентов и учителей школ не умеют видеть красоту в природе, не владеют методами анализа и оценки её эстетических свойств. В системе эстетической подготовки будущего учителя крайне слабо используются возможности природы.

Определенные трудности в решении проблемы эстетического воспитания средствами природы вызываются, с одной стороны, недостатками современных программ и учебников в плане решения задачи систематического формирования у воспитанников эстетического отношения к природе, а также дефицитом специальной методической литературы. С другой стороны, недостатками в самой эстетической подготовке будущего учителя.

Нами выявлены важнейшие компоненты эстетической подготовки учителя: знание сущности красоты в природе и её проявлений; понимание красоты человеческого труда, научного поиска, открытых наукой зако-

нов, закономерностей и т.п.; умение воспринимать эстетическое в природе и выражать его в собственных суждениях, взглядах; знание эстетических достоинств учебного материала; умение создавать эмоционально-эстетическую атмосферу на учебных занятиях и во внеучебное время; умение правильно использовать средства искусства в процессе изучения конкретного учебного предмета.

Установлено, что в процессе воспитания у будущего учителя эстетического отношения к природе большими возможностями располагает содержание естественнонаучных дисциплин, сквозной темой которых является природа. Вместе с тем, эстетико-воспитательных потенциал этих предметов реализуется недостаточно полно.

В нашем исследовании были изучены возможности преподавания курса ботаники в эстетическом воспитании студентов. Содержание учебного материала способствует тому, чтобы студенты получили научно обоснованные знания о красоте природы, о воздействии её на духовный мир человека, а также содействует творческому освоению эстетических качеств природы. В содержание занятий по ботанике целесообразно включать вопросы, расширяющие эстетический кругозор студентов, формирующие понятие о красоте растительного мира и природы вообще.

Более глубокое усвоение многих ключевых понятий данного курса возможно через восприятие красоты растительных сообществ, отдельных растений и их органов. На учебном материале можно раскрыть взаимосвязь ботанических и эстетических понятий, углубить понимание таких принципов формообразования, как мера, гармония, целесообразность, единство в разнообразии и др.

В процессе изучения ботаники на основе эколого-морфологического и филогенетического анализов важно подчеркивать гармоническое единство среды и организма, а также роль среды, эволюции. В связи с этим можно конкретизировать понятие симметрии и асимметрии. Симметрия – классический принцип эстетики и, в то же время, это одно из важных понятий биологии. В растительном мире симметрия – один из элементов красоты, сложившийся в результате закономерного развития живой материи. На примере изучения строения некоторых растений можно ознакомить студентов с различными явлениями симметрии. Примерами полисимметрического строения может служить микроскопическая сине-зелёная водоросль, у низших растений – венчики многих цветков (первоцвета, мака и др.), цилиндрические стебли кактусов; моносимметрическое строение характерно для цветков анютиных глазок, гороха, для листьев злаков ландыша и др. Симметрия является одной из основных закономерностей, проявляющейся у растений в эволюционном развитии их формы. Закономерности симметрии можно обнаружить в окружающей среде (расположение лепестков цветка, форма листьев и т.п.).

Содержание курса ботаники способствует знакомству студентов с таким универсальным принципом красоты, как единство формы и содержания. Так, любой живой организм отличается гармоничной слаженностью органов и целесообразностью формы. Студенты учатся видеть принцип соответствия формы и содержания живых организмов, который является сегодня образцом для развития техники, для создания архитектурных и кибернетических систем.

Реализация воспитательных возможностей ботаники в процессе учебной и внеучебной работы со студентами способствует более глубокому пониманию красоты действительности, формированию эстетического вкуса студентов. Ботаника как учебная дисциплина позволяет обогатить студентов новыми эстетическими знаниями, развивать чувство красоты, расширять возможности наслаждения красотой окружающей жизни.

В водной лекции по ботанике для студентов факультета естествознания выделяется система вопросов, связанных с красотой природы, создается эмоциональная атмосфера. Эта лекция становится для студентов своего рода «посвящением» в ботанику, приобщением к будущей профессии. У студента может возникнуть большой интерес к предмету, желание глубже изучить природу, если на ярких убедительных примерах показать значение флоры в природе и жизни человека.

На вводной лекции, раскрывая красоту природы, нужно показать образное отражение этой красоты в литературе, искусстве. С этой целью целесообразно продемонстрировать 2-3 репродукции картин известных художников (М.И.Левитана «Золотая осень», Н.М. Романдина «Золотые листья», И.С.Остроухова «Золотая осень»), сопровождая показ анализом содержания и выразительных средств произведения.

Если с первых лекций обращать внимание на подготовку студентов к осмысливанию художественных произведений, более глубокому восприятию, переживанию, то у них возникает интерес к произведениям искусства, потребность в них. Осознанное восприятие пейзажной живописи углубляет эстетическое видение природы, её познание.

Развитию поэтического отношения к природе, созданию эмоциональной атмосферы на вводной лекции будет способствовать краткое знакомство с образами природы в музыке. Поэтическая трактовка картин природы характерна для творчества многих выдающихся композиторов (Гайдн, Бетховен, П.И. Чайковский, Н.А. Римский-Корсаков и др.). Несмотря на жанровое разнообразие произведений, посвященных теме природы, в них можно найти общее: любовь к природе, тонкое восприятие голосов, звуков ее (пение птиц, шелест листвы).

Как видим, использование элементов искусства на лекциях имеет многоплановое значение: приобщает студентов к миру красоты, углубляет познание природы и искусства, развивает поэтическое отношение к природе.

В заключение отметим, что обогащение учебного материала эстетическими элементами способствует расширению и углублению эстетических знаний, более глубокому осмыслению научных и эстетических понятий, развитию чувства красоты.

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Н.К. Катович
Национальный институт образования

Воспитание относится к фундаментальным понятиям отечественной педагогики, приоритетом образовательной деятельности, так как обращено к человеку как субъекту культуры. Эффективность воспитательной работы во многом зависит от уровня подготовленности педагога к реализации цели и задач воспитания, владения современными воспитательными технологиями, умения учитывать особенности современной социокультурной ситуации.

В настоящее время воспитание является средством обновления общества, укрепления государственности и формирования гражданственности, совершенствования идеологической работы, формирования здорового образа жизни. Время вносит свои коррективы, с учетом которых определяются приоритеты воспитательной работы в системе образования страны. В настоящее время к таким приоритетам относится формирование у детей и учащейся молодежи здорового образа жизни, социального оптимизма и гражданской зрелости, умения взвешенно и объективно давать оценку событиям, происходящим в стране, обществе. Это позволит детям, молодежи ощущать себя социально, нравственно, политически и юридически защищенными, сознательно и активно выполнять гражданские обязанности перед государством, обществом, народом, соблюдать и уважать законы своей страны. Исходным моментом является разработка концептуальных документов на государственном уровне, а на их основе — программ на государственном, региональном и локальном уровнях.

Культурологический подход положен в основу проекта Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь, отражающей стратегические подходы к организации процесса воспитания на государственном уровне. Организация всей воспитательной работы в учреждениях образования должна осуществляться в контексте формирования у детей и учащейся молодежи базовых компонентов культуры.

В основе организации процесса воспитания — личностно ориентированный, деятельностный и аксиологический подходы. Указанные подходы направлены на усвоение базовых компонентов культуры: гражданско-правовой, политической, психологической, нравственной, этической, эстетической, экологической, профессиональной и др.

В современных условиях основными составляющими воспитательного процесса являются: гражданское и патриотическое воспитание, направленное на формирование активной гражданской позиции, патриотизма, правовой и гражданской культуры обучающихся; нравственное воспитание, направленное на приобщение к общечеловеческим и национальным ценностям; формирование этической, эстетической культуры; воспитание культуры самопознания и саморегуляции личности, направленное на формирование потребности в саморазвитии и социальном взаимодействии, психологической культуры; воспитание культуры здорового образа жизни, направленное на осознание значимости своего здоровья и здоровья других людей как ценности, формирование навыков здорового образа жизни обучающихся; гендерное воспитание, направленное на формирование гендерной культуры; семейное воспитание, направленное на формирование ценностного отношения к семье и воспитанию детей; трудовое и профессиональное воспитание, направленное на понимание труда как личностной и социальной ценности, осознание профессионального выбора, социальной значимости профессиональной деятельности, формирование информационной культуры; экологическое воспитание, направленное на формирование ценностного отношения к природе, экологически целесообразного поведения в социальной и профессиональной деятельности, повседневной жизни; воспитание культуры быта и досуга, направленное на духовное и физическое совершенствование, формирование ценностного отношения к материальному окружению, умения целесообразно и эффективно использовать свободное время.

Реализация основных направлений содержания воспитания предполагает неразрывную связь учебной и внеучебной деятельности, создание различных моделей воспитания с учетом специфики учреждений образования разного уровня и профиля.

На современном этапе акцент делается на взаимодействие школы и внешкольных учреждений в решении задач реформирования системы образования. Наибольшую актуальность это приобретает сегодня, когда школа перешла на пятидневную учебную неделю. Разумное сочетание школьного и внешкольного учебно-воспитательного процесса будет означать начало качественно нового подхода к воспитанию личности каждого учащегося.

В ходе проводимого нами исследования предполагается разработать нормативные модели организации воспитывающей среды жизнедеятельности детей и учащейся молодежи с учетом оптимальных соотношений различных сфер культуры для общеобразовательных учреждений, учреждений внешкольного воспитания и обучения, детских домов и школ-интернатов, семейного воспитания и воспитания под патронатом органов защиты детства, а также технологии организации воспитывающей среды.

Планируемые результаты исследования предполагается внедрить как в учебно-воспитательный процесс общеобразовательных учреждений, так и педагогических высших учебных заведений, осуществляющих подготовку педагогических кадров.

СУБЪЕКТНОСТЬ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С.С. Кашлев
Минский государственный лингвистический университет

Успешность, эффективность образовательной деятельности обучающегося, в частности студента педагогического вуза, зависит от его собственных позиции, активности, сознательности, ответственности, творчества. Зависит от того, насколько сам обучающийся без чьей-либо посторонней помощи может создать

условия своего развития, своей образовательной деятельности, позаботиться о своем личностном и профессиональном росте, т.е. зависит от субъектности обучающегося.

Субъектность обучающегося является сегодня: условием и средством его собственного развития; основополагающим условием проявления, развития субъектности педагога; целью системы образования; важнейшим ориентиром и условием реформирования общеобразовательной школы и вуза; фактором развития демократического гражданского общества.

Многие исследователи понимают «субъектность» как атрибут (характеристику) «субъекта» или как эквивалент этого понятия. «Субъект» же рассматривается как синоним «личности». А в этой связи, понятие «субъектности» тождественно понятию «личностности».

Что же такое «субъектность» или «личностность»? Как это понятие соотносится с «субъектом», «личностью»? В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев [1] отмечают, что по своей семантике «субъектность» является двусложным словом, слагаемыми которого являются «суб» и «ектность». Вторая часть слова — «ектность» означает «активность, действие». «Суб» означает — то, что лежит «под» или «перед», или «до». Таким образом, «субъектность» можно трактовать как некоторый источник, первопричину активности.

«Субъект» рассматривается психологами как носитель активности. Субъект — это тот, кто способен вступить в особые отношения с самим собой, обратиться к самому себе. Субъект — это человек рефлексирующий. Довольно часто понятие «субъект» употребляется исследователями в сочетании с понятием «деятельность» — «субъект деятельности» — как ведущая характеристика «личности». Стать субъектом определенной деятельности значит: освоить эту деятельность; быть способным к осуществлению этой деятельности; ее творческому преобразованию.

Субъектность — качественное состояние субъекта, личности, выражающиеся в высокой степени активности. Это подлинная «самость» человека, характеристиками которого являются: самосознание, самостоятельность, самодеятельность, открытость к самосовершенствованию, саморазвитие, саморегуляция, самоидентификация, самовоспитание, самообразование и т.д.

По своей главной сути природа человеческой субъектности находит свое выражение в способности к рефлексии. Субъектность человека — это его постоянная потребность и готовность в рефлексии своей жизнедеятельности.

Человек как субъект своей жизни является автором, хозяином своей жизни. Прекрасный и точный образ субъектности человека зафиксировал в своих стихотворных строках О. Мандельштам: «Я и садовник, я же и цветок…» Если человек желает себя реализовать в жизни (хочет, чтобы из него что-то выросло, получилось), он должен помнить, что результат зависит в первую очередь от него самого (каждый человек является для себя тем садовником, который выращивает себя, свой цветок).

Субъектность обучающегося — это комплекс внутренних условий его личностного и профессионального развития, саморазвития. Обучающийся обладает ярко выраженной положительной мотивацией на постоянное профессиональное и личностное развитие и постоянно заботится о своем личностном росте. К внутренним условиям личностного и профессионального развития обучающегося можно отнести: направленность личности, ее интересы и потребности, познавательные интересы, мотивы деятельности и поведения, ценностные ориентации, уровень развития, образования, воспитания и культуры и др.

Внутренние условия во многом обусловлены внешними, в частности, педагогическими условиями.

Субъектность проявляется в творческом характере деятельности обучающегося. Различные типы и уровни проявления субъектности обучающегося фиксируются через качественные критерии – атрибутивные характеристики его субъектности: способность и готовность обучающегося успешно адаптироваться к постоянно изменяющейся образовательной, социокультурной ситуации и активно ее преобразовывать; потребность в проявлении активности, самостоятельности в образовательной деятельности; степень осознания ответственности за создание условий своего развития; способность превращать собственную образовательную деятельность в предмет практического преобразования, совершенствования; критериями также являются: стремление к созданию индивидуального смысла о явлениях, ситуациях образовательной деятельности; соотношение исполнительской и организаторской роли обучающегося в деятельности; односторонность или универсальность его включения в деятельность; репродуктивный или творческий характер деятельности; направленность образовательной деятельности на личностное и общественное развитие; потребность в рефлексии своей образовательной деятельности; стремление к личностной и профессиональной самореализации; отношение к себе как к субъекту собственной образовательной деятельности, жизнедеятельности; умение самостоятельно ставить цели, планировать собственную образовательную деятельность; умение осуществлять коррекцию собственной образовательной деятельности; наличие выраженного стремления к самообразованию и др.

Все выше названные характеристики субъектности человека, субъектности обучающегося в полной мере можно отнести к субъектности педагога.

Категорию “субъектность педагога” рассматривают в своих работах психологи Е.Н. Волкова, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, Л.М. Митина и др.

Так, А.К. Маркова определяет субъектность как “профессиональную компетентность педагога”[2]. Как “систему педагогических способностей” интерпретирует субъектность педагога Л.М. Митина [3]. Зимняя И.А. трактует субъектность как интегративное свойство личности педагога, складывающееся из его психофизиологических свойств (задатков), его способностей, направленности и других личностных свойств и профессиональной компетентности (профессионально-педагогические и предметные знания и умения) [4].

Целенаправленно изучает проблему субъектности педагога, анализируя ее содержание и структуру, Е.Н. Волкова [5]. Она определяет субъектность педагога как личностное образование, интегрирующее в себе все свойства и качества педагога, обусловливающие успешность педагогической деятельности. По мнению Е.Н. Волковой, основу субъектности составляют особенности самосознания и коммуникативные характеристики педагога. Самосознание педагога-субъекта связано с отношением педагога к себе как субъекту

собственной педагогической деятельности, отличается гибкостью “Я–концепции”, характеризующей личность как открытую систему, т.е. способную к непрерывным изменениям, совершенствованию, к активному взаимодействию с внешней средой. Выполнение профессиональной деятельности приобретает для педагога, относящегося к себе как субъекту этой деятельности, характер решения задачи на личностный смысл. Педагог как субъект деятельности характеризуется особым ценностным отношением к учащимся, которое выражается в его мотивационно-смысловых установках, связанных с восприятием учащегося как уникальной, внутренне детерминированной, самоценной личности, равноправного партнера педагогического взаимодействия. Субъектность педагога представляет собой определенную педагогическую позицию, сущность которой состоит в диалогическом общении с учащимися, в актуализации субъектного начала в учащихся. Содержание субъектности находит свое отражение в особенностях взаимодействия педагога и учащихся: установках на партнера и особенностях речевого поведения. Субъектность педагога является предпосылкой и ведущим атрибутом организации личностно ориентированного педагогического процесса.

Обобщение приведенных точек зрения исследователей, убеждает в том, что субъектность педагога является конституирующей характеристикой, интегративным свойством его личности. Субъектность представляет собой качественное состояние личности педагога, констатируя высший уровень профессионального развития личности педагога.

Субъектность педагога связана со способностью индивида превращать собственную жизнедеятельность, педагогическую деятельность в предмет практического преобразования, совершенствования. Сущностными свойствами этого процесса являются: способность педагога управлять своими действиями; практически преобразовывать действительность, самого себя, учащегося, условия развития участников педагогического процесса; моделировать, планировать способы действий самого себя и учащегося, способы взаимодействий; реализовывать намеченные программы; контролировать ход и оценивать результаты своих действий; рефлексировать свою деятельность и деятельность учащегося, рефлексировать взаимодействие.

Список использованных источников

1. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. — М., 1995.
2. Маркова, А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. — М., 1993.
3. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М., 1998.
4. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. — Ростов н/Д., 1997.
5. Волкова, Е.Н. Субъектность как интегративное свойство личности педагога: дис…канд.психол.наук / Е.Н. Волкова.— М.,1992.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФОРМАЦИЙ ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

А.В. Козлова
Государственный институт повышения квалификации врачей МО РФ

Современное образовательное пространство расширяется за счет взрослого контингента обучающихся (необходимость непрерывного образования). Специфика образования взрослых состоит в готовности сформулировать индивидуальные запросы к содержанию, методам и формам обучения. Это требует знания принципов акмеологии, андрагогики (науки об образовании взрослых) и психологии профессионального развития личности. Фактология науки убеждает нас в наличии разнонаправленных векторов профессионального движения личности: вектора адаптивного функционирования (модель 1) и вектора профессионального развития личности (модель 2) (концепция Л.М.Митиной) [3].

В модели адаптивного функционирования специалиста разворачиваются процессы, ограничивающие самореализацию, творчество; многие из них обобщенно именуются «профессиональными деформациями». Это понятие лишь недавно вошло в психологический обиход, но изучается очень интенсивно (Р.М.Грановская [2], С.П.Безносов [3], Н.Б.Москвина [4] и др.). Концептуальное исследование профдеформаций личности преподавателей высшей школы (включая последипломное образование) нами выстроено на концепции профессионального развития педагога (Л.М.Митина). В качестве объекта развития рассматриваются интегральные характеристики личности (направленность, компетентность, гибкость), которые определяют эффективность труда специалиста высшей школы и его профессиональное развитие, переводя его в режим саморазвития.

В исследовании приняли участие 82 преподавателя высшей школы г.Москвы (33% мужчин и 67% женщин) разных дисциплин (гуманитарных – 54%, технических – 19%, естественнонаучных – 27%), с разным стажем работы, состоящих в разных должностях (преподаватели – 46%, доценты – 42%, профессора – 12%). Качественная неоднородность выборки обеспечивала требуемое разнообразие данных с тем, чтобы понять общее и специфичное.

Диагностическая программа включала в себя методики, тесты, опросники, направленные на изучение интегральных характеристик личности (направленности, гибкости, компетентности) и особенности самосознания. В результате была получена психологическая структура профдеформаций личности преподавателей высшей школы, указывающей на специфическое отличие от структуры профдеформаций личности педагогов средней школы (ранее описанной в работах Л.М.Митиной и ее учеников), чему способствует специфика педагогического труда в каждом случае. Так, например, если в структуре профдеформаций учителей доминирует синдром эмоционального выгорания (2/3 учителей) как яркий показатель эмоциональной и поведенческой ригидности, предметная направленность, то среди преподавателей он не распространен (5%). В отличие от

учителей преподаватели показывают высокие значения удовлетворенности (69,5%) и осмысленности жизни (75,6%); соответственно, внутриличностные противоречия не являются дезорганизующими, а выступают движущей силой развития (67,1%).

Вместе с тем преподавателям высшей школы свойственны профдеформации личности. Исследование позволяет определить профдеформации как системные (ансамблевые) изменения сущностных характеристик личности, которые ведут к упрощению всей системы профессионального и межличностного взаимодействия. Деформируется сущностное начало личности. Это является новообразованием личности (приобретаемым в процессе профессиональной деятельности), определяя нежелание (иногда – активное) или неспособность реализовывать свое родовое (человеческое, сущностное) начало в сфере профессии.

Применяя корреляционный и факторный анализы, получили 5-факторную психологическую модель профдеформаций личности преподавателей высшей школы, позволяющую увидеть акценты, специфичные для педагогов высшей школы. Кратко факторы могут быть определены следующим образом: 1-й отражает показатели направленности личности; 2-й - показатели гибкости (коммуникативной, личностной, поведенческой); 3-й фактор - компетентность коммуникативную, деловую; 4-й — включает показатели самосознания профессионала; 5-й — содержит признаки, которые отнесены к личностной некомпетентности в саморазвитии профессионала (условно – «рутинная активность»).

Специфику профдеформаций личности преподавателей высшей школы определяют 3, 5 и 2 факторы, что означает наибольшую выраженность среди педагогов вузов коммуникативных затруднений при организации педагогического взаимодействия (низкую коммуникативную компетентность, не ведущую, однако к стрессу общения, а значит, к синдрому эмоционального выгорания, который у преподавателей вузов имеет скорее экзистенциональное, чем стрессовое «происхождение»; об этом свидетельствует содержание 1 фактора). 5 фактор акцентирует личностную некомпетентность в саморазвитии (претензии разного рода к себе, другим, жизни в целом). 2 фактор охватывает явление интолерантности, определяемую как неспособность проявлять одновременно устойчивость и гибкость, активность самоизменения и устойчивость, затруднения в развитии креативности, понимаемую как «функцию двух переменных: внутренней структуры личности и окружающей среды» (М.С. Мириманова).

Выделены четыре группы преподавателей с различной степенью выраженности признаков, указывающих на профдеформации. Так, всего 8,5% преподавателям высшей школы не присущи признаки, указывающие на профдеформации (первая группа). Это педагоги, обладающие оптимальными показателями самореализации, смысложизненных ориентаций, педагогической компетентности, гибкости, практически не испытывают затруднений в общении с разными типами студентов и коллег. Единичные признаки, которые можно рассматривать как обладающие низкими значениями, характеризуют индивидуальные особенности, которые успешно ими включаются в собственное профессиональное развитие.

Вторую группу составили преподаватели вузов, характеризующиеся относительно компенсированными значениями, указывающими на неустойчивость внутреннего состояния личности относительно вектора профессионального развития. Их показатели по ключевым признакам (фактор 2, 3, 5), составляющим специфику профдеформаций преподавателей высшей школы, снижены. Однако показатели 1 и 4 фактора частично уравновешивают проявления профдеформаций, позволяя сохранить относительно приемлемый уровень самоконтроля, самоосознания, но в стрессовой ситуации такие педагоги чаще, чем в первой группе, склонны утрачивать объективность, интернальность и эмоциональную гибкость. Таких педагогов 30,5% (т.е. каждый третий).

В третью группу вошли 34,1% преподавателей высшей школы, у которых отмечена тенденция к нарастанию признаков профдеформаций личности. Преподавателям данной группы затруднительно выстраивать развивающие взаимоотношения, хотя периодически попытки предпринимаются (об этом свидетельствуют неровные значения по факторам 1 и 4 и стабильно сниженные показатели по 2, 3, 5 факторам). Таким образом, активность преподавателей третьей группы протекает преимущественно в векторе адаптивного функционирования и обусловлена недостаточной компетентностью (коммуникативной, деловой, личностной), сниженной гуманистической направленностью, пониженной гибкостью интеллектуальной, личностной, эмоциональной. 25,6% опрошенных педагогов вузов обнаружили критически низкие результаты по ключевым признакам, составляющим психологическую картину профдеформаций личности (т.е. по всем пяти факторам). Таким образом, каждый четвертый преподаватель функционирует в модели адаптивного поведения, неосознанно препятствуя, тем самым, собственному развитию и развитию студентов.

Распределение уровней профдеформаций личности в зависимости от стажа работы позволяет сделать вывод о том, что профдеформации могут формироваться в молодом возрасте (стаж до 5 лет) и могут быть не присущи преподавателем со стажем более 26 лет.

Понимание специфики структуры профдеформаций личности позволяет продуктивно использовать технологию профессионального саморазвития в условиях системы повышения квалификации и усовершенствования специалистов, которая заключается в последовательном прохождении 4 стадий оптимизации поведения и деятельности (подготовка, осознание, переоценка и действие), а также комплексное использование традиционных и активных методов воздействия. Проведенная работа на базе ГИУВ МО РФ позволяет сделать вывод о том, что современные работающие специалисты часто лишены информации об изменениях, происходящих в профессиональном развитии человека, которые они ощущают и признают (узнают) после соответствующего лекционного занятия, проведенной диагностики. Для каждого четвертого информация была новой, каждый третий (32%) либо открыл в себе что-то новое с помощью проведенной аутодиагностики (составная часть реализуемой технологии), либо «разобрался в проблемах, которые обнаружились в результате тестирования». 52% ответов содержат ссылку на то, что «распространение знания является профилактикой» и стимулом к преобразованиям.

Таким образом, создание условий, делающих выбор модели профессионального развития, в которой фактором развития является внутренняя среда личности, ее активность, потребность в самореализации (модели 2) — является решаемой задачей и может составлять основу современного образования дипломной и

последипломной подготовки специалистов.

Список использованных источников

1. Безносов, С.П. Профессиональные деформации личности: подходы, концепции, метод: автореф. дис.… докт.психол.наук. – СПб., 1997.
2. Грановская, Р.М. Элементы практической психологии / Р.М. Грановская. – Л., 1988.
3. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития личности / Л.М. Митина. – М., 2003.
4. Москвина, Н.Б. Трансформации риска личностно-профессиональных деформаций учителя в ресурс развития: педагогическое обеспечение: дис.… докт.пед.наук. — Хабаровск, 2005.

ИГРОВОЙ ПРАКТИКУМ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА ДЕТСКОГО ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

И.А. Комарова, Н.Г. Здорикова
Могилёвский государственный университет имени А.А. Кулешова

Игра и игровая культура становятся социально-педагогическими феноменами, способствующими формированию ценностного отношения к педагогической деятельности, гуманизации педагогической позиции, поиску личностно значимого смысла профессии. Процесс вхождения в современную игровую культуру, предполагающий новые виды социальной ориентации, способствует достижениям в самосовершенствовании на пути к профессиональной деятельности. В направлении возрастающей культурной ориентированности современного образования актуальным является предоставление будущим педагогам новых возможностей изучения и использования разнообразных типов игр в учебно-воспитательном процессе, составляющих комплекс личного игрового опыта воспитателя, его аксиологического, содержательного и процессуального компонентов.

В специальной литературе, описывающей использование, практическую организацию и проведение разных видов игр, можно найти интересные варианты решения учебных проблем и внести соответствующие коррективы в педагогическую деятельность. Целесообразность внедрения в образовательный процесс той или иной игры устанавливается каждым преподавателем самостоятельно в соответствии с задачами учебной дисциплины, требованиями к компетентности, собственным опытом, особенностями студенческой аудитории.

Игра как феномен культуры становится «средством понимания фундаментальных отношений между людьми, между человеком и естественными и искусственными системами» [6]. В научных исследованиях по проблеме профессиональной подготовки специалистов термин «игра» наиболее связан с функциональным способом, который в отличие от ноуменального и метафорического, ориентирует на деятельностное отношение субъекта языкового общения к игре и отсюда интерпретация игры как вида деятельности (подготовка, тренировка, развлечение и т.д.). Соответственно, игра трактуется как «произвольная деятельность, отражающая в условно-обобщённой форме отношение человека к миру, к людям, к самому себе» [7]; форма проведения человеком свободного времени, которая не направлена на достижение материального результата, «духовно-практическое действие, совершающееся в определённых границах места и времени» [4], порождение деятельности, посредством которой человек преобразует мир [6]; «форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксируемого в социально-закрытых способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры» [5].

Полифункциональный характер игры актуализирует ее значимость для саморазвития, самосовершенствования и самореализации личности. Спектр функциональных характеристик, представленных в научной литературе, разнообразен. Выделяют гносеологическую, социологическую, организационно-направляющую, эмоциогенную, диагностическую, релаксационную, компенсаторную, коммуникативную, психотерапевтическую и другие функции. Соответственно целевые ориентации игрового практикума составляют дидактические, воспитывающие, развивающие и социализирующие цели, синтез которых позволяет воспринимать обучение как освоение новых форм реальной жизнедеятельности, а усвоение знаний как самоценность.

Обращение к проблеме формирования культуротворческих характеристик педагога детского дошкольного учреждения является неслучайным, так как культура рассматривается высшим проявлением компетентности педагога. Анализ литературы социально-философского знания по проблеме формирования игровой культуры позволяет выделить её сущностные характеристики. Игровая культура характеризуется определённым уровнем теоретического осмысления и комплексом игротехнических умений по реализации ведущих подходов к воспитательно-образовательной деятельности в современной практике на основе соблюдения норм и принципов нравственности. Н. Б. Крылова отмечает, что приверженность той или иной культуре или технологии позволяет определять стиль профессиональной деятельности, позицию и направленность педагога [1 — 2]. Говоря о развитой игровой культуре педагога, подразумеваем его определённые личностные качества, характеристики профессиональной деятельности, способность к осознанию специфики соотношения традиционного и инновационного в непосредственной практической работе. Понятие «игровая культура» является видовым по отношению к понятию «педагогическая культура» и находится в функциональной связи с такими понятиями, как «профессиональная компетентность», «профессиональное мастерство», «профессионализм».

Таким образом, игровая культура будущего педагога определяется как целостный, многоуровневый и полифункциональный феномен, является проявлением профессиональной компетентности, реализуется в процессе подготовки педагога в вузе и в воспитательно-образовательном процессе детского дошкольного учреждения. Игровая культура как культуротворческая профессионально-личностная характеристика представляет собой социальный игровой опыт, выраженный в знаниях, накопленных в игропрактике, опыт творческой игровой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения в процессе игрового взаимодействия

на основе знаний о нормах и правилах игровых отношений. Именно игровая культура развивает культуросообразные способности, такие, как креативность, эмпатию, альтруизм; формирует особое чутьё – «умение угадывать» что и как нужно сделать в данный момент с профессиональной точки зрения.

Участие высококвалифицированных преподавателей, опытных специалистов-практиков в области дошкольного образования как носителей педагогической и игровой культуры в проведении учебных занятий и воспитательных мероприятий оказывает стимулирующее влияние на профессиональное становление будущих педагогов дошкольных учреждений. Такой подход к организации учебно-воспитательного процесса инициирует рождение новых идей, способствует развитию умения использовать всю палитру личностных возможностей, «как бы играя», что в целом является одним из показателей профессиональной компетентности будущего воспитателя.

Игровой практикум, применяемый в образовательном процессе, является своеобразным инструментарием педагогической деятельности. Он включает предметный комплекс игр, объединённый общей целью (тематикой), воплощает идею поэтапного освоения игровой культуры, способствует генерализации собственных идей, игровых модификаций, приёмов, заданий.

Так, в процессе преподавания учебного курса «Дошкольная педагогика» нами проводилась апробация игрового практикума, включающая комплекс разных игр, адаптированных к содержанию занятий с учётом специфики преподавания данной дисциплины. В его состав вошли дидактические («Презентация комплексных и специализированных программ», «Система дошкольного образования в Республике Беларусь»); ролевые («Занятие в детском саду», «Консультация», «Стиль», «Воспитатель – эрудит»; деловые игры («Самооценка», «Родительское собрание в детском саду», «Педагогический совет в детском саду»); игра-шарж («Портрет современного воспитателя»), театрализованная социально-психологическая игра диагностико-коррекционной направленности из цикла «Детство», ретроспективная игра («Погружение в педагогическую технологию»), креативные игры, длительные сквозные аттестационные игры и др.

В процессе игрового взаимодействия происходят изменения мотивационной сферы личности, обеспечивающей повышенное внимание к игровой деятельности на всех возрастных этапах развития личности и эмоционально окрашенное отношение к объекту профессиональной деятельности (Н.К. Ахметов, Н.В. Борисова, А.М. Князев). Вовлечённость в интегративную деятельность посредством моделирования ситуаций способствует приобретению собственного практического опыта, аналогичного реальному (Т.А. Куликова, Г.Л. Иваненко, Я.С. Гинзбург и др.), корректируется мировосприятие человека, отражающего ценностное отношение к себе, окружающей жизни и своей профессиональной деятельности (Л.В. Загрекова, В.В. Николина и др.).

Для эффективного взаимодействия с воспитанниками в будущем выпускнику необходимо овладеть профессиональной компетентностью, отражающей игровую культуру специалиста. Оценка эффективности данного качества в соответствии с определёнными показателями позволяет оценить результативность деятельности будущих педагогов по обеспечению благоприятного эмоционального климата в профессиональной деятельности, формированию гуманного отношения к детям, их гармоничного развития. Диагностика в данном случае является, процессом самоанализа, а формирование профессиональной компетентности – процессом самосовершенствования личности.

Таким образом, поиск оптимальных возможностей игрового практикума подтверждает необходимость его использования в вузах, ориентированных на подготовку специалистов, профессиональная деятельность которых будет связана с детьми.

Список использованных источников

1. Крылова, Н.Б. Очерки понимающей педагогики / Н.Б. Крылова, Е.А. Александрова. — М., 2001.
2. Крылова, Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова. — М., 2000.
3. Луцевич, Л.В. Подготовка студентов педвузов к игровой деятельности со школьниками: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.В. Луцевич; Витеб.гос. ун-т им. П.М. Машерова. – Витебск, 1998.
4. Новейший философский словарь: 3-е изд. – Минск, 2003.
5. Райзберг, Б.А. Деловые игры и практикумы для начальной школы / Б.А. Райзберг, А.С. Прутченков. — М., 1995.
6. Социальная философия: Словарь / Сост. и ред. В.Е. Кемеров, Т.Х. Керимов. – М., 2003.
7. Щедровицкий, Г.П. Организационно-деятельностная игра как форма организации и метод развития коллективной мыследеятельности / Г.П. Щедровицкий, С.И. Котельников // Нововведение в организациях. – М., 1983. – С. 52 – 53.

РАЗВИТИЕ У БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ СТРАТЕГИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ

А.Л. Котлова

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Построение процесса обучения на основе контекстного подхода обеспечивает естественную связь получаемых знаний с будущей профессией, что позволяет эффективно развивать мышление и другие профессионально значимые качества педагогов. Основное назначение контекстного подхода к обучению — создать условия для трансформации учебно-познавательной деятельности в профессиональную.

Цель вузовского образования с позиции контекстного обучения — формирование целостной структуры будущей профессиональной деятельности студента в период его обучения [1, с. 48]. Главная задача контекстного обучения состоит в оптимизации преподавания и учения с опорой не на процессы восприятия или памяти, а, прежде всего, на творческое, продуктивное мышление, поведение, общение.

Теория контекстного обучения и соответствующие педагогические технологии получили достаточное освещение в литературе. Проблема контекстного обучения рассматривалась в работах А.А. Вербицкого,

И.И. Казимирской, М.В. Мащенко, Г.Ю Титова, А.В. Торховой. Контекстное обучение стало основой исследовательских работ по математике (А.Н. Картежникова), физической культуре (А.А. Никитин), подготовке лингвистов (К.В. Шапошников).

Однако в практике контекстное обучение не находит широкого применения. Это связано с рядом трудностей. Первая трудность состоит в том, что овладение профессиональной деятельностью обеспечивается и средствами качественно иной деятельности — учебной, которая характеризуется своими собственными особенностями. Вторая трудность — сами формы учебной деятельности не адекватны формам усваиваемой профессиональной деятельности. Чтобы сформировать специалиста, надо обеспечить переход от одного типа деятельности (познавательной) к другому (профессиональному) с соответствующей сменой потребностей, мотивов, целей, действий, средств, предметов и результатов. Третья трудность вытекает из второй: как именно преодолеть противоречия между учебной деятельностью и деятельностью профессиональной?

Понятие «контекст» пришло в другие науки из логики и лингвистики, поэтому в психологии и педагогике статуса категории оно еще не приобрело. Слово «контекст» может иметь широкий смысл: им можно обозначать физическое действие, поступок, реплику, систему мотивов. Следовательно, контексты могут быть социальными, поведенческими, эмоциональными, историческими, культурными, деятельностными [2, с. 26].

Лингвопсихологи отводят контексту основную роль в процессе переработки информации, так как именно благодаря контексту человек знает, чего ему ожидать и как осмысливать продукт восприятия. Например, обычное слово «собака» в контексте может означать вопрос, восклицание, утверждение, угрозу, восхищение и др. Прежде, чем приступить к действию, человек старается собрать как можно больше контекстной информации. Чем больше мы знаем о настоящем, тем легче можем просчитать или предугадать будущее. Психологи называют такое опережающее отражение (преднастройку, ожидание, интуицию) антиципацией. Речь идет о процессах, возникающих в организме еще до появления событий, влияющих на результаты деятельности человека. Антиципации создаются под влиянием контекстов. Если у человека нет образцов поведения, зафиксированных в определенных контекстах, например, поведения в условиях кризиса, славы и др., то его организм реагирует импульсивно (Б.С. Величковский).

Прогнозирование базируется именно на предвосхищении искомого хотя бы на шаг вперед. Следовательно, контекст может активизировать мышление субъекта и вводить его в состояние проблемной или творческой ситуации. Погружая субъекта во все новые контексты, можно подвести его даже к открытию.

По мнению А.А. Вербицкого, определение контекстного обучения рассматривается как концептуальная основа для интеграции различных видов деятельности студентов (учебной, научной, практической) [1, с. 25]. Контекстным называют такое обучение, в котором с помощью всей системы дидактических форм методов, средств моделируется предметное и социальное содержание реальной профессиональной деятельности, а усвоение абстрактных знаний как знаковых систем наложено на канву этой деятельности (Н.В. Борисова).

Теория контекстного обучения базируется на деятельностном подходе к наследованию социального опыта. Согласно этому подходу, усвоение социального опыта осуществляется в форме деятельности учения, однако остается открытым вопрос перехода от познавательной деятельности студента к профессиональной деятельности специалиста. Основное противоречие профессионального обучения состоит в том, что овладение деятельностью специалиста должно быть обеспечено в рамках и средствами качественно иной учебной деятельности. Это противоречие преодолевается в контекстном обучении, представляющем собой реализацию динамической модели движения деятельности студентов: от собственно учебной деятельности (в форме лекций) через квазипрофессиональную (игровые формы) и учебно-профессиональную (научно-исследовательская работа студентов, производственная практика) к собственной профессиональной деятельности.

Основными составляющими контекстного обучения являются предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности специалиста. Предметный контекст деятельности — это деятельность по освоению знаний, умений, навыков и опыта профессиональной деятельности, заданная с помощью системы учебных заданий, моделей и ситуаций в соответствии с целями обучения и модельными (квалификационными) характеристиками специалиста. Социальный контекст деятельности — это деятельность в системе взаимодействия участников образовательного процесса в соответствии с принятыми нормами социальных отношений и действий [4, с. 67].

В контекстном обучении содержание учебной деятельности студента отбирается не только в логике науки, но и через модель специалиста — в логике будущей профессиональной деятельности, что придает целостность, системную организованность и личностный смысл усваиваемым знаниям. Содержание обучения проектирует предмет учебной деятельности, последовательно трансформируемый в предмет профессиональной деятельности. Кроме того, задаются пространственно-временная координата развертывания содержания, сценарный план и ролевая инструментовка профессиональной деятельности в соответствии с ее технологиями [5,с. 33].

Содержание и условия профессиональной деятельности педагога всегда вероятностны, проблемны. Основной единицей содержания контекстного обучения выступает не «порция информации» или задача, решаемая по образцу, а проблемная ситуация, предполагающая включение продуктивного мышления студента. Система профессионально-подобных ситуаций позволяет, следуя сюжетно-технологической канве моделируемой деятельности, развертывать содержание образования в динамике, создает возможности интеграции знаний всех научных дисциплин как средств разрешения этих ситуаций. Кроме того, всякая деятельность осуществляется совместно с другими, поэтому предполагает не только компетентные предметные действия ее участников, но и поступки (Н.А. Бакшаева).

Основной характеристикой учебно-воспитательного процесса контекстного типа, реализуемого с помощью системы новых и традиционных форм и методов обучения, является моделирование на языке знаковых средств предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности. В специальных дисциплинах воссоздаются реальные профессиональные ситуации и фрагменты производства, отноше-

ния занятых в нем людей. Таким образом студенту задаются контуры его профессионального труда. Единицей работы преподавателя и студента становится ситуация во всей ее предметной и социальной неоднозначности и противоречивости. Именно в ходе анализа ситуаций, деловых и учебных игр (игры-коммуникации, игры-защиты от манипуляции, игры для развития интуиции, игры-рефлексии и пр.) студент формируется как специалист и член будущего коллектива.

Содержание подготовки специалиста, таким образом, включает два слагаемых: предметное содержание, которое обеспечивает профессиональную компетентность специалиста, и социальное, обеспечивающее способность работать в коллективе, быть гражданином. Предметное содержание называем базовым, а социальное — фоновым. К фоновому относят содержание этики, экологии, истории культуры и т.д., — все, что формирует мировоззренческие и социальные качества специалиста [5, с. 31-39].

В психологии контекст связан с понятием «ситуация» (система условий, побуждающих субъекта и опосредующих его активность). Контекст и ситуация связаны таким образом, что в ситуации включаются не только внешние условия, но и сам действующий субъект и другие люди, с которыми он находится в отношениях общения и межличностного взаимодействия. Попадая в ту или иную ситуацию, человек должен определиться в ней, провести анализ: какова обстановка, какие данные есть, каких недостает, что необходимо предпринять и т.д. На основе этого человек формулирует задачу, причем задача является личностно значимой, вытекает из логики его собственной активности. Затем он решает ее, доказывает истинность решения, компетентность и качество предпринятых при этом действий и поступков [1, с. 33].

Контекстная ситуация на основе анализа преобразуется в контекстную задачу. В психологической и педагогической литературе нет единого подхода к определению понятия контекстной задачи. Так, обозначаются интеллектуальные задания, включающие цель действий или вопрос, или даются более широкие определения задачи, например, как «цели, данной в определенных условиях» (А.Н. Леонтьев). Данные определения не включают в это понятие главное действующее лицо – субъекта.

Задача — цель деятельности, осознаваемая в системе исходных условий; процесс решения задачи — изыскание средств и способов соотнесения исходных условий с конечным результатом. Различаются теоретические и практические задачи. Задача — это объект мыслительной деятельности, требующий некоторого преобразования исходной проблемной ситуации на основе выявления отношений между известным и неизвестным, ее элементами, объектными связями, общими закономерностями и категориями.

Способность индивида к решению задач — основной показатель развитости его интеллекта и профессиональной подготовленности. Продуктивность мышления состоит в формулировании задач в соответствующих проблемных ситуациях.

В контекстном обучении используются различные методы обучения, имитирующие естественные формы организации человеческого поведения. Так, дискуссия характеризуется тем, что от ее участников требуется выразить свое отношение к обсуждаемому вопросу, занять определенную позицию в споре. Дискуссия способствует развитию речевых коммуникаций как естественного вида взаимодействия с другими людьми. Проблемный семинар предполагает более активную по сравнению с дискуссией работу со знанием. Его задача заключается как раз в том, чтобы выявить и сформировать представление о пока неизвестном. Глубокое усвоение знаний на семинаре достигается за счет того, что студент добывает их собственным трудом, поэтому лучше понимает и запоминает. Тренинг направлен на формирование умений. Основной задачей является организация самостоятельной работы, в процессе которой участники осваивают определенный набор умений, изменяют в нужную сторону отношения к какому-либо процессу.

Таким образом, в контекстном обучении моделируется целостное предметное и социальное содержание профессиональной деятельности. При этом включается весь потенциал активности студента — от индивидуального восприятия до социальной активности. Усвоение теоретических знаний и опыта осуществляется в ходе разрешения моделируемых профессиональных ситуаций, что обеспечивает условия формирования познавательных и профессиональных мотивов студента, а с ними — и трансформацию академической процедуры усвоения знаний в профессионально-практическую деятельность будущего специалиста.

Список использованных источников

1. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М., 1990.
2. Люшер, М. Сигналы личности: ролевые игры и их мотивы / М. Люшер. – Воронеж, 1993.
3. Величковский, Б.С. Современная когнитивная психология / Б.С. Величковский. – М., 1982.
4. Холодов, Ж.К. Эффективность контекстного подхода к обучению в вузах спортивного профиля / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов, Л.Н. Кирюхина. – М., 2000.
5. Вербицкий, А.А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе / А.А. Вербицкий // Вопросы психологии. – 1987. – №5.

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАНИЯ: АКТУАЛЬНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Т.Н. Кошик
Белорусский государственный университет имени Максима Танка

В отечественной образовательной традиции признается приоритет воспитания. «Образование без воспитания есть дело ложное и опасное, – писал известный педагог, историк и философ И.А. Ильин. – Оно создаёт чаще всего людей полуобразованных, самомнительных и заносчивых, тщеславных спорщиков, напористых и беззастенчивых карьеристов: оно развязывает и поощряет в человеке «волка»» [2, с. 63].

Анализ современной образовательной ситуации может быть осуществлён с позиций объектного или субъектного подхода к человеку. В соответствии с первым подходом учащийся рассматривается как объект целенаправленных педагогических воздействий, среды, условий и средств воспитания, цели которого определяются исходя из экономических, идеологических и прочих потребностей государства и общества. Соци-

альный заказ определяет модель личности с желательными свойствами, формирует основные направления и содержание воспитания, предписывает его конечные результаты. В этих условиях воспитание приобретает строго нормативный, закрытый характер, а его участники усваивают и воспроизводят уже готовый жизненный и нравственный опыт, при этом их возможности собственного жизнетворчества ограничены.

С позиций субъектного подхода представитель молодого поколения становится активным участником воспитательного процесса, способным оказать на него существенное влияние, перестроить его в соответствии с потребностями своей личности и интересами саморазвития. Он не средство достижения целей общества и государства, он самоценен, поэтому свойства личности не «задаются» педагогом в соответствии с нормативами, а «востребуются»: эти свойства изначально заложены природой в качестве потенциала личностного саморазвития индивида. С этих позиций осуществляется процесс субъект-субъектного взаимодействия, основанный на диалоге, обмене смыслами, сотрудничестве его участников. Молодежь активно участвует в конструировании содержания воспитания, нужного ей для самостроительства собственной судьбы.

Ценностями современного воспитания становятся средства педагогической поддержки процессов самостроительства личности, выработки у нее индивидуального стиля. Каждый человек имеет жизненные проблемы, возможности развития, свойственные только ему. Это требует работы с реальной личностью, необходимости влиять на ее индивидуальное сознание, ориентируясь на внутренние, потенциальные возможности саморазвития, самоорганизации, самоопределения и личностного роста.

В воспитательном процессе должны оптимально сочетаться интересы личности, общества и государства. Если интерес личности состоит в свободном саморазвитии и сохранении своей индивидуальности, то интерес общества — в том, чтобы это саморазвитие осуществлялось на нравственной основе, а воспитание способствовало воспроизводству в обществе высоконравственных людей. Интерес же государства состоит в том, чтобы все молодые люди стали достойными гражданами своего отечества.

Воспитание может выступать в качестве целенаправленной деятельности педагогов, связанной с созданием условий для развития личности. Воспитание можно рассматривать как педагогическую работу по передаче учащимся ценностей культуры, организации воспитательной и образовательной среды: процесс, предусматривающий восхождение личности к ценностям и смыслам; обретение ранее новых свойств, качеств, жизненных позиций. С изменением личности меняется и воспитательный процесс: его содержание, среда, методы взаимодействия и т.д. Всё это может дать мощный импульс личностному развитию, становлению индивидуального стиля жизнедеятельности. Таким образом, воспитательный процесс – это внутренне детерминированное самодвижение личности к своей «идеальной» форме, индивидуальной целостности, самобытности [1, с. 45]. Как субъект жизни человек характеризуется развитием индивидуальных свойств, представляющих в совокупности его индивидуальный стиль. Как субъект истории – проявлением социальности и социальных качеств: гражданственности, свободы, ответственности и др. Как субъекту культуры ему свойственны духовность, нравственная воспитанность, творчество, способность к диалогу.

Становление личностного образа, индивидуального стиля жизнедеятельности – процесс внутренний, обусловленный развитием самосознания, приобщением молодежи к социальным ценностям. Личностное развитие предполагает проектирование образа жизни личности в определённой культурно-событийной среде, в определенном пространстве.

В образовательных учреждениях инфраструктура воспитательной среды должна выстраиваться адекватно собственным представлениям молодежи. Среда определяет жизненное пространство молодежи, где воспитание осуществляется под воздействием событий и отношений, в которые он вовлекается.

Содержание воспитания – это субъектный опыт личности с его ценностями и смыслами, умениями и способностями, социальными навыками и способами поведения. Можно выделить следующие компоненты личностного опыта, овладение которыми указывало бы на развитие личности как человека культуры, гражданина и нравственной личности [3, с. 75].

Аксиологический (ценностно-смысловой) компонент – включает универсальные общечеловеческие ценности, которые являются предметом выбора, обсуждения, переживания, критической оценки, «присваиваются» сознанием личности, становятся личными смыслами её отношений к миру, людям, самой себе.

Культурологический компонент – различные культурные среды, в которых разворачивается жизнедеятельность личности (учебная, оздоровительная, досуговая и др.); общекультурные способности, востребуемые в воспитании; ценности и традиции национальной культуры и деятельности по их сохранению, возрождению, воспроизведению и др.

Жизнетворческий (событийный) компонент – события жизни, способы их организации и проживания (например, коллективные творческие дела), технологии жизни, которыми овладевают молодые люди, способы изменения своего бытия, преобразования жизненной среды и др.

Морально-этический компонент – накопление опыта переживания и проживания эмоционально-насыщенных ситуаций гуманного, нравственного поведения; организация актов милосердия, проявления заботы о близких и дальних, терпимости, уважения к другим людям, переживание чувств совести, стыда, собственного достоинства и др.

Гражданский компонент – участие в общественно полезных делах, проявление гражданских чувств, отстаивание прав человека и другие ситуации, развивающие опыт гражданского поведения.

Личностный компонент – насыщенность жизнедеятельности детей ситуациями реальной ответственности, свободного выбора, принятия решений, рефлексии своих поступков, поведения, способов самооценки и самокоррекции, самоанализа и самовоспитания, проектирования своего поведения, личностного развития и др.

Индивидуально-творческий компонент — к нему относятся средства развития способностей, формирование различных стилей жизнедеятельности, уверенности в себе, самостоятельности, креативности.

По мере развития личности содержание личностно ориентированного воспитания насыщается опытом каждого отдельно взятого индивида, его жизненными и воспитательными ситуациями. Деятельностный

подход к процессу воспитания привёл к разработке новой системы методов, основанной на идее единства сознания и деятельности, воспитания и развития личности.

Личностный подход вызвал к жизни методы воспитания, обеспечивающие защиту личности учащегося, охрану его прав, создание условий для творческого саморазвития, самоорганизации, самовоспитания. В таком воспитательном процессе педагоги должны использовать методы, гуманизирующие личность: поддержка её индивидуальных свойств, постановка учащегося в позицию субъекта развития своей творческой индивидуальности, научение диалогическому общению, развитие эмоциональной сферы и т.д. Всё это должно создать предпосылки для становления творческой личности с индивидуальным стилем жизнедеятельности.

Для осуществления данного процесса необходимы его психологическое сопровождение и определение последовательности педагогических действий. Это предполагает применение комплексного метода, включающего в себя: изучение узловых событий и возможностей воспитательного пространства учебного заведения; педагогическую интерпретацию индивидуальных способностей учащегося; совместное проектирование этапов дальнейшего развития; адаптацию воспитательных средств; вовлечение в педагогические и жизненные события, раскрепощение для диалога, творчества, саморазвития и самостроительства.

Список использованных источников

1. Бойцов, Б. С чего начинается качество? / Б. Бойцов, Ю. Шленов, Ю. Крянев // Высшее образование в России. – 2000. — №1. – С.40–46.
2. Ильин, И.А. Путь к очевидности / И.А. Ильин. — М., 1993.
3. Щепкина, Е. Опыт историко-социологического анализа мотивации студентов / Н. Щепкина // Высшее образование в России. — 1997. — № 2. – С. 68–78.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ: ПРОЕКЦИИ В ПРОШЛОЕ И В XXI ВЕК

В.Ф. Красюк
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Становление информационного общества обусловливает необходимость по-новому взглянуть на характер и содержание педагогического образования. Особенностью жизни нашей страны является то, что его диверсификация осуществляется в условиях трансформационных процессов, изменяющих направления социальной политики в сфере образовательных процессов. Однако корни отношения общества к педагогическим проблемам, изложенные в различных учениях, теориях, проектах и идеях, следует искать раньше, исследуя мировую практику, что даст возможность взглянуть и в перспективы будущего.

Так, в свое время Аристотель ставил наставника на самую высокую ступень в обществе. Он утверждал, что «воспитатели еще более достойны уважения, чем родители, ибо последние дают нам только жизнь, а первые – достойную жизнь». При этом великий Стагирит ограничивал социальные возможности образовательного процесса. Он отрицает необходимость однородного воспитания всех полноправных граждан и сосредоточивает свое внимание на имущих слоях, правда, с оговорками. В созданном им Ликее процесс обучения проходил в форме беседы с учениками, исходя из того, что они уже получили необходимую подготовку в семье.

История развития человеческого общества показывает, что педагогическое дело выполняет особую социокультурную миссию. Это касается всех звеньев социализации человека. В частности, приемы и процедуры воспитательного процесса постоянно разрабатывались в русле организации университетского образования. Так, уже в средневековых университетах закладывается триединая формула единства обучения, исследования и воспитания. В эпоху Возрождения педагогически-образовательный процесс дифференцируется: знания пропедевтического характера были вынесены на гимназический уровень. В Новое время в условиях роста математических, естественнонаучных и технических знаний тем не менее идет поиск методов и средств становления джентльмена, воспитания характера, формирования интеллекта.

М.В. Ломоносов, создавая Московский университет, закладывал педагогические основы формирования у студентов любви к научёности, пытливости ума, осуждения невежества. А. Гумбольдт отрицал примитивно-утилитарный подход к образованию, уделяя существенное внимание формированию личности, когда педагогический процесс сопутствует всему укладу университетской жизни. Ирландский реформатор университетского образования Дж. Ньюмен считал, что целью университета является не просто обучение как передача знаний, а образование более высокого уровня, предполагающее еще и становление характера, воспитание интеллекта. Отдаётся предпочтение педагогическим приемам, сочетающим утилитарный и либеральный подходы к образованию. По мнению Э. Дюркгейма, образовательная функция университета должна определяться социальной и моральной детерминированностью человека, поэтому его педагогическое мышление в качестве исходного начала берёт чувство солидарности как основу морали. Университет должен способствовать развитию совести человека: предлагается практическая программа по закреплению моральных принципов в студенческой среде посредством студенческих ассоциаций, корпораций. Университет и университетские колледжи—центры подготовки ценностно-моральных комплексов, предназначенных для всех слоев общества, и эта традиция берет начало в эпохе Возрождения [1, с. 68]. Для Х. Ортеги-и-Гассета образование несет особую социально-политическую миссию. Он развивает идею «гражданской педагогики», в которой особую роль выполняют гражданские идеалы и ценности. Педагогика, её содержание, реализующееся интеллигенцией, помогает определять эти общие идеалы и распространять их. Теория образования Н. Мангейма объявляет образование гарантом социального прогресса. Он ратует за воспитание, непрерывное стимулирование и удовлетворение образовательных потребностей. К. Ясперс разделяет понятия «воспитания» и «образования» с целью оптимизации самостоятельной работы студентов. Он выделяет несколько типов воспитания, останавливаясь на сократическом, дающем студентам полную свободу самообразования,

ибо всякая регламентация обучения ведет к нивелированию студентов. Американские философы и социологи настойчиво искали пути сочетания учебных и педагогических подходов в подготовке студентов колледжей и университетов. Выпускников следует ориентировать на будущую карьеру, при этом они должны обладать высокими моральными качествами. Философ-«инструменталист» Дж. Дьюи стремился вооружить человека средствами (инструментами) для достижения поставленных целей.

Современному этапу университетского образования свойственен выбор в пользу либерального, демократического характера; «это проявляется не только в содержании образования…, но и в характере применяемых педагогических технологий, предполагающих партнёрские диалоговые взаимоотношения между студентами и преподавателями, нацеленных на воспитание независимости критичности мышления даже в области узкопрофессиональных знаний, развитие личности студентов» [2, с. 19].

Информационное общество требует создания системы развитых высоких технологий во всех сферах деятельности, в т.ч. и в непроизводственных. Создание социума, основанного на приоритете знаний, требует оптимизации технологий современного учебно-воспитательного процесса, который призван стимулировать творческую активность учеников школ, учащихся колледжей и училищ, студентов университетов.

Российскими педагогами-новаторами разработана и апробирована на практике экспериментальная система «школы радости». Школа способна эффективно социализировать учащихся, став естественным для человеческой природы полем проявления радости, разочарования, успехов, неудач и т.д.

Этой системе близка концепция американского педагога и психотерапевта У. Глассера, который исходит из фундаментальной возможности учебного заведения удовлетворять основные базовые потребности формирующейся личности.

Специалисты Германии разрабатывают педагогическую концепцию холистической, целостной школы, которая уже получила признание. Это ответ на вызов современной жизни, характеризующейся кризисом во всех сферах социума. С позиции философии целостности — холизма — осуществляется комплексный подход к созданию духовного капитала, с которым людское сообщество войдет в завтрашний день. Неведомые ранее формы экономической, социально-политической, культурной жизни ориентируются на «созвучие с природой»; ставка делается на развитие у подрастающего поколения общечеловеческих способностей, благодаря которым можно решить насущные жизненные проблемы.

Вновь актуализируется задача единства процессов обучения и воспитания, что определяется поиском новых педагогических технологий. Авторы монографии «Власть на уроке» американские педагоги Дж. Маккроски, В. Ричмонд и другие обращают внимание на технологию общения педагогов и учащихся. Раскрываются модели поведения преподавателя, оказывающие позитивные и негативные влияния на установление контактов.

В отечественной педагогике также отмечается тенденция установления новых отношений между участниками образовательного процесса. Студенты старших курсов университетов к числу самых популярных педагогов относят «интеллектуалов», тех, кто «душевный человек», «оптимист», «организатор», «деловой человек».

В число новых веяний педагогических технологий вошла применяемая во Франции необычная «культура оценки» образования. Она направлена на улучшение оценки знаний учащихся путем обеспечения постоянного наблюдения по основным предметам и применения инновационных методов сопоставления знаний учащихся за различные периоды времени.

Американский социолог Маргарет Мид отмечает и такую особенность современной культуры, как возникновение нового типа социальной связи между поколениями. Традиционный педагогический патронаж старших уже не является незыблемым – ныне старшие учатся у младших. Дети, приобщающиеся к высоким производственным технологиям, входящие в мировую электронную коммуникативную сеть, имеют знания, навыки и приобретаемый опыт, которого никогда не было у отцов.

Новые педагогические технологии касаются и таких вопросов, как введение новых программ, курсов, отношение к образовательным стандартам, к формированию культурной национальной идентичности. На переходном этапе развития общества, когда устаревают (и во многом несправедливо отрицаются) устоявшиеся нормы и ценности, а новые еще не утвердились, большую роль играет принцип обратной связи. Так, преподаватели, накопившие убеждения в процессе трансляции знаний по принятой схеме, обязаны считаться с новыми условиями социализации молодежи, равно как и обучающиеся должны видеть в лице старших коллег носителей опыта и мудрости. Здесь помогут нестандартные приемы учебно-воспитательного процесса, например, использование новой педагогической технологии по программе «Шаг за шагом», в основе которой – идея гуманизации и индивидуализации образования.

В целом, новые технологии в образовательной системе содержат принципы непрерывности и дискретности, гуманизации и профессионализации, вариативности и стандартизации, регионализации и глобализации, причем гуманитаризация выступает одним из важнейших. «Смена парадигмы профессионального образования с технологического на гуманитарный аспект обуславливает доминирование культуросозидающих, культуроформирующих методик новых педагогических технологий, моделирующих во всех предметах и циклах обучения структуру диалектической взаимосвязи человека и окружающего мира через его человеческое измерение» [3, с. 23].

Таким образхом, новые педагогические технологии в трансформационном обществе выступают обоснованным фактором его социального и духовного развития.

Список использованных источников

1. Дюркгейм, Э. Социология образования / Э. Дюркгейм. – М., 1996.
2. Ножкин, А.Н. Социокультурные модели университетского образования / А.Н. Ножкин. – Саратов, 2002.
3. Зиятдинова, Ф.Г. Социальные проблемы образования / Ф.Г. Зиятдинова. – М., 1999.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Е.Ю. Крикало
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Гражданское воспитание включает обучение молодежи ценностям и нормам жизни в условиях демократического общества, формирование гражданских качеств личности, гражданских компетенций и гражданской культуры.

Специфика гражданской культуры педагога заключается в том, что она предполагает: наличие педагогической направленности и функционирует в учебно-воспитательной деятельности, призванной, в свою очередь, формировать элементы данного вида культуры школьника.

У студентов педагогического вуза необходимо формировать систему базовых политико-правовых, экономических знаний, систему взглядов, определяющих осознанный выбор модели социального поведения; развивать планетарное сознание, формировать критическое мышление, демократические ориентации; воспитывать культуру взаимоотношений человека с обществом, государством; культуру разумного сочетания потребностей и возможностей; формировать опыт социального партнерства.

На эмоционально-чувственном уровне у будущих учителей необходимо формировать эмоциональную привязанность к Родине, интерес к окружающей жизни, потребность в ее улучшении; чувство любви к ближнему; побуждать их к принятию демократических ценностей в качестве мотивов поведения.

На нравственно-волевом уровне следует уделять внимание формированию готовности у будущих педагогов к интеллектуально насыщенному, творческому труду; опыта взаимодействия с другими людьми; бесконфликтного вхождения в социум, межличностного и межнационального общения; формированию навыков гражданского поведения в соответствии с общественными традициями, нормами и т.д.

Отечественные ученые и педагоги-практики предлагают различные модели гражданского воспитания молодежи. Однако нам представляется, что решая задачу государственной важности, нельзя игнорировать социокультурные особенности города, где находится высшее учебное учреждение, профиль вуза, его традиции.

Бесспорно, процесс формирования гражданских качеств студенческой молодежи протекает наиболее эффективно, если он осуществляется целенаправленно и системно. Ученые кафедры педагогики БГПУ совместно с учителями практиками гимназий № 171 г. Минска и № 4 г. Сморгони разработали программу гражданского воспитания будущих учителей. В разработке проекта программы авторы опирались на идеи, заложенные в Концепции воспитания детей и учащейся молодёжи в Республике Беларусь (1999) и Программе воспитания детей и учащейся молодёжи в Республике Беларусь (2001). Разработчики программы исходят из того, что воспитание должно собрать воедино социально значимые ценности и общественные установки с передовыми общественными традициями в новую ценностную систему — систему открытую, диалогичную, обеспечивающую становление подлинной гражданственности и патриотизма.

Осуществляя системный подход к процессу гражданского воспитания студенческой молодежи необходимо, по мнению авторов, исходить из следующих основных положений.

Гражданское воспитание — это проектирование гражданина, способов его взаимоотношений с обществом и государством.

Главной целью гражданского воспитания является формирование гражданственности как интегративного качества личности, включающего в себя любовь к Родине и стремление к миру, внутреннюю свободу и уважение государственной власти, государственных символов — герба, флага, гимна, а также символики других стран, чувство собственного достоинства и дисциплинированность, гармоническое проявление патриотических чувств и культуры межнационального общения.

Становление гражданственности студенческой молодежи неразрывно связано с формированием у нее основополагающих ценностей национальной культуры, определяющих гражданское самосознание.

В процессе формирования демократических ценностных ориентиров важным является воспитание личности на основе социокультурных и исторических достижений белорусского народа, народов других стран.

Гражданское воспитание включает в себя комплекс, основой которого является политическое, правовое и нравственное воспитание, реализуемое через организацию учебных курсов, спецкурсов, проведение внеаудиторной работы, а также создание демократического уклада вузовской жизни и правового пространства вуза.

Цель программы — создание системы гражданского воспитания студентов с учетом специфики их будущей работы

Основными принципами реализации программы являются: принцип непрерывности; принцип активности; принцип жизненной реализации.

Программа включает в себя три блока: познавательный, мотивационно-ценностный, социально-практический. Познавательный блок гражданского воспитания ориентирован, что будущие учителя углубят правовые, политические и морально-этические знания; расширят систему знаний о порядке реализации прав и обязанностей гражданина, возможностях и методах защиты прав человека; овладеют знаниями о видах юридической ответственности граждан, условиях и порядке привлечения граждан к ответственности; углубят знания о культурных и исторических достижениях белорусского народа и мировой цивилизации.

Мотивационно-ценностный блок гражданского воспитания направлен на формирование следующих ценностей: гуманность, нравственная определённость личностных ориентиров; уважение законов страны, правил и норм современной демократии; патриотизм, бережное отношение к национальным традициям и культурным ценностям; признание общечеловеческих ценностей при политическом многообразии.

Социально-практический блок гражданского воспитания ориентирован на формирование умений и навыков, которые позволят критически мыслить, анализировать получаемую информацию из многих источни-

ков; понимать сущность явлений, происходящих в обществе; принимать обоснованные решения, брать на себя ответственность за их реализацию; выражать и отстаивать своё мнение, слушать другого человека; проявлять готовность к разумному компромиссу, толерантному поведению.

В результате реализации системы гражданского воспитания предполагается подготовить специалистов, способных активно, ответственно и эффективно реализовывать весь комплекс гражданских прав и обязанностей в демократическом обществе; умеющих критически мыслить, определять собственную позицию; усвоивших совокупность правил, основанных на уважении к правам и свободам других людей; имеющих чёткие нравственные ориентиры гуманистической направленности.

Показателями успешности реализации программы могут быть: положительная тенденция в динамике развития мотивации студентов и уровня их воспитанности; развитие мышления, речи будущих педагогов; углубление знаний студентов о гражданских качествах личности и требованиях общества к гражданину; соответствие ценностных ориентиров студенческой молодежи требованиям общества; готовность выпускников педагогических вузов к инициативе в реализации себя как гражданина.

Перспективы работы по программе гражданского воспитания связаны с активным включением в эту деятельность самих студентов, что влечет усложнение структуры и содержания разрабатываемых мероприятий, повышение их социально-практической направленности. Данный проект программы представляет собой попытку создания системы гражданского воспитания в конкретном вузе, которая будет способствовать формированию у будущих учителей активной жизненной позиции, становлению их как субъектов своей жизнедеятельности, своего народа и государства.

РОЛЯ САЦЫЯЛЬНА-ЗНАЧНАЙ ДЗЕЙНАСЦІ Ў ФАРМІРАВАННІ АКТЫЎНАЙ ГРАМАДЗЯНСКАЙ ПАЗІЦЫІ СТУДЭНТАЎ

Л.Л. Лазарчук
Беларускі дзяржаўны педагагічны універсітэт імя Максіма Танка

Удзел моладзі ў сацыяльна карыснай дзейнасці з’яўляецца найважнейшым сродкам фарміравання ў маладога пакалення актыўнай жыццёвай пазіцыі. Безумоўна, любое грамадства хвалюе пасіўнасць і абыякавасць моладзі да ўсяго, што адбываецца вакол. Увогуле па сваёй сутнасці моладзь з’яўляецца носьбітам новага і прагрэсіўнага. Задача педагога – стварыць усе ўмовы для рэалізацыі маладога чалавека як асобы. Неабходна, каб моладзь усвядоміла сваю значнасць і каштоўнасць як паўнапраўных членаў грамадства, здольных самастойна прымаць рашэнні, якія тычацца асабістага самавызначэння ў жыцці. Як адзначае навуковы супрацоўнік аддзела рэпрадуктыўнага здароўя НДІ аховы мацярынства і дзяцінства З.А. Сяўкоўская, “удзел моладзі ў жыцці грамадства рэалізуецца па чатырох асноўных накірунках – дома, па месцу вучобы, на рабоце, у навакольным асяроддзі. Удзел у кожнай з гэтых сфер стымулюе праяву актыўнасці і ў іншых сферах. Моладзь атрымлівае ўсё большае прызнанне як эканамічная, палітычная і грамадская сіла, а таксама частка грамадства, якая мае магчымасць карыстацца ўсімі праявамі чалавека” [1]. Менавіта ў гэты перыяд фарміруецца чалавек як асоба і як член грамадства.

З гэтай нагоды сёння ўсё больш пашыраецца сетка гурткоў, клубных фарміраванняў, творчых калектываў, дзе можа рэалізаваць сябе малады чалавек. Вельмі важна, каб гэтыя калектывы сапраўды спрыялі пазітыўнаму фарміраванню асобы чалавека. Вялікае значэнне ў гэтым працэсе надаецца тым калектывам, якія працуюць у навучальных установах (школах, ВНУ і іншых). Падлеткі і моладзь, акрамя таго, што авалодваюць ведамі па вучэбных дысцыплінах, маюць магчымасць прыняць удзел у працы розных калектываў.

Вызначым матывацыю студэнтаў на сацыяльную актыўнасць: жаданне рэалізаваць свае правы і абавязкі ў інфраструктуры ВНУ; імкненне быць лідэрам; жаданне рэалізаваць сябе як прафесійнага арганізатара ва ўмовах новага сацыяльнага асяроддзя; рэалізаваць свой арганізатарскі патанцыял і вопыт, які быў набыты падчас вучобы ў ВНУ пасля заканчэння універсітэта; жаданне ўдзельничаць пры распрацоўцы новых дакументаў, якія рэгламентуюць дзейнасць той ці іншай арганізацыі; павышаць свой прафесійны рост праз удзел у шматлікіх сацыяльных і адукацыйных праектах.

Сацыяльна карысная дзейнасць ажыццяўляецца па наступных накірунках: удзел у культурна-масавай працы, экалагічных праектах і гістарыка-рэстаўрацыйных праектах, праца ў студэнцкіх будатрадах, прапаганда здаровага ладу жыцця, праца па ўладкаванню студэнцкага інтэрната, дапамога састарэлым людзям, удзел у сацыяльных праектах (праца з дзецьмі-інвалідамі, з дзецьмі-сіротамі і інш.), арганізацыя дабрачынных акцый.

Так, напрыклад, у Беларускім дзяржаўным педагагічным універсітэце імя Максіма Танка створаны ўсе ўмовы для фарміравання ў студэнтаў актыўнай жыццёвай пазіцыі . Акрамя вывучэння спецыяльных і псіхолага-педагагічных дысцыплін студэнт можа знайсці сабе занятак у пазавучэбнай дзейнасці. Агульнаўніверсітэцкі клуб “Юнацтва” аб’ядноўвае шматлікія гурткі і калектывы. Гэта калектывы мастацкай самадзейнасці, гурткі па інтарэсах, аб’яднанні, дзейнасць якіх накіравана на рэалізацыю сацыяльных праграм.

Апошнім часам у БДПУ вялікае значэнне надаецца развіццю валанцёрскага руху. І гэта невыпадкова, таму што будучаму педагогу неабходна ведаць, як на практыцы выкарыстоўваць метады і формы працы з дзецьмі, асабліва з тымі, якія маюць абмежаванні ў псіхафізічным развіцці альбо уваходзяць у групу рызыкі. У рамках агульнаўніверсітэцкага валанцёрскага клуба “Міласэрнасць” студэнты-валанцёры маюць магчымасць арганізоўваць і прымаць удзел у дабрачынных акцыях, працаваць з дзецьмі ў дзіцячых дамах-інтэрнатах, распрацоўваць праграмы па рэпрадуктыўнаму здароўю. Валанцёры клуба ўдзельнічаюць у навукова-практычных канферэнцыях, семінарах, трэнінгах, якія праводзяцца грамадскімі і дзяржаўнымі арганізацыямі. Такім чынам, яны ўдасканальваюць свае веды па педагогіцы, псіхалогіі. Студэнты-валанцёры праводзяць трэнінгі па прафілактыцы СНІД, наркаманіі, алкагалізму ў школах і ў студэнцкіх групах. Сацыяльна значная

дзейнасць для валанцёраў клуба – гэта праца на карысць іншым людзям. Валанцёры прымаюць актыўны ўдзел у жыцці грамадства, аказваюць дапамогу тым групам насельніцтва, якім яна патрэбна.

Праца ў якасці валанцёра дае магчымасць маладому чалавеку навучыцца жыць самастойна, таму што ў валанцёрстве захоўваецца асноўны прынцып – дабраахвотнасць. Малады чалавек сам вызначае, што ён будзе рабіць і як арганізуе свой час дзеля гэтай работы.

Валанцёрства таксама з'яўляецца сродкам самавызначэння. Так, напрыклад, шмат выпускнікоў клуба працягваюць працу ў шматлікіх рэспубліканскіх і міжнародных праектах, займаюцца дабрачыннай дзейнасцю. Пасля заканчэння універсітэта маладыя педагогі заахвочваюць да валанцёрскай працы вучняў, выкарыстоўваюць тыя формы працы з дзецьмі, з якімі пазнаёміліся падчас сваёй валанцёрскай дзейнасці ў студэнцкія гады.

Такім чынам, валанцёрства — адна з форм сацыяльна значнай дзейнасці, у працэсе якой ў сучаснай моладзі фарміруецца свой светапогляд, выпрацоўваецца актыўная грамадзянская пазіцыя.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Севковская, З.А. Молодёжь Беларусь на пороге третьего тысячелетия / З.А. Севковская. — Минск, 2002.

РЕФЛЕКСИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ

Р.Е. Лакишик
Минский государственный лингвистический университет

В настоящее время все более отчетливо проявляется объективная потребность и необходимость в опережающей профессиональной подготовке специалистов. Однако понятие «опережающая подготовка» однозначно не определено в научной литературе, что затрудняет практическую реализацию идеи опережающей подготовки.

Отдельные аспекты проблемы опережающего образования применительно к общему образованию рассматриваются в работах Б.М. Бим-Бада, С.Н. Лысенковой, Е.Н. Пехоты, В.Д. Шадрикова, применительно к профессиональному образованию – в работах Л.М. Кустова, А.М. Новикова, А.И. Субетто.

Общим в исследованиях по проблеме является то, что опережающее образование рассматривается одновременно как уровень образования и как уровень развития личности специалиста. Как отмечают ученые, невозможно добиться опережающего уровня образования без формирования у специалистов таких важных качеств, как инновационность, креативность, универсальность мышления, высокая мотивация к обучению и самообразованию, умение использовать профессиональные знания в практической деятельности. В процессе обучения необходимо формировать у будущих специалистов не только конкретные профессиональные знания и умения, но и развивать навыки профессиональной рефлексии, умения прогнозировать содержание и характер будущей деятельности с учетом социально-экономических реалий, выдвигать новые цели и задачи деятельности.

Важно подчеркнуть, что одной из главных задач опережающей подготовки специалистов к педагогической деятельности является развитие профессиональной рефлексии как важнейшего фактора развития личности.

Педагогическая рефлексия выступает как «процесс и результат фиксирования субъектами состояния своего развития, саморазвития и причин этого состояния» [1, с. 96], как процесс осмысления собственной деятельности [2, с. 26].

Условиями конструирования рефлексивной среды на занятии по педагогике могут выступать: создание проблемных ситуаций в мышлении, установка на сотрудничество в учебной деятельности, включение в педагогическое взаимодействие личностного опыта преподавателя и студентов, обеспечение доступности в обобщении этого опыта для всех участников учебного взаимодействия.

Организация рефлексивной деятельности студентов осуществляется и в период летней педагогической практики (ЛПП). Цель преподавателя — стимулировать интерес и желание студентов активно участвовать в подведении итогов ЛПП; создать педагогические условия для вербализации студентами собственных ощущений и эмоций от педагогической деятельности, рефлексии опыта использования педагогических средств и приемов во взаимодействии с воспитанниками и коллегами. Форма подведения итогов ЛПП — «Круглый стол».

Подготовка и проведение круглого стола предполагает подготовительный, основной и заключительный этапы.

Подготовительный этап (беседа) включает:

1. Проведение игры «Пойми меня»: чтение эссе Ю.Бондарева «Нет, это не я!» и ответ студентов на вопрос: зачем было прочитано эссе?

2. Слово преподавателя — подведение итогов ЛПП: осознать свои индивидуальные особенности, сильные и слабые стороны применительно к профессиональной деятельности; понять и расширить поле личностного смысла профессиональной деятельности, без которого невозможно самоопределение.

3. Выбор студентами возможных тем круглого стола: «Наш педагогический опыт и проблемы», «Наши педагогические победы и поражения», «Актуальные проблемы практики».

4. Разработка студентами в микрокруппах вопросов для круглого стола, актуальные проблемы организации взаимодействия с воспитанниками и коллегами; причины возникших проблем, а также пути и средства их решения: моя педагогическая победа: ее истоки; мое педагогическое поражение: причины.

5) Создание совета дела (командиры и комиссары летних педагогических отрядов) и распределение заданий по микрогруппам [1, с.64].

Основной этап осуществляется в следующем порядке.

1. Педагог представляет ведущего и конструирует рефлексивную среду, используя метод «Зарядка.

2. Ведущий объявляет тему круглого стола, представляя участников, экспертов по каждому вопросу и озвучивает правила ведения дискуссии (задача ведущего – поддержание темпа обсуждения, контроль за соблюдением регламента выступлений).

3. Эксперты подводят итоги дискуссии по каждому отдельному вопросу (задача экспертов: зафиксировать все неповторяющееся мнения участников и проанализировать их).

На заключительном этапе организуется рефлексия при помощи метода «Ключевое слово»: как вы оцениваете выбранную форму «Круглый стол» для подведения итогов летней педагогической практики? Рефлексия включает следующие вопросы: Хотите ли вы предложить другую форму взаимодействия для подведения итогов летней педагогической практики? Что из сказанного коллегами оказалось значимым для вас? Если бы вам пришлось еще раз пройти практику, что бы вы сделали иначе? Что вы хотите пожелать студентам третьего курса, которые будут проходить практику?

Приведем некоторые результаты рефлексивной деятельности студентов, свидетельствующих об эмоционально-нравственном отношении к состоявшемуся взаимодействию в форме круглого стола. Ключевые слова, которые использовали студенты для характеристики формы взаимодействия: «честь», «наболело», «радость», «меня услышали», «приятное», «поучительно», «взаимообмен», «рефлексия», «познавательно», «поддержка», «супер», «продуктивно».

Успех взаимодействия был достигнут благодаря тому, что студенты ощущали признание их субъективной свободы во взаимодействии.

Список использованных источников

1. Кашлев, С.С. Интерактивные методы обучения педагогике / С.С. Кашлев. – Мн, 2004.
2. Сергеев, И.С. Основы педагогической деятельности / И.С. Сергеев. – СПб., 2004.

ПОСТУПОК КАК ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ АКТ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

А.Р. Линкевич
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Анализ самоопределения как динамичного явления предполагает выделение и рассмотрение его, с одной стороны, как достаточно длительного, непрерывного процесса, а с другой, – как дискретного, одномоментного акта, характеризующего конкретные действия человека в момент принятия решения в определенной проблемной ситуации.

Динамические, деятельностные характеристики самоопределения выявлены нами на основе анализа психологической сущности и роли поступка как момента самоопределения, принятия решения в конкретной ситуации. Поступок в психологии определяется как сознательное действие, акт нравственного самоопределения человека, в котором он утверждает себя как личность в своем отношении к другому человеку, к себе самому, к обществу и миру в целом (В.И. Слободчиков). Поступок интересен для нас как деятельностный акт, в котором можно проследить все этапы и фазы самоопределения: от его ценностного полагания до рефлексии результатов. Самоопределение не сводится к поступку, принятию решения в конкретной ситуации, но и невозможно без него. Самоопределение можно рассматривать как сочетание внешних и внутренних форм активности человека: внешние формы – действие, поступок; внутренние – смыслообразующие его структуры сознания и самосознания. Раскрывая диалектику этих форм, В.П. Зинченко отмечает, что «при совершении поступка исчезает различие между внешним и внутренним. Человек реализует себя в нем как целое, к тому же как новое целое. Последующая рефлексия относительно содержания поступка рождает в человеке уверенность в себе, веру в свои силы и возможности, меняет представление о самом себе» [3, с. 184].

Не любое действие можно рассматривать как поступок. Преодоление синкретизма в трактовке поступка и действия побуждает психологов выявить основания для их разделения. М.М. Бахтин в качестве одного их свойств поступка, отличающих его от действия, называет его нетехничность, ценностно-смысловой (аксиологический) характер, требующий принятия личностных решений [1]. При этом само по себе исполнение поступка имеет меньшее значение, чем принятие решения, подготовка к поступку, в котором и заключается сущность самоопределения.

В.В. Петухов считает, что не всякая ситуация, инициирующая поступок, выступает как ситуация самоопределения [5, с. 74]. Он выделяет два типа поступка и два типа соответствующих им ситуаций: 1) обычный поступок, связанный с решением понятной человеку задачи, обеспеченный безусловным принятием культурных норм и средств, самоопределение в которых уже совершилось ранее; 2) личностный поступок, осуществляемый в неопределенной, проблемной ситуации, требующей выхода за пределы социокультурных норм, так как они не гарантируют разрешение проблемы. Данные ситуации вызывают повышенную эмоциональную напряженность, актуализируют весь внутренний потенциал личности, побуждают к осмысленному принятию решения «здесь и теперь», которое основывается не только на выборе способа действия, но и на нормотворчестве, открытии новых, дополнительных смыслов в данной ситуации.

В какой-то мере здесь идет речь о феномене «неадаптивной активности», предложенным В.А. Петровским, который заключается в том, что в процессе деятельности человек не только реализует свои исходные цели и отношения, но и открывает для себя новые (часто не абсолютно новые, но «избыточные» по отношению к данной ситуации), то есть он как бы выходит за пределы, за порог ситуации и проявляет «надситуативную активность» [4, с. 89]. Соотношение ситуативности и надситуативности автор раскрывает как «задача» и «сверхзадача». Классифицируя ситуации по типу решаемых в них задач, В.А. Петровский приходит к открытию, что «неадаптивность» возникает не только при решении экзистенциальных задач, но и познавательных, «предметных». В процессе решения экзистенциальных задач неадаптивность, надситуативность связана с возможностью самоопределения: совершая поступок, преодолеть свои «природные» границы, обрести новое понимание себя и своих

возможностей, ответить на вопросы: «Что я есть?», «Свободен ли я?» и т.д. Вместе с тем в предметных, познавательных задачах надситуативная активность проявляется в возникновении внутренней «сверхзадачи», связанной с определением уровня своих предметно-практических, познавательных и других возможностей. Происходит переживание, осознание этих потенциальных возможностей, возникновение внутреннего диалога, направленного на разрешение внутреннего конфликта «могу – не могу», самооценивание, в результате которого решается данная «сверхзадача». В процессе решения познавательной задачи человек «строит и перестраивает образ самого себя, реализуя деятельность самопознания, самоопределения, то есть некую самоустремленность деятельности», – пишет В.А. Петровский [4].

Таким образом, самоопределение личности происходит в любой проблемной ситуации при условии, что в ней возникает эффект «надситуативности» как появление не связанных с решаемой задачей личностных смыслов и целей.

Рассматривая деятельностные аспекты поступка, Н.М. Борытко выделяет в его структуре ориентировочную (выбор), исполнительскую (воля) и контрольную (рефлексия) составляющие [2, с. 60]. На наш взгляд, эти составляющие невозможно представить как последовательные его этапы, поскольку такие элементы, как выбор и рефлексия неоднократно повторяются, варьируясь на разных этапах поступка.

Самоопределение в проблемной ситуации мы рассматриваем как пошаговое продвижение человека в соответствии со следующим алгоритмом: ситуация — рефлексия 1 (анализ и оценка ситуации; осознание собственных потребностей, ценностей и целей, личностных возможностей; соотнесение их с требованиями ситуации и культурными нормами) — выбор цели (целевая установка) — поиск и построение системы возможных альтернативных действий — рефлексия 2 (анализ данных действий с точки зрения их соответствия целям, личностным возможностям и системе ценностных координат) — выбор способов действия — действие — результат (преобразование ситуации, коррекция системы ценностей, изменение или утверждение позиции) — рефлексия 3 (осмысление результата, осознание появившихся новых ценностей и смыслов) — новое понимание себя, открытие смысла ситуации и поступка.

Согласно данному алгоритму самоопределение как акт принятия решения в проблемной ситуации одновременно предстает как деятельностный, рефлексивный и ценностно-смысловой акт, который носит, с одной стороны, культуросообразный характер (соотнесенность выбора с ценностями и нормами культуры), с другой – культуротворческий (нормотворчество, открытие нового в себе). Таким образом, поступок выступает как духовно-созидательный акт личности и отражает в себе все основные составляющие процесса самоопределения.

Список использованных источников

1. Бахтин, М.М. К философии поступка / М.М.Бахтин // Философия и социология науки и техники. Ежегодник 1984-85 гг. - М.,1986.
2. Борытко, Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: монография / Н.М.Борытко. - Волгоград, 2001.
3. Зинченко, В.П. Посох Мандельштама и трубка Мамардашвили. К началам органической психологии / В.П. Зинченко.- М., 1997.
4. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. – Ростов н / Д, 1996.
5. Петухов, В.В. Природа и культура / В.В. Петухов. - М., 1996.

РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ КУЛЬТУРЫ МИРА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В.Г. Литвинович
Минский государственный лингвистический университет

Сегодняшняя молодежь – это первое поколение в новой истории, живущее не в условиях глобальной конфронтации двух социально-политических систем, а во все более очевидной интеграции мирового сообщества. Это поколение может рассчитывать на открытый доступ к знаниям, опыту, технологиям и ресурсам всей планеты для того, чтобы сделать процесс социального развития более рациональным и эффективным. Это поколение, как никогда ранее, является проводником и ускорителем новых идей, инициатив, новых форм жизни, претендует и на доступ к государственным, политическим, международным центрам принятия решений. Цель молодежи и заключается в реализации возможности саморазвития, самовыражения, признания. Вместе с тем молодежь быстро адаптируется к качественно новым обстоятельствам. В этом и состоит основная социальная функция молодежи в обществе. Помочь ей осознать эту функцию, поверить в себя перед лицом перемен, снять тревогу и неуверенность за свое будущее призваны, прежде всего, школы и вузы.

Гуманистические ценности и идеи культуры мира: отказ от агрессии и насилия в разрешении конфликтов, толерантность и веротерпимость, диалог, альтруизм и гражданственность, приоритеты демократии и прав человека очень привлекательны своей возможностью заполнить идейный вакуум в молодежной среде. Организация учебной и воспитательной работы в школах и вузах на базе Программы культуры мира позволяет предопределять социальное поведение современной молодежи. Требуется подготовка и переподготовка педагогических кадров, создание системы пропаганды идей культуры мира, обучения и воспитания детей и молодежи. Идеалы культуры мира близки и понятны большинству молодых людей. Необходимо больше привлекать к реализации идей культуры мира саму молодежь, что создает предпосылки успеха.

Выбор программы культуры мира в качестве идейно-нравственной платформы работы с молодежью приблизит белорусское образование к международным гуманистическим стандартам качества, ибо в современном мире он все больше выходит на сформулированные ЮНЕСКО идеалы культуры мира. Они хорошо согласуются с сегодняшним опытом работы школ, гимназий, учреждений внешкольного воспитания и обучения, детских и молодежных общественных организаций, университетов и кафедр, особенно кафедр ЮНЕСКО. Именно поэтому культура мира может стать платформой воспитания специалистов новой генера-

ции, способных ответить на вызовы новой эпохи. Овладение культурой мира поможет молодому поколению, вступившему в XXI век, предотвращать и разрешать конфликты путем сотрудничества.

Вуз – это своего рода творческая лаборатория формирования прогрессивного стиля мышления и рационального поведения специалистов новой генерации, которым предстоит вносить свой вклад в жизнь белорусского общества, обеспечивая его устойчивое и динамичное развитие. Идеи культуры мира не ограничены проблематикой ценностной ориентации. Освоение технологий решения проблем с помощью диалога, обретение практических навыков эффективного общения, прежде всего, происходит в процессе общения и воспитания. Владение технологиями конструктивного разрешения конфликтов, ведения переговоров и посредничества, высокая деловая и общегуманитарная культура предоставляет выпускникам возможность для реализации этого престижного набора знаний, умения и навыков как у себя в стране, так и за рубежом. Идеалы культуры мира, в которых сконцентрированы основные общечеловеческие ценности, помогают соединить в единое целое задачу образования: обучение, развитие, воспитание.

Работа вузовских педагогов по формированию культуры мира должна опираться на уже появившиеся в печати исследования, в которых проанализированы и сконструированы контуры модели “педагогика мира” (М.В. Кабатченко). Эта модель выглядит пока слишком расплывчато, но, тем не менее, может служить в качестве общей схемы, которую каждый преподаватель, исходя из своих знаний и опыта, может наполнить и конкретным содержанием.

Исследования в области культуры мира подтвердили, что любые кардинальные общественные изменения имеют своим результатом длительный положительно-созидательный и подлинно гуманный эффект лишь в случае, если они опираются на устойчивую систему культурно-исторических ценностей и традиций народа, учитывают специфику национального характера, улавливают глубинные структуры духовного склада народа, т.е. менталитета. И, напротив, механическое заимствование чужих норм, ценностей и стандартов жизни приводит к крайне негативным последствиям (Э.Р. Тагиров).

Современные требования общества к молодежи можно сформулировать как ответственность за общепризнанные ценности, свободное самоопределение индивида в культурном пространстве мировоззрения, общекультурную компетентность, личностную самоактуализацию в культуре и жизни. Культура мира как учебная и воспитательная проблема вполне соответствует этим требованиям, углубляя и дополняя их, наполняя новым содержанием, придает законченный вид модели педагогического образования.

Модель формирования культуры мира в Минском государственном лингвистическом университете заложена в долгосрочном проекте “Учимся и учим культуре мира” и нашла своих сторонников и единомышленников среди студентов и преподавателей вузов республики, детей и молодежи, общественных организаций и т.д. Данная модель выполняет наряду с воспитательной функцией и сугубо профессиональную, выступая эффективным средством подготовки будущих учителей к осуществлению общественно-педагогической деятельности.

Нужна хорошо продуманная работа, опирающаяся на опыт и достижения педагогики, психологии, конфликтологии, чтобы убедить молодых людей в необходимости смены парадигм и стереотипов мышления, ненавязчиво, но умно – в расчете на здравый смысл юношей и девушек – показать преимущества и выгоды идей культуры мира. Это не может не вызвать “встречного движения” со стороны молодежи, ибо в согласии, содружестве и мире более всего заинтересована сама молодежь.

Список использованных источников

1. Тагиров, Э.Р. Культура мира – идеология развития человечества / Э.Р. Тагиров. – Казань, 2004.
2. Кабатченко, М.В. Культура мира и педагогика / М.В. Кабатченко. - М., 2000.

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ К РАБОТЕ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ШКОЛЕ

Е.И. Луговцова
Национальный институт образования

Психология воспитания не является отдельным учебным предметом, который преподается в вузе будущим педагогам-психологам. Вопросы воспитания включаются, зачастую поверхностно, в содержание предмета «педагогическая психология», который призван охватывать основные механизмы развития личности в период обучения в школе. Будущие педагоги-психологи получают знания о том, какова структура учебной деятельности, в чем сущность научения, что такое воспитанность, каковы основные методы воспитания, но при этом вопрос о том, как воспитать гармонично развитую личность, так и не находит конкретного ответа.

Воспитывающая среда образовательного учреждения (в частности, школы) является после семейной наиболее приближенной к растущему человеку, вступающему в большой социальный мир. Поэтому подготовке будущего педагога к работе по организации воспитывающей среды необходимо уделять большое внимание. Педагоги и учащиеся, взаимодействуя, сознательно создают в образовательном учреждении организационную среду, являющуюся целью, условием и результатом их сотрудничества.

Разработанная нами модель воспитывающей среды жизнедеятельности детей и учащейся молодежи является воплощением соединения двух моделей: модели системы воспитания школьников (Н.К. Катович) [1] и модели гармонически развитой личности (Б. Райн) [2] (Рис.). В центре модели системы воспитания школьников находится ценностно-смысловое ядро — личность школьника. Воспитание прежде всего воздействует на психику человека, которая определяет его поведение. Формирование личности осуществляется путем влияния на уровне психических процессов – памяти, мышления, восприятия, чувств, и закрепления полученных результатов в практической деятельности.

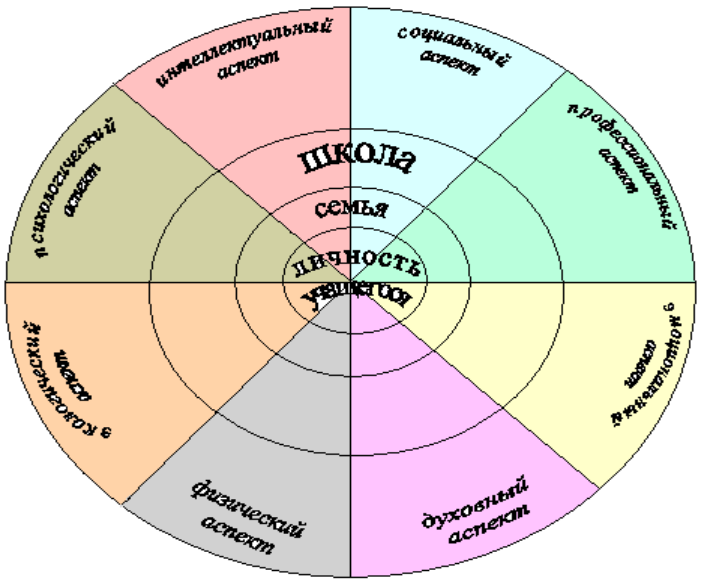


Рис. 1. Модель организации воспитывающей среды жизнедеятельности в школе

Воспитание представляет собой взаимодействие внутренних, психических процессов, связанных с активным полаганием себя во вне, самовоспитанием, саморазвитием и самореализацией, и внешних влияний. Результатом такого взаимодействия выступает индивидуальность человека как уникальный сплав интеллектуального и социокультурного знания, переживания и опыта. Основную работу в этом направлении осуществляет школа. Она активно воздействует на личность в процессе как урочной, так и внеклассной, внешкольной работы. На представленной модели показано, что влияние школы осуществляется на трех основных уровнях: воспитание на уроке, воспитание во внеурочной деятельности, воспитание во внешкольной деятельности.

Модель гармонически развитой личности «Колесо жизни» предложена Биллом Райном, профессором школы социальной работы университета МакГилл (Канада). В основу этой системы взглядов положено мировоззрение первых поселенцев Канады, которые воспринимали жизнь как «колесо». Соответственно этой точке зрения, все в жизни должно пребывать в гармонии.

Колесо включает в себя 8 аспектов, охватывающих основные стороны личности, каждый из которых имеет полярную степень выраженности. Физический аспект (степень выраженности: нездоровый – здоровый) имеет такие компоненты, как индивидуальные особенности анатомии тела, физиологические функции организма в различных условиях существования, генетическое наследство, уровень физического развития органов и систем организма. Психологический (степень выраженности: неадаптивный – адаптивный) и эмоциональный аспекты (степень выраженности: неустойчивый – устойчивый) – индивидуальные особенности психических процессов, например, возбудимость, эмоциональность, чувствительность. Духовный аспект (степень выраженности: пассивный – активный) включает восприятие духовной культуры человечества – науки, религии, искусства, морали, этики. Социальный аспект (степень выраженности: одинокий – входящий в большое количество социальных систем, групп) – складывается из экономических факторов, отношений в семье, отношений с государственными, общественными и частными организациями, через которые формируются социальные связки – работа, отдых, быт, охрана здоровья, безопасность существования. Экологический аспект (степень выраженности: небережливый – бережливый) означает отношение личности к окружающей среде, зависит от поступков и действий, совершаемых человеком по отношению к окружающей среде. Профессиональный аспект (степень выраженности: неудовлетворенный – удовлетворенный) касается профессиональной деятельности личности.

Соединение моделей, предложенных Н.К. Катович и Б. Райном, дает возможность организовать воспитывающую среду с учетом максимального количества факторов. Согласно такому подходу личность учащегося находится в центре воздействия семьи и школы. В воспитательном процессе, как в семье, так и в школе, выделенные аспекты должны учитываться в равной мере.

В связи с этим деятельность учителя должна быть организована по двум основным направлениям: воспитание ценностного отношения к себе и окружающему миру; опредмечивание отношения в деятельности референтной группы. Первое направление может быть реализовано с помощью личностно ориентированного подхода, а также принципов гуманистической педагогики, а именно: приоритет отдается дружеским отношениям между воспитателем и воспитанником; готовность уважать других в равной мере с собой; воспитание начинается с воспитателя. Тот, кто хочет направить детей по пути автономности, зрелости и ответственности перед обществом, должен сам постигнуть высокую ценность подобного воспитательного проекта. Второе направление может быть реализовано через организацию конкретной деятельности соответственно восьми указанным аспектам модели.

Духовный аспект — воспитание восприятия духовной культуры человечества через приобщение к науке, религии, искусству, морали, этике. Стимулирование оценки собственных чувств, своих возможностей и способностей в контексте существующих идеалов и мировоззрения. Интеллектуальный аспект — стимулирование активного познавательного интереса. Эмоциональный аспект — создание поддерживающей среды, в

которой ребенок испытывает эмоциональный комфорт, учится слушать, идентифицировать, контролировать свои эмоции и чувства, а также создание условий, при которых ребенок может проявлять поддержку по отношению к своим сверстникам. Физический аспект — воспитание сознательного отношения к своему здоровью, включая питание, сон, отдых, личную гигиену и т.д. Социальный аспект — содействие вхождению учащихся в большое количество систем и групп, формирование умения обращаться с «другими» (другими не только по этническому признаку) в нашем обществе, для того, чтобы расширить собственный горизонт и суметь выбрать жизненный стандарт, который бы соотносился с общим. Профессиональный аспект — содействие формированию чувства удовлетворенности от выполняемой деятельности, ориентации в мире профессий и профессиональному самоопределению. Экологический аспект — воспитание бережного отношения к вещам, ощущения себя частью естественного кругооборота и возвращению к ценностям существования. Психологический аспект — содействие адаптации учащихся в школьном коллективе, а также развитие адаптивной способности в целом.

Список использованных источников

1. Катович, Н.К. Модели воспитания школьников: пособие для руководителей учреждений образования, педагогов, воспитателей / Н.К. Катович. – Минск, 2000.
2. Культура життєвого самовизначення. Частина ІІІ. Старша школа. Методический посібник / Навукове керівництво та редакція І.Д. Звєрєвої. – Киев, 2004.

СТАНОВЛЕНИЕ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА-ЗАОЧНИКА

Н.С. Михайлова
Гродненский государственный университет имени Янки Купалы

Современные условия стремительного развития науки и техники влекут за собой серьезные изменения в жизни общества. Речь идет не только о смене культурной эпохи, но и типа человека, что выдвигает принципиально новые требования к образованию как культурному институту. Необходимость в самообразовании как особом виде деятельности профессионала, как образе жизни человека в условиях трансформационных процессов предопределяет отношение к образованию как процессу непрерывного становления и самосовершенствования человека. И тогда качественным может считаться лишь такое образование, которое затрагивает непосредственно процессы «самости» человека (саморазвития, самосовершенствования, самоактуализации, самореализации и т.д.).

В научной литературе существуют разные подходы к соотношению образования и самообразования, тем не менее, их объединяет мысль о неразрывной взаимосвязи данных понятий, невозможности рассмотрения одного без другого. Так, А. Дистервег считал, что образование только тогда и считается законченным, когда человек становится способным к дальнейшему саморазвитию. Это высказывание лежит в основе традиционного понимания самообразования как дополняющего основное образование, получаемого в образовательных учреждениях. В современных социокультурных условиях все большее распространение получает другой подход, суть которого выразил П. Каптерев, утверждавший, что внутренней сущностью любого образования выступает самообразование.

На смену классическим представлениям о возможности формирования в рамках институционального образования «всесторонне развитой личности» приходит осознание принципиальной незавершенности человека. Встает вопрос о возможностях человека, о его способностях быстро ориентироваться в потоке новой информации, принимать грамотные профессиональные решения в условиях быстрого устаревания профессиональных знаний; о его умении адаптироваться к изменяющимся условиям. Профессионалом сегодня может считаться лишь человек, открытый новому, способный к саморазвитию и самосовершенствованию, а значит, обладающий педагогической культурой и занимающий педагогическую позицию по отношению к себе. Соответственно, в качестве ведущей ценности современного высшего образования признается саморазвитие, а педагогическое образование расширяет свои границы, распространяясь на все направления и специальности высшего образования.

Приоритет образования в обществе и, как следствие, широкое распространение высшего образования, его демократизация и доступность для каждого члена общества влекут за собой развитие заочных форм получения образования, которые обладают рядом особенностей и требуют иных подходов к организации учебного процесса. С точки зрения влияния на процессы «самости» человека, особенностью является пространственно-временной разрыв взаимодействия личности преподавателя и личности студента. Студент очной формы обучения находится в тесном контакте с профессорско-преподавательским составом вуза, он погружен в образовательную среду, где превалируют определенные ценности, значения и смыслы, где существует множество возможностей для «снятия» и «присвоения» образцов мышления и деятельности ведущих ученых и практиков, научных работников [1]. Студенту-заочнику подобные образцы зачастую недоступны, поскольку сессионные периоды информативно загружены и психологически напряженны, что не позволяет большинству даже увидеть за информационно-знаниевой стороной преподавания его деятельностное наполнение как предмета усвоения. Говоря о ценностях и смыслах образовательной деятельности заочников, надо отметить, что в большинстве, они носят прагматический характер. Проведенное нами исследование показало, что высшее образование рассматривается студентами заочной формы обучения в большинстве случаев как средство освоения конкретных методик профессиональной деятельности, как условие сохранения рабочего места и карьерного роста. В то же время необходимо учитывать то обстоятельство, что потенциально выпускник университета, независимо от формы обучения, может в будущем стать преподавателем.

Преобладающими формами работы студента-заочника должны выступать самостоятельная работа и самообразовательная деятельность. Но способен ли студент-заочник к самообразовательной деятельности? С целью выявления отношения, степени подготовленности к самообразовательной деятельности и её эф-

фективности было проведено анкетирование, охватившее шесть групп студентов-заочников. Кроме того, студентам было предложено написать эссе на эту же тему.

Анализ ответов на вопросы анкеты показал, что студенты-заочники в полной мере понимают насущную необходимость самообразования. Однако только 13,43% студентов-заочников указали, что они систематически осуществляют самообразовательную деятельность. Подавляющее большинство (более 60%) время от времени, по мере острой необходимости занимаются самообучением. Примерно четверть из числа опрошенных студентов не выходит за рамки исполнения требуемой преподавателем самостоятельной работы.

Оценивая эффективность своей самообразовательной деятельности, практически все респонденты отметили ее невысокий уровень, сославшись на трудности – в основном, на недостаток времени, сил и воли. В своих работах они пишут: «…к сожалению, не всегда есть время, чтобы заняться своим самообразованием основательно»; «…для меня самообразование практически невозможно, так как на это требуется воля, время и желание». Необходимо отметить, что эффективность самообразовательной деятельности студенты связывают в большей степени с направленностью личности, ее мотивацией и интересами, трудолюбием и работоспособностью, способностями к самоуправлению. В качестве основных препятствий к осуществлению эффективной самообразовательной деятельности респонденты указали отсутствие времени (что можно отнести к сфере самоорганизации), слабую силу воли и настойчивости (недостаточно развитые способности к самоуправлению).

Таким образом, существует потребность в самообразовательной деятельности, но традиционный образовательный процесс не обеспечивает студента-заочника соответствующими средствами. Выход может быть найден, если основу высшего образования составят не только узкопрофессиональные знания, умения, навыки, но и «методы познавательной, профессиональной, коммуникативной и аксиологической деятельности, процедуры рефлексивного характера» [1]. Тогда в рамках любого учебного курса студент может освоить средства для осуществления самообразовательной деятельности.

На наш взгляд, одним из эффективных путей решения проблемы для студентов-заочников непедагогических специальностей может быть использование в полной мере потенциала курса «Основы психологии и педагогики». Данный курс входит в цикл социально-гуманитарных дисциплин и является обязательным для студентов высших учебных заведений Беларуси всех специальностей и форм обучения. Идеологическая задача курса – повышение психолого-педагогической культуры и становление педагогической позиции по отношению к самому себе, что является основой для самосовершенствования. Разработчики программы курса, авторы некоторых учебных пособий по данному курсу потенциально создали возможности для этого. К сожалению, в реальной практике этот курс довольно часто сводится к ознакомлению с некоторыми основными понятиями общей психологии и педагогики, что соответствует традициям информационно-знаниевой парадигмы, но не включает рефлексивные процессы, процессы понимания. Вследствие этого курс «Основы психологии и педагогики» зачастую недооценивается студентами, поскольку не рассматривается ими как дисциплина, непосредственно связанная с их дальнейшей профессиональной деятельностью. Тем не менее, как показывает наше исследование, данный курс может способствовать становлению самообразовательной деятельности студента-заочника при соблюдении следующих условий.

Концептуальная разработанность рабочей программы курса (т.е., определение методологических, философских, аксиологических, психолого-педагогических оснований и дидактических средств организации самообразовательной деятельности студента-заочника); направленности курса не на информационно-знаниевую составляющую, а на «перевод студента в режим самообразования, саморазвития». Свою функцию знания способны выполнять только при определенных условиях, среди которых основным является их «проживание», «присвоение», обращение в «живое знание» (В.П. Зинченко). Поэтому мы считаем важным включение в процесс обучения работы со значениями и смыслами, акцентирование внимания на ценностной стороне педагогического знания.

Деятельностная организация учебного процесса (т.е. включение в содержание обучения не только основных блоков психолого-педагогических знаний, но и освоение общих норм деятельности, поскольку самообразовательная деятельность, как и любой тип деятельности, нормативна). Свободное владение общими нормами деятельности обеспечивает абстрактную готовность к многообразию конкретных форм самообразовательной деятельности, служит фундаментальным основанием любого самоизменения [2]. В содержании курса нами выделены информационно-знаниевая и деятельностная составляющие, в соответствии с которыми и строится учебный процесс. Студенты на аудиторных занятиях осваивают различные техники мышления и деятельности. В межсессионный период выполняют специально разработанные задания, позволяющие применить освоенные нормы деятельности: работают с текстами, разрабатывают программы самообразовательной деятельности, своего профессионального самосовершенствования и т.п..

Рефлексивная организация учебного процесса (т.е. включение в учебный процесс разного уровня рефлексивно-мыслительных тренингов, освоение техник рефлексивной самоорганизации). Рефлексия нами рассматривается как механизм самообразовательной деятельности. Особенность осуществления самообразования состоит в том, что его задачи и проблемы имеют непосредственное отношение к собственной рефлексивной самоорганизации.

Включение в учебный процесс работы с ценностями и смыслами, с пониманием, мышлением, рефлексией позволит в условиях трансформации образования построить реальный образовательный процесс, способствующий становлению самообразовательной деятельности студента-заочника.

Список использованных источников

1. Бабкина, Т.А. Проектная модель повышения квалификации преподавателей вуза / Т.А. Бабкина // Вышэйшая школа. – 2006. – № 1. – С.52-58.
2. Анисимов, О.С. Основы общей и управленческой акмеологии: учебн. пособие / О.С. Анисимов, А.А. Деркач. – М.-Новгород. — 1995.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИСКУССТВА В ФОРМИРОВАНИИ Я-КОНЦЕПЦИИ ЛИЧНОСТИ КАК ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

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

Развитие творческой индивидуальности растущего человека, его способности быть субъектом собственной жизни является сегодня одной из ведущих задач образования, отвечающего потребностям общества и личности, стремящейся к успешной самореализации в современном динамично развивающемся мире. В психолого-педагогических работах формирование Я-концепции учащегося определяется как необходимая предпосылка, основа и критерий эффективности осуществления данной задачи (Р. Бернс, А.С. Белкин, А.И. Кочетов, К. Роджерс, Н.Е. Щуркова и др.). Доказано, что искусство обладает большим потенциалом в развитии Я-концепции личности, что требует осознанной готовности учителя к реализации данного процесса (Н.Н. Гришанович, Е.В. Квятковский, А.А. Мелик-Пашаев, Б.М. Неменский, И. Сманов, Н.Г. Тагильцева и др.).

Произведения искусства рассматриваются учеными как богатейший источник самопознания человека (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, М.С. Каган, С.И. Коптева, Л.Н. Рожина, С.Л. Рубинштейн, И.И. Чеснокова и др.). В частности, Л.Н. Рожина подробно раскрывает роль опыта художественной перцепции человека в формировании образа «Я» учащегося. Она отмечает, что постижение внутреннего мира человека, изображенного в художественном произведении, содействует осознанию учеником собственного внутреннего мира, осмыслению им самого себя в процессе сопоставления с героем произведения. Искусство дает учащемуся уникальную возможность познания множества индивидуальностей, их желаний, стремлений, чувств, обогащая когнитивный компонент его Я-концепции [2, с. 36].

Условием эффективности формирования Я-концепции личности является наличие ценностных ориентиров, нравственно-эстетических идеалов, выступающих в качестве целей, образов совершенства, эталонов для идентификации. Традиционно термин «идентификация» трактуется как уподобление, отождествление человеком себя со значимым другим, стремление быть похожим на него [3, с. 188]. Искусство предоставляет учащимся большое количество образов-эталонов для идентификации в виде конкретных известных исторических личностей (композиторов, художников, писателей), героев и исполнителей художественных произведений. Наблюдая за ними, сравнивая с собой, растущий человек начинает осознавать собственные черты, открывать в себе новые, неизвестные ранее особенности и переживания, приобретает пищу для размышления о себе, другом человеке, окружающем мире и овладевает умениями самоанализа и самооценки. Расширяются представления учащегося о том, каким должен быть человек, развивая идеальное «Я» первого [2, с. 42-43].

В процессе взаимодействия с художественными произведениями формируется аффективный компонент Я-концепции личности. Н.Н. Гришанович отмечает, что искусство выражает и формирует отношение человека ко всем явлениям жизни и к самому себе. Исследователь акцентирует внимание на том, что высшие эстетические ценности (красота, совершенство, гармония, творчество) усваиваются человеком только через сопереживание, которое вызывается художественным произведением и является главным способом его постижения [4, с. 5]. Таким образом, искусство актуализирует такие важные механизмы формирования Я-концепции, идентификации и сопереживания.

В исследованиях по проблеме эстетического воспитания (Г.Н. Кудина, Б.М. Неменский, З.Н. Новлянская, А.А. Мелик-Пашаев, Л.В. Школяр и др.) показано, что творчество человека максимально раскрывается в его внутренних силах и возможностях, непрерывном созидании самого себя и окружающей действительности. Роль искусства заключается в содействии движению человека к своему высшему творческому «Я», формированию его как субъекта жизнетворчества. В учебно-воспитательном процессе данное содействие обеспечивается через активные позиции учащихся как субъектов художественно-эстетической деятельности. Процесс восприятия и постижения искусства рассматривается учеными как полисубъектный диалог между слушателем, зрителем, читателем и героем, автором, исполнителем произведения (М.М. Бахтин, М.С. Каган, Ю.В. Петров, Л.П. Печко, Т.Г. Русакова и др.). На уроках художественно-эстетического цикла ученики, участвуя в диалоге, выступают в следующих позициях: слушателя, исполнителя, композитора, художника, критика, режиссера, поэта и др. Средством реализации данных позиций является включение учащихся в различные виды художественно-эстетической деятельности и выполнение творческих заданий (сочинения-размышления, эссе, письма к известным историческим личностям, создание литературно-художественной композиции и др.).

Уроки искусства (в частности, литературы), ориентированные на художественное познание человека, организованные в виде полисубъектного диалога с использованием элементов психологического анализа, обеспечивают высокий уровень развития Я-концепции учащихся. Представления учеников экспериментальных классов о себе становятся достаточно полными, сложными, глубокими. Они начинают осознавать противоречивость и многогранность своей личности, выявляют динамику собственного развития. В самоописаниях данных учащихся появляются черты художественности, а их самоотношение характеризуется позитивностью и адекватностью [2, с. 66-68].

Задача учителя – создать условия для успешного формирования Я-концепции учащихся средствами искусства. Однако исследования И. Сманова обнаруживают неподготовленность учителей к практической реализации вышеназванной задачи в школе. Следовательно, изучение педагогического потенциала искусства является важным компонентом профессиональной подготовки будущего учителя и содействует повышению уровня педагогического мастерства и результативности работы в школе. Можно выделить следующие пути решения данной проблемы: включить искусство в содержание учебных программ педагогических вузов в качестве иллюстративного материала (например, картины Рембрандта как иллюстрация физической идеи светового луча); разработать специализированный художественно-эстетический курс для студентов педагогических специальностей; организовать самостоятельное общение студентов с искусством.

Эти пути объединены общей целью – сформировать готовность педагога к использованию художественных средств в работе с учащимися. В педагогической науке разработан комплекс профессиональных умений, которыми нужно овладеть будущему педагогу: организовать процесс постижения учащимися художественного произведения в виде полисубъектного диалога; транслировать собственные впечатления, свое отношение к произведению; оценивать жизненные проблемы, отраженные в произведении искусства; использовать разнообразные методы, стимулирующие интерес учащихся к общению с искусством; создавать условия для сопереживания и пробуждения личностного отношения учеников к художественному произведению [5, с.205-206].

Таким образом, профессиональная подготовка будущих учителей включает: осознание педагогического потенциала искусства в формировании Я-концепции личности; овладение будущими педагогами средствами и методами по реализации данного потенциала в учебно-воспитательном процессе в школе; формирование у них профессиональной установки на использование художественных средств в работе с учащимися.

Список использованных источников

1. Ильицкая, И.А. О готовности учителя к работе по выявлению и развитию детской одаренности / И.А. Ильицкая // Одаренный ребенок. – 2004. - №5. – С.92-94.
2. Рожина, Л.Н. Художественное познание человека как фактор развития личности старшеклассника: автореф. дис. … д-ра психол. наук: 19.00.07/ Л.Н. Рожина; БГПУ. – Минск, 1993.
3. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – СПб., 2003.
4. Гришанович, Н.Н. Концепция музыкального образования в 12-летней школе Беларуси: науч.-метод. разработка / Н.Н. Гришанович. – Минск, 2004.
5. Сманов, И. Искусство в системе профессиональной подготовки педагога к воспитанию школьников (на материале произведений изобразительного искусства): дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02 / И. Сманов. – М., 2000.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С.И. Невдах

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Культурологический подход – совокупность методологических приемов, обеспечивающих анализ любой сферы социальной и психической жизни (в том числе сферы образования и педагогики) через призму системообразующих культурологических понятий, таких, как культура, культурные образцы, нормы и ценности, уклад и образ жизни, культурная деятельность и интересы и т.д. Культурологический подход изменяет представление об основополагающих ценностях образования как исключительно информационно-знаниевых и познавательных, снимает узкую научную ориентированность его содержания и принципов построения учебного плана, расширяет культурные основы содержания обучения и воспитания, вводит критерии продуктивности и творчества в деятельность субъектов образовательного процесса [1, 2, 5].

В рамках культурологического подхода функции и задачи образования приобретают объяснение, отличающееся от того, какое обычно дается в рамках его сугубо педагогической интерпретации. В.М. Розин, анализируя особенности культурологического подхода, указывает на его многоаспектность, включенность в него исторических, социологических, социально-психологических сторон исследования [3]. Культурологический подход к образованию позволяет по-новому осмыслить его теоретическую базу. С позиций культурологического подхода образование есть сложный культурный процесс полисистемной передачи нормативно-ценностного и творческого опыта и создания условий для культурных форм самоопределения, саморазвития и самореализации личности; культурная деятельность субъектов образования; сложное культурное пространство взаимодействия сферы образования с другими сферами культуры; комплексная социокультурная система, выполняющая специфические функции сохранения и обновления культурных традиций общества. Таким образом, важнейшей идеей современного образования является идея единства образования и культуры, образования как части культуры, и культуры как среды, питающей образование. Поэтому актуальной проблемой в системе последипломного образования является профессиональная подготовка специалистов, воспитание у них готовности к осуществлению профессионально-педагогической деятельности с позиции культурологического подхода.

Последипломное образование предполагает самостоятельность взрослого в образовательной деятельности, которая заключается в свободе выбора ее целей, средств, форм и содержания в соответствии со своими интересами и возможностями. Оно носит саморегулируемый характер, так как его субъект сам управляет своей деятельностью. В основе его познавательной направленности лежит система мотивов, порожденная осознанной потребностью в развитии своих способностей. Вместе с тем последипломное образование требует проявления значительных волевых усилий, высокой степени сознательности и организованности [4].

Содержание образования должно быть культурным (культуросообразным и культуроемким), то есть соответствовать многообразной и разнообразной палитре культур общества; способствовать культурному (и субкультурному) самоопределению и культурной идентификации личности; строить образовательную среду как мультикультурную и изначально разнородную без каких-либо культурных доминант; обеспечивать систему культурных функций (а не одну только функцию трансляции культурного опыта); способствовать раскрытию личностной культуры каждого субъекта и ее росту. Содержание, формы, методы образования должны включать трансформированные педагогическими и психологическими средствами содержание, формы, методы ценностной и творческой деятельности, не только репродуцируя культуру, а воссоздавая и создавая ее.

Культуросообразность – проявление соотнесенности образования с особенностями культуры; важный фактор взаимодействия образования с другими социальными сферами и фундаментальный принцип его организации, предполагающий определенную меру соответствия культуры и всех компонентов образования. Сфера образования в той мере культуросообразна и культуроемка, в какой нацелена на культурные, духовные, нравственные, а не только когнитивные ценности, в какой мере она ставит целью самобытное культурное саморазвитие и самоопределение личности и обеспечивает условия для этого. Задача насыщения образования культурными средствами и опытом реально остается трудно решаемой, особенно если педагоги не владеют формами культурной деятельности, ориентированной на создание новых образцов, а все внимание уделяют сохранению норм и трансляции растущего количества единиц культурной информации.

Одной из задач образования является сохранение и передача ценностей культуры. Важно, чтобы каждое новое поколение педагогов было готово стать создателем (в сотрудничестве с детьми) новой культуры. Вместе с тем учителя далеко не всегда понимают, что именно дети – создатели и носители новых форм культуры, что именно в детях следует узнавать, понимать и принимать будущее культуры. Образование есть часть культуры. Тем не менее, общество чаще всего связывает образование не с творческой, эвристической, инновационной деятельностью, а с традиционной работой, связанной с усвоением знаний. Если же рассматривать образование как подлинно культурную деятельность (то есть творческую и созидающую), то потребуется кардинально перестроить содержание образовательных процессов во всей системе образования; организационно обеспечить свободу и продуктивность культурной, творческой деятельности педагогов и детей.

Таким образом, задаются три основных взаимообусловленных проблемно-смысловых поля образования: личностного роста (самоопределения, саморазвития, самореализации) посредством развития структур культурной деятельности, изменения личностного культурного творческого опыта, динамики культуры общения и коммуникации, эволюции круга общения; роста уровня культуры (то есть качества и степени выраженности ценностного содержания) отдельных образовательных процессов, систем, сообществ; развития и роста уровня культуры образования как сферы в целом, изменения социокультурного контекста образования (его предметных, информационных и субъективных сред, моделей, форм и механизмов организации).

В проблемно-смысловых полях образования можно заметить возможные узловые точки качественного роста и изменения сферы образования. В связи с этим необходимы целенаправленное переосмысление образования под углом зрения культурологического и культурфилософского знания и разработка комплекса инновационных дидактических средств, приемов, частных методик, соответствующих культурной парадигме образования.

Список использованных источников

1. Кармин, А.С. Культурология / А.С. Кармин. – СПб., 2003.
2. Разумный, В.А. Интеграция культуры и образования / В.А. Разумный // Педагогика. – 1998. – №8. – С. 16–17.
3. Розин, В.М. Введение в культурологию / В.М. Розин. – М., 1997.
4. Тарантей, В.П. Проблемы подготовки студентов и молодых учителей к послевузовскому образованию / В.П. Тарантей, С.А. Сергейко // Адукацыя і выхаванне. – 2001. – № 4. – С. 25–29.
5. Флиер, А.Я. Культурная компетентность личности: между проблемами образования и национальной политики / А.Я. Флиер // Общественные науки и современность. – 2000. – № 2. – С. 151–165.

ОРГАНИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ

Д.М. Палевич
Витебский государственный университет имени П.М. Машерова

Технология проектного обучения позволяет индивидуализировать учебный процесс, дает возможность ребенку самому практиковать, организовывать и контролировать свою деятельность [1]. Н.В. Наконечный утверждает, что только такая деятельность учащихся имеет свои особенности, знание которых сказывается на организации самой работы. К ним следует отнести следующее:

1. Исследовательская работа учащихся начинается с постановки учебной проблемы в доступном им поле деятельности.

2. Учебное исследование ведется под руководством учителя, с его помощью и участием. Но задача учителя состоит в том, чтобы как можно больше сохранить самостоятельность и индивидуальность учеников, тем самым формируя побудительные мотивы к дальнейшей деятельности.

3. В процессе самостоятельной познавательной деятельности учащихся происходит развитие умений, которые в дальнейшем служат способами нового познания, нового исследования, в том числе и на более высоком уровне.

С постановки новых вопросов для выяснения неизвестных деталей, которые выводят учащихся за рамки учебной проблемы, собственно и начинается научно-исследовательский проект. Эти вопросы приводят к возникновению гипотетических предложений и целеполаганию дальнейшей исследовательской деятельности. А постановка конкретных задач, по мнению В.П. Павлович, по достижению цели выведет учащихся на методологический аппарат, необходимый для этого. Получение результатов исследования и их анализ позволяют сделать определенные выводы о достоверности выдвинутой гипотезы [2].

Представленная модель организации исследовательской учащихся, безусловно, требует особой методической подготовки учителя, так как выводит его за рамки традиционного субъект - объектного подхода в обучении в плоскость личностно ориентированных отношений. Развивая у своих учеников познавательные потребности и мотивы, самостоятельность и исследовательские качества, учитель способствует формированию у них творческого потенциала, который может явиться фактором успешности в их будущей деятельности.

При рассмотрении педагогической проблемы с учащимися разрабатывается логическая карта ее анализа. Карта анализа педагогической проблемы: Проблема. — Объект воздействия. — Уровень проблемы. — Факторы, влияющие на объект. — Результат действия факторов. — Направления уменьшения действия факторов.

В процессе изучения проблемы учащиеся на основе анализа материала выбирают, с их точки зрения, главное, обобщают, делают выводы, учатся задавать вопросы, строить гипотезы, искать ответы, в том числе и в причинно-следственных связях. Составленная карта анализируется и корректируется при ее обсуждении. Меняется и роль учителя, повышается уровень самостоятельности учащихся, их мыслительной деятельности, формируется умение вести поиск, анализировать его результаты, оценивать свою и работу товарищей при ее предъявлении. Организация групповой деятельности позволяет избежать однообразия, учит работать в коллективе, проявлять общественно значимые индивидуальные и личностные качества. Учитель как организатор деятельности учеников умело направляет их на постановку новых вопросов, которые могли бы расширить знания по данной проблеме. Поиск ответов на вопросы требует изучения дополнительной научной литературы. Для обработки полученных результатов привлекаются новые методы исследования, включая статистические.

Следует подчеркнуть, что при выполнении исследовательского проекта важным условием успешности является целеполагание. Четкая постановка задач и определение их места в общей структуре изучения проблемы позволяет продуктивно организовывать исследовательскую деятельность и сохранять целостность видения проблемы. Это не значит, что все задачи формулируются сразу. Описанный выше подход при исследовании проблемы позволяет формулировать задачи нового исследования в соответствии с возрастом и уровнем обученности учащихся.

Представляем последовательность организационных шагов руководителя проектной деятельности учащихся

1. Постановка перед учащимися проблемы для ее учебного исследования.
2. Составление карты (или иной формы) исследования проблемы.
3. Учебное исследование (индивидуальное, групповое) проблемы.
4. Предъявление материала и его обсуждение.
5. Постановка новых вопросов (детализация или конкретизация), требующих дальнейшего изучения проблемы.
6. Формирование группы (групп) для проектной деятельности.
7. Формулировка темы проекта и целеполагание исследовательской деятельности.
8. Изучение литературы и выбор методов исследования для реализации поставленных задач.
9. Выполнение исследовательского проекта.
10. Анализ результатов и составление отчета о проделанной работе.
11. Предъявление результатов исследования.

Итогом проделанной работы является презентация проекта. Учащиеся в сжатой форме представляют свои работы. Ведущий ученик, владеющий содержанием всего проекта, направляет ход конференции и подчеркивает суть каждого исследования. У каждого слушателя имеется программа выступлений учащихся. Предпочтительнее, чтобы перед ними заранее была поставлена задача фиксировать в процессе слушания докладов возникшие вопросы, которые позволиляют продолжить обсуждение представленного материала на уроках и факультативных занятиях.

Список использованных источников

1. Наконечный, Н.В. Организация проектной деятельности учащихся / Н.В. Наконечный // М., 2004. — С.177-181.
2. Павлович, В.П. Метод проектов в начальных классах / В.П. Павлович // Начальная школа. – 2005.— №2. — С. 12-15.

ПЕРСОНАЛ-ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Л.В. Пенкрат
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Высшее педагогическое образование ориентирует на формирование индивидуальности учителя с оригинальным стилем деятельности, т.е. профессионала. В профессиональной деятельности педагог осуществляет не только роль учителя-предметника, но и роль учителя-классного руководителя. Вместе с тем подготовке студентов к воспитательной работе со школьниками в образовательном процессе вуза не уделяется достаточно внимания.

Формы воспитательной работы, их классификация позволяют определить, в каких случаях они ценны для данного классного или школьного коллектива. Нами разработан авторский подход к созданию и моделированию видов и форм воспитательной работы с детскими и взрослыми коллективами.

Для приобретения навыков конструирования воспитательного процесса студент должен овладеть персонал-технологиями разработки конкретных воспитательных дел, которые будут отражать своеобразный колорит и творческий потенциал, фантазию и эрудицию самого воспитателя и его авторского класса.

Одним из ключевых моментов конструирования воспитательного процесса является проблема выбора содержания и форм работы. Для классного руководителя эта проблема формулируется так: какие формы работы с коллективом учащихся можно использовать, где их брать, и чем руководствоваться при выборе?

Изучение опыта работы классных коллективов показывает, что каждый из них использует весьма ограниченный набор форм, как правило, не превышающий и двух десятков. Суть в том, что воспитательный процесс —

объективно сложное и разноплановое явление, поэтому он не может быть успешно организован в однообразных формах.

Форма воспитательной работы – это организация конкретных ситуаций и процедур взаимодействия участников воспитательного процесса, направленных на решение определенных педагогических задач.

По данным одних исследователей, насчитывается около 1200 форм воспитательной работы (С.М. Шмаков), другие приводят цифру 4200 (В.А. Караковский) и т.д.

Анализ практики показывает, что можно говорить о трех основных типах форм воспитательной работы: мероприятия, дела, игры. Они различаются по следующим признакам: по целевой направленности, по позиции участников воспитательного процесса, по объективным воспитательным возможностям. Мероприятия – это события, занятия, ситуации в коллективе, организуемые педагогами или кем-либо для воспитанников с целью непосредственного воспитательного взаимодействия с ними.

Выделим характерные признаки этого типа форм. Это прежде всего созерцательно-исполнительская позиция детей и организаторская роль взрослых или старших воспитанников.

Мероприятия целесообразно использовать как определенный тип форм воспитательной работы, когда нужно решить просветительские задачи; когда необходимо обратиться к содержанию воспитательной работы, требующему высокой компетентности; когда организаторские функции слишком сложны для детей и т.д.

Вместе с тем, мероприятия следует считать нецелесообразными, когда подростки в состоянии самостоятельно организовать освоение или обмен ценной информацией и действием. В этих случаях предпочтительны формы другого типа, которые назовем делами.

Дело – это общая работа, важные события, осуществляемые и организуемые членами коллектива на пользу и радость кому-либо, в том числе и самим себе. Характерные признаки этого типа форм: деятельно-созидательная позиция детей, их участие в организаторской деятельности, общественно значимая направленность содержания, самодеятельный характер и опосредованное педагогическое руководство.

Коллективные творческие дела обладают наибольшими объективными воспитательными возможностями, так как они: предоставляют возможность каждому подростку внести свой личный вклад в общую работу, проявить свои личностные качества (творческие, организаторские, интеллектуальные и т.д.); обеспечивают активную реализацию и обогащение личного и коллективного опыта; способствуют укреплению коллектива; эмоционально привлекательны для ребят и т.д.

Игра – это воображаемая или реальная деятельность, целенаправленно организуемая в коллективе воспитанников с целью отдыха, развлечения, обучения и развития.

В игровой деятельности могут проявляться различные способности и личностные качества воспитанников, интенсивно формируются внутриколлективные отношения. Игры, как правило, организуются педагогом или педагогическим коллективом при активном участии самих воспитанников.

Все вышеназванные типы форм разделим на две группы. В первую группу войдут такие формы, которые имеют относительно постоянный набор конструктивных элементов, задающих определенный «методический рисунок», то, что отличает одну форму от другой независимо от содержания. Например, такая форма, как конкурс, предполагает следующий набор элементов: условия конкурса, состязания участников, оценивание достижений, выявление победителей, награждение и т.д. Многие формы воспитательной работы в этой группе как бы моделируют отдельные события взрослой жизни, но в своеобразном игровом варианте. Это могут быть пресс-конференции, брифинги, конкурсы, выставки и вернисажи. Иногда методический рисунок форм может довольно явно проступать в самом видовом названии (конкурс, турнир, фестиваль, ярмарка, аукцион и т.п.). Так, если это путешествие (заочное), то нужны маршруты, пункты прибытия, знакомство с ними, приключения в пути и т.д. Экспедиция предполагает исследовательскую цель, маршруты поисков, экспедиционные группы, их отчеты о результатах поисков и т.д.

Другую группу составят формы, которые не имеют постоянного и определенного набора конструктивных элементов. Это формы свободного творчества.

Разделение форм работы на две группы по их методическим особенностям помогает увидеть два методических подхода к конструированию и разработке новых форм воспитательной работы каждым классным руководителем. Первый из них состоит в том, что конструирование идет от «формы»: выбирается некий известный вид формы и наполняется конкретным содержанием и способами организации деятельности. Второй предполагает конструирование от «содержания»: за основу берется конкретная содержательная идея и облачается в соответствующую ей форму.

Итак, зная что такое формы воспитательной работы, их классификацию, методические особенности, каждый классный руководитель может придумывать, конструировать, создавать авторскую технологию воспитательного процесса.

ОСОБЕННОСТИ КОМПЛЕКСНОГО «ПОГРУЖЕНИЯ» ПЕРВОКУРСНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В БУДУЩУЮ ПРОФЕССИЮ

Н.М. Плескацевич
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Объективные изменения, происходящие в современной средней школе обусловливают необходимость изменений в организации учебного процесса высшей педагогической школы, призванной подготовить квалифицированного, профессионально-мобильного педагога

В связи с этим цель учебно-воспитательного процесса в вузе заключается не только в передаче знаний, умений и навыков от преподавателя к обучаемому, но и в развитии у студентов стремления и умений к непрерывному самообразованию, обеспечивающему пополнение и обновление знаний, их творческое ис-

пользование в будущей практической деятельности. Субъектные отношения в процессе обучения как в школе, так и в вузе – ведущая доминанта современного в отличие от традиционного учебно-воспитательного процесса.

В системе профессиональной подготовки студентов курс «Общие основы педагогической профессии» является первым учебным курсом в цикле педагогических дисциплин, обеспечивающих возможность будущим педагогам приобрести компетентность в избранной специальности.

Изучение этого курса способствует адаптации студентов к вузовскому обучению, предоставляет студентам возможность приступить с первых шагов к раскрытию своего педагогического потенциала, ощутить радость самореализации, способствует осмыслению индивидуального стиля будущей педагогической деятельности.

На первом занятии,1 сентября, в День Мира и День Знаний, студенты факультета русской филологии Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка в количестве 115 человек выполнили письменную работу (эссе) на одну из предложенных тем: «Почему я решил(а) стать учителем?», «Какой он, современный учитель?», «Учитель будущего…», «Учитель в жизни моей…». В проведении занятия принял участие учитель-словесник Минского суворовского училища, умело организовавший со студентами дискуссию о профессии учителя, его роли в обществе.

С учетом материалов письменных работ по теме «Педагогическая профессия и ее особенности» в пяти группах состоялись семинарские занятия в форме диспута. Обсуждаемые вопросы были сгруппированы по следующим блокам: «Содержание педагогической профессии, ее сущность и особенности», «Требования, предъявляемые к педагогической профессии», «Профессиональные качества личности педагога».

Приведем некоторые ответы и суждения студентов по обсуждаемым вопросам. Так, студент Д. отмечает: «Педагогическая профессия – очень благородная, кропотливая, почетная и ответственная и вместе с тем – сложная и трудная. Профессия учителя является профессией всех профессий. От учителя зависит будущее общества». Студентка Г. подчеркивает: «Педагог – это не профессия, а призвание. Учитель открывает ребенку двери «в страну знаний». Современный учитель – это человек, шагающий в ногу со временем, понимающий и любящий детей. Он должен вкладывать в каждого ученика частичку себя». Студентка А.: «Главное в работе учителя – умение общаться с детьми, умение найти к каждому подход, знать интересы и увлечения учащихся, быть другом и помощником, …чтобы ребенок каждое утро шел на занятия с большим интересом и школа стала для него вторым домом, домом радости, где всегда царит детство и юность». Студентка С. :«В школьные годы судьба подарила нам учительницу биологии. Такой же, как она, строгой и требовательной, отзывчивой и доброй, великолепно владеющей и знающей свой предмет биологию, хочу стать и я».

Раскрывая педагогический потенциал личности учителя, сущность профессионализма педагога, его уровни, студенты отмечали, какие умения и навыки, необходимые для будущей деятельности, у них были сформированы до поступления в педагогический университет. Они указывали, какие умения и навыки они хотели бы приобрести за годы учебы. Часть студентов (38,9%) сумели обозначить индивидуальную программу собственных действий на период обучения. Вот что, в частности, они отметили: «За годы учебы в университете хочу почерпнуть знания из разных областей наук, чтобы стать образованным человеком, учителем, которого уважали бы и учащиеся и коллеги. Мы обязаны стремиться превзойти своих учителей» (студентка К.). «Я мечтаю о том, что у меня когда-нибудь появится «своя» школа»(студентка М).

Студенты поддержали предложение о подготовке пакета, в который заложили индивидуальную программу собственной деятельности на период обучения, чтобы вскрыть его в 2011 году (в День последнего звонка, или в День распределения на работу, или в День получения диплома).

В выполненных письменных работах студентов содержалась также информация о том, кто, когда, при каких обстоятельствах, повлиял на выбор ими педагогической профессии.

По результатам полученной информации в канун Дня учителя на Белорусском радио была подготовлена передача: «Учитель глазами будущего учителя», а педагогам, чьи имена были названы в письменных работах студентов, были направлены поздравительные открытки.

Стремясь придать процессу обучения учебно-исследовательский характер, две темы курса («Самообразование и самовоспитание в системе непрерывного профессионального образования педагога» и «Права ребенка как педагогические ценности») были предложены студентам для усвоения путем самостоятельной работы под руководством и контролем со стороны преподавателя.

Анализ полученных результатов и проведенное анкетирование показали, что контролируемая самостоятельная работа максимально активизирует познавательную деятельность студентов (96,8%), позволяет выявить встретившиеся затруднения (76,3%), помогает получать информацию о ходе усвоения (66,2%), является стимулирующим фактором в получении информации (97,1%), активизирует мотивы учебно-профессиональной деятельности студентов (84,4%).

Аудиторная и внеаудиторная самостоятельная работа студентов в сочетании с работой, контролируемой со стороны преподавателя, обеспечили возможным проведение студенческой научной конференции, на которой были заслушаны и обсуждены 11 докладов.

В целях сочетания теоретической и практической подготовки будущих педагогов во втором семестре при изучении учебного курса «Педагогика современной школы» одно из занятий по теме «Система образования Республики Беларусь – среда самореализации» было проведено в гимназии №7 г. Минска. Знакомство с работой гимназии, посещение уроков учителей, подготовка резюме урока помогли студентам уже не с позиции вчерашнего школьника, а с позиции будущего педагога вникнуть в сферу отношений учителя и ученика, по-иному взглянуть на коммуникативно-организаторскую деятельность учителя, его умение структурировать содержание учебного материала, использовать современные образовательные технологии и др. В занятии с первокурсниками принимали участие студенты выпускного курса факультета, которые завершили педагогическую практику в школе.

Первый этап «погружения» в педагогическую профессию будущих учителей-словесников сопровождался при изучении курса «Общие основы педагогической профессии» составлением индивидуального педа-

гогического словаря, в котором нашли раскрытие такие основные понятия, как «воспитатель», «детство», «педагог», «образование», «профессия», «система образования», «ребенок», «саморазвитие» и др.

При завершении курса проводится итоговое занятие, в ходе которого студенты выполняют задание по подготовке каждой группой альбома «Учитель в жизни моей…».

Таким образом, особенности «погружения» первокурсников в будущую профессию проявились в сочетании коллективной, групповой и индивидуальной форм работы; единстве теоретического анализа литературных источников и практического опыта работы школы; сочетании репродуктивных и творческих методов обучения при усилении самостоятельной работы студентов с использованием компьютерных технологий; взаимосвязи увиденного, услышанного и индивидуально выполненных заданий; взаимодополнении лекционных, семинарских занятий выполнением индивидуальных проектов.

Список использованных источников

1. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века. В поисках практико-ориентированных образовательных концепций / Б.С. Гершунский. — М., 1998.
2. Общие основы педагогических профессии. — Минск, 2006.

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

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

Понятие педагогическая технология как упорядоченная совокупность педагогических действий, операций и процедур, приводящая к достижению гарантированных целей и способствующая целостному развитию личности, шире понятий «методика», «система методов», «методический прием» и включает их в себя.

В музыкальном обучении и воспитании выделяются методы: направленные на изменение художественного сознания человека, его творческого потенциала, эмоционально-волевой сферы, личностно-профессиональных качеств, фантазии и воображения; направленные на совершенствование музыкальной деятельности; связанные с педагогическим мониторингом организации и качества музыкального образования.

Цели и задачи, закономерности, специфика музыкально-педагогического процесса, учет уровня развития и потенциальных возможностей обучающихся, внешние средовые условия, ситуативная уместность и возможности каждого преподавателя являются основаниями для выбора того или иного методического обеспечения педагогической технологии.

Общепедагогические технологии совпадают по значению (по определению Г.К. Селевко) [3] с педагогическими системами, которые представляют собой интегративно понимаемую учебно-воспитательную, научно-педагогическую (исследовательскую) и управленческую деятельность в соответствующих социальных условиях, т.е. на уровне всего общества, социума (Б.С. Гершунский) [4]. Часто это понятие персонифицируется и используется для определения системы педагогических взглядов, характеристики научно-практической деятельности крупнейших педагогов. Для музыкальной педагогики XX века характерно создание подобных авторских педагогических систем (Б.Л. Яворского, В.Н. и С.Т. Шацких, К. Орфа, З. Кодая, Д.Б.Кабалевского), в которых прослеживаются многие критерии технологичности.

Для реализации проблемы становления и развития личностно-профессиональных качеств будущего учителя музыки нами использована стохастическая технология, обеспечивающая: интенсификацию личностно-профессионального становления учителя музыки в альтернативном музыкально-педагогическом процессе; самореализацию учителя музыки на основе самоопределения и идентификации личности с профессией; релевантность профессиональной подготовки учителя современным требованиям к специалисту; выбор индивидуальной стратегии образования. Даная технология предполагает четыре этапа осуществления.

Первый этап стохастической технологии соответствует психологически-развивающему уровню музыкально-педагогического процесса. Основным является позитивная позиция студента по отношению к музыкальному искусству. Рефлексия этой позиции позволяет говорить о степени развития личностных качеств студента. На этом этапе используются адаптированные возрасту творческие методы, система суггестивных методов, частично проблемно-ситуационные методы и методы коррекции и регуляции эмоциональных состояний.

На втором этапе технологии (общеобразовательный уровень музыкально-педагогического процесса) обеспечивается развитие тех качеств будущего профессионала, которые начинают приобретать социальную направленность; расширяется степень свободы студента; позитивная позиция «музыка во мне» либо укрепляется, либо сменяется отрицательной «музыка вне меня». В этот момент рефлексируется соответствие проявляемых в учебно-музыкальной деятельности и общении личностных качеств соответствующему сензитивному периоду. Этап предполагает использование методов коррекции и регуляции эмоциональных состояний, суггестивных, проблемно-ситуационных и творческих методов.

На третьем этапе стохастической технологии (профориентационный уровнь музыкально-педагогического процесса) происходит актуализация качеств личности, необходимых для собственной успешной музыкальной деятельности. Определяется основная позиция обучающегося по отношению к музыкальному искусству: любительская «музыка во мне» или профессионально ориентированная «я для музыки». Рефлексируется направленность качеств, осознанность их проявления в своей учебно-музыкальной деятельности. Методическое обеспечение этого этапа технологии предполагает использование проблемно-ситуационных, творческих, суггестивных методов, а также методов коррекции и регуляции эмоциональных состояний.

Четвертый этап технологии (профессиональный уровень музыкально-педагогического процесса) характеризуется тем, что общие и специфические личностно-профессиональные качества становятся условием и средством эффективной музыкально-педагогической деятельности, актуализируются в профессиональной

деятельности, приобретая социальную направленность, актуализируясь для Другого. Позиция студента является позицией действующего в музыкально-педагогическом процесса субъекта, способного избирать индивидуальную стратегию образования и действовать в музыкальном со-творчестве и со-бытии с другими субъектами – «музыка для нас и мы для музыки». Диагностируются на этом этапе самоидентификация, самоопределение и самореализация в учебно-музыкальной деятельности, продукты учебно-музыкальной деятельности, проявление личностно-профессиональных качеств. Рефлексируется осознание неразрывности социально-педагогической системы «учитель-ученик» и направленность личностно-профессиональных качеств на собственную музыкально-педагогическую деятельность. На четвертом этапе представлены методы: творческие, проблемно-ситуационные, суггестивные, коррекции и регуляции эмоциональных состояний.

Технологический процесс становления и развития личностно-профессиональных качеств сопряжен с системами методов, обеспечивающими успешность и эффективность профессиональной подготовки специалиста. Группа творческих методов, проблемно-ситуационные методы, система методов коррекции и регуляции эмоциональных состояний, система суггестивных методов – основа технологического процесса.

Диагностика каждого из этапов осуществляется на основе выделенных критериев проявления личностных и личностно-профессиональных качеств и включает следующие процедуры: само- и взаимооценка; экспертная оценка проявления общих и специфических качеств на основе наблюдения, интервьюирования; анализ продуктов учебно-музыкальной деятельности; диагностирование среды (эмоционально-коммуникативного компонента) методами анкетирования и наблюдения; тестирование степени самореализации студента (адаптированный тест POI, вопросник САМОАЛ); выявление акцентуаций личности, способствующих успешному профессиональному становлению (тест Н. Шмишека); исследование индивидуально-психологических черт личности (тест 16 PF опросник Р. Кеттела).

Реализация синергетической альтернативной модели музыкально-педагогического процесса осуществляется в стохастической технологии и обеспечивается творческим характером, аллотропизмом, полифункциональностью учебно-музыкальной и музыкально-педагогической деятельностей, поликультурностью музыкально-образовательной среды. Эти доминирующие тенденции являются условиями, предоставляющими каждому из субъектов музыкально-педагогического процесса возможность саморазвития и самореализации в профессии.

Данная генеральная стохастическая технология представляет собой общий путь изменения личности в музыкально-педагогическом процессе с наиболее вероятным положительным результатом; отражает расширение степени свободы в процессе продвижения от первого к четвертому этапу; опирается на прямое и косвенное управление, которое с переходом от одного этапа к другому дополняется со–управлением и самоуправлением; использует иерархизированные механизмы становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки; осуществляется в поликультурной музыкально-образовательной среде.

Список использованных источников

1. Цыпин, Г.М. Диссертационное исследование в области музыкальной культуры и педагогики (проблемы содержания, формы, языка и стиля) / Г.М. Цыпин. – Тамбов, 2005.
2. Абдуллин, Э.Б. Содержание и организация занятий в различных формах общего музыкального образования: учеб. пособие / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – Липецк, 2006.
3. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Г.К. Селевко. – М., 1998.
4. Гершунский, Б.С. Философия образования XX1 века: (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский. – М., 1998.

ИНТЕГРАТИВНО-КОМПЛЕКСНОЕ ЗАДАНИЕ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Е.В. Попкова
Витебский областной государственный институт повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов образования

Учебная деятельность студентов на семинарских занятиях по педагогическим дисциплинам предполагает выполнение серии заданий, которые позволяют не только выявить полноту запоминания и точность воспроизведения студентом материала лекции или учебника, но и развивают его познавательную активность и профессиональное мышление.

Вместе с тем практика показывает, что среди вопросов, предлагаемых студентам, преобладают вопросы репродуктивного характера, ответы на которые предусматривают воспроизведение фактического материала. Гораздо реже используются вопросы на сравнение педагогических объектов и явлений, раскрытие причинно-следственных связей, анализ альтернативных точек зрения, доказательство, трансформацию, интерпретацию, обобщение и систематизацию, прогнозирование, аргументацию, синтез идей, оценку и ее обоснование. Эпизодически включаются задания, требующие применения сформированных умений на практике, привлечения знаний из других учебных дисциплин, проведения самостоятельных исследований. Большинство поставленных вопросов нацеливает студентов на репродуктивную деятельность, ибо ответы на них можно найти «в готовом виде» в лекциях, текстах учебников и учебных пособий.

Таким образом, вопросы и задания, традиционно предлагаемые студентам в процессе изучения педагогических дисциплин, не ориентированы на подготовку будущих учителей к инновационной, экспериментально-исследовательской деятельности. Это обуславливает возникновение ряда противоречий: между творческим характером педагогического труда и преобладанием репродуктивной деятельности студентов в ходе обучения; между требованием комплексного использования учителем психолого-педагогических знаний, уме-

ний в педагогической деятельности и формированием их в курсах различных дисциплин без учета полипредметной интеграции.

Разрешить выше названные противоречия, по нашему мнению, можно при условии включения будущих учителей в такую деятельность, осуществление которой потребовало бы мобилизации всех компонентов их личностного потенциала. Наш опыт преподавания педагогических дисциплин в Витебском государственном университете показал, что такую деятельность можно организовать в процессе выполнения студентами особого вида заданий, которые мы предлагаем именовать интегративно-комплексными.

Под интегративно-комплексными заданиями мы понимаем особый вид учебных заданий, которые обеспечивают наиболее полное развитие педагогических способностей будущего учителя, содействуют формированию у него системного, логического, профессионального творческого мышления, системы прочных знаний, умений и социально-педагогических ценностей, а также стимулируют стремление студента к самообразованию и профессионально-творческому саморазвитию.

По своей природе интегративно-комплексное задание является сложным образованием. Его структура включает пять компонентов: онтологический, аксиологический, креативный, рефлексивный и методический. Каждый из них имеет свои особенности.

Онтологический компонент связан с формированием у студента интегративных систем знаний. Содержание онтологического компонента отбирается и конструируется таким образом, чтобы увеличить широту включения в учебно-познавательную деятельность профессионально-значимых знаний, умений и обеспечить установление между ними иерархических, изоморфных связей.

Воспитательный потенциал интегративно-комплексного задания реализуется через аксиологический компонент. Его содержание направлено не просто на субъективацию будущим учителем общечеловеческих и педагогических ценностей, а создает условия для их функционирования как познавательно-действующей системы.

Функциональная нагрузка креативного компонента интегративно-комплексного задания – обогатить опыт творческой педагогической деятельности студента, способствовать выработке у него индивидуального стиля, помочь будущему учителю определить основные направления и разработать программу профессионально-творческого самосовершенствования.

Третий компонент интегративно-комплексного задания – рефлексивный. Необходимость его включения объясняется обусловленностью профессионального становления будущего учителя осуществлением им систематической и всесторонней рефлексии. Выполнение рефлексивной части интегративно-комплексного задания позволяет студенту провести разноплановое самоизучение («Я» – биологическое, «Я» – социальное, «Я» – субъект педагогической деятельности, «Я» – носитель профессионально-педагогической культуры), оценить самого себя как личность и как профессионала сквозь призму взаимоотношений с другими участниками педагогического процесса. Это дает возможность студенту самому простроить перспективы своего профессионального становления.

Основное назначение методического компонента – управление учебно-познавательной деятельностью студентов в ходе работы над интегративно-комплексным заданием. Для этого в задании раскрываются организационно-педагогические условия его успешного выполнения, описываются направления проведения поисковой работы и даются необходимые рекомендации.

Сущность интегративно-комплексных заданий и их состав обуславливают функции, которые они выполняют в процессе профессиональной подготовки будущего учителя. Эти функции проявляются в следующем:

- мобилизирующая – в создании у студентов положительной мотивации изучения темы, повышении интереса к ней, стимулировании познавательной активности, возникновении потребности в самостоятельном поиске дополнительной информации и новых способов деятельности;
- формирующая – в направленности этого вида заданий на овладение студентами интегративными знаниями и умениями, опытом рефлексивной деятельности и воспитание профессионально-значимых качеств личности;
- развивающая – в ориентации интегративно-комплексных заданий на развитие интеллектуально-творческого потенциала личности будущего учителя;
- оптимизирующая – в совершенствовании процесса обучения студентов, осуществляемого в условиях применения интегративно-комплексных заданий;
- контрольно-оценочная – во всестороннем контроле и объективной оценке уровня сформированности знаний, умений и качеств личности, обеспечивающих компетентное решение педагогических задач.

С одной стороны, полифункциональность интегративно-комплексных заданий, а с другой, факторы, детерминирующие их использование в педагогическом процессе (ресурсоемкость, лимит времени на прохождение тем курса, уровень подготовленности преподавателя и студентов, многовариантность путей решения, неоднозначность получаемых ответов), определяют следующие организационно-педагогические требования.

1. Требование экономико-педагогической целесообразности. Согласно этому требованию выбор темы и конструирование содержания интегративно-комплексных заданий необходимо осуществлять так, чтобы планируемый результат был значим для профессионально-личностного становления будущего педагога. Показателем реализации этого требования является «коэффициент полезности задания», который определяется как соотношение затраченных на его выполнение учебного времени, физических, интеллектуальных, творческих сил преподавателей и студентов и задействованных материальных ресурсов к значимости полученного результата (формируемым знаниям, умениям, качествам личности, осваиваемым видам деятельности, развиваемым профессиональным способностям и т.п.).

2. Требование междисциплинарности. В соответствии с этим требованием в процессе работы над заданием должны: осуществляться реорганизация знаний, усвоенных студентом в ходе изучения других дисциплин; создаваться на этой основе укрупненные интегративные системы знаний; трансформироваться функциональная структура знаний и умений студента сообразно структуре будущей профессионально-

педагогической деятельности. На практике это воплощается в том, что в интегративно-комплексном задании моделируется определенная педагогическая ситуация, в условиях которой студент ставится перед необходимостью привлекать междисциплинарные знания, обращаться к собственному опыту, пережитым впечатлениям, включаться в самосозидающую личностно-творческую деятельность.

3. Требование максимальной самостоятельности обучаемых. Согласно этому требованию задание необходимо сконструировать так, чтобы стимулировать студента к самостоятельной работе. Однако это не означает, что работа будет сведена к действиям по готовым рецептам, алгоритмам и шаблонам. Задание должно ориентировать студента на поиск дополнительной информации, рекомбинацию известных способов деятельности, применение имеющихся знаний в новой ситуации, требовать от него интеллектуального и творческого напряжения. Важным моментом при отборе содержания интегративно-комплексного задания является его направленность на преобразование целей, заданных студенту извне, во внутренние цели по самообразованию.

4. Требование материализации результатов, которое предполагает, что итогом работы студентов над интегративно-комплексным заданием является создание педагогического проекта (фрагмента урока, воспитательного дела, выступления на педсовете, педагогического программного средства, раздаточного материала и т.п.), который они представляют, публично защищают, коллективно оценивают и включают в личную педагогическую копилку.

МЕТОДИКА РАЦИОНАЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ОВЛАДЕНИЮ ДИДАКТИЧЕСКИМИ ПОНЯТИЯМИ

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

Одной из основных задач подготовки современного учителя является формирование и развитие таких когнитивных структур его сознания, которые позволили бы ему успешно осуществлять свою профессиональную деятельность и саморазвиваться в ходе этой деятельности. Важнейшей из таких структур, позволяющей педагогу продуктивно мыслить и действовать, является система научно-педагогических понятий. Педагогический опыт, осмысленный педагогической теорией и выраженный в научных понятиях, детерминирует деятельность педагога и придает ей осознанный рефлексивный характер. В педагогической деятельности научные понятия выполняют роль образцов, выработанных педагогической мыслью и отражающих конкретно-всеобщую природу педагогических явлений, задают «понятийную схему» [1] деятельности педагога, дают возможность на основе понятийного мышления действовать в соответствии с сущностью, структурой и свойствами явлений педагогической действительности.

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

Анализ теоретического и практического аспектов проблемы формирования дидактических понятий у студентов показал ее недостаточную разработанность, что актуализировало необходимость уточнения концептуальных оснований овладения студентами дидактическими понятиями и разработки специальной методики, ориентированной на повышение качества их усвоения студентами.

Приоритет самостоятельности в обучении, являющийся одним из основополагающих андрогогических принципов, определил ориентацию процесса формирования дидактических понятий на активизацию самостоятельной познавательной деятельности студентов по овладению дидактическими понятиями. Познавательная самостоятельность как качество личности формируется в процессе самостоятельной работы. Для того чтобы самостоятельная работа студентов по овладению дидактическими понятиями способствовала повышению качества их усвоения, она должна быть рационально организована. В контексте проблемы нашего исследования в качестве критериев рациональности при организации самостоятельной работы студентов по овладению дидактическими понятиями мы выбрали: ориентацию на самостоятельное усвоение понятий студентами, достижение высокого качества усвоения дидактических понятий студентами, оптимизации объема и качества самостоятельной работы студентов, уменьшение перегрузки студентов и «горловой» нагрузки преподавателей.

Разработанные нами концептуальные основания рациональной организации самостоятельной работы студентов по овладению дидактическими понятиями развивают и конкретизируют идеи андрагогического, деятельностного, когнитивного и психосемантического подходов и включают: в аспекте ценностей приоритет в усвоении дидактических понятий отдан ведущей роли самостоятельной познавательной деятельности студентов; в содержательном плане метасемантическое описание задает логику усвоения дидактических понятий; в процессуальном плане овладение дидактическими понятиями осуществляется при их покомпонентном конструировании на основе реализации адекватных стратегий самостоятельной познавательной деятельности студентов, отбор которых обеспечивает модель рациональной организации самостоятельной работы студентов по овладению дидактическими понятиями с компьютерным сопровождением; в диагностическом плане качество усвоения дидактических понятий студентами подлежит операционализации на основе метода поэлементного анализа [2].

Принятие метасемантического описания дидактических понятий в качестве содержательного приоритета позволило нам рассматривать процесс овладения дидактическими понятиями как процесс их покомпонентного конструирования студентами. Стратегия покомпонентного конструирования дидактических понятий студентами явилась ядром методики рациональной организации самостоятельной работы студентов по овладению

дидактическими понятиями.

Разработанное научно-методическое обеспечение рациональной организации самостоятельной работы студентов по овладению дидактическими понятиями включало: учебно-методическую карту раздела «Обучение в целостном педагогическом процессе», преобразованную на основе организационно-процедурной модели; программно-методический комплекс для организации самостоятельной работы студентов «Генеративное обучение педагогике»; электронный дидактический комплекс, включающий: банк дидактических знаний (электронная хрестоматия, обучающие презентации, презентации лекций, информационная база ресурсного обеспечения учебного раздела «Обучение в целостном педагогическом процессе») и банк заданий (пропедевтические и основная системы заданий; тесты на проверку уровня усвоения понятия для каждого кластера понятий); план и сценарий деловой игры «Научно-практическая конференция».

Непосредственному усвоению дидактических понятий предшествовало формирование у студентов специальных логико-методологических знаний путем выполнения системы специально разработанных заданий на основе организации самостоятельной работы студентов в процессе изучения педагогических курсов.

Пропедевтический этап включал изучение дисциплины «Общие основы педагогической профессии» и раздела «Методологические основы педагогики» курса «Педагогика современной школы: теоретический аспект». Система заданий, ориентированная на формирование мыслительных операций у студентов, была направлена на постепенный перевод неустойчивых аналитико-синтетических навыков мышления в устойчивое состояние, а также на осознание этих навыков студентами на базе рефлексии. Система составлена так, что задания постепенно усложняются: от воспроизведения определений, признаков до осознания студентами собственной деятельности. Система заданий, ориентированная на пропедевтику формирования у студентов покомпонентной структуры метазнания о понятии, включала схему его описания понятия в неявном виде через соответствующую организацию учебного материала в системе заданий – это обеспечивало усвоение структуры понятия.

Основной этап формирования дидактических понятий охватывал изучение раздела «Обучение в целостном педагогическом процессе». Структура его изучения была преобразована нами на основе организационно-процедурной модели [3], дополнена инновационными формами (лекция-визуализация, деловая игра, контролируемая самостоятельная работа студентов на учебном занятии, внеаудиторная самостоятельна работа студентов), методами (экспертиза, научный доклад, копирование, метод проектов и др.) и средствами обучения (система специальных заданий, презентации, произведения-первоисточники и др.).

Для выявления уровня владения студентами мыслительными операциями и донаучного представления студента о понятии был разработан диагностический инструментарий. По результатам диагностики мы относили студентов к различным эпистемологическими стилям (Дж. Ройс), – отражающим способы познавательного отношения студента к подлежащему усвоению понятию «метафористы», «эмпирики» и «рационалисты». При отборе стратегий овладения понятием данное разделение выступало ориентиром в определении характера познавательной деятельности различных студентов или определяло адекватную стратегию работы всей группы. По результатам диагностики состав групп изменялся при переходе к усвоению последующего кластера понятий.

Реализация стратегий познавательной деятельности студентов осуществлялась на основе различных моделей-предписаний. Реализация рецептивной модели-предписания предполагала усвоение содержания компонентов дидактических понятий студентами путем непосредственной его передачи и осуществлялось преподавателем преимущественно во время аудиторных занятий. На основе релаксопедической модели-предписания осуществлялось «погружение» в среду изучаемого понятия или его компонента. В контексте этой модели-предписания нами разработана деловая игра «Научно-практическая конференция». В соответствие с инструментальной моделью-предписанием студенты осваивали алгоритм, который предписывал их деятельность по преобразованию знаний. Реализация культурологической модели-предписания позволяла студентам соприкоснуться с оригинальным педагогическим произведением. Изучение произведений сопровождалось комментариями, а также предваряющими или последующими заданиями частично-поискового характера на анализ произведения, сравнение позиций, выявление общих подходов и т. д. Овладение содержанием компонентов дидактических понятий студентами путем самостоятельного поиска содержания при наличии опосредованного управления со стороны преподавателя происходило в процессе реализации исследовательской модели-предписания.

Изучение каждого кластера дидактических понятий заканчивалось проверкой уровня их усвоения путем выполнения тестов и заданий, содержащихся в электронном дидактическом комплексе.

Эффективность методики проверялась в ходе педагогического эксперимента, в результате которого показано, что методика рациональной организации самостоятельной работы студентов по овладению дидактическими понятиями детерминирует повышение качества их усвоения.

Список использованных источников

1. Ячин, С.Е. Понятийное мышление в структуре сознательной деятельности / С. Е. Ячин. – Владивосток, 1988.
2. Пунчик, В.Н. Теоретико-методологические аспекты проблемы формирования дидактических понятий у студентов // Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов: методология, теория, практика: материалы Междунар. научн.-практ. конф., – Минск, 2005. – С. 52–54.
3. Генеративное обучение педагогике: программно-методический комплекс для организации самостоятельной работы студентов / И. И. Цыркун, Л. А. Козинец, В. Н. Пунчик. – Минск, 2005.
4. Royce, J.R. Cognition and knowledge: Psychological epistomology. In: // Carterette E., Fridman M. (Eds.). Handbook of Perception. V. 1. N.Y., 1974. – P. 149-176.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА

Н.В. Ратникова,
Брестский государственный политехнический колледж

Развивать творческую личность может только профессионально компетентный преподаватель, который способен эффективно воздействовать на учащихся, создавать гуманитарное пространство урока, достигать успеха через сотрудничество в педагогической деятельности. Профессиональная компетентность преподавателя заключается в доскональном владении преподаваемой учебной дисциплиной, а также в философской, экологической и экономической подготовленности, знаниях по смежным учебным дисциплинам. Профессиональная компетентность преподавателя заключается в умении методически обеспечить учебную дисциплину, выбрать и реализовать любую форму учебной деятельности, а также правильно организовать оценочную деятельность, контроль знаний, умений и навыков. [1, с. 39].

Работая в современных условиях, преподаватель ССУЗа владеет приемами и методами, обеспечивающими развитие мышления учащихся. Его личность отличается стремлением быть здоровым, вести здоровый образ жизни, обладать эрудицией, способностью к творчеству, нравственными качествами, открытостью и ответственностью.

Профессиональную компетентность преподавателя можно расширить, предложив универсальный алгоритм педагогической деятельности, направленный на развитие творческих способностей учащихся. Универсальность предлагаемой системы заключается в реализации трёх принципов современной дидактики: единства эмоционального и интеллектуального; индивидуализации и дифференциации; обучающе-исследовательского принципа.

Принцип единства эмоционального и интеллектуального реализуется в деятельности, основанной на увлечении, внутреннем интересе, переживаемом чувстве удовлетворения. Интерес и вдохновение – спутники творческого развития. Педагогическое мастерство заключается в умении создать условия для процесса познания как открытия через озарение (инсайт). Это достигается путем «погружения в эпоху», создания ситуации ролевой игры. Средствами в работе педагога могут быть музыка, живопись, кино-, видеофрагменты, драматизация, инсценировка событий. Таким образом, создаются условия не только познания окружающего мира, но и активного его преобразования [2, с. 110].

Примером могут служить тематические вечера «Вопросы Сократа», «Веліч і значэнне Тадэвуша Касцюшкі ў гісторыі нашай Радзімы і ў сусвеце», а также уроки с использованием мультимедийных презентаций по основам философии, основам политологии.

На занятиях эмоционально переживаются не только восприятие творческого объекта, например, красота архитектурных зданий, технических конструкций, но и непосредственная включенность учащихся в процесс деятельности, их продукт деятельности, приносящий удовлетворение и радость. Таким образом, преподавателем достигается контакт с учащимися на духовном уровне, и создаются условия для свободы самовыражения, открытости и взаимного интереса.

Личностно ориентированный подход в обучении возможен при разработке дидактических средств реализации дифференциации обучения и предоставлении возможности для достижения успеха каждым учащимся в специально организованной учебной деятельности.

Каков основной объем требований данного дидактического принципа, и в какой степени он применяется преподавателем?

Для уяснения качественного уровня педагогической деятельности предлагается тест самопроверки, проявляющий степень внедрения дидактического принципа индивидуализации и дифференциации.

Тест самопроверки на степень внедрения дидактического принципа индивидуализации и дифференциации

№ п/п	Содержание педагогической деятельности	Баллы
1.	Формулировка комплексной дидактической цели	1 балл
2.	Постановка уровневых задач урока	1 балл
3.	Постановка частно-дидактических целей по этапам деятельности на уроке	2 балла
4.	Сотрудничество с учащимися по принятию целей и задач урока, определение плана совместной работы	3 балла
5.	Выставление отметки учащимся с учетом критериев уровневой оценки знаний, умений и навыков	3 балла
6.	В процессе преподавания чёткое разграничение теоретических знаний и практических умений	3 балла
7.	Подготовка преподавателем уровневых заданий для отработки умений и навыков с учетом требований образовательного стандарта	4 балла
8.	Разработка преподавателем дидактических тестов по изучаемым темам	4 балла
9.	Определение уровня обученности по дисциплине, диагностика имеющихся знаний и умений	5 баллов
10.	Дидактическое обеспечение оценочной деятельности учащихся на уроке	5 баллов
11.	Подготовка домашних заданий с учетом уровневой дифференциации	6 баллов
12.	Осуществление уровневого тематического контроля знаний, умений и навыков учащихся	6 баллов
13.	Коррекция знании, умений и навыков учащихся на разных уровнях	7 баллов
	Сумма – 50 баллов = 100%	

Реализация принципа индивидуализации и дифференциации на уроке заключается в умелом выборе форм и методов организации учебной деятельности, направленных на достижение результата, который заключается в создании учащимися необходимого образовательного продукта.

Учебное занятие как теоретическое, так и практическое начинается с вовлечения учащихся в мотивированную деятельность по созданию образовательного продукта. Пробудить интерес и готовность к творческой деятельности можно путем создания проблемной ситуации [3]. Начать урок, к примеру, по теме «Мировая политика и глобальные проблемы современности» можно с создания проблемной ситуации об уязвимости смертности человечества и предъявления «открытого задания»: как обеспечить равновесие системы мира? «Открытое задание» позволяет создать ситуацию поиска на уроке и включить учащихся в творческую учебную деятельность. Поставленная проблема способна повести за собой весь ход урока, постепенно вы-

страивая его по внутренней логике обозначенной проблемы. Эти задания принципиально отличаются от традиционных вопросов, тестов, задач, упражнений, у которых есть однозначные ответы. Применение таких заданий направлено на творческое освоение базового содержания учебных курсов, прежде всего, социально-гуманитарных дисциплин.

Применение интерактивных методов: дискуссии, круглого стола, «мозговой атаки», — обеспечивает учение через взаимодействие. Это необходимо для включения учащихся в активную познавательную деятельность, посредством которой реализуются и развиваются интеллектуальные операционные способности, коммуникационные умения.

При подготовке и проведении урока осуществляется уровневый подход, направленный на развитие личности. Четко и конкретно формулируется комплексная дидактическая цель, например, постановка цели к уроку систематизации и обобщения знаний по дисциплине «Основы философии» может быть такой: развивать диалектическое, творческое мышление учащихся путем организации ситуаций для их самоопределения и условий создания собственного образовательного продукта в виде вопросов, идей, позиций. Так, воспитательная задача фиксируется косвенно в эпиграфе урока: «То, чего я хочу, это вновь укрепить человека в его достоинстве».

Цели описывают стратегию и тактику достижения результатов и распадаются на задачи, которые отражают содержание учебной программы и требования образовательного стандарта. Реализуя эти требования, преподаватель ставит учебные задачи на формирование знаний, понимание научных категорий, на умение применять знания в знакомой ситуации, по алгоритму, на умение создавать собственный продукт.

Содержание образовательных стандартов ставит преподавателя в условия уровневого подхода в обучении, начиная с постановки задач урока.

Дидактическая целевая установка определяет тип урока, а тип урока определяет его структуру. Под структурой урока понимается устойчивая взаимосвязь его элементов, в которых фиксируется примерный порядок учебной деятельности. Планируя урок, преподаватель ставит частнодидактические цели соответственно каждому этапу учебной деятельности.

Процесс сотрудничества с учащимися начинается на этапе принятия целей и задач урока и продолжается в совместной деятельности, обеспеченной средствами обучения и оценки.

Уровневые задания разрабатываются для обеспечения процесса учения и достижения его эффективного результата, позволяют учащимся продвигаться к успеху. Успешно учиться учащимся помогают дидактические тесты, так как обеспечивают самопроверку. Путем тестирования преподаватель также может проверить качественный уровень знаний и умений учащихся.

В современных условиях преподавателям ССУЗа необходимо изучать и внедрять в практику работы обучающе-исследовательский принцип, нацеливающий на использование в качестве инструмента познания этапы и методы научного исследования [4, с. 9]

Будущий специалист должен уметь выделять и анализировать факты, уметь разрабатывать рабочие гипотезы, проводить доступные исследования и, наконец, самостоятельно формулировать выводы.

Развивать творческие способности личности в ССУЗе необходимо путем обучения учащихся способу получения, хранения и обработки информации [5, с. 50]

Это обусловлено тем, что выживание и работа человека во многом определяются тем, насколько он владеет методами научного познания, насколько сформирован у него исследовательский стиль мышления.

Творчески работающий преподаватель организует выполнение исследований, включает учащихся в ролевую деятельность, используя методы и логику научного исследования.

Работая с учащимися на основе обучающе-исследовательского принципа, развивая интеллектуальные способности, мы используем эмпирические методы (наблюдение, описание, измерение, интерпретация, эксперимент) и общелогические, теоретические методы (сравнение, анализ с приемами классификации и моделирования, аналогия, синтез, обобщение).

Деловые игры являются одним из наиболее эффективных методов обучения и позволяют развивать теоретическое мышление, формируют предметно-профессиональный и социальный опыт. Игровая имитация включает учащихся в творческую интеллектуальную и операционную деятельность, в которой создаются стандартные и нестандартные ситуации, требующие анализа и принятия решения. Выполняя роль мастера на производстве, судьи, адвоката, менеджера и т.п., учащиеся открывают для себя новые знания и готовятся к преобразовательной деятельности.

Метод творческих проектов основывается на развитии познавательных навыков учащихся и их умений самостоятельно конструировать свои знания.

Выполнение проекта требует развитого критического мышления и способности ориентироваться в информационном пространстве, интегрируя знания и умения из разных сфер деятельности для решения поставленной задачи. Такое обучение результативно потому, что учащиеся создают собственный интеллектуальный продукт и получают глубокие знания и умения, а также эмоциональное удовлетворение. Учение становится в радость.

Для организации занятий творчества и презентации продуктов самостоятельной исследовательской деятельности учащихся, преподаватель выходит «за рамки» урока. Продолжением педагогической деятельности, направленной на развитие творческих способностей, является работа кружков, клубов, ассоциаций.

Список использованных источников

1. Ильин, М.В. Проектирование содержания профессионального образования: теория и практика / М.В. Ильин. – Минск, 2002.
2. Кухарев, Н.В. Формирование умственной самостоятельности / Н.В. Кухарев. – Минск, 1972.
3. Пономарёв, Я.А. Психология творчества и педагогика / Я.А. Пономарев. — М., 1976.
4. Разумовский, В.Г. Обучение и научное познание / В.Г. Разумовский // Педагогика. —1997. — № 1. — С. 7-13.
5. Воробьев, А.Н. Тренинг интеллекта / А.Н. Воробьев.— М., 1989.

ИМИДЖ УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ ЦЕННОСТЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТРУДА

И.И. Рыжикова, Т.И. Ленгинович
Минский государственный лингвистический университет

Проблема ценностей и ценностных ориентаций сегодня занимает одно из приоритетных мест в психолого-педагогических исследованиях, посвященных вопросу формирования личности педагога, детерминации его поведения, выбора и освоения профессии. Насущной задачей теории и практики образования учителя является поиск стимулов, которые создадут условия для реализации личностью своей активности как на нормативно-ролевом, так и на личностно-смысловом уровнях. Функцию стимулов выполняют ценности, как особая форма отражения в сознании человека предметов и явлений для удовлетворения их потребностей и интересов. Закрепленные в сознании учителя педагогические ценности образуют систему его профессионально-ценностных ориентаций на общение с детьми и взрослыми, творчество в профессиональной деятельности, развитие личности ребенка и профессиональное сотрудничество, обмен духовными ценностями, профессиональный рост и самореализацию в профессии и др. Профессиональные ценностные ориентации оказывают решающее влияние как на профессиональное, так и на общее развитие и формирование личности педагога, ими опосредуется вся педагогическая деятельность.

Роль ценностей в профессиональном становлении и развитии педагога, развитии его субъектности и индивидуальности велика. Существует множество общих и частных классификаций ценностей. Вместе с тем, они не исчерпывают всего многообразия существующих ценностей педагогической профессии. Существенный недостаток данных классификаций – они носят достаточно общий характер, в них неполно отражается отношение личности к себе как субъекту жизни и деятельности, т.е. педагога и самому себе как личности и профессионалу. В связи с этим является актуальным исследование природы имиджа педагога как ценности, его места и роли в иерархической структуре профессиональных ценностей, связи данных ценностей между собой, а также связи имиджа с социальными и культурными факторами и структурой личности и др.

В единой гуманистической системе ценностей имидж правомерно рассматривать как общечеловеческую ценность, а имидж педагога как разновидность профессиональной ценности. Анализ сущности понятий «имидж» и «имидж педагога» с точки зрения аксиологического подхода показал, что данные понятия обладают духовным содержанием, состоящим в особой концентрации чувств и мыслей людей на образцах прекрасного, истинного, доброго, благородного в поведении личности, в том числе и в профессиональном поведении учителя.

Имидж педагога как ценность обладает следующими классификационными характеристиками. Имидж педагога – это духовная (В.П. Тугаринов), относительная (С.Ф. Анисимов) ценность-значение (М.Х. Титма), относящаяся к классу профессиональных ценностей, связанных с содержанием профессиональной деятельности и обусловленными им возможностями самореализации личности (М.Х. Титма). По предметному содержанию последних имидж педагога можно одновременно относить и к ценностям самодостаточного и инструментального типов. Это означает, что в образовательном процессе учителя имидж педагога может выступать и как цель и как средство, обеспечивающее творческий и разнообразный характер труда педагога, общественное признание и престиж профессиональной деятельности, самоутверждение в педагогическом труде, развитие личности ученика, ученического и педагогического коллективов, соответствие интересов и способностей личности учителя характеру педагогической деятельности, профессиональный рост и др.

Данная ценность относится к сфере социального управления. Имидж как идеализированная модель, идеальная структура, целенаправленно формируемая субъектами общественной практики в индивидуальном, групповом и общественном сознании, существует для достижения политических, экономических, социальных результатов, познания, личной карьеры и самовыражения. Данная характеристика существенно повышает значимость имиджа педагога для повышения эффективности педагогического взаимодействия. Имидж педагога как социальный феномен рассчитан на социоэтические-социоэстетические ожидания, потребности субъектов педагогического процесса и в социообстоятельствах обеспечивает носителю определенных парадигм-эталонов-образцов имиджа успех-удачу в решении задач обучения и воспитания личности, тогда как отсутствие имиджа приводит индивида к неуспеху-неудачам.

Таким образом, с нашей точки зрения, имидж учителя – не просто психический образ профессии, стереотип сознания как отражение реальности, а предварительно прицельно обработанная с целью минимизации негативных черт и максимизации позитивных качеств будущего профессионала модель личности учителя, специально целенаправленно моделируемый эталон – образец представителя профессии, который складывается в определенной социокультурной ситуации.

Поскольку понятие «имидж педагога» обладает характеристиками, присущими ценности, а идеал (С.Л. Рубинштейн) педагога является одним из ее проявлений, правомерно заявить о том, что формирование имиджа педагога – это профессиональное требование. Необходимость включения данной ценности в содержание профессиональной подготовки, вытекает не только из сущности понятия «имидж педагога», данная необходимость обусловлена функциями, которые он выполняет. Исследователями выделяются такие функции имиджа, как коммуникативная, информационная, когнитивная, эмоциональная, конативная и креативная (В.Н. Черепанова), номинативная, эстетическая (Е.А. Петрова). Основным назначением имиджа педагога является гармонизация отношений между различными субъектами педагогического процесса, приведение действий педагога в соответствие с ожиданиями учеников. Важной является и собственно воспитательная и образовательная функция имиджа. Посредством удачно избранного имиджа педагог влияет на формирование представлений, установок, ценностей воспитанников, способствует формированию их индивидуального имиджа. Правильно понимаемое учителем значения имиджа как образовательного средства формирует от-

ветственное отношение к моделированию своей индивидуальности, стимулирует практическое овладение будущим учителем основными принципами педагогической этики, развитие его общей и профессиональной культуры, культуры научной организации труда, влияет на самоутверждение в роли учителя и др. Таким образом, присвоение будущими учителями наряду с другими профессиональными ценностями знания об имидже позволит построить в сознании студента идеальную модель его будущей профессиональной деятельности, которая выступит эталоном, ориентиром в профессиональном саморазвитии и самосовершенствовании будущего учителя.

При реализации на практике требования формирования у будущих учителей индивидуального имиджа необходимо учитывать противоречивый характер формирования ценностей. Существенной особенностью ценностей является их динамический характер. Любое явление педагогической действительности, может получить оценку, однако не каждое может выступать как ценность, поскольку некоторые педагогические явления могут носить деструктивный для развития личности характер, быть неактуальными или со временем терять ценность. Имидж педагога как сложное, интегративное профессиональное качество, отражающее единство внутренних и внешних характеристик идеального педагога, может объективно существовать, но взятый вне личности специалиста, вне его практических нужд, он не будет выступать ни социальной, ни индивидуальной ценностью. Если ценности не создаются, не реализуются и не актуализируются, то они постепенно теряются. Условиями умножения ценностей является личностная активность, направленная на ввод ценностей в собственный мир. Важным условием включения будущим учителем имиджа в структуру индивидуальных ценностей является процесс его познания, признания и сознательного освоения.

Как показало наше исследование, в разных культурах имидж педагога начинает осознаваться как профессиональная ценность. И белорусские и бельгийские студенты педагогических специальностей включили данное качество в перечень профессионально значимых характеристик. Вместе с тем, следует отметить, что данная ценность не может рассматриваться в качестве действенного мотива освоения профессиональной деятельности. В целом у белорусских и бельгийских студентов имеется правильное представление о содержании основных компонентов имиджа, индивидных, личностных, коммуникативных, субъектных, внешнеповеденческих характеристиках педагога, о соотношении внутреннего и внешнего в его образе. Представления студентов о современном имидже учителя совпадают с представлениями школьников. В оценках будущих учителей и школьников хороший учитель, современный им человек, обладает такими универсальными качествами, как профессионализм, миролюбие, веселый нрав, тактичность, честность, активность, душевная щедрость, уверенность в себе, организованность, трудолюбие, обаяние, культура общения. Наряду с этим следует отметить, что данное представление не характеризуется целостностью, системностью, глубиной. Оно функционирует на уровне здравого смысла и обусловлено предшествующим школьным опытом респондентов. Этот пробел может восполнить спецкурс «Педагогическая имиджелогия».

Необходимость введения спецкурса «Педагогическая имиджелогия» продиктована тем, что в период переоценки ценностей в обществе, изменений их иерархической системы, актуализируется проблема самореализации личности в учебно-воспитательном процессе школы. Центральной фигурой обновления школы выступает учитель, его профессионализм и ценностные ориентиры. В связи с этим появляется потребность в углублении знаний будущих учителей не только по актуальным проблемам школы и педагогики, но и имеджелогии как науки об обаянии.

Список использованных источников

1. Исаев, И.Ф. Аксиологический и культурологический подходы к исследованию проблем педагогического образования в научной школе В.А. Сластенина. / И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов // Известие. — 2000. – №3. —С. 45-59.
2. Каминская, С.О. Профессиональные ценностные ориентации: проблемы формирования: учеб.-метод. пособие / С.О. Каминская.— Могилев, 2000.
3. Леонтьев, Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / Д.А. Леонтьев // Вопросы философии. – 1996. — №4. – С.15-26.
4. Петрова, Е.А. Имидж педагога / Е.А. Петрова. — М., 2003.
5. Сластенин, В.А. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. — М., 2002.
6. Черепанова, В.Н. Формирование индивидуального имиджа педагога как средство реализации гумманистической концепции образования: автореф. … дис. канд. пед. наук / В.Н. Черепанова. — Тюмень, 1998.
7. Шепель, В.М. Имиджелогия / В.М. Шепель. — М., 1996.

ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПРОЕКТ КАК ФОРМА ЗАЧЕТА ПО ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ СТУДЕНТОВ

Н.В. Самусева
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Новый подход к школьным проблемам, особенно в области воспитания и воспитательной работы, заставляет задуматься и о форме зачета у студентов-практикантов. Провести и хорошо организовать зачетное воспитательное мероприятие студенту не всегда удается по причине занятости и перегруженности учащихся учебой. Есть ли возможность изменить форму зачета, дать ей иное педагогическое решение и статус?

Прохождение практики в гимназиях и лицеях разного профиля показывает, что воспитательный процесс в них носит иной, более продвинутый характер, чем в обычной общеобразовательной школе. Стандартными воспитательными формами не заинтересуешь детей, а, значит, и воспитательное влияние на них будет минимальным.

В нашей практике вот уже два года используется такая форма как совместный воспитательный проект классного руководителя (студента) и воспитанников. Технология подготовки зачета состоит из следующих

этапов. Студент-практикант заготавливает заранее несколько тем проектов, которые могут быть интересны ребятам, представляет каждую тему, т.е. «презентирует» ее, а ученики выбирают одну из предлагаемых тем и записываются в группу разработчиков проекта.

Алгоритм подготовки проектов выглядит следующим образом:

1. Тема проекта: «Компьютерные игры и польза от них».

2. Возможная презентация (несколько предложений-тезисов, помогающих на первоначальном этапе работы над проектом).

3. Формирование творческих проектных групп.

Классный руководитель заранее сообщает примерную тематику проектов для того, чтобы ребята могли подготовить вспомогательные материалы для проекта, почитать соответствующую литературу, возможное оформление проекта и пути его осуществления в данной гимназии, в любом классе, в любом кружке и т.д.

Темы проектов должны быть интересными и актуальными для подростков, активизирующими их мышление и творчество, например:

Тема проекта: «Я выбираю здоровье».

Цель**:** заострить внимание подростков на ценности здоровья для человека.

Творческие и исследовательские задания:

- Как стать закаленным и здоровым человеком;
- Вода-целительница;
- Как подрасти на 5 см, 7 см и…

Тема проекта: «Я могу и хочу тебе помочь» (помощь в общении детям-инвалидам, тяжелобольным и инвалидам-колясочникам)

Цель: воспитание милосердия, терпимости к людям и всему живому на Земле.

Творческие и исследовательские задания:

- Мои книги и твои рисунки на нашем вернисаже;
- Музыка тайною нашей стала;
- Наши домашние лекари и друзья (кошки и собаки).

Организация работы над проектом дает возможность студенту-практиканту безбоязненно совершить «ошибку», самостоятельно реализовать все функции классного руководителя – организационно-деятельностную, коммуникативную, прогностическую, творческую и т.д.

Мы считаем, что проектирование – это один из наиболее адекватных современным исследованиям и условиям методов развития творческой активности, как учеников, так и педагогов. Кроме того, это общая точка приложения сил ученика и студента в совместной объединяющей деятельности по достижению воспитательных целей. Как педагогическая технология проект предполагает совокупность исследовательских, поисковых и проблемных заданий творческого характера.

Итак, зачет студент может «заработать» тогда, когда он будет иметь 4-6 (можно и больше) разработанных и пусть не всегда выполненных проектов, но зато совместная работа с учениками сближает учителя и ученика, дает образец творческой деятельности, ободряет и поддерживает инициативу самих подростков. Ведь одна из задач практики – выработка навыков общения с ребятами, умение организовать, помочь высказать и сформулировать свою идею, поддержать и развить ее, т.е. реализовать все воспитательные функции.

Список использованных источников

1. Щуркова, Н.Е. Новые технологии воспитательного процесса / Н. Е. Щуркова и др.. - М., 1994.
2. Кулаков, Н.Е. Дневник педагогической практики / Н. Е. Кулаков и др.. – Брянск, 2000.

ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ОСНОВА ОТКРЫТОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

В.В. Саникович
Республиканский институт профессионального образования

По мнению известных футурологов (Д. Белл, З. Бжезинский, Э. Тоффлер) начало XXI века характеризуется процессом становления информационного общества, «качественным преобразованием социума на основе информационных технологий, высокого уровня инноваций, управления знаниями, возрастающей индивидуализации и дестандартизации» [1, с. 34]. Профессиональное образование является важнейшим и решающим фактором развития современного информационного общества и должно быть направлено на удовлетворение потребности экономики в кадровом потенциале. Основой современного информационного общества, по мнению Э. Тоффлера, являются знания и информация, а также умение ими рационально распоряжаться [2, с. 41-43]. Образованность и обученность современного человека будет влиять на уровень свободы его социальной мобильности в высокотехнологическом обществе.

В эпоху глобализации, когда формируется мировое разделение труда, открытое образование высокого качества представляется необходимым элементом становления и развития информационного общества. Проблема организации самостоятельной образовательной деятельности выходит на стратегическое направление развития международного образования, а приоритет самостоятельной стратегии учащегося над стратегией учителя отражает цель формирования новой модели непрерывного образования.

Одной из основных задач развития системы профессионального образования является формирование и развитие единого образовательного профессионального пространства Республики Беларусь.

Непрерывность образовательного процесса предполагает моделирование информационно-образовательной среды (ИОС). Педагогический процесс в ИОС, в отличие от традиционно-линейного педагогического процесса, предполагает возможность организации педагогического взаимодействия при помощи

современных информационных технологий в «любое время и в любом месте». Фактором непрерывности образования выступает не сама ИОС, а процесс ее организации на практическом уровне.

Систематизированное знание образует ориентировочную основу деятельности, в которой функции педагога, в основном, связаны с опредмечиванием знаний и умений, а также с последующей их ретрансляцией в информационное пространство. Педагог определяет цели и задачи образовательного процесса через информационно-дидактический компонент. В ИОС педагог из носителя готовых знаний превращается в наставника (тьютора) учащихся в процессе их совместной творческой работы.

Для обучаемого активное взаимодействие с ИОС обеспечивает его эффективной методической поддержкой как со стороны объединенного педагогического сообщества в рамках глобальной информационной среды, так и со стороны интеллектуальных программных средств. Большинству учащихся импонирует процесс получения знаний с использованием современных компьютерных технологий, что позволяет формировать интерес к изучаемому предмету. Это способствует интеграции гуманитарного и инженерного подхода в образовании и улучшению качества обучения, что, в свою очередь, повышает подготовку специалистов.

Под построением ИОС многоуровневого профессионального образования мы понимаем построение информационно-сетевой образовательной инфраструктуры при помощи современных Интернет-технологий, а также организационно-методических и юридических мероприятий.

Чтобы быть эффективными, процессы обучения и воспитания должны быть эмоционально-позитивными и комфортными. Применение информационных технологий в учебном процессе стимулирует творческую активность, освобождает от выполнения рутинных операций.

Процесс познания, происходящий в информационных образовательных средах, подкреплен эффективными инструментами в виде современных мультимедийных средств обучения. Теоретический базис эффективности применения информационных сред в учебном процессе основан на историческом, методологическом и психолого-педагогическом анализе формирующихся образовательных педагогических технологий.

Организация ИОС позволит расширить как пространство возможностей традиционного учебного заведения, так и системы многоуровневого профессионального образования. Формирование ИОС позволит обеспечить: базисную основу дальнейшего развития образовательного пространства; непрерывность и качество профессионального образования граждан Республики Беларусь в течение всей жизни; применять информационные технологии в образовательном процессе; максимально приблизить содержание профессионального образования к новым требованиям экономики страны; реализовать потребности человека в образовательной среде; обеспечить равные стартовые возможности в сфере профессионального образования; подготовить новое поколение граждан к требованиям современного рынка трудовых ресурсов.

Список использованных источников

1. Мальковская, И.А. Знак коммуникации / И.А. Мальковская // Дискурсивные матрицы. — М., 2004.
2. Тоффлер, Э. Метаморфозы власти / Э. Тоффлер. — М., 2003.

НОРМЫ И ПРАВИЛА ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В КОНТЕКСТЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ КОНЦЕПЦИИ ПЕДАГОГА

И.А. Сачук
Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина

Школа несет все проблемы, свойственные обществу, является слепком его состояния. Следует объединить все наработки в области воспитания духовности, целомудрия и альтруизма, «вспомнить» работы великих педагогов и вернуть школе дух красоты и высочайшей нравственности.

Воспитание – и в теории и на практике – всегда сталкивалось со сложнейшими вопросами человековедения: что такое человек? Как различаются люди по своим биологическим и психологическим данным? Чем детерминируются их помыслы, желания, поступки?

Это поистине вечные вопросы, вставшие перед мыслителями и учеными еще в глубокой древности, имеют прямое отношение к воспитательной проблематике. Тут представляется уместным обратиться к К.Д.Ушинскому. Полтора века назад он писал: «Воспитатель должен стремиться узнать человека, каков он есть в действительности, со всеми его слабостями и во всем его величии, со всеми его будничными, мелкими нуждами и со всеми его великими требованиями. Воспитатель должен знать человека в семействе, в обществе, среди народа, среди человечества и наедине со своей совестью, во всех возрастах, во всех классах, во всех положениях, в радости и в горе, в величии и унижении, в избытке сил и в болезни, среди неограниченных надежд и на одре смерти, когда слово человеческого утешения уже бессильно. Он должен знать побудительные причины самых грязных и самых высоких деяний, историю зарождения преступных и великих мыслей, историю развития всякой страсти и всякого характера. Тогда только будет он в состоянии почерпать в самой природе человека средства воспитательного влияния – а средства эти огромные» [1; с.3].

Такие задачи воспитателя, столь блестяще сформулированные великим русским педагогом и психологом, ни в какой мере не устарели. В свете концепции национального образования Республики Беларусь и программ социально-экономического развития нашей страны важно еще раз внимательно присмотреться к «болевым точкам» существующей системы обучения. Особую озабоченность вызывает сохранившийся синдром «отчужденности» преподавателей и студентов от качества образования. Необходимо осознать, что результатом образовательного процесса должно стать целостное развитие личности, способной достойно ответить на сложные запросы наступившего тысячелетия. Решение этой проблемы требует, прежде всего, нового педагогического мышления, отказа от многих привычных методов обучения, преодоления психологических стереотипов традиционного образования. Речь идет об объективной необходимости перехода высшей школы от информационно-репродуктивного к методологическому обучению, от элементарного («предметного) – к целостному («междисциплинарному») принципу образовательного процесса. Иными словами, о переходе от

квазипедагогики, построенной, по мысли Льва Толстого, на приобретение знаний в основном усилием памяти (путем механического заучивания и воспроизведения «знаний-сведений»), а не усилием разума – к научной педагогике, признанной обеспечить понимание и формирование у студентов «знаний-умений», востребовать и использовать в интегральной связи научное содержание каждой дисциплины как средство построения целостных решений профессиональных задач. Вопрос, таким образом, ставится о формировании у будущих специалистов интегрального мышления, целостного видения своей профессии и целостного взгляда на мир.

В теснейшей связи встает и задача совершенствования школы, в первую очередь воспитания подрастающего поколения. Это должна быть страсть к воспитанию, воспитанием можно заниматься безнаказанно, чтобы дети полюбили школу и вместе с ней учение, нужно менять не порядки, не программы, не учителей, а саму концепцию школы [2; с.151]. В частности, должна быть изменена концепция преподавания гуманитарных, исторических и точных предметов, как в общеобразовательной школе, так и в вузе.

Автор, работающий не один десяток лет в вузе, убежден, что это должна быть личностная концепция преподавания на основе составления и совершенствования индивидуальной программы для студентов в рамках вузовских курсов [3; с.185]. Это должна быть концепция свободы художественного, научного, технического творчества и преподавания, которая гарантируется Конституцией Республики Беларусь [4; с.60].

Индивидуально-личностная концепция преподавания должна учитывать различные ситуации вчерашнего, сегодняшнего и прогнозируемого завтрашнего дня, быть мобильной, динамичной, развивать ситуативное мышление – это создание ситуации успеха, соревновательности, поддержки внутреннего достоинства, доверия. Тогда учеба может быть как работа, как образ жизни, как программа, девиз которой – жить одним днем, сегодняшним, сделав его главным в своей жизни. И так каждый день своей учебы.

Решающую роль в реализации индивидуально-личностной концепции преподавания должен сыграть преподаватель вуза – компетентный педагог. Велико здесь значение личного примера преподавателя. Данные опроса студентов старших курсов Мозырского государственного педагогического университета свидетельствуют о том, что меньшим авторитетом в студенческой среде пользуются преподаватели, имеющие недостаток профессиональных и педагогических знаний, допускающие методические изъяны в работе, но и даже в большей степени, нарушающие нормы профессиональной морали, педагогического этикета [5, с. 44].

На Западе превалирует поведенческий подход при повышении квалификации учителей. Цель обучения там при повышении квалификации формируется как «научение новому поведению», отсутствующему в обучающем репертуаре учителя. В конце XX века в Великобритании поведенческий подход стал альтернативой информационному обучению, догматизм и схоластичность которого никого больше не могли удовлетворить [6, с. 94].

Поведенческий подход характерен и для ученых-педагогов стран СНГ. Так, В.А. Сластенин под методами воспитания понимает способы взаимосвязанной деятельности воспитателей и воспитуемых. Он называет четыре группы методов: 1) формирование сознания личности (взглядов, идеалов, убеждений); 2) организация деятельности, общения, опыта общественного поведения; 3) стимулирование и мотивация деятельности и поведения; 4) контроль, самоконтроль и самооценка деятельности и поведения. Г.И. Щукина выделяет три группы методов: 1) ориентированные на формирование положительного опыта поведения воспитанников в общении и деятельности; 2) направленные на достижение единства сознания и поведения воспитанников; 3) поощрение и наказание [7, с. 59].

А теперь о поведении, его сущности, актуальности. Достаточно привести слова английского поэта Арнольда Мэтью, жившего в XIX веке: «На умение вести себя мы тратим три четверти нашей жизни». Поведение человека – это образ его жизни и действий. Именно в поведении проступает сущность личности человека, особенно его характера темперамента, его потребности, взгляды, вкусы, желания, предпочтение. А определяется поведение всей системой отношений человека к действительности, прежде всего, его отношением к окружающим людям. Поведение — это специфическое проявление сугубо человеческой деятельности. «При таком подходе к человеческой деятельности, когда принимаются во внимание преимущественно аксиологические (ценностные) характеристики действия и их результатов, принято употреблять термин и понятие поведения, точнее, человеческое поведение» [8, с. 12].

Безусловно, в каждом учреждении образования необходимо обеспечить выполнение требований по исключению курения и употребления спиртных напитков, по превращению их по сути, традициям и укладу в образцовые зоны здорового образа жизни и здоровьесберегающих технологий [9; 2,3].

Список использованных источников

1. Вульфсон, Б.Л. Кризис воспитания / Б. Л. Вульфсон. – Педагогика. – 2006. – №5.
2. Соловейчик, С.Л. Педагогика для всех / С. Л. Соловейчик.–М., 2000.
3. Сачук, И.А. Индивидуально-личностная концепция преподавания и воспитания (опыт и проблемы) / И. А. Сачук // Дистанционное обучение – образовательная среда XXI века: Материалы IV межд. науч.-мет. конф. – Минск, 2004.
4. Канстытуцыя Рэспублікі Беларусь. – Мінск, 1997.
5. Журлова, И.В. Единство нравственного и профессионального общения в системе «преподаватель-студент». Теория и практика нравственного воспитания: история, современность, перспективы. Материалы международной научной конференции 22-23 октября 1998 г. / И. В. Журлова. – Мозырь, 1998.
6. Гаргай, В.Б. Повышение квалификации учителей на Западе: поведенческий подход / В. Б. Гаргай. – Педагогика.–2006. – №6.
7. Нугманова, Х.Е. Подготовка учителя к технологии воспитательного процесса средствами народной педагогики / Х. Е. Нугманова.–Педагогическое образование и наука.– 2003. – №2.
8. Анисимов, С.Ф. Мораль и поведение / С. Ф. Анисимов.–М.,1979.
9. Об особенностях организации идеологической и воспитательной работы в 2006/2007 учебном году // Настаўніцкая газета.– 2006. – 8 жніўня.

ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК АКТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ОБЩЕНИЮ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Л.Н. Селюжицкая
Полесский государственный университет

Одной из актуальных проблем современной методики преподавания иностранных языков является организация обучения с помощью игр.

У нас в стране и за рубежом отсутствует общепринятая концепция деловой игры, единая или разделяемая большинством исследователей технология ее описания и разработки. Каждый разработчик создает свое представление об игре, либо некритически заимствует у других. Это приводит к невозможности воспроизведения деловых игр другими преподавателями, неуспеху в их использовании.

Игра — это эффективное средство активизации не только на младшем и на старшем этапе обучения, она очень часто используется для обучения деловому общению в вузах. Цель такого общения заключается в формировании и развитии навыков и умений делового общения средствами иностранного языка, в подготовке выпускников школы к выбору будущей профессии.

Тематика курса должна знакомить учащихся с элементами делового языка (a join venture, ownership, stock, exchange, competition), с особенностями работы современного офиса, с профессиями: менеджер, торговый агент, секретарь-референт, администратор офиса (a manager, a sales assistant, a secretary).

Во время деловых игр обыкновенное занятие превращается в рабочий день в офисе, презентацию своей фирмы или в конкурс по профессии.

С первых уроков учащиеся получают свои роли: менеджера, генерального директора, торговых представителей. Они знакомятся с их фирмой, договариваются о ее расположении (в какой стране, каком городе, на какой улице), определяют вид бизнеса, которым они будут заниматься. В зависимости от назначения фирмы учащиеся повторяют пройденную ранее лексику. Деловая игра предполагает обучение не только устному деловому общению, но и обучению письменной речи.

Исходя из выше сказанного, можно сделать вывод, что деловая игра, в применении к обучению иностранного языка, — это моделирование практической производственной деятельности и языкового общения при помощи учебно-речевой ситуации с распределением ролей. Целью деловой игры является формирование навыков и умений делового общения и подготовка учащихся к выбору будущей профессии. При проведении деловых игр ставятся следующие задачи: развить на основе совместной коллективной работы творческую деятельность и инициативу и стимулировать интерес учащихся к иностранному языку и стремление к самосовершенствованию.

Деловые игры условно делятся на три категории: производственные, исследовательские, обучающие. Принято выделять два типа игр: жесткие и свободные. Жесткие — когда строго зафиксирована последовательность действий во времени.

Являясь одним из способов обучения, деловые игры активизируют мышление и поведение участников.

Отмечают следующие функции деловой игры: информационно-познавательную, организационно-управленческую, эмоционально-воспитательную, профессионально-адаптационную.

Деловая игра характеризуется:

- особым отношением к окружающему миру (каждый участник одновременно находится в реальном мире и мире воображения, что обеспечивает притягательную ценность игры);
- субъективной деятельностью участников (каждый участник игры имеет возможность проявить индивидуальные качества и зафиксировать свое «я», не только в игровой ситуации, но и во всей системе межличностных отношений: личность — личность; личность — группа, личность — преподаватель);
- социально значимым видом деятельности (участник вне зависимости от внутреннего склада и настроения должен играть, он не может не принимать участия в игре, так как сами условия исключают пассивную позицию);
- особыми условиями процесса усвоения знаний (знания предлагаются в ненавязчивой форме естественного делового общения, а не принудительного запоминания значительных объемов информации).

В деловой игре существуют следующие этапы:

- информационный, который связан с усвоением, запоминанием, обновлением готовой суммы профессиональных знаний, умений, навыков;
- проблемный, на котором происходит перевод теоретических знаний на языке практических действий;
- поведенческий, обеспечивающий принятие решений и программы действий в условиях конкретной ситуации на основе ее глубокого теоретического осмысления;
- оценочный, позволяющий выбрать и обосновать оптимальный вариант решения поведенческой программы.

Существуют основные признаки деловой игры, которые характеризуют ее как активную форму обучения. К ним относятся: имитация условий осуществления иноязычной деятельности; моделирование типичных, актуальных для участников игры ситуаций с целью тренировки в речевом и деловом общении; проблемный характер моделируемых ситуаций; распределение ролей между участниками игры; описание структуры и сценария игры; организация обсуждения предстоящей игры как элемента «обратной связи» с ее участниками; реализация целей игры; наличие критериев, по которым оцениваются действия играющих.

Таким образом, деловая игра — целостный, многоступенчатый процесс, в ходе которого решается несколько познавательных и воспитательных задач. Ряд продуманных взаимосвязанных игротехнических приемов воздействует на готовность личности к конкретной практической деятельности. Исходя из особенностей и целей обучения иностранному языку задается место и роль деловой игры в системе обучения.

Деловую игру следует выбирать для выполнения прежде всего следующих педагогических задач:

- формирование у будущих специалистов представления о профессиональной деятельности в ее динамике;
- приобретение как предметно-профессионального, так и социального опыта, в том числе способно-

сти к принятию индивидуальных и совместных решений;

- развитие профессионального теоретического и практического мышления;
- формирование познавательной мотивации, обеспечение условий появления профессиональной мотивации.

Деловая игра как метод обучения позволяет изучить ситуацию в непосредственном действии.

Выделяют восемь основных умений, которые формируются при деловой игре:

1. Умение общаться на формальной и неформальной основах и эффективно взаимодействовать на равных.
2. Умение проявлять качества лидера.
3. Умение ориентироваться в конфликтных ситуациях и правильно их разрешать.
4. Умение получать и обрабатывать нужную информацию, оценивать, сравнивать и усваивать ее.
5. Умение принимать решения в неопределенных ситуациях.
6. Умение распоряжаться своим временем, распределять работу среди других, оперативно принимать организационные решения.
7. Умение проявлять деловые качества предпринимателя: ставить перспективные цели, использовать благоприятные возможности.
8. Умение критически оценивать вероятные последствия своих решений, учиться на своих ошибках.

Таким образом, деловая игра формирует у учащихся профессионально важные умения и навыки, активизирует творческие особенности личности и способна выступить средством подготовки не отдельных специалистов, а коллективов или групп, которые, получив необходимые знания, в дальнейшем, легко освоят профессии, связанные с экономическим или управленческим механизмом.

В игре преподаватель может занимать 4 позиции: быть центром игры; ее руководителем и режиссером; выполнять функции одного из играющих; быть наблюдателем за ходом и действиями исполнителей ролей.

В случае необходимости руководитель может приостановить игру и назначить обсуждения конкретного ее этапа. Успех или неуспех игры оценивается исключительно по конечным результатам — по тому, насколько эффективно, быстро и правильно участники игры решают поставленные задачи средствами иностранного языка.

Список использованных источников

1. Эльконин, Д.Б. Психология игры /Д.Б. Эльконин. — М., 1978
2. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. — М., 1998
3. Торунова, Н.И. Деловая игра / Н.И. Торунова, Г.И. Кокташева // Иностранные языки в школе. — 2000. — №6.

МОТИВАЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ

Т.Г. Сероокая

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Музыкальное образование является частью эстетического развития личности и органично входит в ту деятельность, которую ведут педагоги по формированию развитого человека. Особая роль в подготовке будущих учителей музыки принадлежит педагогическим дисциплинам, которые имеют свою специфику, прикладной характер и занимают интегрирующее положение среди других учебных предметов.

Как известно, искусство и музыка, в частности, с одной стороны, воспитывает, а с другой – является мощнейшим источником эмоционального воздействия. При всем разнообразии способов, которыми искусство осуществляет эти функции, они независимы и вместе с тем взаимообусловлены. Эмоциональное вовлечение человека в воспроизводимые художественно-музыкальными средствами знакомые или новые ситуации актуализирует, а иногда и впервые пробуждает его потребности: благодаря сопереживанию он может прочувствовать, эмоционально испытать силу любви, радость материнства, горечь разлуки, утраты, одиночества и другие состояния.Но эмоционально волнующие человека явления в искусстве не только изображаются, но и раскрываются, отслеживаются из первопричин – социальных корней и человеческих качеств, исторических событий и повседневных поступков. В художественных и музыкальных произведениях основой воспитательных воздействий служат непосредственно значимые для человека события, которые связываются и их источниками, породившими условиями, получающими вследствие этого опосредственное мотивационное значение.

Мотивационная сфера личности включает в себя интенциальный (побуждающий) компонент, когнитивный компонент, характеризующий особенности восприятия и первичной переработки усваиваемого предметного содержания; компетенциальный компонент, определяющий состав и структуру индивидуального опыта человека, а также регулятивный компонент, определяемый субъективно-личностным критерием, который организует стратегический выбор того или иного способа регуляции деятельности. Компоненты мотивационной сферы соподчинены, взаимосвязаны и взаимообусловлены. В этой связи мотивационная направленность музыкально-педагогического образования предполагает переосмысливание традиционных составляющих подготовки будущих учителей на занятиях по педагогике, а именно: обеспечение ориентации студентов как на способы собственной учебной деятельности, так и на способы будущей профессиональной деятельности; презентацию такого учебного материала, который мог бы оказать эмоциональное воздействие на студентов; обеспечение возможностей осуществления самоконтроля и адекватной самооценки, стимулирующей положительную мотивацию, сознательность и активность студентов; обеспечение подкрепления успехов; установление межличностного общения преподавателей и студентов между собой в обстановке сотрудничества и партнерства на основе диалога, обеспечивающего взаимопонимание; развитие средств «мотивационного монито-

ринга», используемых в учебной практике современных педагогических технологий; актуализацию межпредметных связей;

В частности, реализация межпредметных связей способствует научной организации учебно-воспитательного процесса. Они представляют опору, фундамент для восприятия и понимания знаний из других областей и обеспечивают их усвоение. Модели междисциплинарной интеграции многовариативны. Они также различны в зависимости от формы занятий (лекция, семинар, практикум). Широкий культурный контекст нередко является необходимым условием глубокого усвоения знаний, их восприятия как взаимосвязанного целого. Расширение эстетического компонента обеспечивается различными вариантами творческих заданий, направленных на актуализацию и развитие мировосприятия личности, ее познавательной и эмоциональной сферы. Так, с учетом модификации межпредметных связей разработана система творческих заданий для занятий по педагогике на музыкально-педагогическом факультете. Эти задания представляют собой педагогические загадки, занимательно-познавательные игры, музыкально-педагогические тесты, кроссворды и др. Таким образом обеспечивается познавательная активность студентов, которая выступает важным фактором, определяющим мотивационную направленность их профессиональной подготовки.

Список использованных источников

1. Вилюнас, В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Вилюнас. – М., 1990.
2. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. — М., 1986.
3. Столяренко, Л.Д. Основы психологии / Л.Д. Столяренко. — Ростов н/Д, 1997.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТАКТ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

О.Э. Соловьева
Барановичский государственный университет

Осуществление учебно-воспитательного процесса предусматривает определенный уровень организации общения учителя с учащимися и управление общением в системе «ученик – ученик». Именно наличие педагогического такта позволяет учителю организовать учебно-воспитательный процесс, в основе которого благоприятная атмосфера, положительные эмоции, хороший психологический контакт с детьми. Поэтому формированию педагогического такта должно быть уделено больше внимания в процессе профессиональной подготовки студентов педагогических специальностей до их выхода на производственную практику. Это необходимо для налаживания положительных, этически правильных взаимоотношений с учащимися и, тем самым, достижения поставленной цели – эффективного общения.

Педагогическое общение – это внешнее проявление такта учителя; система социально-психологического взаимодействия педагога и школьников, содержанием которого является обмен информацией, оказание воспитательного воздействия, организация взаимоотношений с помощью коммуникативных средств. Педагог является инициатором этого процесса, организует его и управляет им. Общение в педагогической деятельности выступает как средство решения учебных задач, как социально-психологическое обеспечение воспитательного процесса и как способ организации взаимоотношений воспитателя и детей, обеспечивающий успешность процессов обучения и воспитания. Профессионализм учителя, как личности владеющей педагогическим тактом, состоит в том, чтобы преодолеть естественные трудности общения с учениками из-за различий в уровне подготовки. Он проявляется в способности помогать учащимся обрести уверенность в общении в качестве полноправных партнеров учителя. Для педагога важно помнить, что оптимальное общение – не умение держать дисциплину, а обмен с учениками духовными ценностями. Общий язык с детьми это не язык команд, а язык доверия.

В силу взаимообусловленности процессов педагогического общения и педагогического такта исследователями [5, 6] разработана технология общения педагога с обучаемыми. Владение данной технологией помогает учителю организовывать правильное поведение в конкретной ситуации. Неверное педагогическое воздействие или неверная форма общения, выбранная для взаимодействия, может привести к конфликту между учителем и учеником.

Педагогу важно правильно использовать систему приемов (психологических, мимических, пантомимических, речевых, двигательных и т.д.), избираемую для организации структуры общения, адекватной задаче и особенностям педагогической ситуации. Недаром А.С. Макаренко писал: «Я сделался настоящим мастером только тогда, когда научился говорить «иди сюда» с 15-20 оттенками, когда научился давать 20 нюансов в постановке лица, фигуры, голоса. И тогда я не боялся, что кто-то ко мне не подойдет или не почувствует того, что нужно».

Педагогический такт – это профессиональное качество учителя, его творчество, часть его мастерства. Педагогический такт проявляется в уравновешенном, уважительном поведении учителя по отношению к воспитаннику (выдержка, самообладание, в сочетании с непосредственностью в общении). Он предполагает доверие к ученику, подход к нему с «оптимистической гипотезой, даже с риском ошибиться» [6, с. 148]. Педагогический такт – важный элемент психологической культуры педагога; наглядный показатель его коммуникативной культуры и универсальный инструмент преодоления межличностных конфликтов с учащимися; это соблюдение принципа меры в общении с детьми, позволяющее наиболее эффективно использовать средства психолого-педагогического воздействия при безусловном уважении к личности каждого из участников общения.

На формирование такта учителя влияют как психологические, так и педагогические условия. Для педагога в связи со спецификой объекта и предмета его труда его личностно-деловые качества сливаются в единую психолого-педагогическую компетентность. Понимание учителем цели, смысла, предназначения своего труда, его самоценность сказываются не только на собственном профессиональном самоопределении и

становлении, но и на культуре, ценностных ориентациях, нравственных нормах, потребностях и способностях той личности, которую он воспитывает.

Таким образом, педагогический такт – это сложное интегративное образование, овладение которым необходимо будущему учителю для оптимально успешного протекания учебно-воспитательного процесса.

Как было отмечено выше, проявление педагогического такта коррелирует с коммуникативными умениями педагога. И.А. Зязюном, Е.И. Синицей изучен вопрос о соотношении указанных понятий и определены средства повышения коммуникативности педагога. Проявлению педагогического такта, согласно их исследованиям, способствует наличие у педагога следующих коммуникативных умений: владение приемом «чтение по лицу» (социальной перцепцией); эмоциональное «принятие», понимание личности ученика, его психического состояния; профессиональная «подача себя» в общении с учащимися; оптимально целесообразное построение своей речи (владение умениями и технологией речевого общения, речевого и неречевого контакта с учащимися). Кроме того, ими сформулированы рекомендации учителям по развитию коммуникативных способностей.

Учитель не должен открыто демонстрировать педагогическую позицию. Для детей слова и поступки педагога должны восприниматься как проявление его собственных убеждений, а не только как исполнение долга. Искренность педагога – залог прочных контактов с воспитанниками.

Особого внимания требует умение управлять своим эмоциональным состоянием: воспитательному процессу вредит раздражительный тон, преобладание отрицательных эмоций, крик.

Педагогически целесообразные отношения строятся на взаимоуважении ученика и учителя. Надо уважать индивидуальность каждого школьника, создавать условия для его самоутверждения в глазах сверстников, поддерживать развитие положительных черт личности.

Педагогу необходимо позаботиться о благоприятной самопрезентации: показать ребятам силу своей личности, увлечения, умелость, широту эрудиции, но неназойливо.

Педагогу необходимо развивать наблюдательность, педагогическое воображение, умения понимать эмоциональное состояние, верно истолковывать поведение, даже при незначительных успехах учеников быть щедрым на похвалу, хвалить нужно в присутствии других, а порицать лучше наедине. Учительская речь должна быть при этом выразительной. И если даже у вас не поставлен голос, вас могут выручить жесты, мимика, взгляд.

Хотелось бы отметить, что начинающий педагог должен формировать у себя навыки моментального включения системы коммуникативных приспособлений в каждой новой педагогической ситуации, но не забывая при этом о своем педагогическом такте в каждом конкретном случае общения. Одним из средств, подкрепляющих воздействие общения, можно назвать инициативность, которая требует определенного поведения и звучания речи. В системе педагогического общения инициативность выступает как важнейшая коммуникативная задача педагога. Естественно, что формы выражения инициативности разнообразны. Инициативность может быть двух видов: педагог открыто выступает как инициатор общения; педагог выступает как скрытый инициатор деятельности, причем в этом случае у школьников создается впечатление, что инициаторами этой деятельности являются они сами.

Нами был проведен ряд исследований по определению готовности студентов 1 и 5 курсов (по 50 человек) МГЛУ к овладению педагогическим тактом. Так, студентам был предложен «Тест по определению готовности к овладению педагогическим тактом».

В ходе исследования были получены следующие результаты. 60% первокурсников показали высокую степень готовности к овладению педагогическим тактом, 33,4% – наивысшую, 6,6% – достаточную. Низкой и недопустимой степени готовности к овладению педагогическим тактом нет.

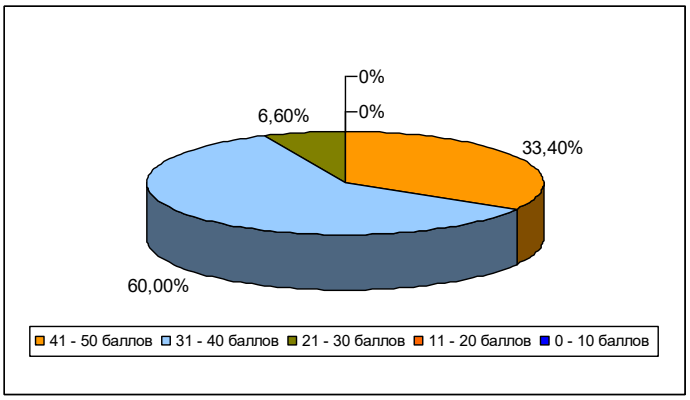


Рис.1. Степень готовности к овладению педагогическим тактом у студентов 1 курса

Уже к 5 курсу студенты более осознанно подходят к своей будущей профессии педагога и понимают важность такого явления, как педагогический такт в работе учителя (60% — наивысшая и 40% — высокая степени готовности к овладению педагогическим тактом).

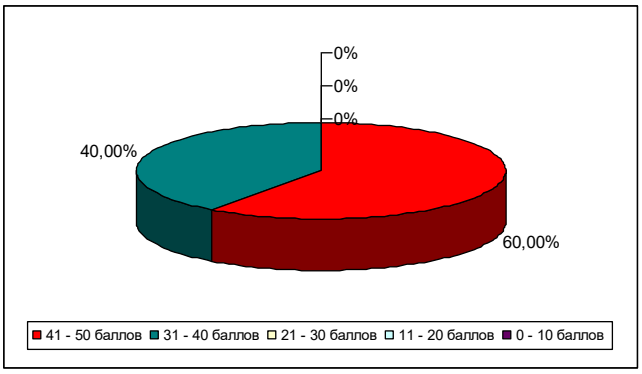


Рис. 2. Степень готовности к овладению педагогическим тактом у студентов 5 курса

Таким образом, за период обучения в университете степень сформированности педагогического такта у студентов увеличивается от курса к курсу и достигает своего максимального значения на 5 курсе, что непосредственно проявляется в период производственно-педагогической практики. С целью повышения степени сформированности педагогического такта у студентов педагогических специальностей нами были сформулированы рекомендации учителю по выработке у себя педагогического такта: не подавлять волю ученика; никогда нельзя употреблять в разговоре с детьми выражений, оскорбляющих их человеческое достоинство; не следует прибегать к угрозам, практически невыполнимым; владеть своими чувствами и управлять эмоциями даже в острых конфликтных ситуациях; никогда не следует сетовать на отсутствие уважения учащегося и высказывать ему об этом, уважение нужно заслужить своим поведением; ни в коем случае нельзя подчеркивать преимущество своего положения; чем больше учитель подчеркивает свое превосходство перед учеником, тем меньше он доверяет ему, советуется с ним, прислушивается к его требованиям; если учитель чувствует и осознает, что он оказался по стечению обстоятельств виноватым перед ребенком, он обязательно должен извиниться, это в большой мере смягчает его положение; педагог никогда не должен «одергивать» ученика, когда последний говорит неприятные для него факты; он обязан выслушивать и горькую правду, не теряя при этом самообладания; не следует напоминать ученику о его физических недостатках (если они есть); не следует часто говорить о приобретенных им недостатках, если они осознаются самим учащимся; целесообразнее быть более щедрым на похвалу, чем на осуждение; всегда, при любых обстоятельствах, нужно поддерживать педагогическую уравновешенность во всех своих суждениях и действиях; в работе с учащимися следует соблюдать дистанцию, не допускающую фамильярности со стороны детей; учитель должен уметь разрядить напряженную обстановку (если она сложилась), не навязывая своей воли и не используя положения старшего.

Список использованных источников

1. Батракова, С.Н. Педагогическое общение как диалог в культуре / С.Н. Батракова // Педагогика. — 2002. — № 4. — С. 27-33.
2. Зязюн, И.А. Основы педагогического мастерства / И.А. Зязюн. — М., 1989.
3. Лапицкая, И.В. Этический кодекс педагога / И.В. Лапицкая // Народная асвета. — 2004. — № 10 — С. 95.
4. Рыданова, И.И. Культура речевого поведения учителя / И.И. Рыданова. — Минск, 2000.
5. Синица, Е.И. Педагогический такт и мастерство учителя / Е.И. Синица. — М., 1983.
6. Страхов, И.В. Педагогический такт учителя в общении с шестилетними детьми / И.В. Страхов // Межвуз. науч. сб. — Саратов, 1990.

ОТНОШЕНИЕ К ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ И ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ

Н.В. Суханкина
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

В 1991 году учащиеся восьмых классов массовой школы Российской Федерации были на четвертом месте в мире по математике и на пятом месте по естественным наукам, в том числе по физике [1]. Этот успех наряду с победами российских школьников на международных олимпиадах три десятилетия подряд, свидетельствовал о традиционно высоком научном и педагогическом потенциале страны. Положительным фактором, определяющим качество подготовки школьников, являлась хорошо отлаженная система обеспечения учебного процесса (программы и учебники, подготовка учителей, комплекты учебных пособий, общедоступные методические журналы («Физика в школе», «Химия в школе» и т.д.), демонстрационные и лабораторные приборы и др.).

Однако сравнение результатов международных тестирований 1991 года (Educational Testing Service) и 1997 года (TIMSS) показало снижение уровня подготовки и качества знаний российских школьников по естественнонаучным дисциплинам. Международное исследование 1997 года ставило своей целью сравнение математической и естественнонаучной грамотности выпускников средних школ развитых стран мира. Тест по предметам естественного цикла включал 135 заданий (по физике и биологии – 30%, по географии, геологии и астрономии – 16%, по химии – 14%, по методологии науки и экологии – 10%). Полученные результаты по России на фоне 20 стран мира показали, во-первых, резкое расслоение школ и учащихся России по качеству знаний; во-вторых, резкое снижение уровня знаний школьников. Высокий уровень естественнонаучной подготовки показали только 11% российских школьников, подготовка 29% учащихся отвечала второму и среднему уровням и подготовка 56% учащихся соответствовала уровню ниже среднего [2].

За последнее десятилетие XX века в России произошло резкое сокращение естественнонаучного компонента общего среднего образования, что имело негативные последствия. От сокращения бюджета времени пострадала прежде всего наиболее ценная часть естественнонаучного образования: наблюдение явлений, опыты, лабораторные работы, практикум, решение задач. Так, в 1999/2000 учебном году сокращение учебных часов, отводимых на изучение естественнонаучных дисциплин, составило 20% в сравнении с 1968/1969 учебным годом. Число лабораторных работ по естественнонаучным дисциплинам уменьшилось почти в три раза. Более чем в три раза уменьшилось число часов, отводимых на проведение практикумов и решение расчетных задач по физике и химии [3]. В то же время практикумы и лабораторные занятия призваны решать следующие задачи: дать учащимся опыт самостоятельного проведения эксперимента, выработать умения и навыки работы с приборами, соблюдая правила безопасности; сформировать умения и навыки применения законов физики и химии на практике, связывать содержание обучения с повседневной жизнью человека.

Согласно результатам анкетирования школьников, проведенного в Республике Беларусь в 2001/2002 учебном году, 35,9% из 329 опрошенных учащихся 9-11 классов предложили ввести в программу по химии «разделы, связанные с повседневной жизнью», 31,6% – «усилить вопросы экологии и охраны окружающей среды». На необходимость уделять больше внимания экспериментальным вопросам при изучении химии указали 23% опрошенных учащихся [4]. Результаты опросов свидетельствуют о недостатках в преподавании химии в белорусской школе.

Очевидно, что успешное осуществление учебного процесса немыслимо без хорошо продуманного содержания и без учета отношения учащихся (и всего общества) к естествознанию в целом и к предметам естественнонаучного цикла, в частности. В этой связи представляет интерес исследование, которое проводила в 1998/1999 году Латвийская Академия педагогики и менеджмента образования. Целью исследования являлось изучение отношения ряда групп населения Латвийской республики, включающих учащихся основной и средней школы, учителей, студентов педагогического профиля, родителей учащихся к предметам естественнонаучного цикла и сравнение с данными аналогичных исследований, проводившихся в Швеции и Финляндии [5]. Кратко изложим его результаты.

Во-первых, школьные предметы естественнонаучного цикла являются малопривлекательными для всех групп респондентов. В условной таблице предпочтений, включающей 15 общеобразовательных предметов, они занимают последние места. Опрос родителей показал, что только около половины из них видят предметы естественнонаучного цикла в качестве обязательных. Эти данные согласуются с данными Министерства образования и науки Латвии: число учащихся, выбирающих изучение предметов естественнонаучного цикла по выбору, составляет около 50-56% от общего числа старшеклассников. Только 15% родителей считают, что ребенок должен учиться по программе с углубленным изучением математики, естествознания и техники. В то же время при ответе на вопрос: "К какому выбору вузовского направления обучения вашего ребенка вы бы отнеслись наиболее благосклонно?» естествознание отмечено лишь в 3% анкет. Сами же старшеклассники представляют себя учеными – естественниками только в 10% (Латвия), 15% (Финляндия) и 27% (Швеция) случаев от общего числа респондентов.

Во-вторых, налицо тенденция к уменьшению числа студентов, обучающихся по естественнонаучным программам в вузах. Отвечая на вопрос: «Что, по-вашему, относится к основным причинам этого явления?», большинство респондентов отмечали неудовлетворительный уровень знаний по математике и естествознанию, полученный в школе (40-57%), на непонимание, что же означает «быть естественником» (35% в Латвии, 47% в Швеции и 83% в Финляндии), а также на то, что обучение по этим программам требует больше усилий, нежели учеба по гуманитарным направлениям (28-60%). Среди других причин непопулярности естествознания отмечаются меньшие возможности сделать карьеру в жизни (64 и 69%) по сравнению с более престижными профессиями (юриспруденция, экономика, иностранные языки).

Для улучшения сложившейся ситуации педагоги Латвии (52%), Швеции (60%) и Финляндии (57%) считают необходимым провести модернизацию содержания дисциплин естественнонаучного цикла в школе. Аналогичной точки зрения, судя по опросам, придерживаются и студенты: 54% в Латвии, 71 % в Финляндии, 75% в Швеции. В качестве необходимых мер называются увеличение объема и глубины изучения предметов естественнонаучного цикла как в школе, так и в вузе.

Несомненно, в преодолении негативных явлений в школьном естественнонаучном образовании решающую роль должны сыграть педагогические кадры. Модернизация образовательного процесса напрямую связана с изменением характера профессиональной деятельности педагога. Школе нужны учителя, способные реагировать на новые социальные ожидания, проявляющие готовность к творческому росту и профессиональному самосовершенствованию, к восприятию и внедрению инноваций в учебный процесс. Первоочередной задачей является приведение системы подготовки учителей по естественнонаучным дисциплинам в соответствие с требованиями современности. Одной из тенденций последних лет стало придание педагогическим вузам статуса университетов. Поэтому при составлении учебных планов, перечня специализаций, программ курсов необходимо сохранение лучших традиций университетского образования в сочетании с гибкостью его новых форм и подходов. Структурирование и содержательное наполнение курсов фундаментальных естественнонаучных дисциплин должно базироваться прежде всего не на профессиональной (подготовка учителя), а на общенаучной составляющей подготовки [6]. Преподавание должно способствовать формированию у студентов научной квалификации, соответствующей университетскому уровню образования.

Список использованных источников

1. Ковалева, Г.С. Сравнительная оценка естественно-математической подготовки школьников / Г.С. Ковалева, В.Г. Разумовский. — М., 1992.

2. Третье международное исследование по оценке качества математического и естественнонаучного образования TIMSS: Вып. 4. — М., 1998.

3. Разумовский, В.Г. Тенденции развития естественнонаучного образования школьников / В.Г. Разумовский // Материалы методол. семинара. — ФИАН. 2001.
4. Василевская, Е.И. Отбор содержания школьного химического образования с учетом современного состояния научных исследований / Е.И. Василевская // Gamtamokslinis ugdymas bendrojo lavinimo mokykloye. Natural Science Education at a General School//Siauliai
5. Гедровец, Я. Естествознание в школе на пороге XXI века / Я. Гедровец // Химия в школе.– 2000.– №6.– С. 58-59.
6. Лахвич, Ф.Ф. Химическое образование студентов биологических специальностей педагогических вузов / Ф.Ф. Лахвич // Хімія: праблемы выкладання.- 2001. - №2. – С. 77

INTEGRATING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES INTO TEACHER EDUCATION

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

Information and communication technology has provided an important instrument for breaking down barriers which distance cooperation between educational institutions, both nationally and internationally. Experience in the use of information and communication technology in teaching shows that this technology can provide important help when teaching is to be planned and prepared to provide challenges to all pupils, while taking account of the background, ability and interests of the individual.

The area of teacher training is an important one to tackle, since it is the universities of education which supply the basic schools with teachers who will have to carry out the integration of IT in teaching. The aims of teaching make a number of extensive demands and expectations to teacher qualifications with respect to knowledge about, and experience with, the use of IT in teaching.

The main objectives of integrating information and communication technologies into teachers' training are as follows:

- Increasing students' awareness of the role of information and communication technology and ability to communicate knowledge about its social importance.
- Developing the competence for including IT-related topics and points of view into their professional, pedagogic and didactic considerations in connection with the planning of their ordinary teaching.
- Fostering a general knowledge of how IT helps to shape the conditions of education and work in society.
- Providing basic knowledge of, and skills in, the use of information and communication technology as an instrument in the daily preparation and teaching activities.
- Granting insight in, and experience of, various methods for evaluating the quality and utility of IT-based information, teaching materials and teaching environments.

The main challenge regarding the integration IT technologies into higher pedagogical education is not taking into consideration learners' social, personal, and professional background and failing to see learners' various motives, background knowledge and aspirations which all affect the outcome of the learning process, which could be briefly summarized as the problem of personalization.

The importance of adapting IT tools to learners' needs urges and encourages scholars to search ways to enhance the efficiency of computer-based instruction and correct shortcomings through interaction, the use of authentic and contextualised tasks and self-reflection. To adapt education to the future needs of learners, decision-makers have to listen to the culture of the learners, review their pedagogical models and study the process of knowledge acquisition. Research shows that knowledge acquisition is only valid if it can be applied to a specific context. Some of these points require close examination.

Increasing student interaction implies that two or three students can share a computer and interact with the computer, Internet, software and each other. Students need guidance and structure to use computers to enhance learning. University teachers may need to spend some time organizing the students and clearly defining the intended outcomes of their computer experiences.

Contextualisation of tasks suggests introducing project programs. Real world applications motivate students to use their skills to solve problems in real situations rather than the meaningless problems found in text books. A computer can also take a group of students on a field trip to a far away world without ever leaving the classroom.

The advent of technology sets new challenges for scholarly research. Current preservice teachers would find it cumbersome, frustrating, and almost impossible to complete the requirements for teacher certification without using technology. Research no longer consists of going to the library to sign out a book but rather accessing the library online. This has allowed preservice teachers to access information from around the world and become scholarly educators by reading professional journals and gathering information for group and individual presentations as well as research papers. However the problem of downloading ready made materials is still a great hindrance to integrating IT technologies into teacher preparation. The prospect of conducting computer-assist research will be made possible only in case the themes of research projects are reconsidered and reformulated towards further creativity and cognitive flexibility on the part of a learner.

Finally, most scientists emphasize the educational role of the hypertext as multiple connections that can be achieved may very well serve to bolster the possible associations that can be attached to any one topic, thus broadening and widening perspectives and working to eliminate disciplinary boundaries. Indeed we have to pay tribute to hypertext as it facilitates the establishment of connections between different forms of representation. The ease at which various sorts of information can be connected may serve to reduce interdisciplinary boundaries and help students to draw connections between multiple types of knowledge forms.

If to view aims of education teaching students to be integrative thinkers and respond to a world characterized by change and interconnection hypertext seems to make sense. Due to it students would be able to take a more active part in their learning, and then transfer easily what they learn from one context to another. Studying the dy-

namic of interactive reading via hypertext is thus a model for studying integrative teaching and learning in a global world.

Integrating technology into the curriculum is not an easy feat. It requires a great deal of thought and patience: thought to ensure the appropriate technology is being used to increase student achievement and patience to ensure that teachers feel comfortable with the new technology.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ

О.В. Тумас
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Анализ результатов исследований специалистов по проблеме эмоционального выгорания (Н.Е. Водопьянова, Т.И Ронгинская, Т.В. Форманюк, А.А Реан) показывает, что в настоящее время можно выделить три основные тенденции в исследованиях феномена выгорания: расширение контингента обследуемых профессий, кросс-культурный характер исследований и изучение позитивных состояний, противоположных выгоранию.

Все более широкое распространение получают позитивно-психологический и акмеологический подходы (А.А. Деркач, и др.) к развитию взрослого человека, исследования, направленные на выявление факторов, способствующих и препятствующих оптимальному функционированию человека в разных сферах деятельности.

Выгорание, по Н.Е. Водопьяновой, многомерный феномен, состоящий из трех взаимосвязанных, хотя и отличных друг от друга конструктов: эмоционального истощения, обесценивания труда и снижения эффективности профессиональной деятельности.

В своем исследовании Н.Е. Водопьянова адаптировала и использовала опросник на «выгорание» Maslach Burnout Inventory (MBI), авторами которого являются американские психологи К. Маслач и С. Джексон. Методика предназначена для измерения степени «выгорания» в профессиях типа «человек-человек», в настоящее время признана базовой методикой выявления «эмоционального выгорания».

В силу того, что выгорание может рассматриваться как частный случай, Т.И. Ронгинской были описаны следующие типы индивидуальных стилей преодоления ситуаций психоэмоционального стресса на работе применительно к выгоранию.

«Здоровый», или активный, тип способен к решению трудных проблем, придающий работе высокое (но не экстремальное) значение, контролируют собственные энергетические затраты, отмечен конструктивным способом преодоления ситуаций неудач и поражений, которые рассматриваются субъектом деятельности не как источник фрустрации и негативных эмоций, а как стимул для поиска активных стратегий их преодоления.

«Экономный» тип обладает средним уровнем мотивации, энергетических затрат и профессиональных притязаний, выраженной склонностью к сохранению дистанции по отношению к профессиональной деятельности, удовлетворенностью результатами своего труда. Характерной чертой этого типа является общая жизненная удовлетворенность, источником которой могут быть ситуации, не связанные с работой. Следует, однако, заметить, что такая "экономная" стратегия поведения эффективна лишь в ограниченных временных рамках, в длительной перспективе вероятно возрастание профессиональной неудовлетворенности на фоне успешности других людей.

«Тип риска А» характеризуется экстремально высоким субъективным значением профессиональной деятельности, большой степенью готовности к энергетическим затратам, низкой устойчивостью к фрустрации и стрессу. Высокий уровень негативных эмоций, являющийся следствием психической перегрузки, стремления к совершенству и связанной с этим неудовлетворенности эффективностью своей деятельности, а также отсутствие социальной поддержки позволяют отнести этот тип к группе риска с вероятностью достаточно быстрого развития синдрома профессионального выгорания.

«Выгорающий тип» отмечен низким субъективным значением деятельности, низкой стрессоустойчивостью, ограниченной способностью к релаксации и конструктивному решению проблем, тенденцией к отказу в трудных ситуациях, постоянным чувством беспокойства и беспредметного страха. Люди, относящиеся к этому типу, не способны к сохранению необходимой дистанции по отношению к работе. Это приводит к дополнительным психическим нагрузкам, постоянной неудовлетворенности собой, снижению общей психической устойчивости организма, апатии и нежеланию выполнять профессиональные задачи [1, с.85-95].

Т.В. Форманюк выделила такой вариант симптомокомплекса эмоционального выгорания, как чувство эмоционального истощения, изнеможение, дегуманизацию, деперсонализацию, тенденцию развивать негативное отношение к клиентам, негативное самовосприятие в профессиональном плане. Еще в 1982 г. Т.В. Форманюк выделила в качестве ключевых признаков эмоционального сгорания следующие:

1. Индивидуальный предел, потолок возможностей нашего эмоционального Я противостоять истощению, противодействовать "сгоранию" самосохраняясь.

2. Внутренний психологический опыт, включающий чувства, установки, мотивы, ожидания.

3. Негативный индивидуальный опыт, в котором сконцентрированы проблемы, дистресс, дискомфорт, дисфункции и их негативные последствия [2, с.57-63].

Многие зарубежные исследователи говорят о типичности стресса для педагогической деятельности из-за ее насыщенности такими стресс-агентами, как социальная оценка, неопределенность, повседневная рутина. Проявления стресса в работе учителя разнообразны и обширны. Так, в первую очередь выделяются фрустрированность, тревожность, изможденность и выгорание. В отечественных исследованиях в перечень стресс-реакций учителей включается до 14 различных проявлений. Между тем на сегодняшний день насчитывается незначительное число работ, посвященных изучению стрессоустойчивости учителя, что свидетель-

ствует о недостаточном внимании, уделяемом исследователями педагогического труда разработке данной проблемы. Так, напряженность, свойственная педагогической деятельности, позволяет А.А Реан рассматривать стрессоустойчивость (фрустрационную толерантность) как профессионально-значимое качество личности учителя [3, с. 45-53].

Отдельные исследования свидетельствуют о том, что на рост профессионального мастерства учителя оказывает определяющее положительное влияние структура мотивации педагогической деятельности, в частности, превалирование внутренней мотивации над внешней [4, с. 12]. В связи с этим представляется важным исследование взаимосвязи профессиональной мотивации учителей с их стрессоустойчивостью.

Список использованных источников

1. Ронгинская, Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях / Т.И. Ронгинская // Психологический журнал. –2002. – № 3. – С. 85–95.
2. Форманюк, Т.В. Синдром эмоционального сгорания как показатель профессиональной дезадаптации учителя /Т.В. Форманюк // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 57–63.
3. Реан, А.А. Факторы стрессоустойчивости учителей / А.А. Реан, А.А. Баранов // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 45–53.
4. Водопьянова, Н.Е. Психическое выгорание / Н.Е. Водопьянова // Стоматолог. — 2002. – № 7. – С. 12.

ЭТАПЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО КРАЕВЕДЕНИЯ

А.А. Фоменко
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Методика формирования духовных ценностей средствами художественного краеведения представляет собой согласованную совокупность этапов, каждый из которых призван обеспечить реализацию процесса интериоризации показателей каждого компонента духовных ценностей подростков. Все этапы имеют определенную структуру и связи между собой и определенную автономность в смысле влияния и перемещения в реальном воспитательном процессе.

Первым этапом процесса формирования духовных ценностей подростков средствами художественного краеведения является диагностический. Он позволяет учителю оценить реальное состояние педагогической действительности, спрогнозировать течение учебно-воспитательного процесса, выстроить иерархию педагогических целей, осуществить педагогическую деятельность в расчете на конечный результат, распознать результативность педагогического взаимодействия и своевременно осуществить коррекцию.

Процесс диагностики в структуре педагогической деятельности строится на решении следующих задач, стоящих перед педагогом: использование методов педагогической диагностики в реальном процессе формирования духовных ценностей подростков средствами художественного краеведения при изучении особенностей духовной сферы учащихся; постановка цели деятельности на основе предварительного диагностического исследования; нахождение педагогических средств, соответствующих целям, содержанию и условиям данного процесса; отслеживание результативности собственной деятельности; рефлексия педагогической деятельности.

Таким образом, диагностика является одним из основных компонентов педагогической деятельности учителя, при отсутствии которой невозможно получить достоверную информацию о процессе формирования духовных ценностей подростков, состоянии и результативности данного процесса, и, следовательно, ставится под сомнение педагогическая целесообразность выбранной стратегии педагога.

Второй этап – планирующе-коррекционный, который связан с планированием и определением целей художественно-краеведческой деятельности. Проектирование процесса формирования духовных ценностей подростков средствами художественного краеведения, планирование этапов художественно-краеведческой деятельности теснейшим образом связаны с процессом целеполагания. Постановка цели означает работу подростка с образом модели духовного «Я», его ориентацию и концентрацию сил и активности на достижение намеченного результата.

Работа над целями невозможна без соотнесения с имеющимися возможностями, интересами и стремлениями подростков. Такой анализ в координатах «цель-средство» является фактически переходом от целеполагания к планированию деятельности подростков и преподавателей.

Для реализации данного условия мы используем метод проектирования. Главной составляющей методологии проектной деятельности является технология проектирования, его логика и этапность. В своем исследовании мы представляем обобщенный вариант данной технологии в следующем виде: замысел — реализация – рефлексия. На всех этапах проектирования определяется содержание деятельности учителя, последовательность действий учащихся, разрабатываются средства формирования духовных ценностей подростков средствами художественного краеведения.

Организация процесса целеполагания на основе метода проекта предполагает превращение учащихся в субъектов художественно-краеведческой деятельности, где каждый становится активным участником данного процесса. При этом учитель не противостоит учащимся, а выступает в качестве партнера.

Работа над проектами в творческом коллективе, дает возможность объединить подростков по интересам, выбрать ролевую позицию для участия в различных видах художественного краеведения; учит детей самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения; воспитывает обязательность выполнения заданий в намеченные сроки, взаимопомощь в работе, ответственность и добросовестность. Все это способствует самоопределению, самореализации личности подростков, позволяет выработать осознанное эмоционально-ценностное отношение к художественной культуре родного края.

Третьим этапом формирования духовных ценностей личности подростка является информационно-деятельностный. Каждый объект художественного краеведения связан с обогащением духовности личности, с формированием соответствующего миропонимания, ценностного взгляда на мир культуры родного края. С этих позиций можно утверждать, что одним из структурным элементов этого этапа является осознание, осмысление подростками значения национальной культуры для их личностного развития, удовлетворения потребностей в самореализации, самопознании, самоосуществлении.

Выработать в подростке полное эмоционально-ценностное отношение к духовному наследию возможно только через перевод духовных ценностей, воплощенных в произведениях художественной культуры родного края в индивидуальные ценности. Данный процесс осуществляется через: создание условий для развития опыта эстетического переживания и «проживания» их личностью, навыков художественно-эстетического и чувственно- образного восприятия, способов понимания духовного содержания, значимости произведений художественной культуры родного края в жизни человека, соотнесения ценностей заложенных в культурном наследии с собственной жизнью и накопленным субъективным опытом, наделения их личностным смыслом. Реализуются данные условия через комплекс тесно взаимосвязанных видов деятельности (познавательной, ценностно-ориентационной, научно-исследовательской и др.), которые направлены на становление в сознании учащихся мировоззренческих ориентиров, убеждений, идеалов, отношений, ценностей; использование методов и форм художественно-краеведческой деятельности, уровень их овладения учителем. Они направлены на формирование взглядов, убеждений, идеалов и предполагают активизацию не только сознания, но и чувств; способствуют осознанию учащимися связи времен, своей роли в продолжении духовных культурных традиций белорусов и др.; приобщение к процессу формирования духовных ценностей родителей, взаимодействие с которыми способствует целенаправленному развитию осознанного, личностно-значимого отношения к культуре родного края.

Следующий этап — вариативно-творческий, связан с обеспечением возможности самореализации подростков в процессе художественного краеведения. Реализация данного этапа предполагает включение подростков в различные виды художественно-краеведческой деятельности, обучение их творческим умениям в процессе групповой и индивидуальной деятельности по решению творческих задач. Необходимо предоставить возможность выбора содержания и форм художественно-краеведческой деятельности, усилив тем самым мотивацию и позицию активного участия подростка в собственном духовном развитии. Это осуществляется через включение в воспитательный процесс:

- форм и методов активизации активно-творческого отношения подростков к различным видам художественно-краеведческой деятельности; к приобретению учащимися умений и навыков, опыта различных видов деятельности; к формированию потребности и способности самостоятельно создавать художественные образы в культуре; к стимулированию художественно-краеведческой деятельности и активно-творческого отношения к ней;

- ситуации успеха, которая является одним из условий осознанного желания достичь значительных результатов в художественно-краеведческой деятельности; обеспечивает условия для достижения значимых результатов и их осознание подростками; позволяет снять такие проблемы, как заниженная самооценка, неуверенность в себе; является важнейшим элементом духовного самостроительства, осознанной мотивацией к активному участию в различных видах художественно-краеведческой деятельности каждого подростка.

Завершающим этапом формирования духовных ценностей подростков средствами художественного краеведения является оценочно-результативный. Реализация данного этапа осуществляется через введение в данный процесс рефлексивного компонента, который способствует самоанализу и самооценке субъектов данного процесса, хода и результатов различных видов краеведческой деятельности, осознанию их значимости для себя, развитию своей личности и одновременно осознанию своих возможностей, которые можно использовать плодотворно. Этот поиск идет в процессе внутреннего диалога с самим собой или с воображаемым собеседником. Такой диалог дает возможность встать в позицию исследователя по отношению к самому себе.

Таким образом, данный этап позволяет обобщить результаты работы как преподавателя, так и подростка. Учитель обобщает результаты в передаче определенной информации; анализе способов действий и оснований их применения в процессе формирования духовных ценностей средствами художественного краеведения; выявлении причин неэффективности сложившихся способов художественно-краеведческой деятельности в конкретных воспитательных делах, недостаточности имеющихся у него знаний, умений и навыков; осмысливании основания (причины выбора различных видов художественно-краеведческой деятельности) решения педагогических задач; осмысливании и оценивании результатов процесса формирования духовных ценностей подростков средствами художественного краеведения и соотнесения их с поставленными целями; анализе показателей и критериев этой оценки. Подростки обобщают результаты через осознание, понимание и присвоение получаемой информации; выработку прочных знаний, умений и навыков; приобретение опыта организации и осуществление различных видов художественно-краеведческой деятельности и соответствующих эмоционально-ценностных отношений в процессе формирования духовных ценностей подростков средствами художественного краеведения; стремление создать собственный образ «Я»-духовный» к осознанию своих качеств, интересов, способностей; самооценку хода и результатов художественно-краеведческой деятельности; формирование собственного мнения о своих интересах, способностях, о своем поведении, об отношении к культуре родного края; оценивание собственной значимости в сохранении и развитии духовно-культурного наследия.

Реализация предложенной методики, по нашему мнению, должна будет способствовать формированию духовных ценностей подростков средствами художественного краеведения.

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К УПРАВЛЕНИЮ РАЗВИТИЕМ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ШКОЛЫ

И.А. Царик
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Повышенный интерес к управленческой культуре будущего педагога обусловлен возрастающими требованиями к уровню общекультурной и профессиональной подготовки специалиста. Меняется место педагога как ведущего субъекта образовательного процесса: с позиции «транслятора» (когда в основу педагогического процесса ставились знания, умения и навыки, а ребенок являлся средством достижения цели) на позицию педагога — «организатора», призванного создавать условия для самореализации личности ребенка. Сегодня можно говорить о возникновении нового типа педагога — менеджера образовательного процесса, который, кроме знаний в области педагогики, психологии, различных методик, должен быть профессионально подготовлен к управленческой деятельности. В педагогической литературе отмечается, что любой педагог, по сути, является менеджером воспитательно-познавательного процесса, а руководитель учебного заведения – менеджером учебно-воспитательного процесса в целом, выступая субъектом управления этим процессом (В.П. Симонов).

Актуальность проблемы формирования управленческой культуры педагогов подтверждается данными, полученными в ходе опроса студентов физического факультета БГПУ. Студенты высказывают опасения относительно воспитательной работы в школе и, прежде всего, перед организацией воспитательного процесса. На занятиях по педагогике нами была организована работа по диагностике стиля будущей профессиональной деятельности студентов. Оказалось, что мало кто из них видит в себе способности к организаторской работе. Наибольшую тревогу высказывают по поводу управления воспитательным процессом в школе: «я удивлена, что тест показал у меня склонность к типу педагога-организатора», «мне кажется, это слишком сложно, чтобы я могла справиться», «вряд ли я способен к организации воспитания» и т.п.

Анализ практической работы показывает, что проблеме подготовки педагогов к управлению воспитательной работы уделяется недостаточно внимания. Это связано со следующими причинами.

Обычно считается, что становление педагога в плане управления различными сферами своей профессиональной деятельности происходит тогда, когда он приступает к самостоятельной практической работе. Однако с приходом в школу у молодого специалиста возникает ряд серьезных трудностей. Начинающий педагог обнаруживает, какой огромный объем работы ему предстоит выполнить в кратчайшие сроки: написать план воспитательной работы, подготовить планы воспитательных мероприятий для своего класса, проведения родительских собраний, наладить отношения с учащимися, коллегами, администрацией. Директор и завуч по воспитательной работе учреждения, как правило, работают с ними. Но зачастую такая работа осуществляется формально. В этой связи острая необходимость подготовки педагога к такому роду деятельности возникает еще в стенах вуза.

Можно также отметить, что большинство педагогов относятся к данному процессу как само собой разумеющемуся и не видят ни его особой значимости в становлении профессиональной культуры педагога, ни его сложности и многоаспектности. В большей степени это объясняется тем, что в течение многих лет деятельность педагогов по управлению воспитательным процессом в школе (как на административном, так и на педагогическом уровне управления) сводилась практически к выполнению официальных руководящих указаний. Работа педагогов по единой программе воспитания детей не допускала существования различных позиций, разнообразных педагогических подходов как к вопросам воспитания детей, так и к проблемам управления воспитательной системой в целом.

Анализ литературы подтверждает необходимость разработки проблемы в педагогической науке. Теоретическими предпосылками для разработки проблемы являются работы В.П. Беспалько, Б. Битинаса, И.Д. Демаковой, Т.А. Ильиной, В.А. Караковского, Ф.Ф. Королева, А. Т. Куракина, Л. И. Новиковой, Н.В. Кузьминой, В.Д. Семенова, Ю. П. Сокольникова и др., рассматривающие различные программы системных педагогических исследований. Со второй половины XX века развивается теория школьных воспитательных систем: сформулированы общие представления о воспитательной системе школы, ее структуре, основных характеристиках (Л.И. Новикова); исследуется роль и место класса в воспитательной системе школы (Н.Л. Селиванова); воспитательная система охарактеризована как объект педагогического управления (В.А. Караковский).

Учеными рассматриваются различные стороны управленческой деятельности педагогов. В научной литературе есть значимые исследования, связанные с организационно-педагогической деятельностью руководителя воспитательной работы школы (П.И. Третьяков, Т.И. Шамова и др.). Однако, исследований, посвященных непосредственно вопросам развития управленческой культуры будущего специалиста в сфере воспитания, фактически нет. Это обусловило и тот факт, что на сегодняшний день не разработан единый понятийный аппарат проблемы, не определены условия успешности данного процесса в вузе.

Содержание, методика и технологии воспитательной работы определяются воспитательной системой. Воспитательная система — сложное социальное психолого-педагогическое образование, саморазвивающееся и управляемое. Она охватывает весь педагогический процесс, интегрирует урочную и внеурочную жизнь детей, разнообразную деятельность и общение [2, с.9]. Рассматривая данное понятие в позиции развивающего подхода, в содержание воспитательной системы мы включаем совокупность научных знаний, разной информации, ценностных ориентиров, достижений культуры и одновременно – различную деятельность по управлению процессами усвоения опыта и развития творческих сил и способностей личности.

В зависимости от избранной концепции каждая школа по-своему строит воспитательную систему [3, с. 162]. Основу воспитательной системы определяет теоретическая концепция, которая включает: цель, задачи, принципы, ведущие идеи, педагогические теории, позитивный опыт. Организация воспитательной системы представляет собой реализацию теоретической концепции в учебно-воспитательном процессе на основе взаимосвязи цели, содержания, форм, средств и методов, соответствующих условий, результата.

Анализ исследований показал, что в образовательной (в том числе и воспитательной) системе произошла смена стратегии управления [4]. Можно выделить два подхода к выбору стратегии воспитания в шко-

ле. Первый подход — обусловлен стремлением руководства школы к деятельности, направленной на функционирование: соответствие внешним требованиям, быть не хуже других, провести как можно больше мероприятий, где задействованы дети, родители , педагоги и т.п. Второй подход направлен на то, чтобы интенсивно развиваться: качественно поднимать уровень воспитательной работы, стимулировать саморазвитие педагогов и школьников и т.п.

Выбор стратегии воспитательной деятельности будет определять не только качество организации воспитательной работы, но и уровень воспитанности школьников, способности их стать субъектом своей жизнедеятельности.

Управление воспитательной системой рассматривается как искусство ставить цель, четко определять пути ее достижения (стратегия), организация дела (тактика), контроль и оценка результативности [1]. Рассмотрение данного понятия с позиции развивающего подхода предусматривает его направленность на взаимодействие субъектов воспитательной системы, то есть определение отражает значимость управления не только в организации и функционировании воспитательной системой школы, но и его роль в развитии, постоянном совершенствовании, обусловленными потребностями всех субъектов воспитательного процесса.

В основе данного подхода – теория развивающего управления, разрабатываемая исследователями Т.И. Шамовой, П.И. Третьяковым, М.М. Поташником, В.С. Лазаревым и другими, которые считают, что именно развивающее управление способно обеспечить наращивание потенциала и повышение уровня его использования за счет усвоения новшеств, именно оно предполагает адекватное понимание потребностей и возможностей развития.

В этом случае управление направлено на проведение целесообразных преднамеренных изменений и предполагает создание условий для реализации компетентности, ответственности, активности и в целом личностного потенциала всех участников образовательного процесса.

Определено понятие «управление развитием воспитательной системы школы», под которым понимается организованная деятельность, инициируемая руководителем и поддерживаемая группой единомышленников. Она направлена на проведение целесообразных преднамеренных изменений и предполагает создание условий для реализации компетентности, ответственности, активности и в целом личностного потенциала всех участников образовательного процесса. Данное определение отражает значимость управления не только в организации и функционировании воспитательной системой школы, но и его направленность на развитие, постоянное совершенствование, обусловленные потребностями всех субъектов воспитательного процесса.

Управление развитием воспитательной системы предусматривает осуществление своевременной текущей диагностики с целью оперативного видения изменений в воспитательной системе, на основе результатов которой принимается решение либо о необходимости структурного нововведения (приводящего структуру системы в соответствие с изменениями), либо о необходимости нововведения, компенсирующего произошедшие изменения в воспитательной системе (чье появление грозит нарушению до той поры удовлетворявшей запросы субъектов системы устоявшейся культуре, функциям и структуре).

Выделены следующие направления подготовки педагога к управлению воспитательной системой школы:

– повышение методологической культуры педагога, суть которой заключается в способности к выбору стратегии управления воспитательной системой школы. Выбор стратегии развития воспитательной системой современной школы предполагает опору на философскую антропологию как базу человековедения и герменевтику как мировоззрение человека XXI века.

– развитие технологической культуры, включающей социокультурные, коммуникативные компетенции, мастерство принятия управленческих решений. Суть ее состоит в овладении педагогом технологиями управления (планирования, прогнозирования, моделирования и др.).

Анализ содержания образования в педагогическом университете позволяют констатировать, что проблемы управления воспитательной системой школы не достаточно полно отражены в учебных планах и программах по педагогическим дисциплинам. Так, в курсе «Педагогические системы и технологии» выделена только одна тема «Технологии управления педагогическим процессом школы». Вместе с тем при изучении разных тем курса рассматриваются вопросы, связанные с проблемой управления воспитательной работы школы: «направления деятельности классного руководителя», «технология создания воспитательной системы школы» и др. Исключением является программа педагогической практики, которая включает такой аспект работы будущего педагога, как отработка умения проводить анализ плана работы классного руководителя, анализ посещенного воспитательного мероприятия, а также рефлексию на самостоятельно организованного мероприятие с классом.

В процессе преподавания педагогических дисциплин, как показывает опыт практической работы, наиболее эффективными формами профессиональной подготовки педагогов к управленческой деятельности в образовательном процессе вуза выступают: учебное проектирование и прогнозирование; диалог, организация обучения в сотрудничестве, проведение педагогических мастерских, учебное моделирование, организация учебного процесса как исследования, внедрение всех видов контекстного обучения, использование деловых, ролевых и имитационных игр в обучении, установление отношений делового взаимодействия, организация групповых дискуссий, метод мозгового штурма, организационно-управленческое консультирование, освоение интерактивных технологий, проведение коллективных творческих дел, включение в волонтерскую деятельность и др.

Список использованных источников

1. Третьяков, П.И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента / П.И.Третьяков. – М., 2001.

2. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения / Под ред. В.А. Караковского, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. — М., 1999.

3. Управление образовательными системами: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова; под ред. Т.И. Шамовой. — М., 2002.
4. Черникова, Т.В. Управление развитием образовательного учреждения: учеб-метод. пособие / Т.В. Черникова. – М., 2005.

ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЯ К ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НА РЕФЛЕКСИВНОЙ ОСНОВЕ

И.В. Шеститко
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Педагогический процесс подразумевает «развивающееся взаимодействие воспитателей и воспитуемых, направленное на достижение заданной цели и приводящее к заранее намеченному изменению состояния, преобразованию свойств и качеств воспитуемых» (И.П. Подласый). Этому определению отвечает и педагогический процесс формирования рефлексивных умений у младших школьников. Формирование предусматривает целенаправленную работу взрослого по построению поведения, мышления, действий ребенка в соответствии с определенными нормами культурного развития, а в учебной деятельности — в соответствии с формами теоретического сознания (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин).

Одним из необходимых условий организации названного процесса, основанного на взаимодействии учителя и ученика, является готовность учителя к организации обучения учащихся на рефлексивной основе.

Анализ отечественной педагогической и психологической литературы показал, что понятие «готовность» к выполнению деятельности исследуется на различных уровнях:

- личностном — как проявление и процесс формирования индивидуально-личностных качеств личности, обеспечивающих успешное осуществление деятельности;
- функциональном — как высший профессионализм (В.Д. Шадриков), профессиональное мастерство, умение активизировать необходимые для выполнения деятельности физические и психические ресурсы;
- личностно-деятельностном — как целостное проявление качеств личности, накопление знаний, умений, навыков, способствующих эффективному выполнению профессиональных функций [1 — 3].

Готовность учителя к организации обучения учащихся на рефлексивной основе мы рассматриваем на личностно-деятельностном уровне. Она является определяющим условием его становления и представляет собой сложное личностное новообразование, интегрирующее в себе следующие компоненты:

— когнитивный (информационный, «знаниевый»), включающий представление о рефлексии как факторе развития личности, системе, рефлексивных умений, процессе, способе познания действительности, результате рефлексивной деятельности, его составляющих и условиях формирования; освоение учителем основных психолого-педагогических положений рефлексивной теории, методологии и методики рефлексивного подхода к обучению учащихся;

— мотивационно-ценностный, предполагающий принятие безусловной ценности личности, установку на развитие индивидуальности учащегося, осознание необходимости, значимости и ценности рефлексивного подхода к организации образовательного процесса; положительное отношение к рефлексивной деятельности, сформированную установку на необходимость формирования рефлексивных умений у учащихся;

— поведенческий, подразумевающий развитие способности учителя к самоанализу и самооценке, проявляющимися в умении корректировать собственную педагогическую деятельность и деятельность учащихся; умение быть фасилитатором, т.е. содействовать проявлению инициативы, активности, индивидуальности, самостоятельности, оказывать педагогическую поддержку учащемуся в учебной деятельности и общении;

— операционально-деятельностный, предполагающий владение методами, приемами организации процесса обучения учащихся в контексте рефлексивной составляющей, способность учителя на основе сотрудничества и взаимодействия организовывать такую образовательную среду, в которой ученик становится субъектом учебной деятельности и имеет возможность проявлять самостоятельность и активность;

— личностный, предусматривающий сформированность тех личностных качеств педагога, которые обеспечивают успешность рефлексивного взаимодействия в образовательном процессе: эмпатийность, гибкость, общительность, способность к сотрудничеству, принятие ребенка в перспективной динамике интеллектуального роста, видение его позитива. Интегративным показателем развития этих качеств является степень сформированности рефлексивной культуры педагога.

В основе нашего подхода к пониманию готовности учителя к организации обучения на рефлексивной основе лежат следующие утверждения:

— только рефлектирующая личность учителя способна сформировать рефлектирующую личность ученика;

— только учитель, сам обладающий рефлексивной культурой, способен осуществлять обучение учащихся на рефлексивной основе.

Рефлексивная культура, включает такие компоненты как: развитая способность к самоанализу, адекватная самооценка, умение анализировать и корректировать собственную педагогическую деятельность, потребность в непрерывном профессиональном развитии на основе рефлексии, умение конструировать новое знание, умение устанавливать коммуникативные связи и принимать решения в нестандартных ситуациях общения с детьми, родителями, коллегами (Т.И. Шамова).

Инвариантными характеристиками рефлексивной культуры педагога в свете выше обозначенных позиций становятся: «смещение» установок учителя с содержательно-процессуальных аспектов учебного процесса на ценностно-смысловые; отказ от однозначной ориентации «на результат» как некий образец «модели поведения» ученика в учебном процессе на уровне содержательной рефлексии и утверждение «процессуальности» рефлексии; преодоление авторитарности как своеобразного «учительского комплекса»; отказ от моно-

полии на знание безусловных истин, установка на относительность всякого знания и, следовательно, ориентация на диалог и полилог с учащимися; ориентация на рефлексивное самоизменение в процессе педагогического взаимодействия; нацеленность учителя на освоение системы способов и приемов последовательного формирования рефлексивных умений у учащихся; возможность выбирать адекватные средства и способы решения задачи развития учащихся и себя путем организации продуктивной рефлексивной деятельности в условиях сотрудничества и партнерства; ориентация учителя на осознанный выбор вариантов собственного профессионального поведения; стремление к самореализации на основе внутренней профессиональной мотивации и осознания самоценности личностной и коммуникативной рефлексии.

Определяя собственные педагогические позиции, в качестве основополагающих учитель может избрать следующие принципы:

— рефлексии собственного психолого-педагогического опыта. Самоанализ стиля поведения и отдельных своих действий, педагогического опыта в целом, формирование избирательно-оценочного отношения к ранее усвоенным методам обучения и воспитания в сочетании с усвоением новых знаний, связанных с протеканием рефлексивных процессов, ведут к иному уровню профессиональной культуры – к рефлексивной культуре.

— ориентировочно-поисковой позиции по отношению к любым аспектам своего и «чужого» (заимствованного, наблюдаемого, представляемого) педагогического опыта, направленного на формирование рефлексивных умений учащихся.

— субъектности, выражающийся в направленности своих действий на развитие учащихся, принятие последних в личностном профессионально-образовательном пространстве в качестве равноправных партнеров по взаимодействию в учебном процессе.

— коллегиального решения педагогических задач совместно с другими участниками образовательного процесса (учениками, коллегами), представляющий возможность сопоставлять свои взгляды с «чужими», определять оптимальные способы решения путем совместного их нахождения.

Список использованных источников

1. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. — М., 1998. — С. 7-50.
2. Скок, Г.Б. Как проанализировать собственную педагогическую деятельность: учеб. пособие для преподавателей / отв. ред. Ю.А. Кудрявцев. — М., 2000.
3. Сиренко, С.Н. Формирование у будущих учителей готовности к личностно-ориентированному образованию школьников: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / С.Н. Сиренко. — Минск, 2003.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

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

Будущее государства определяется состоянием образования и воспитания, качеством подготовки специалистов к профессиональной педагогической деятельности. Как никогда, особое значение в настоящее время развития нашего государства имеет кадровый «капитал».

Кардинальные изменения, происходящие в обществе, требуют изменений во всех сферах жизни, в том числе и в образовании. Современные социально–образовательные процессы, наблюдаемые в высших учебных заведениях, требуют специалистов нового типа, которые обладают способностью синтезировать новые знания, владеть способами творческой деятельности, быть готовыми к диалогу различных культур, разрабатывать и реализовывать в учебном процессе инновационные педагогические технологии, самостоятельно принимать решения в нестандартных ситуациях. Для их подготовки необходима организация учебного процесса, при которой больше времени отводится самостоятельной работе студентов, а также осуществляется личностно ориентированный подход к каждому из них.

Личностно ориентированное обучение в высший учебных заведениях - это обучение, при котором личность студента является центром образовательного процесса. Организуя личностно ориентированное обучение, преподаватель воспринимает студента как личность с присущими ему индивидуальными особенностями характера, темперамента, ценностями, отношениями к окружающему миру. Особое внимание в личностно ориентированном обучении обращается на развитие и воспитание человека культуры, способного осуществлять осознанный выбор, как в процессе получения образования, так и в жизни. С этой целью целесообразно использовать технологию модульного обучения.

Модульное обучение — это такая организация процесса обучения в высших учебных заведениях, при которой студенты работают с учебной программой, индивидуализированной по содержанию, методам обучения, уровню самостоятельности, темпу их учебно-познавательной деятельности. Она разрабатывается на основе основных идей курса. Каждой такой идее соответствует отдельный модуль.

Сущность модульного обучения состоит в том, что студенты самостоятельно (с направляющей помощью преподавателя) достигает конкретных целей учебно-познавательной деятельности в процессе индивидуальной работы с модулем без интеллектуальных, физических и моральных перегрузок. Только то, что сделано самостоятельно, остается в памяти надолго и активно развивает мышление.

Модуль — это целевой функциональный узел, в котором учебное содержание и технология овладения им объединяется в систему. Модуль включает в себя целевой план действий, банк информации и методическое руководство по достижению дидактических целей.

Модули могут быть познавательные (для изучения теоретического материала), операционные (для формирования умений, навыков и способов деятельности) и смешанные. Он разрабатывается на основе основных идей курса. Каждой такой идее соответствует отдельный модуль.

Учебную дисциплину рекомендуется разделить примерно на несколько модулей, исходя из того, что их оптимальный объем соответствует логически завершенному разделу учебной дисциплины. Рекомендуется избегать слишком больших или слишком мелких модулей. Важный аспект построения модуля – структурирование деятельности студентов в логике этапов усвоения знаний: восприятие, понимание, осмысление, запоминание, закрепление, применение, систематизация. Модуль может совпадать с темой дисциплины. Однако в отличие от темы в модуле все измеряется, все оценивается: выполненное задание, работа студентов, их посещение учебных занятий; стартовый, промежуточный и итоговый уровень усвоения знаний, умений и навыков. В модуле четко определены цели обучения, задачи и уровни изучения данного модуля, названы умения и навыки. В модульном обучении все заранее запрограммировано: последовательность изучения материала, уровень его усвоения и контроль качества усвоения. Студентов необходимо познакомить с перечнем основных понятий, умений и навыков по каждому модулю. Они должны знать тезаурус (круг знаний, умений и навыков), на основании которого составляются вопросы и задания, охватывающие все виды работ по модулю, и выносятся на контроль после изучения модуля в виде теста. После изучения каждого модуля по результатам теста преподаватель дает студентам необходимые рекомендации. Модульное обучение может быть связано с рейтинговой оценкой познавательной деятельности студентов, способствуя повышению качества обучения, а так же возможностью каждого студента судить о степени своей продвинутости в усвоении изучаемого материала. Модульно–рейтинговая система усиливает мотивацию студентов, вызывает устойчивый интерес к систематической напряженной работе над учебным материалом.

Организация учебного процесса с использованием технологии модульного обучения позволяет совмещать индивидуальную работу каждого студента и коллективные способы обучения. Изменяется характер подготовки преподавателя к занятиям. Становится обязательным предварительное проектирование учебного процесса, причем в центре внимания должна быть учебно-познавательная деятельность каждого студента.

Технология модульного обучения позволяет одновременно оптимизировать учебный процесс, совместить жесткое управление познавательной деятельностью студентов и широкие возможности для их самоуправления.

Отличия модульной системы обучения от других дидактических систем заключаются в следующем. Данная технология позволяет перевести обучение студентов на субъект-субъектную основу. Содержание обучения должно быть представлено в законченных самостоятельных блоках. Дидактическая цель формируется для обучающихся, содержит в себе указание не только на объем изучаемого материала, но и на уровень его усвоения. Студенты большую часть времени работают самостоятельно и учатся планированию, организации, самоконтролю и оценке (адекватной самооценке) своих действий и деятельности в целом. Наличие модулей позволяет преподавателю индивидуализировать работу с конкретным студентом с помощью консультирования.

Использование технологии модульного обучения в учебном процессе позволяет реализовать на практике следующие идеи: управление учением студентов посредством учебно-методического комплекса (модуля); крупноблочная организация учебного материала вместе с рекомендациями по его изучению; открытость методической системы преподавателя; преимущество самостоятельной работы студентов; возможность выбора студентами уровня усвоения и темпа изучения материала.

Модульное обучение — это технология обучения, которая базируется на научно обоснованных данных, а рейтинговая оценка позволяет оценивать качество их подготовки.

Список использованных источников

1. Батышев, С.Я. Блочно-модульное обучение / С.Я. Батышев. — М., 1997.
2. Громкова, М.Т. Модульное структурирование педагогического знания / М.Т. Громкова. — М., 1992.
3. Чошанов, М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: метод. пособие / М.А. Чошанов. — М., 1996.
4. Юцявичене, П. Теория и практика модульного обучения / П. Юцявичене. — Каунас, 1989.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ПРЕДМЕТНИКОВ

В.В. Шмелёва

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Образование — это процесс движения от целей к результату, процесс субъектно-объектного и объектно-субъектного взаимодействия преподавателя со студентами, когда студенты, слушатели по мере все более активного, глубокого и всестороннего участия в процессе обучения и учения, воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития превращается из достаточно пассивного объекта деятельности преподавателя в полноправного соучастника [1].

В последнее время, особенно в связи с интенсивным развитием информатики и компьютерной техники и их активным проникновением в сферу образования, все чаще приходится сталкиваться с сугубо информационным подходом к пониманию самой сущности процесса образования [1; 2]. При этом предполагается, что образовательный процесс — это своего рода канал передачи информации от учителя, преподавателя или даже заменяющего его автоматизированного комплекса, выступающих в качестве источника образовательной информации, к учащемуся, студенту, обобщенно говоря, слушателю, являющемуся потребителем этой информации. Отсюда и достаточно прочно утвердившееся в современной теории образования и в педагогической практике словосочетание — информационная педагогическая технология.

Педагогическая технология — это отнюдь не только технология информационная, компьютерная, основанная на использовании новейших технических средств. На технологическом, фактически — алгоритмическом, уровне могут и должны решаться самые различные целевые, содержательно-процессуальные и контрольно-оценочные (результативные) педагогические проблемы: структурирование и конкретизация целей педагогического процесса; преобразова-

ние системы научных знаний в содержание образования (фиксируемое в учебно-программной документации) и учебный материал (отраженный в учебных текстах разного вида и уровня); анализ преемственности в образовании, межпредметных и внутрипредметных связей; выбор методов, средств и организационных форм образовательной деятельности, адекватных целям и содержанию образования и способствующих дифференциации образования, его гуманизации, гуманитаризации, активизации и т.д. [1 — 3].

С методической точки зрения применение информационных педагогических технологий при подготовке будущих учителей-предметников обусловлено целями и задачами, которые ставит преподаватель [2; 4]. Мы считаем, что нет необходимости подстраиваться под готовое программное обеспечение, достаточно использовать компьютер как инструмент в своей методике.

В методической литературе отмечены несколько направлений применения информационных технологий в образовании, среди них востребованы в учебной практике четыре основных:

- компьютер как средство контроля знаний;
- лабораторный практикум с применением компьютерного моделирования;
- мультимедиа-технологии как иллюстративное средство при объяснении нового материала;
- персональный компьютер как средство самообразования.

Огромную роль играет использование информационных педагогических технологий при дифференциации обучения. Немаловажное преимущество компьютерных средств заключается в том, что с помощью них возможно составление разноуровневых программ и заданий, что весьма существенно влияет на ход учебного процесса. [1 — 2] Применение компьютеров на современном уроке является одним из аспектов научной организации труда при подготовке будущих учителей-предметников.

При применении компьютерных технологий на уроке возникает ряд проблем. Мы считаем, что в настоящее время более эффективно можно использовать компьютер на интегрированных уроках: информатика-английский язык, информатика-русский язык, информатика-трудовое обучение и т.д. Если же это будет урок по какому-нибудь отдельному предмету, то преподавателю понадобиться помощь преподавателя информатики [3; 5].

Немаловажная роль отводится информационным средствам обучения при самообразовании студентов. Использование различных обучающих программ и пакетов, всемирной информационной сети internet позволяет студентам более полно изучить интересующие их предметы и области знаний, необходимые в будущей профессиональной деятельности [2].

В настоящее время широко используется такая форма информационных педагогических технологий как дистанционное обучение. При такой форме обучения студент, не выходя из дома, при помощи компьютера получает необходимые знания для овладения выбранной профессией.

И всё же, говоря об эффективности применения информационных технологий на различных этапах обучения, нельзя не отметить, что компьютер выступает лишь как предмет изучения или как средство обучения [1]. Он мотивирует студентов к изучению какого-либо материала, активизирует познавательную деятельность, но не может полностью заменить преподавателя.

Список использованных источников

1. Гершунский, Б.С. Философия образования XXI века / Б.С. Гершунский. — М., 1998.
2. Концепция учебного предмета «Трудовое обучение» для общеобразовательной школы: проект // Настаўніцкая газета. – 2004.— 3 лют.
3. Атутов, П.Р. Технология и современное образование / П.Р. Атутов // Тэналагічная адукацыя. – 1996. – № 3. – С. 6-16.
4. Болотова, Н.В. Компьютер на уроках технологии (первый опыт и ближайшие перспективы) / Н.В. Болотова, М.В. Деревягина, Е.Ф. Ржевский // Информатика и образование. – 1995. – №5. – С. 61-62.
5. Жихарская, О.Б. Комбинированный урок по технологии и информатике / О.Б. Жихарская, В.Н. Чернякова // Школа и производство. – 1998. – №5. – С. 44-46.

АКТИВИЗАЦИЯ САМОПОЗНАНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

О.В. Янчукович
Минский государственный лингвистический университет

Стимулирование самопознания будущего учителя расценивают как один из приоритетов его профессиональной подготовки многие исследователи (например, Б.М. Бим-Бад, И.М. Ильичева, Л.М. Митина, И.А. Колесникова, В.А. Сластенин, С.Д. Поляков, Б.Е. Фишман и др.). В практике самопознания, утверждают они, формируются важнейшие образования, необходимые для становления профессиональной позиции педагога: профессиональное самосознание (осознание собственных способностей и возможностей) профессиональная самооценка (оформление смыслов и ценностей, служащих критериями оценки профессионального поведения); профессиональная рефлексия (способность взглянуть на природу и характер своей профессиональной деятельности в позиции отстранения); готовность к профессионально-личностному самосовершенствованию.

Вместе с тем, как свидетельствует практика высшей школы, процесс самопознания не стал имманентной составляющей личностного бытия будущего учителя. Мы предложили студентам первых курсов МГЛУ (97 человек) ответить на вопросы: «Включены ли вы на сегодняшний день в процесс самопознания? Какие методы и приемы используете?». На первый вопрос утвердительно ответили 81 человек (83,5%). 16 опрашиваемых (16,5 %) констатировали, что не включены в этот процесс. На второй вопрос только 19 человек (19,6 %) дали развернутые и правильные ответы. 43 респондента (44,4 %) обнаружили непонимание сути процесса самопознания. В качестве его методов и приемов они указывали: «Стараюсь не винить окружающих в своих недостатках; не опускаю руки, если не получилось достигнуть цели с первого раза; пробую равнодуш-

нее относиться к недостаткам; если возникает спорная ситуация, стараюсь ее рассмотреть и обдумать; чтобы избавиться от лени, я заставляю себя делать все, что нужно и вовремя». 35 человек (36%) не ответили на второй вопрос, при этом некоторые отмечали: «Конкретных методов нет. Все происходит само по себе»; «Я не задумываюсь о методах, т.к. в основном это происходит на подсознательном уровне» и т.п.

Наблюдаемая динамика в личностном росте будущих учителей и полученные результаты убеждают в необходимости обогащения мотивов и опыта самопознания будущего учителя на этапе его профессиональной подготовки.

Каналами, через которые студенты включаются в деятельность самопознания, являются курсы педагогики, истории педагогики, философии образования, спецкурсы «Профессиональное становление личности учителя», «Введение в педагогическую деятельность». Эти курсы призваны открыть будущему учителю систему профессиональных смыслов и ценностей, содействовать формированию профессионального идеала, которой стал бы для него ориентиром в профессионально-личностном становлении, выработке критериев профессиональной самооценки. Рассмотрим некоторые эффективные методы активизации самопознания будущего учителя:

1. Знакомство с талантливыми педагогами (И.Г. Песталоцци, С.Т. Шацкий. В.Н. Сорока-Росинский, А.С. Макаренко, Я. Корчак и др.), идеи и жизнь которых могут служить профессиональным эталоном для будущего учителя. Трансформация личных впечатлений, переживаний от неформального знакомства с личностями подвижников образования в педагогические эссе: «Кредо великого человека», «Педагогическая мудрость позиции воспитателя», «Идеи, которые лежат в основе моих профессиональных установок», сочинений-откликов на их произведения, проведение «диалогов с Великим».

2. Исследование профессиональных и личностных ценностей и жизненных установок выдающихся педагогов и обдумывание собственного педагогического кредо. Методами организации такого исследования становятся изучение и презентация работ, высвечивающих достаточно ярко внутренний мир педагога и его профессиональную позицию. Сильное впечатление оказывают работы: «Клятва учителя», раскрывающая гуманистическое кредо известного педагога Ш.А. Амонашвили, и «Молитва воспитателя», позволившая представить силу и обаяние духовной высоты Я.Корчака. После знакомства с названными педагогическими откровениями студентам предлагается определить в сочинениях-размышлениях свое педагогическое кредо.

3. Самодиагностика сложившейся в данный момент системы профессиональных и личностных ценностей, системы своих отношений к миру и самому себе.

4. Исповедальная литература (автобиографии, мемуары, дневники выдающихся личностей).

Знакомство с опытом самопознания, представленным в произведениях исповедального жанра (это, например, «Опыты» Монтеня, «Исповедь», «Прогулки одинокого мечтателя» Ж.Ж. Руссо, «Детство. Отрочество. Юность» Л.Н. Толстого, «Воспоминания», «Письма о добром» Д.С. Лихачева и др.) дает будущему учителю импульс для решения собственных проблем профессионально-личностного роста, углубленного самоанализа, проектирования деятельности самовоспитания.

Приведем примеры рефлексивных заданий, связанных с изучением мемуарной литературы:

– «Согласны ли вы с утверждением Л.Н. Толстого о том, что нет никакой возможности просвещать и исправлять других, не просветив и не исправив себя до последних пределов своей возможности. Мотивируйте свой ответ».

– «Д.С. Лихачев писал: «Учительство — это искусство, труд не менее творческий, чем труд писателя или композитора, но более тяжелый и ответственный. Учитель обращается к душе человеческой не через музыку, как композитор, не с помощью красок, как художник, а впрямую. Воспитывает личностью своей, своими знаниями и любовью, своим отношением к миру». Подберите к этому тезису иллюстрации из реальной практики или мемуарной литературы».

– «Воспользовавшись материалами указанных работ, создайте индивидуальную копилку приемов самопознания и работы над собой».

Практика самопознания стимулирует возникновение у будущего учителя педагогически значимого интереса к постижению природы ребенка, стремления глубже познать и реализовать свой личностный потенциал, формирует внутренние предпосылки к профессионально-личностному росту.

Список использованных источников

1. Гаджиева, Н.М. Основы самосовершенствования. Тренинг самосознания / Н.М. Гаджиева, Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская. — Екатеринбург, 1998.
2. Ильичева, И.М. Введение в психологию духовности / И.М. Ильичева. – М., 2006.