

Раздел I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ КАК ВАЖНЕЙШЕЕ УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

*Абрамович А. А., Абрамович О. К.
(УО ГГУ имени Ф. Скорины, Беларусь)*

В условиях вузовского обучения неизменно возрастает необходимость педагогической организации самостоятельной работы студентов как основной формы оптимизации учебно-воспитательного процесса и улучшения качества подготовки высококвалифицированных специалистов. Особую актуальность правильная ее организация приобретает сейчас, в условиях повышенной активизации учебной деятельности, когда учебный процесс во все большей мере приобретает характер самостоятельного учебного труда студентов, организуемого и управляемого преподавателем.

Самостоятельная работа – это форма обучения, при которой студент усваивает необходимые знания, овладевает умениями и навыками, учится планомерно, систематически работать, научно мыслить, формирует свой стиль умственной деятельности. Отличие ее от других форм обучения в том, что она предполагает способность студента самому организовать свою деятельность в соответствии с поставленной или возникшей задачей. Такая роль самостоятельной работы студентов обуславливается ее исключительным воспитательным значением в формировании качеств, крайне необходимых в дальнейшей деятельности молодого специалиста: личной организованности, деловитости, умения обобщать, делать выводы, чувство ответственности за свою работу и т. д. Поэтому, наряду с повышением качества преподавания, важнейшей задачей учебного процесса является рационализация планирования, организации и контроля самостоятельной работы студентов.

Педагогической науке известно, что основой планирования самостоятельных занятий служат: изучение бюджета времени преподавателей и студентов; научное нормирование учебной нагрузки; учет готовности студентов к выполнению тех или иных заданий; дифференциация и индивидуализация этих заданий в соответствии со способностями тех или иных студентов; особенности изучаемых на том или ином курсе дисциплин.

Не вызывает сомнения, что самой плодотворной и полезной учеба становится тогда, когда студенты сами находят нужный стиль и ритм, вырабатывают собственные навыки самостоятельной работы. Однако не все студенты в равной мере подготовлены к условиям вузовского труда, не все умеют правильно и своевременно войти в ритм учебной работы. Чтобы избежать излишне длинного периода адаптации к постоянно изменяющимся условиям необходимо правильное, научно обоснованное планирование всего труда студентов, в том числе и самостоятельной работы: планирование времени самостоятельной работы студентов; планирование форм, методов самостоятельной работы, ее материально-технического, методического и организованного обеспечения; планирование контроля самостоятельной работы студентов. Такое планирование, зафиксированное в учебных планах специальности и других учебно-методических документах, позволяет корректировать и перераспределять затраты времени на самостоятельную работу по всем дисциплинам, между отдельными курсами и видами занятий, строить систему контрольных мероприятий.

С другой стороны, даже самые совершенные планы и графики сами по себе не гарантируют успеха в совершенствовании самостоятельной работы студентов. Дело в том, что познавательная деятельность, в том числе самостоятельная работа студентов, не поддается регламентации временем: процесс познания, учения нельзя ограничить рамками некоторого временного объема, отводимого на изучение той или иной дисциплины. Специфика самостоятельного учебного труда студента, в отличие от труда физического, заключается как раз в том, что указать его границы невозможно, ввиду тотальности самого процесса познания. И труд-познание, и труд-учение, и самостоятельный учебный труд протекают во многих отношениях не по законам рабочего дня, а по законам увлечённости познанием, учением, самостоятельными занятиями.

Сознательное и активное включение студентов в самостоятельные занятия предполагает научную организацию этих занятий, включающую в себя:

- оптимизацию процесса обучения на аудиторных занятиях, ориентированного на создание у студентов положительных мотивов, углубленную самостоятельную работу вне аудитории;

- применение активных методов обучения (проблемного обучения, деловых игр, ситуационных задач) в процессе организации внеаудиторных занятий;

- повышение культуры учебного и научного труда студентов, привитие умений и навыков самообразования и самовоспитания; выработка навыков самостоятельной подготовки докладов и публичных выступлений, умения участвовать в творческих дискуссиях; обучение

приемам планирования и организации умственного труда и отдыха, основам научно – и учебно-информационной работы;

– дальнейшую активизацию учебно-исследовательской и научно-исследовательской работы, способствующей самостоятельной творческой работе студентов;

– материально-техническое и эргономическое обеспечение самостоятельной работы студентов.

Решением перечисленных проблем занимаются все формы организации учебного процесса: лекции, семинары, практические занятия, лабораторные занятия и т. д.

Организующим звеном самостоятельной работы студентов является лекция. Сам процесс слушания и записи лекции является первым очень важным этапом самостоятельной работы студентов над ее усвоением.

Следующий этап самостоятельной работы студентов начинается после прослушивания лекции, когда они самостоятельно просматривают свои записи и находят в них незнакомые слова и выражения, отбирают наиболее значимый для себя материал, думают о сущности теоретических понятий.

Значимое место в организации самостоятельной работы студентов занимают практические и лабораторные занятия, в процессе которых создаются условия для развития творческого мышления студентов и перехода их на более высокие ступени самостоятельной деятельности: от изучения лекционного материала, учебной и научной литературы студенты переходят к этапу применения полученных знаний для решения конкретных задач и проблем.

Особое место в организации и планировании самостоятельной работы студентов отводится консультации. Основанием такого важного внимания к консультации являются вполне обоснованные и ее функции: пробуждение и развитие интереса к избранной специальности; приобретение студентами навыков самостоятельного учебного и научного поиска; дополнение, углубление, уточнение полученных на других занятиях теоретических знаний; закрепление знаний; уточнение уровня знаний; изучение индивидуальности студента и т. д. При этом на практике могут быть использованы следующие формы и виды консультации:

а) в зависимости от контингента студентов – индивидуальные, групповые, поточные;

б) в зависимости от этапов учебного процесса – вводные, текущие, итоговые;

в) по дидактическим целям и задачам – установочные, проблемные, контрольные, предэкзаменационные.

г) в зависимости от средств проведения – устные, письменные (рекомендации, указания), стенды-консультации.

Эффективное совершенствование самостоятельной работы студентов, как и управление их познавательной деятельностью, предполагает также в качестве важнейшего условия точное знание результатов этой работы. Этой цели служат многообразные виды контроля знаний, в том числе и контрольные работы. Графики проведения контрольных работ обычно составляются во многих вузах по семестрам. Так, на геолого-географическом факультете УО «ГГУ имени Ф. Скорины» контрольные работы в текущем семестре предусматриваются по конкретным датам и таким образом, чтобы в течение учебной недели их было не более двух-трех в разные дни. Их результаты регулярно отмечаются преподавателями в экранах успеваемости, которые хранятся в деканате. На факультете также имеется определенный опыт по организации контроля знаний студентов в зависимости от времени их обучения в университете. Например, на младших курсах, когда требуется приобщить студентов к довольно напряженному самостоятельному труду, по сравнению с режимом обучения в средней школе, проводится интенсивный текущий контроль за самостоятельными занятиями студентов. На старших курсах, по мере развития у студентов опыта самостоятельной деятельности, центр тяжести перемещается на итоговые, результирующие формы проверки знаний.

Система организации самостоятельной работы студентов на геолого-географическом факультете УО «ГГУ имени Ф. Скорины» не является застывшей, она все время совершенствуется исходя из велений времени. Реализация намеченных планов, повседневная кропотливая работа руководства факультета, профессорско-преподавательского состава, учебно-вспомогательного персонала и студентов дает свои плоды: повышается успеваемость (прослеживается устойчивая тенденция к ее повышению), снижается количество отчисляемых студентов.

Таким образом, рациональное использование различных форм и методов организации самостоятельной работы студентов способствует дальнейшему совершенствованию подготовки специалистов, их активному участию в процессе обучения, получению стабильных высоких результатов успеваемости.

ОСОБЕННОСТИ ДИАГНОСТИКИ УСВОЕНИЯ И ОТРАБОТКИ СОДЕРЖАНИЯ ЗАНЯТИЙ НА ФАКУЛЬТАТИВЕ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО УЧИТЕЛЯ»

*Артеменок Е.Н.
(УО БГПУ имени М. Танка, Беларусь)*

Педагогическая квалиметрия является одним из приоритетных инструментов диагностики эффективности общепедагогической подготовки. Ее элементы целесообразно использовать в контексте компетентностного подхода, который является концептуальной основой преобразований, осуществляемых в высшей школе. Диагностическая тематическая оценка, выявляющая коэффициент усвоения и отработки содержания занятия, выступает одним из квалиметрических инструментов на факультативе «Педагогическое мастерство учителя», который проводится на базе учебной лаборатории педагогики и педагогических инноваций БГПУ им. М. Танка.

Для достоверности проводимых измерений важным является учет особенностей факультатива. Цель факультатива – формирование компонентов педагогического мастерства у будущих педагогов, создающих предпосылку для стимулирования, становления и развития инновационно-педагогической культуры в профессиональной деятельности. Теоретической основой создания факультатива использовались идеи культурно-праксеологической концепции И.И. Цыркуна [1], а базой для методической части факультатива выступила дифференциальная методика формирования диагностической компетентности студентов, разработанная Е.Н. Артемонок. [2, с. 3–7]. Согласно принципу структурного изоморфизма диагностической деятельности, сформулированного в дифференциальной методике, процесс формирования педагогического мастерства студентов тождествен структуре организации процесса обучения учащихся на основе системной педагогической диагностики, что позволяет рассматривать его как прототип будущей профессиональной деятельности студента. Процесс обучения на факультативе осуществляется исходя из системной диагностики учебных возможностей; типологической группы студента («слабые», «средне-слабые», «средние», «средне-сильные», «сильные»). Для каждой типологической группы реализуется адекватная стратегия организации процесса обучения – «поддержки», «руководства», «стимулирования», «сотрудничества», «сотворчества». Педагогическая стратегия осуществляется в соответствии с моделью-предписанием (релаксопедической, рецептивной, инструментальной, культурологической, исследовательской, инновационной) [1, с. 138–138], [2, с. 163–167], после чего проводится рефлексия осуществленной деятельности и занятия (на данном этапе применяются самооценки студентов и экспертные оценки).

На факультативе реализуются лекции, семинары, деловые игры, самостоятельная, лабораторная и дистанционная работа направленные на формирование у студентов инновационно-педагогической и диагностической компетентности. В рамках перечисленных форм рассматриваются вопросы о педагогическом мастерстве, инновационно-

педагогической деятельности, интеллектуальном и творческом потенциалах личности, системной педагогической диагностике; выполняются разноуровневые задания по освоению методик, технологий, диагностических методов; приобретаются практические навыки, способствующие формированию изучаемых характеристик личности будущего педагога. Применяются следующие методы: видеотренинг, виртуальный лабораторный практикум, выставка методических произведений, дидактическая игра, дискуссия, инновационная экспертиза, компьютерная диагностика (самодиагностика), конкурс инновационных проектов, микропреподавание, on-lain форум, открытые задания, решения инновационных задач, решения педагогических ситуаций, видео- и прямое наблюдение уроков, разработка диагностического инструментария; упражнения на отработку педагогической техники и артистизма. Методическим обеспечением факультатива является авторский комплекс диагностико-обучающих средств с компьютерным сопровождением, содержащий: компьютерные программы «Диагностика учебных возможностей» и «Диагност»; электронное пособие «Педагогическая диагностика» [2, с. 127–130]; методические карты дидактических процедур для всех этапов дифференциальной методики; авторский диагностический инструментарий; систему разноуровневых учебных, исследовательских и творческих заданий; сценарии деловых игр «Праксеолог» [2, с. 118–121], «Педагогическая мастерская» и «Экспертный совет» [2, с. 130–136]; пособие «Формирование диагностической компетентности у студентов» [2], хрестоматии «Диагностика воспитанности школьников» и «Диагностика обученности учащихся», методические рекомендации «Методика изучения воспитанности школьника» и «Проблемы школьной неуспеваемости». Компоненты комплекса в системном виде представлены в электронной среде обучения «Moodle», которая позволяет каждому студенту осваивать содержание, исходя из его учебных возможностей, моделируя и контролируя его индивидуальную образовательную траекторию.

Форма подведения итогов факультатива – выполнение проекта, который выполняет диагностическую функцию, так как его качество является показателем достижения цели и задач факультатива каждым студентом. Проекты защищаются в процессе деловой игры «Экспертный совет».

Педагогический эксперимент, осуществляемый на базе учебной лаборатории, выявлял специфику развития компонентов педагогического мастерства, фиксируемых в переменных двух параметров – «инновационный и творческий потенциалы» и «учебные возможности». В эксперименте участвовало 44 студента в течении 2010–2012 гг.

В рамках факультатива использованы следующие диагностические инструменты – вербальный тест диагностики интеллекта (Тест IQ)

Г. Айзенка [3, с. 164–174]; невербальный тест интеллектуального потенциала (ТИП) П. Ржичан [3, с. 175–181]; методика выявления творческого потенциала В.Г. Рындак [3, с. 160–162]; метод решения инновационной ситуации И.И. Цыркуна [3, с. 182]; комплексный диагностический опросник учебных возможностей Е.Н. Артеменок [2, с. 160–162]. Доминировала диагностическая тематическая оценка, выявляющая коэффициент усвоения и отработки содержания занятия. Для повышения достоверности эксперимента дополнительно разработан диагностический инструментарий, учитывающий три типа данных: Q – самооценка деятельности студентов, L – диагностические средства для получения экспертных оценок, T – дидактические тесты, оценивающие знаниевый компонент (см. таблицу 1).

Таблица 1– Системная диагностика эффективности освоения тем факультатива

Темы	Кол-во часов, форма	Q-данные	L-данные	T-данные	Коэф. усвоения и отработки
Раздел 1 Педагогическое мастерство как компонент инновационно-педагогической культуры					
Понятие и компоненты пед. мастерства	2Л, 2С, 2ЛЗ	0,62	0,60	0,57	0,60
Сущность, типы и этапы решения педагогических задач	2М, 2С	0,92	0,61	0,58	0,70
Педагогическая техника учителя	4С, 2КСР, 4ДИ	0,81	0,65	0,70	0,72
Раздел 2 Педагогическая диагностика как компонент педагогического мастерства					
Сущность и методы пед. диагностики	2Л, 2С	0,51	0,63	0,69	0,61
Основы разработки диагностического инструментария	2КСР, 2С	0,42	0,53	0,48	0,48
Организация процесса обучения учащихся на основе системной диагностики	2 КСР, 2С	0,50	0,42	0,49	0,47
Рефлексия эффективности организации процесса обучения. Основы самодиагностики педагогической деятельности	1М, 4ДИ	0,98	0,82	0,73	0,84
Раздел 3 Педагогическое мастерство как средство развития интеллектуального и творческого потенциалов педагога					
Сущность понятия интеллектуальный и творческий потенциалы личности	2Л, 1С, 2ЛЗ	0,70	0,55	0,48	0,58
Формы развития интеллектуального и творческого потенциалов личности	2М, 2С	0,83	0,62	0,52	0,66
Методы интеллектуального и творческого развития личности	2М, 2С	0,96	0,71	0,53	0,73
Итоговое занятие. Защита проектов	4ДИ	0,92	0,82	-	0,58
Всего	часов:54	0,74	0,63	0,52	0,63

Условные обозначения: Л – лекция, С – семинар, КСР – контролируемая самостоятельная работа, ЛЗ – лабораторное занятие, ДИ – деловая игра, М – занятия в системе «Moodle».

Наибольший коэффициент усвоения и отработки содержания выявлен по темам, связанным с самодиагностикой профессионально-личностных качеств (0,84), методами развития творческого потенциала личности (0,73) и освоения педагогической техники (0,72). Эффективность освоения тем факультатива по данным эксперимента установлена на уровне 0,63. Коэффициент усвоения и отработки содержания детерминирован: количеством часов, отведенных на изучение темы, уровнем познавательного интереса студентов, актуальностью содержания и его практической ориентацией на будущую профессиональную деятельность. Выявлены эффективность деловых игр при усвоении и отработке содержания, а также возрастание познавательной инициативы студентов при проведении занятий в среде программы «Moodle». Затруднения вызывают задания по созданию авторских произведений: написание статьи-доклада, разработка теста по специальности, проектирование учебного занятия на основе системной диагностики учебных возможностей. Это обусловлено тем, что: с одной стороны – в процессе общепедагогической подготовки доминирует процесс ассимиляции (воспроизведения), а процесс аккомодации (изменения, обогащения и приращения) встречается эпизодически; с другой стороны – выявлены недостаточные уровни развития аналитического (в начале изучения факультатива – 0,34; в конце – 0,42) и практического (в начале – 0,44; в конце – 0,57) компонентов интеллектуального и творческого потенциалов. Наибольшее развитие в процессе изучения факультатива получили компоненты: оценочный (увеличился на 0,21) и практический (вырос на 0,13). Средний уровень учебных возможностей по выборке повысился с 0,42 до 0,51, что свидетельствует о переходе большинства студентов из типологической группы «средне-слабые» в группу «средние» и «средне-сильные».

Регулярное применение диагностической тематической оценки усвоения и отработки содержания занятий на факультативе выявило следующие положительные эффекты: повышение уровня познавательной инициативы студентов и рост адекватности их самооценок, приобретение опыта рефлексии своей учебно-познавательной деятельности; оперативная обратная связь между преподавателем и группой; учет индивидуальных особенностей и учебных возможностей студентов; своевременная коррекция содержания учебного материала преподавателем.

Литература:

1. Цыркун, И.И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы / И.И. Цыркун. – Минск: Тэхналогія, 2000. – 326 с.

2. Артемёнок, Е.Н. Формирование диагностической компетентности у студентов: пропедевтика, школа, созидание: учеб.-метод. пособ. / Е.Н. Артеменок. – Минск: БГПУ, 2005. – 176 с.

3. Развитие интеллектуального и творческого потенциалов личности будущего педагога: культурно-праксиологический концепт: моногр. / под общ. ред. И.И. Цыркуна. – Минск: БГПУ, 2010. – 232 с.

РАЗВИТИЕ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Белая А. Л.

(УО БГПУ им. М. Танка, Беларусь)

На сегодняшний день существуют различные подходы к определению способностей. Различные трактовки данного понятия содержат в себе наряду с индивидуально-психологическими особенностями субъекта и общее положение о неотъемлемой связи способностей с успешным выполнением той или иной деятельности.

Глубокий анализ понятия способностей, проведен Б. М. Тепловым, а определение, ставшее хрестоматийным включает следующие характеристики: «во-первых, под способностями понимают индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого, во-вторых, особенности имеющие отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей, в-третьих, понятие «способность» не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека» [1, с. 9]. Выделяет общие и специальные способности. С. Л. Рубинштейн так же как и Б. М. Теплов указывают на наличие общих и специальных способностей, однако С. Л. Рубинштейн уточняет, «что все специальные способности человека являются проявлением его общей способности к освоению достижений человеческой культуры и ее дальнейшему продвижению» [2, с. 580]. Специальные способности, по мнению В. Д. Шадрикова есть «общие способности, приобретшие черты оперативности под влиянием требований деятельности» [3, с. 232].

Фундаментальные исследования сущности понятия «способности» и процессов развития общих и специальных способностей проведены Б. Г. Ананьевым, Н. Д. Левитовым, Н. С. Лейтесом, А. Н. Леонтьевым, В. М. Мясищевым, и др. Однако, в психологии вопрос разделения способностей на общие и специальные остается открытым, но доминирует мысль об отнесении отдельных способностей к тому или иному свойству функциональных систем, что в свою очередь позволяет сделать вывод

о наличии специальных способностей в рамках общей способности к «освоению человеческой культуры» [1, с. 12].

Различные подходы к изучению педагогических способностей и проблеме их формирования реализованы В. А. Крутецким, Н. В. Кузьминой, А. И. Зимней, Н. В. Кухаревым, В. А. Слостениным, И. И. Цыркуном, А. И. Щербаковым и др.

Смыслообразующим фактором проектирования образования становится развитие личности студента – будущего учителя. Это требует новой организации, междисциплинарной интеграции содержания и технологии обучения [8].

В области иноязычного образования отдельные вопросы посвященные развитию лингвистических способностей, с применением коммуникативного, коммуникативно-когнитивного, личностно-деятельностного подхода, выполнены И. Л. Бимом, Е. И. Пассовым, О. Г. Поляковым, В. В. Сафоновой, А. И. Китайгородским др. Наличие трудов посвященных развитию профессионально-педагогических и лингвистических способностей не исчерпывают проблему развития лингводидактических способностей будущего учителя и она не получила своей завершенности.

Изменение требований, предъявляемых к учителю иностранного языка, – ориентация на креативно-развивающуюся полиязыковую, поликультурную личность, лингвокультурную подготовку обучаемых, выполнение роли медиатора культур, организатора межкультурного общения, влечет за собой переосмысление задач, содержания и методики подготовки будущего специалиста по иноязычному образованию [5].

Современный образовательный процесс вуза, направленный на подготовку будущего учителя (преподавателя) иностранных языков, специалиста по иностранным языкам и иноязычному образованию, в центре которого находится студент – субъект межкультурной коммуникации, призван помочь ему осознать тот факт, что он вынужден находится в двух социокультурных сферах, рефлексировать свою деятельность, а для этого необходимы личностно значимые цели, обеспечивающие мобилизацию личностных ресурсов. «Другими словами, под активизацией возможностей личности понимается, прежде всего, повышение мотивации учения. Успешность процесса овладения языком, в первую очередь зависит от активности обучаемого», – отмечает Н. Т. Ерчак [6, с. 66]. Это значит в преобразовании самим обучаемым образовательной цели в свою личную, в личной заинтересованности развития своих лингвистических способностей.

Успешность педагогической деятельности учителей иностранных языков обусловлена не только наличием лингвистических способностей, но и дидактических. Сложное сочетание в педагогической профессии учителя иностранных языков лингвистической и дидактической

деятельности детерминирует наличие у учителя иностранного языка лингводидактических способностей. Графическая модель взаимодействия лингвистических и дидактических способностей будущего учителя иностранного языка представлена на рисунке 1.

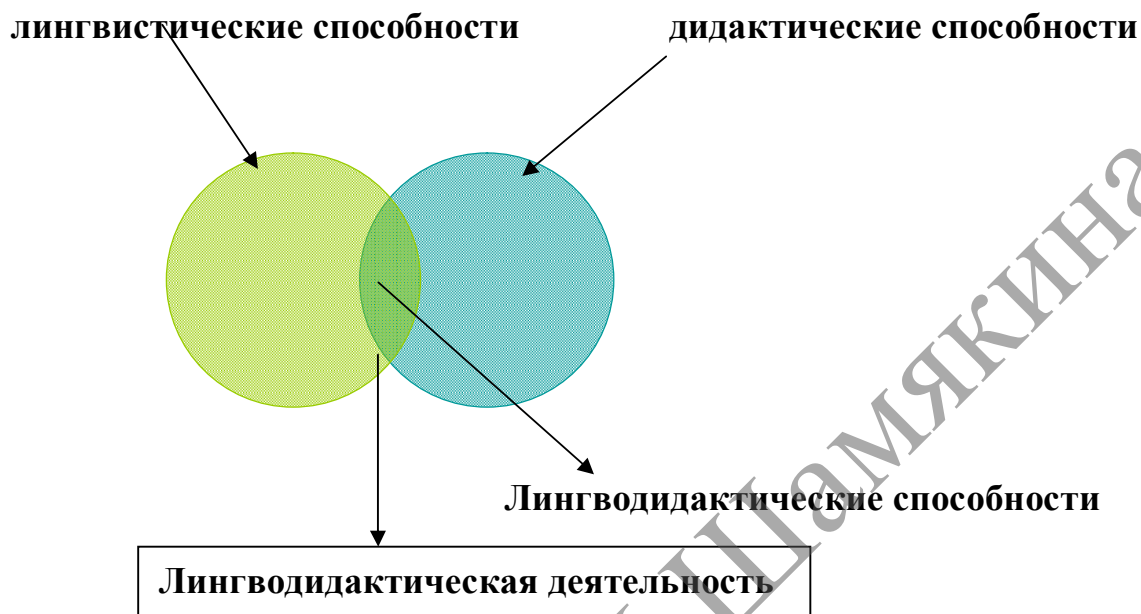


Рис.1 – Графическая модель взаимодействия лингвистических и дидактических способностей в лингводидактической деятельности.

Анализ теории и практики обучения студентов иностранному языку в педагогических вузах показал, что развитие лингводидактических способностей не выделяется в качестве самостоятельной цели педагогического процесса.

Таким образом, возникло противоречие между сложившейся практикой традиционной системы подготовки учителя в педагогическом вузе и неразработанной эффективной научно обоснованной методической моделью развития у него лингводидактических способностей.

Литература:

1. Теплов, Б. М. Проблемы индивидуальных различий. / Б. М. Теплов. – Москва: изд-во АПН РСФСР, 1961. – 479 с.
2. Рубинштейн, С. Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории / С. Л. Рубинштейн // Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов/ Л. М. Семенюк; под ред. Д. И. Фельдштейна: издание 2-е, дополненное. – Москва: Институт практической психологии, 1996. – 304 с.
3. Шадриков, В. Д. Профессиональные способности / В. Д. Шадриков. – Москва: Университетская книга, 2010. – 319 с.
4. Развитие интеллектуального и творческого потенциалов личности будущего педагога: культурно-психологический концепт: монография /

П. Д. Кухарчик, И. И. Цыркун, А. И. Андарало и др.; под общ. ред. И. И. Цыркуна. – Минск: БГПУ, 2010. – 232 с.

5. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-ов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – Москва: «Академия», 2004. – 333 с.

6. Ерчак, Н. Т. Процесс овладения иностранным языком: проблемы обучения и усвоения / Н. Т. Ерчак // Адукацыя і выхаванне. – 2011. – №1. – С.56–68

7. Либин, А. В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций: учебное пособие / А. В. Либин. – 4- изд. – Москва: Эксмо, 2006. – 544 с.

8. Цыркун, И. Педагогическая интеллектика / И. Цыркун, В. Пунчик. – Германия: LAP LAMBERT, 2011. – 182 с.

УНІВЕРСАЛІ ЭТЫКА-ПЕДАГАГІЧНАЙ ДУМКІ БЕЛАРУСІ X–XVIII СТСТ.

Болбас В.С.

(УО МГПУ ім. І.П. Шамякіна, Беларусь)

Сістэмны характар этыка-педагагічнай спадчыны Беларусі X–XVIII стст. дазваляе прадставіць адладжаныя жыццём і часам педагагічныя намаганні грамадства ў выглядзе мадэлі маральнага выхавання, якая сістэматворна аб'ядноўвае змястоўна-мэтавы і метадычна-арганізацыйны бакі маральна-выхаваўчага працэсу. Яна адлюстроўвае як агульнапедагагічныя падыходы да маральнага выхавання, так і ўплыў на распрацоўку яго праблем шматлікіх фактараў кожнага з вызначаных этапаў развіцця.

Сінкрэтызм пастулатаў хрысціянскай ідэалогіі і існаваўшай дагэтуль язычніцкай светапогляднай сістэмы абумовіў фарміраванне на ментальным узроўні рыс і якасцей асобы, якія на працягу развіцця беларускай нацыі з'яўляліся характарыстычна вызначальнымі. Духоўнасць, чалавекалюбства, абшчыннасць, аксіялагічнае адзінства чалавека і свету на ўсе часы сталі неад'емнай часткай маральнай характарыстыкі жыхара Беларусі. Антрапацэнтрызм і гуманізм Рэнэсансу, абапіраючыся на хрысціянскае разуменне духоўнай самакаштоўнасці і непаўторнасці кожнага чалавека, зрабіў акцэнт у маральным ідэале на магчымасцях свабоднай і творчай асобы, узбагаціў змест маральнага

выхавання арыентацыяй на талерантнасць, гуманізм, індывідуалізм і патрыятызм. Духоўнасць набывае і свецкае вымярэнне. Такія падыходы да маральнага выхавання ў сукупнасці з этыка-педагагічнымі набыткамі папярэдніх пакаленняў умацоўвалі падмурак далейшага развіцця ідэі маральнага ўдасканалення асобы і грамадства, новы ўзровень якога быў дасягнуты дзякуючы распаўсюджаным у Беларусі адпаведным тэорыям Асветніцтва (вучэнне фізіякратаў, тэорыі “натуральнага права” і “грамадскага дагавору”). Перадумовы іх развіцця яскрава праяўляюцца ў другой палове XVII ст., а непасрэднае ўвасабленне ў жыццё ідэі Асветніцтва атрымліваюць у апошняй чвэрці XVIII ст. У выніку іх уздзеяння ў маральным ідэале на першым плане застаецца сацыяльная значнасць асобы, якая ў спалучэнні з уласнай годнасцю набывае дэмакратычную скіраванасць і грамадзянскую заостранасць. Сацыяльная справядлівасць, спалучэнне калектывісцкіх і індывідуалістычных асноў надаюць зместу маральнага выхавання адпаведныя асаблівасці.

Увогуле, прырытэтнасць маральнага выхавання ў працэсе фарміравання асобы ўяўляе сабой адну з найважнейшых асаблівасцей развіцця этыка-педагагічнай думкі Беларусі. У адрозненне ад заходнееўрапейскіх тэндэнцый інтэлектуальна-асветніцкай, рацыянальна-прагматычнай скіраванасці асобы нашымі продкамі ва ўсе часы бяспрэчная перавага аддавалася развіццю духоўна-маральных якасцей чалавека.

Працэсуальны бок разглядаемай мадэлі маральнага выхавання змяшчае сфармуляваны на аснове выяўленых заканамернасцей дакладныя патрабаванні да ажыццяўлення працэсу духоўнага развіцця асобы, якія з цягам часу аформіліся ў прынцыпы маральнага выхавання. Агульнай рысай дадзеных патрабаванняў з’яўлялася тое, што згодна ім выхаваўчыя намаганні павінны быць накіраваны не толькі на засваенне змястоўнага каштоўнасна-вартаснага напаўнення зместу маральнага выхавання, а на яго інверсійную праекцыю ва ўнутраны свет асобы, актыўна-дзеяснае перажыванне, “пражыццё” яго сэнсаўтваральных асноў. Дадзенае патрабаванне ў той ці іншай ступені прысутнічае ва ўсіх групах прынцыпаў, прадстаўленых у вызначанай мадэлі маральнага выхавання, – базавых, гісторыка-анталагічных, метадалагічна-інструментальных.

Адной з дамінуючых тэндэнцыяй эвалюцыі прынцыпаў духоўнага ўдасканалення асобы з’яўлялася таксама іх скіраванасць на свабодны маральны выбар чалавека. З самага пачатку развіцця этыка-педагагічнай

думкі паняцці “духоўнасць” і “свабода” мелі сэнсава-каштоўнасную сувязь.

Свабода маральнага выбару павінна разглядацца, па-першае, як дачыненне асобы да свету і адказнасць за яго; па-другое, як абавязковы падмурак “самабудаўніцтва” індывіда; па-трэцяе, як галоўны фактар адкрытасці і самаарганізацыі ўсёй выхаваўчай сістэмы.

Аналіз асноўных тэндэнцый развіцця этыка-педагагічнай думкі Беларусі дазваляе выдзеліць пэўныя кантэнты як у змястоўна-мэтавым, так і ў арганізацыйна-працэсуальным аспектах маральна-выхаваўчага працэсу, якія ўяўляюць сабой падмурак дадзенай мадэлі. На працягу гісторыі яны набылі надчасавы характар або статус універсальных маральна-выхаваўчай дзейнасці і выступаюць у якасці галоўных крытэрыяў ацэнкі, адбору і мэтанакіраванага фарміравання ў педагагічнай рэчаіснасці тых або іншых прынцыпаў, метадаў і сродкаў выхавання, тэхналогій ажыццяўлення педагагічнага працэсу з пункту гледжання іх перспектыўнасці.

Чалавекалюбства, свабода волі, сям’я, прыярытэтнасць маральнага выхавання, еднасць з прыродай, патрыятызм, грамадзянскасць, талерантнасць, гарманізацыя індывідуалістычных і калектывісцкіх асноў, секулярызаванасць пры актыўным выкарыстанні хрысціянскай этыкі, павышэнне суб’ектнасці выхавання з’яўляюцца такімі ўніверсальнымі, яны і вызначаюць асноўныя тэндэнцыі развіцця этыка-педагагічнай думкі Беларусі X–XVIII стст. Таму і сама мадэль маральнага выхавання мае рэтраспектыўна-прагнастычны характар, бо характарызуе не толькі этыка-педагагічную думку мінулага, а і прадвызначае асаблівасці далейшага яе развіцця.

Светапоглядны і педагагічны сэнс вызначаных універсальных маральнага выхавання ўзмацняецца тым, што яны адпавядаюць хрысціянскім этычным нормам, менталітэту беларусаў, з’яўляюцца нашымі архітыпчнымі рысамі. Таму ў сучаснасці яны ўяўляюць сабой каштоўнасны падмурак фарміравання нацыянальнай ідэі, якая зацвярджаецца толькі ў выніку звяртання да духоўных вартасцей, выпрацаваных айчыннай культурай. Наогул, выхаванне і ідэалогія маюць адзіную сістэмаўтваральную аснову. У якасці звязуючых элементаў гэтых дзвюх форм культуры і выступаюць універсальны маральна-выхаваўчага працэсу, якія прадстаўлены ў этыка-педагагічнай спадчыне нашага народа.

Сэнсаважыццёвыя арыентацыі выхавання як адлюстраванне вартасных каштоўнасцей грамадства заўсёды структурыраваны ў нацыянальную ідэю і ідэалогію дзяржавы, яны непасрэдна

адлюстроўваюцца ў мэтах, змесце, спосабах і выніках жыццядзейнасці кожнага чалавека. Таму асэнсаванне гісторыі фарміравання этыка-педагагічнай спадчыны нашых продкаў дапамагае вызначыць неабходныя заснаванні, каардынаты для вырашэння сучасных праблем выхавання, адпаведнай падрыхтоўцы педагагічных кадраў. Далейшае развіццё айчыннай этыка-педагагічнай думкі павінна і будзе адбывацца на падмурку дасягненняў мінулага. Важна метадалагічна абгрунтаваць пераемнасць і месца ў развіцці сучаснай тэорыі і практыкі маральнага выхавання гістарычнага кантэксту этыка-педагагічнай думкі.

СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ В БЕЛАРУСИ ЭПОХИ ВОЗРОЖДЕНИЯ

Болбас Г. В.

(УО МГПУ имени И.П. Шамякина, Беларусь)

В условиях модернизации современного образования и сопутствующей этому активизации учебного взаимодействия субъектов образовательной деятельности особую актуальность приобретает проблема качества профессиональной подготовки учителя. Одним из важнейших способов осмысления данной проблемы выступает обращение к историко-педагогическому опыту, аккумулирующему фундаментальные основания педагогической действительности, в том числе и образования XXI века.

Личность учителя является одной из ключевых фигур в педагогической мысли и практической деятельности учебных учреждений Беларуси эпохи Возрождения. Характерное для рассматриваемого периода широкое распространение школ различных конфессий, их функционирование в условиях конкуренции во многом определили необходимость эффективной подготовки педагогических кадров.

Существенными особенностями профессиональной подготовки учителя прежде всего являлись ее системный характер и длительность по времени. Так, учителями иезуитских образовательных учреждений становились лишь те студенты, которые прошли специальное обучение. После окончания новициата – первоначального этапа обучения, юноши попадали в разряд схоластиков, где наряду с изучением трудов римских и греческих мыслителей, вырабатывали собственный стиль письма и разговорной речи. На литературных заседаниях или академиях они упражнялись в красноречии и демонстрировали свои способности в составлении собственных произведений старшим иезуитам, восседавшим в качестве экспертов.

Самые способные и одарённые схоластики далее приступали к изучению философии, физики и математики. О серьёзном отношении к выше названным предметам можно судить и по тому факту, что учащиеся, которые перед вступлением в орден уже слушали курс этих наук, должны были посвятить их повторению ещё целый год. Более того, при выявлении склонности к какой-либо из этих дисциплин студент обязан был дополнительно в течение одного года совершенствовать свои знания. Сдав экзамены, молодые люди получали возможность на практике закрепить изучение теоретического курса наук, осознать свои возможности и окончательно определиться с выбором профессии учителя. С этой целью в течение трёх лет они назначались учителями низших классов или коллегий. На этом совершенствование профессиональной сферы педагога не заканчивалось: при наличии у него педагогических способностей и с принятием осознанного решения посвятить себя учительской деятельности юноша продолжал углублять знания путём изучения на протяжении четырёх лет теологии, права, церковной истории, античных и иностранных языков. Преподавателями философии и теологии, в итоге, могли стать только те схоластики, которые в течение всего курса обучения все экзамены сдали с оценкой «блестяще».

Существовали и иные способы подготовки учительских кадров. Развитое школьное самоуправление, элементы которого встречаются в учебно-воспитательной работе учебных заведений, содействовало овладению многими воспитанниками определенными педагогическими знаниями и формированию у них устойчивого интереса к профессии учителя. Например, успешно занимающиеся учащиеся братских школ «протосхола» оказывали помощь младшим воспитанникам в усвоении изучаемого материала, часто используя для этого внеурочное время, следили за их поведением и нравственностью. В случае занятости учителя протосхола брали часть их обязанностей на себя: посещали учащихся по месту проживания, наблюдали за действиями и поступками воспитанников в стенах учебного учреждения и вне его.

Подобным образом овладевали профессией педагога и в протестантских учебных заведениях. В Слуцкой кальвинистской гимназии были частыми случаи, когда ученик старшего класса заменял учителя младшего класса, а выпускники перед отъездом за границу преподавали в среднем звене. Такая система обучения ориентировала воспитанников на практическое использование теоретических знаний, способствовала формированию необходимых для педагога качеств и приобретению умений и навыков конкретной профессии.

В иезуитских школах также применялись различные способы и приёмы выявления способных и талантливых воспитанников и развития у них педагогических способностей. Например, в начале учебного года учитель предлагал учащимся класса задания повышенной сложности. Тех,

кто получал наивысший балл, назначали декурионами. В их функции входило помогать педагогу во время уроков при проверке письменных работ, опрашивать учеников класса по ранее пройденному материалу и т.д.

Формирование будущего педагога иезуитской школы не ограничивалось овладением знаний учебных предметов, немалое значение отводилось развитию эмоционально-волевой и потребностно-мотивационной сфер, коммуникативных способностей, формированию умений входить в контакт с различными людьми, влиять на них. Особенно активно содействовало этому школьное самоуправление, получившее название магистрат. Принимая участие в решении многих вопросов внутришкольной жизни и разбирая различные ситуации, возникавшие в среде воспитанников, учащиеся постигали основы управленческой деятельности, овладевали социальными ролями и навыками межличностных отношений, развивали в себе такие качества, как инициативность, организованность, требовательность, воспитывали чувство справедливости и ответственности.

Профессионализм, ответственность и исполнительность выступали необходимыми качествами личности педагога. В иезуитских школах на итоговых занятиях по какой-либо теме или разделу в присутствии всех учащихся школы и преподавателей одновременно с подопечными держал публичный ответ за свою педагогическую деятельность учитель, преподававший данный предмет. Низкая результативность учебно-воспитательного процесса сразу ставила под сомнение его профессиональную пригодность. Например, в лютеранских учебных заведениях нарушение требований к преподаванию конкретной дисциплины могло привести педагога к лишению работы: «правила грамматики должны быть выучены наизусть. Если учитель скучает подобным трудом, то следует отстранить его и найти другого, который сумел бы удерживать детей на грамматике, а не давать им ежедневно в руки новую книгу» [1, 97]. Педагог братской школы за несоблюдение своих обязанностей не только освобождался от работы, но и должен был покинуть данную местность.

Таким образом, историческое осмысление особенностей системы профессиональной подготовки учителя и требований к ее качеству в Беларуси эпохи Возрождения способствует определению потенциала историко-педагогического опыта с целью использования при решении проблем профессионального становления педагога в современном социокультурном пространстве.

Литература:

1. Очеркъ исторіи воспитанія и обученія съ древнейшихъ до нашихъ времянь. Ч.2 / Сост. Л. Модзалевскій. –2-е изд., испр. и дополн.– СПб.: Типографія Ф. Сущинскаго, 1874. – 604 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРЕПОДАВАНИИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН С ВВЕДЕНИЕМ СТАНДАРТОВ ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Валиуллина Л. А.

(филиал ГОУ ВПО РГСУ в г. Сургуте, Российская Федерация)

Происходящие в настоящее время в России радикальные преобразования в экономике и управлении обусловили главную учебно-воспитательную цель образовательных учреждений – выпуск конкурентоспособного специалиста-выпускника, востребованного на рынке труда как сегодня, так и завтра. Качество образования – определяющий фактор конкурентоспособности выпускника [1].

Введение государственных стандартов третьего поколения, позволит повысить качество образования и конкурентоспособность выпускников высших учебных заведений.

Основным принципиальным отличием стандартов третьего поколения от предыдущих стандартов является компетентностный подход к изучению экономических дисциплин. Стандарт предусматривает разделение предметов на общие и профессиональные, которые в свою очередь формируют общекультурные (касающиеся, как правило, гуманитарного, социального и экономического и математического и естественнонаучного циклов) и профессиональные компетенции (профессиональный цикл).

Первым этапом разработки компетентностного подхода является формирование функциональной карты компетенции (таблица 1). Данная карта позволит представленную компетенцию в стандарте конкретизировать по компонентам компетенции. Для примера рассмотрим одну компетенцию, стандарт – бакалавр экономики, профиль «экономика труда».

Таблица 1

Функциональная карта компетенций

способен использовать для решения аналитических и исследовательских задач современные технические средства и информационные технологии (ПК-10)

Компоненты компетенции			
Знаниевый	Ориентировочный	Операциональный	Опыт
Знание: - методики решения аналитических задач, используя современные технические	Умение: - применять современные технические средства для решения аналитических и исследовательских задач; - использовать информационные технологии	Владение: - навыками применения современных технических средств; - навыками работы с современным программным обеспечением для решения	Наличие опыта: Опыт достигается при наличии современных программных

средства; - приемов работы с современными техническими средствами	для решения аналитических и исследовательских задач	аналитических и исследовательских задач	продуктов, лабораторий, баз практики
--	---	---	--------------------------------------

Вторым этапом является формирование учебного плана по профилям деятельности. Следует учитывать так же то, что современные стандарты носят рекомендательный характер в выборе изучаемых дисциплин. Таким образом, мы имеем компетенции, рекомендованные дисциплины и объем в кредитно-зачетных единицах по каждому изучаемому блоку. Дисциплины, представленные в учебном плане, должны удовлетворять компетенции, предусмотренные в стандартах третьего поколения. Например, информатика в экономике удовлетворяет компетенцию – способен собрать и проанализировать исходные данные, необходимые для расчета экономических и социально-экономических показателей по труду, характеризующих деятельность хозяйствующих субъектов (ПК-1). На основе проведенного соответствия предмет – компетенция, предлагается составить таблицу взаимосвязи (таблица 2).

Таблица 2

Таблица взаимосвязи компетенций и предметов

Наименование компетенций	Название предмета						
	1	2	3	4	5	...	n
Общекультурные компетенции							
(ОК 1)	*						
(ОК 2)		*					
(ОК 3)			*				
(ОК n)				*			
Профессиональные компетенции							
(ПК 1)				*			
(ПК 2)					*		
(ПК 3)						*	
(ПК n)							*

Третьим этапом является разработка рабочей программы с применением активных форм контроля (проектная деятельность). На этой стадии очень важно формировать профессиональную компетенцию, которая к моменту завершения образования по экономическим специальностям, подразумевает способность работать на должностях, требуемые аналитического подхода, решать нестандартные задачи, прогнозировать экономические процессы в разных сферах экономики, на

научной основе организовывать свой труд с применением средств вычислительной техники.

Практические навыки, формируемые базовыми дисциплинами – это, в первую очередь, устойчивое умение решать типовые для хозяйственной практики задачи, которые являются обязательной частью подготовки.

На старших курсах, а также в магистратуре, на первое место выступают не базовые навыки и умение, а обретение креативной подготовленности. Именно креативная подготовленность в наибольшей степени определяет конкурентоспособность молодого специалиста и будущий карьерный рост [2].

В современных условиях все более актуальным становится изучение предметов с применением компьютерных технологий и программных продуктов, разработанных в области бизнес-планирования, организации труда и заработной платы, плановой деятельности и т. д. Конечно, обеспечить вуз программными продуктами по всем направлениям экономической деятельности не представляется возможным, но постепенный переход на работу в «мини» группах является очевидным. Так же стратегической целью региональных вузов является заключение договоров с градообразующими предприятиями нефтяной и газовой промышленности в рамках предоставления баз практик в области освоения глобальных информационных программ, таких как R3, PHR, ИС «Автотранспорт».

Разработка практических задач, решаемых с помощью программных продуктов, является приоритетным направлением в деятельности каждого вуза, выпускающих бакалавров и магистров в области экономики.

Литература:

1. Надейн, А. А. Государственная аккредитация вуза как подтверждение соответствия качества подготовки специалистов / А. А. Надейн // Гарантии качества высшего профессионального образования: тезисы докладов Международной научно-практической конференции, Барнаул, 2008 г. / Алтайский государственный технический университет; редкол.: Б. В. Сёмкин [и др.]. – Барнаул, 2008. – С. 29–31.

2. Мочалова, Л. А. Компетентностный подход в преподавании финансовых дисциплин / Л. А. Мочалова, А. В. Касьянова // Гарантии качества высшего профессионального образования: тезисы докладов Международной научно-практической конференции, Барнаул, 2008 г. / Алтайский государственный технический университет; редкол.: Б. В. Сёмкин [и др.]. – Барнаул, 2008. – С. 32–33.

НОРМАТИВНО-ПРАВОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ХАРАКТЕРНЫЕ ПРИЗНАКИ И ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ

Власенко Н. Э.
(УО ИППК БГУФК, Беларусь)

Профессиональная компетентность педагога является одним из основных факторов, влияющих на качество образовательного процесса. Исследования известных отечественных и зарубежных ученых (А. К. Маркова, Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин, С. Д. Неверкович, Н. В. Кухарев, В. С. Решетько, С. Л. Смотрицкий и др.) свидетельствуют о том, что профессиональная компетентность специалиста – достаточно сложное образование, включающее в себя не только комплекс знаний и умений, но и ценностные ориентации, свойства и качества личности. Вместе с тем ее структуру и содержание следует рассматривать в контексте определенной области специализации. В нашем случае – это область дошкольного физического воспитания.

Изучение ряда фундаментальных исследований по проблеме совершенствования подготовки специалистов с высшим физкультурным образованием, нормативных документов и программно-методических материалов в сфере физического воспитания дошкольников, профессиографических характеристик деятельности педагогов учреждений дошкольного образования и др. позволило выделить следующие виды профессиональной компетентности руководителя физического воспитания *нормативно-правовую, научно-методическую, организационно-управленческую, аутопсихологическую* [1; 2].

Цель данной статьи – рассмотреть характерные признаки и пути повышения нормативно-правовой компетентности руководителя физического воспитания учреждения дошкольного образования.

Нормативно-правовая компетентность отражает способность специалиста ориентироваться в профессиональной деятельности с позиции законодательства, определять собственную точку зрения на основе неразрывности прав и обязанностей, решать проблемные ситуации образовательного процесса правовыми средствами.

Характерные признаки и пути повышения нормативно-правовой компетентности руководителя физического воспитания:

1. Стремление к освоению норм, правил и эталонов профессии в педагогической деятельности, желание охранять и укреплять здоровье детей, защищать их права и интересы.

Принятие норм и ценностных установок педагогической работы зависит как от мотивации руководителя физического воспитания к их освоению, так и от социальной ответственности специалиста, его гражданской позиции. Считается, что профессиональная ответственность является одним из важнейших регуляторов профессионального поведения. Участвуя в процессе формирования личности ребенка средствами физической культуры совместно с семьей, коллективом образовательного учреждения, государственными и общественными организациями, педагог не только обеспечивает базовый уровень физического воспитания, но и стремится к соблюдению правового статуса дошкольника как самостоятельного субъекта. Поэтому создание необходимых условий для реализации прав ребенка на охрану и укрепление здоровья, оказание должного внимания его взглядам, убеждениям, интересам и потребностям, неукоснительное выполнение нормативных требований к организации процесса физического воспитания детей предполагает социальную ответственность специалиста за качество обучения и воспитания дошкольников.

2. Знание нормативных правовых документов (законодательных актов, постановлений, инструкций и др.) и осознанное их применение в практической деятельности. Сегодня как никогда государство нуждается в педагогических кадрах, свободно ориентирующихся в законодательных и других нормативных правовых актах в сфере образования. Ведь именно такие специалисты способны быть лидерами, преобразователями, творцами, профессионально реагировать на «вызовы» общества, на изменения социальных требований к обучению и воспитанию детей. Динамичное обновление законодательства, постоянные нововведения педагогической теории и практики, в том числе и в области физического воспитания дошкольников предъявляют соответствующие требования к правовой компетентности руководителя физического воспитания. Ее основу составляют система знаний и понимания права, а также действий в соответствии с ними. Знание нормативных правовых актов (законов, постановлений, инструкций и др.) позволит руководителю физического воспитания осознать суть и значение этих документов, грамотно их использовать, адекватно целям и содержанию своей профессиональной деятельности.

3. Умение организовывать процесс физического воспитания дошкольников и собственную трудовую деятельность в соответствии с установленными требованиями и нормами. Знание нормативных требований к организации образовательного процесса предполагает умение их практически применять на практике. От этого во многом зависит соответствие функционально-процессуальной деятельности руководителя физического воспитания установленным требованиям и нормам к организации физкультурно-оздоровительной работы

в учреждении дошкольного образования. Соблюдение требований к обеспечению безопасности детей в процессе занятий физическими упражнениями, санитарно-гигиенических норм, правил и условий эксплуатации спортивного оборудования и инвентаря с одной стороны - повысят эффективность обучения, а с другой – позволят предотвратить разного рода негативные последствия.

В то же время умение руководителя физического воспитания компетентно и тактично отстаивать собственные профессиональные интересы, решать проблемные ситуации образовательного процесса правовыми средствами поможет специалисту избежать споров и разногласий с коллегами, родителями детей и администрацией дошкольного учреждения.

4. Осмысление гуманистической парадигмы и личностно-ориентированной направленности системы физического воспитания, ее приоритетных целей и задач. В нормативных документах, регламентирующих общие вопросы физического воспитания подрастающего поколения, указывается на необходимость гуманизации и индивидуализации педагогического процесса, гибкости, непрерывности и преемственности системы физического воспитания на всех ее уровнях. Подчеркивается роль физического воспитания в разностороннем развитии личности, в укреплении здоровья, в развитии устойчивых мотивов здорового образа жизни и физического самосовершенствования. Осмысление данных требований создаст условия для реализации специалистом личностно-ориентированной модели физического воспитания в учреждении дошкольного образования, исключит утилитарный подход к физическому воспитанию, как только к средству физической подготовки детей, направит его усилия на достижение цели профессиональной деятельности – формирование физической культуры личности ребенка.

Указанные признаки нормативно-правовой компетентности и пути ее повышения свидетельствуют о значимости нормативных правовых знаний, умений и навыков руководителя физического воспитания для построения результативной, динамично развивающейся системы физического воспитания в учреждении дошкольного образования.

Литература:

1. Глазырина, Л. Д. Повышение профессиональной компетентности руководителя физического воспитания дошкольного учреждения в условиях использования системы индикаторов / Л. Д. Глазырина, Н. Э. Власенко // ТехноОбраз–2011. Роль и место образовательной среды в непрерывном развитии и саморазвитии личности обучающихся: материалы VIII междунар. науч.-практ. конф. (Гродно, 17–18 марта 2011 г.). В 4 ч. Ч 4 / ГрГУ им. Я. Купалы; редкол.: В. П. Тарантей, (гл. ред.) [и др.]. – Гродно: / ГрГУ, 2011. – С.47–50.

2. Власенко, Н. Э. Научно-методическая компетентность руководителя физического воспитания учреждения дошкольного образования как показатель инновационной культуры специалиста / Н. Э. Власенко // Инновационное образование: теория и практика: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 22–23 дек. 2011 г. / редкол.: С. А. Аксючиц[и др.]; ГУО «Акад. последиплом. образования». – Минск: АПО, 2011. – С.30–33.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ТЕСТОВОЙ МЕТОДИКИ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Врублевский Е. П., Цвирко Л. С.
(УО «Полесский государственный университет», Беларусь)*

В педагогике высшей школы среди многих проблем особое место занимает проблема, связанная с проверкой и оценкой знаний студентов. Главное в оценке их знаний – объективность, но вместе с тем именно она чаще всего нарушается при контроле качества усвоения учебного материала.

В учебных заведениях многих стран в процессе обучения доминирует тестовая проверка знаний. Тесты – один из самых распространенных методов диагностики успешности усвоения учебного материала. При этом зарубежная тестология использует мощный математический аппарат (А. Анастаси). В последнее время тесты стали широко применяться в нашей стране, в частности в программированных учебных материалах и технических средствах контроля знаний (В. П. Беспалько, М. И. Ерецкий, Э. С. Пороцкий, В. В. Хубулашвили). Однако в системе подготовки специалистов в области физического воспитания и спорта они пока еще не нашли должного применения.

В статье предпринята попытка раскрыть дидактические возможности использования тестового контроля знаний в системе высшего физкультурного образования. Под тестом в педагогике понимают задание на деятельность и эталон правильного ответа. Тест благодаря наличию эталона ответа позволяет объективно оценивать знания студентов независимо от преподавателя. Различают четыре вида учебной деятельности студентов и соответственно им четыре уровня усвоения учебного материала (В. П. Беспалько, М. И. Ерецкий, Э. С. Пороцкий): I уровень – знакомство, II – воспроизведение, III – умение, IV – творчество. Проверка и оценка знаний на всех уровнях осуществляются серией тестов соответствующей трудности.

I уровень усвоения требует от студентов воспроизведения информации с опорой на выборочные варианты ответов. Здесь используются тесты на опознание, различение и соотнесение. В тестах опознания вопросы строятся в форме, предусматривающей только два возможных ответа типа «да», «нет»; один из них правильный.

Пример: «Выполняя финальное усилие в метании диска, спортсмен развернул туловище вокруг оси, проходящей через левое плечо. Является ли это ошибкой?» Ответ: 1. Да. 2. Нет.

В тестах различения вместе с вопросом содержится несколько различных ответов, из которых студент должен выбрать один или несколько (в зависимости от постановки вопроса).

Пример: «Определите, где приведено правильное положение спортсмена по команде «На старт!».

В тестах соотнесения предлагается несколько объектов и в разрозненном (перепутанном) порядке даны их названия, признаки, параметры, свойства и т.п. Студенты должны правильно соотнести разрозненную учебную информацию (Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов).

II уровень усвоения требует от студентов воспроизведения информации по памяти, без опоры на выборочные варианты ответов. Здесь используются тесты-подстановки и конструктивные тесты. Тесты-подстановки представляют собой текст предложения (формулу, график, часть кинограммы, последовательную серию рисунков и т.п.), в котором преднамеренно пропущены слово, фраза (отсутствует один или несколько элементов, представляющих собой существенную часть информации по данному заданию). При выполнении таких тестов от студентов требуется воспроизвести в памяти и вписать в пропущенные места соответствующий учебный материал.

Пример: «В прыжках в высоту при переходе через планку важно повысить скорость вращения тела по... оси».

Конструктивные тесты представляют собой вопрос или задание, на которые студентам необходимо сформулировать свои самостоятельные ответы. Они требуют или буквального воспроизведения информации в том виде, в котором она дана в учебнике, на лекции или собственной интерпретации. Например, дать определение понятия «спорт», изобразить графически динамику скорости бега на 100 м, написать формулу, определяющую дальность полета легкоатлетических снарядов, дать характеристику того или иного метода физического воспитания и т. п.

III уровень усвоения требует от студентов продуктивной деятельности, связанной с использованием ранее усвоенной учебной информации для решения конкретных заданий, моделирующих профессионально-педагогическую деятельность будущего тренера-преподавателя, например, умения обосновывать отдельные положения техники того или иного вида спорта, «читать» и правильно анализировать

кинограммы, находить на них ошибки при выполнении двигательного действия и уметь предсказать их последствия.

Пример: «Внимательно проанализируйте на кинограмме выполнение поворота в метании диска. Наблюдаются ли у спортсменки ошибки в технике движений? Если да, то в чем они заключаются и как отражаются на последующих действиях?».

На этом уровне также предусматривается использование тестов-заданий, которые содержат (необходимые для умственной деятельности данные) и требование, в котором указывается, что именно надо выполнить в процессе ответа на задание.

IV уровень усвоения требует от студентов творческой деятельности, связанной с умением применять знания в различных проблемных ситуациях, в ситуациях, моделирующих практическую деятельность тренера-преподавателя. В учебных целях в тестах IV уровня используются специальные творческие задания, а также те исследованные проблемы и проблемные ситуации, решение которых еще широко не опубликовано в печати.

Пример: «Скорости стартового и финального разгонов в толкании ядра не совпадают по направлению, и в связи с этим большая часть стартовой скорости (60–70%) теряется. Какой путь приемлем для уменьшения этих потерь и почему?».

Более сложный вариант может быть предложен в дальнейшем, когда каждый студент получает вводные данные, достаточные для построения недельного цикла тренировки. На их основе предлагается самостоятельно составить план подготовки, используя общие закономерности построения тренировки с учетом индивидуальных особенностей спортсмена, а также обосновать чередование направленности и содержания каждого тренировочного занятия.

Такое, ступенчатое по уровню сложности, построение тестов органически включает в себя как процедуры по восприятию, осмысливанию и воспроизведению учебной информации, так и процедуры творческой деятельности. Совокупность серии тестов каждого уровня составляет тестовую контролируемую программу, которая позволяет выявить знания и умения студента при усвоении теоретического материала. Для расширения дидактических возможностей тестов в них необходимо включать иллюстративный материал и конкретные ситуации, характерные для профессионально-педагогической деятельности тренера-преподавателя или которые могут возникнуть при определенных обстоятельствах.

Иллюстративный материал дает возможность акцентировать внимание студентов на наиболее важных элементах учебной информации и обладает широкими контрольно-обучающими функциями. Включение в содержание тестов ситуаций, встречающихся в спортивной практике,

требует для формулирования ответов теоретических знаний с использованием разнообразных мыслительных операций (анализ, синтез) и максимально приближает учебную деятельность студентов к практической деятельности тренера-преподавателя.

Тестовая методика контроля знаний устраняет элемент субъективизма в оценке знаний и может служить средством выставления оценок. Она позволяет охватить всю или значительную часть изученной информации, опросить на занятии всех студентов учебной группы, оперативно оценить их знания. С ее помощью устраняется действие случайных факторов, обеспечивается мотивационная деятельность студентов. Кроме того, она дает информацию о соответствии их знаний и умений, т. е. насколько умело они могут применять свои знания в профессионально-педагогической деятельности.

ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

*Гребень Т.М.
(УО БарГУ, Беларусь)*

Современные подходы к образованию определяют необходимость учитывать интересы и предпочтения личности, которая может не только действовать в соответствии с предъявляемыми ей социокультурными образцами, но и обучаться и воспитываться «вопреки» этим образцам. Образование становится акцентированным на то, чтобы помочь человеку осознать и обогатить свое «Я», найти свое место и определить социальную роль в отношениях с внешним миром, активизировать личностное самосозидание.

Усвоение и обобщение знаний в настоящее время не являются целью образования, а лишь одним из вспомогательных средств интеллектуального развития человека, помогающих добывать нужную информацию, анализировать ее и применять для решения новых задач [3]. Таким образом, во главу угла ставится интеллектуальное и нравственное развитие человека, а успех образования существенным образом зависит от желания человека учиться и от его самостоятельной активности. Вместе с тем, как отмечает Н. А. Спичко, формирование обучающей среды находится под влиянием преподавателя, и когда организация образования включает «механизмы внутренней активности обучаемого в его взаимодействиях со средой», имеет место управление формированием образовательной среды [4, с. 48].

В исследовании мы опираемся на определение педагогической среды, которая рассматривается как специально, сообразно с педагогическими целями, создаваемая система условий и организации

жизнедеятельности обучаемых, направленная на формирование у них отношений к миру, людям и друг другу [2].

Специфика иностранного языка как учебного предмета определяет характер и особенности образовательной среды. Образовательный процесс в данной среде следует осуществлять в диалоге двух миров – мира иностранной и мира родной культуры. основополагающей особенностью такой образовательной среды является методическая доминанта, ориентированная на развитие студентов как субъектов своей учебной деятельности в диалоге культур.

Пространственно-предметная структура образовательной среды, по мнению Ю. Г. Абрамовой, М. Бубера, В. В. Давыдова, Г. А. Ковалёва, В. А. Петровского, В. А. Явина, базируется на ряде принципов.

1. *Принцип разнообразия и сложности*, который предусматривает создание возможностей пространственного и предметного выбора всеми субъектами образовательного процесса.

2. *Принцип взаимосвязи различных функциональных зон*, который означает наличие возможностей многофункционального использования элементов пространственной среды, создание целостного пространства.

3. *Принцип гибкости и управляемости среды*, который предполагает наличие возможностей для функциональных изменений различных предметов в зависимости от условий образовательного процесса.

4. *Принцип организации среды как носителя символического сообщения*. Он связан с предоставлением дополнительной актуальной информации участникам образовательного процесса и повышает их возможности управления этой средой.

5. *Принцип персонализации среды*, который обеспечивает субъектам образовательного процесса возможность удовлетворения потребности в персонализированном пространстве.

6. *Принцип автономности среды*, обеспечивающий для всех участников образовательного процесса возможность жизнедеятельности в наиболее благоприятном для них ритме, соответствующем возрастным, индивидуальным и другим особенностям.

Необходимо отметить, что педагогическая система, основывающаяся на использовании информационно-коммуникационных технологий, подразумевает новое содержание ее элементов и новые условия образовательной деятельности. Современная методика преподавания иностранных языков стремится учитывать данные тенденции. Следовательно, моделировать образовательную среду необходимо опираясь на эти особенности, а также специфику предмета и практических задач обучения.

Анализ достоинств и недостатков, существующих информационно-образовательных сред (ИОС), дидактических традиций системы образования, а также современного состояния информационных

технологий и средств телекоммуникаций, позволил ученым сформулировать следующие принципы, на которых должны строиться информационно-образовательные среды:

- *многокомпонентность* – информационно-образовательная среда представляет собой многокомпонентную среду, включающую в себя учебно-методические материалы, наукоёмкое программное обеспечение, тренинговые системы, системы контроля знаний, технические средства, базы данных и информационно-справочные системы, хранилища информации любого вида, включая графику, видео и др., взаимосвязанные между собой;

- *интегральность* – информационная компонента ИОС должна включать в себя всю необходимую совокупность базовых знаний в областях науки и техники с выходом на мировые ресурсы, определяемых профилями подготовки специалистов; учитывать междисциплинарные связи, информационно-справочную базу дополнительных учебных материалов, детализирующих и углубляющих знания;

- *распределенность* – информационная компонента ИОС оптимальным образом должна быть распределена по хранилищам информации (серверам) с учетом требований и ограничений современных технических средств и экономической эффективности;

- *адаптивность* – информационно-образовательная среда должна не отторгаться существующей системой образования, не нарушать структуру и принципы её построения, а должна позволить гибко модифицировать информационное ядро ИОС, адекватно отражая потребности общества [5].

Данные принципы построения ИОС делают необходимым рассмотрение информационно-образовательной среды, с одной стороны, как части традиционной образовательной системы, а, с другой – как самостоятельной системы, направленной на развитие активной творческой деятельности студентов с применением новых информационных технологий.

Главное преимущество инновационных технических средств обучения состоит в том, что они являются источником аутентичности, несут в себе живой современный язык и дают подлинное представление о культуре. Именно благодаря этому, а также использованию адекватной методики при обучении иностранному языку, информационно-образовательная среда будет способствовать созданию оптимальных условий для подготовки специалиста, владеющего иностранным языком как средством межкультурного общения.

Как отмечает М. Г. Евдокимова, ИОС может выступать «средой моделирования иноязычного общения; источником иноязычных аутентичных учебных материалов разного уровня сложности, предоставляя доступ к иноязычным информационным ресурсам; средой

создания и обновления профессионально значимых продуктов учебной деятельности» [1. с. 9].

Образовательная среда как педагогическое явление может быть представлена как развивающаяся целостная структура, в которой в единстве представлены субъектный и содержательный элементы, развивающиеся за счет внутренних потенциалов (реализация возможностей ее отдельных структурных элементов и изменения характера связей между ними) и расширения внешних связей (обогащение возможностями других сред).

Осуществленный анализ принципов построения образовательной среды позволяет определить ее структуру и состав необходимых компонентов этой среды.

Литература:

1. Евдокимова, М. Г. Система обучения иностранным языкам на основе информационно-коммуникационной технологии (технический вуз, английский язык): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2007. – 49 с.

2. Единое окно доступа к образовательным ресурсам. Глоссарий педагогических терминов. Режим доступа: <http://www.window.edu.ru/window/glossary>

3. Полат, Е.С. Основные направления развития современных систем образования. Режим доступа: <http://www.ioso.ru/distant/library/publication/polat.html> и <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/84173>

4. Спичко, Н.А. Образовательная среда в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 5. – С. 44.

5. Кечиев, Л.Н., Путилов Г.П., Тумковский С.Р. Информационно-образовательная среда технического вуза. Режим доступа: http://www.cnews.ru/reviews/free/edu/it_russia/institute.shtml

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ

Демидович М. И.

(УО БГПУ имени М. Танка, Беларусь)

В современных условиях развития образования постоянно повышаются требования к профессиональной компетентности выпускников педагогических вузов. Несомненно, что одним из путей совершенствования системы общепедагогической подготовки будущих учителей является модернизация педагогической практики студентов.

Российский педагог М. К. Толетова выделяет ведущие принципы организации педагогической практики студентов в современных условиях: *непрерывность* (планирование вузом педагогической практики на

протяжении всего периода подготовки будущего учителя); *преемственность* (связь содержания и форм организации педагогической практики студентов от курса к курсу); *этапность* (постепенное усложнение цели, задач и содержания педагогической практики от этапа к этапу); *фундаментализация*–ориентация педагогической практики на закрепление теоретических знаний в области педагогики, формирование навыков их практического применения; *сознательность* – осознание студентами задач педагогической практики и ответственное отношение к их решению; *самообразование* (приобретение дополнительных теоретических знаний и практических умений в области будущей специализации); *виртуальная мобильность* (стремление применять современные информационные технологий не только для выполнения отчетных заданий по педагогической практике, но и в процессе подготовки и проведения пробных и зачетных уроков, воспитательных мероприятий); *профессиональная направленность* (совокупность интересов, потребностей, склонностей, стремлений и др., связанных с профессиональной деятельностью студентов-практикантов, в частности, наличие стремления работать по специальности) [1, с. 155].

На основе анализа современной педагогической литературы можно выделить следующие подходы к организации и проведению педагогической практики будущих учителей: системный, деятельностный, компетентностный, интегративный и другие.

С позиции *системного подхода* педагогическая практика студентов является единой системой и состоит из отдельных элементов (знакомство с учебным заведением, работа с детьми в условиях летнего оздоровительного лагеря, выполнение функций учителя-предметника, воспитательная работа со школьниками, выступление в роли классного руководителя, работа с родителями и т.д.).

Деятельностный подход предполагает вовлечение студентов в период практики в различные виды педагогической деятельности (наблюдение и посещение уроков, составление планов-конспектов занятий, проведение пробных уроков, организация внеклассных мероприятий и т.д.). Акцент делается на перенос знаний, умений, навыков, полученных в университетской аудитории, в школьную практику, на овладение студентами опытом педагогической деятельности.

Компетентностный подход подразумевает, что в процессе педагогической практики студент должен овладеть комплексом компетенций, необходимых для будущей педагогической деятельности. Каждая компетенция представляет собой совокупность сложных профессиональных умений и навыков интегративного характера, которые являются результатом работы студентов в период прохождения практики.

В настоящее время исследователями предпринимаются попытки классифицировать и систематизировать компетенции, которые

приобретают студенты в процессе прохождения педагогической практики [2]. На наш взгляд, можно выделить следующие «универсальные» компетенции, которыми овладевает студент за время непрерывной педагогической практики: *социально-педагогическая* – понимание места и роли педагогической практики в профессиональном становлении, осознание своих возможностей; *предметно-образовательная* – владение профессионально-педагогическими умениями и навыками в конкретной предметной области, развитие у студентов ценностного отношения к опыту творческой профессиональной деятельности, знакомство с передовым педагогическим опытом; *ознакомительная* – знакомство с учреждением образования, условиями труда учителя, его функциональными обязанностями, контингентом обучаемых, учебно-методическим и материально-техническим обеспечением образовательного процесса, *поисково-исследовательская* – изучение школьной документации, правил ее оформления, коллектива учащихся, отношений в классе, влияния семьи и ближайшего окружения на личность обучаемых и их успеваемость; *коммуникативно-языковая* – умение устанавливать целесообразные социально-педагогические контакты с другими субъектами образовательного процесса, взаимодействовать с ними, регулировать или своевременно устранять возможные конфликтные ситуации, готовность вести индивидуальную работу с учащимися корректирующего или развивающего характера; *информационно-технологическая* – умение собирать и обрабатывать большой объем информации, практическое использование современными образовательными технологиями в период прохождения педагогической практики; *духовно-культурная* – реализация образовательных задач культурно-просветительского характера в профессионально-образовательной практике, взаимодействие с другими субъектами образования, с представителями других культур, стран, религиозных конфессий, толерантное отношение к иным традициям, нормам, обычаям, обрядам, событиям, праздникам, к другим народам, народностям и расам

Еще одной важнейшей составляющей педагогической практики в современном контексте является реализация интегративного подхода к формированию у студентов педагогических умений и навыков. Следует иметь в виду, что формирование педагогических умений не сиюминутный процесс. Он занимает довольно продолжительное время и осуществляется путем постепенной выработки вначале простейших педагогических приемов и действий, которые в последующем усложняются и объединяются (интегрируют) в более сложные педагогические умения. Уже начиная с ознакомительной практики важно формировать у студентов умения наблюдать и анализировать поведение школьников, осуществлять диагностику их воспитанности, учитывать в процессе обучения и воспитания возрастные и индивидуальные особенности развития,

планировать учебно-воспитательную работу с учетом особенностей контингента учащихся, т.е. базовые педагогические умения и навыки [2].

При правильной и умелой организации педагогической практики в образовательных учреждениях высшего образования в процессе ее прохождения студенты получают возможность: постоянно общаться с учащимися и наблюдать за их деятельностью и общением; познакомиться с системой организации учебно-воспитательной работы в школе; получить начальные навыки работы в роли учителя; посещать и анализировать открытые уроки, внеурочные занятия и воспитательные мероприятия, проводимые опытными учителями и студентами-практикантами; самостоятельно подготовить и провести уроки, внеурочные занятия и воспитательные мероприятия; получить навыки совместной работы с родителями учащихся.

Сформулированные выше подходы к организации педагогической практики позволяют ввести студентов в научно-методическую лабораторию учителя и помогают овладеть им опытом профессионально-педагогической деятельности. Отметим, что реализация деятельностно-компетентностного подхода при организации педагогической практики стимулирует процесс развития, реализации и становления личности в профессиональной сфере.

Литература:

1. Толетова, М. К. Педагогические практики в системе методической подготовки студентов к обучению химии / М. К. Толетова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. –2007.– № 43-2.– С. 256–258.

2. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография / В. А. Козырев, Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына и др. / под ред. В. А. Козырева. –СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004.– 168 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В БЕЛАРУСИ

*Дубинина Д. Н.
(УО БГПУ имени М. Танка, Беларусь)*

Признавая значимость дошкольного детства для всего дальнейшего развития человека, для достижения целей общего образования, государственная политика в нашей стране направлена на качественное

обеспечение учреждений дошкольного образования руководителями и педагогами, как правило, с высшим образованием.

Высокие требования к профессиональной подготовке специалиста дошкольного образования на современном этапе обусловлены изменением роли и функции педагога, внесением существенных корректив в содержание самого высшего профессионального образования, разработкой новых образовательных технологий.

Значимость профессиональной подготовки педагогов заключается в том, что, как отмечает И. А. Зимняя, личность педагога, его профессиональная компетентность полностью отражаются на состоянии, поведении, личностных проявлениях детей не только в период дошкольного детства, но и в последующие годы.

В качестве основных принципов современной профессиональной подготовки специалистов дошкольного образования выступают: демократизация, переход от традиционных концепций профессиональной подготовки к инновационным, отказ от преобладания коллективных форм обучения, дифференциация, гуманитаризация.

Совершенствование подготовки кадров для системы дошкольного образования осуществляется в рамках модернизации образовательного процесса; совершенствования содержания образования и профессиональной практической подготовки специалистов.

Модернизация системы дошкольного образования решается в русле совершенствования и обновления педагогических технологий. Прежде всего, речь идет о постепенном и целенаправленном переходе на индивидуально-ориентированное обучение. Отдельные элементы и технологии индивидуально-ориентированного обучения уже существуют в практическом опыте преподавателей факультета дошкольного образования БГПУ им. Максима Танка. К ним относятся: рейтинговое оценивание, система индивидуальных заданий, система контроля самостоятельной работы, сочетание контроля и самоконтроля и др.

Совершенствование содержания подготовки специалистов дошкольного образования осуществляется в русле диверсификации (изменения, разнообразия) содержания высшего образования, развития его непрерывности и многовариантности. Совершенствование содержания дидактической подготовки на факультете дошкольного образования БГПУ осуществляется в русле педагогически адаптированной системы дидактических знаний, способов педагогической деятельности, опыта ее творческого осуществления и ценностно-эмоциональных отношений. Для более полного удовлетворения образовательных потребностей студентов расширяется перечень направлений, программ и специальностей, разрабатываются новые программы спецкурсов по выбору.

Качественная подготовка педагога включает междисциплинарную и внутридисциплинарную интеграцию, реализацию личностно-

деятельностного и системного подходов. Подготовка педагогов дошкольного профиля на факультете дошкольного образования БГПУ характеризуется наличием двух способов интеграции. Первый способ связан с преподаванием цикла общепрофессиональных и специальных дисциплин, направленных на овладение будущими педагогами учреждений дошкольного образования, профессиональными компетенциями. Дисциплины общепрофессионального и специального цикла открывают большие возможности для формирования у студентов специальных способностей, овладение которыми способствует общему творческому росту и развитию будущих педагогов не только относительно их квалификации, но и во всех областях профессиональной педагогической деятельности. Горизонтальная интеграция предполагает не просто суммирование знаний и умений, приобретенных студентами в процессе изучения различных психолого-педагогических учебных дисциплин, а их взаимопроникновение, взаимообогащение, творческое переосмысление.

Второй способ интеграции предусматривает овладение определенными профессиональными компетенциями в процессе изучения проблемы в рамках работы факультатива или студенческой научно-исследовательской лаборатории, что способствует росту самостоятельности и творческой активности студентов, становлению потребности в профессиональном самообразовании и самосовершенствовании. И в том, и в другом случае основу содержания подготовки студентов составляют учебные программы по дисциплинам, факультативам, планы работы студенческих научно-исследовательских лабораторий. Объединение учебных дисциплин общепрофессионального и специального цикла, в процессе их изучения по интегративному принципу способствует успешной профессиональной адаптации будущих педагогов в сфере педагогического образования, их самоопределению.

Обновление качества практической подготовки кадров тесно связано с профессиональным образованием студентов. Формирование профессиональной готовности педагога дошкольного образования требует включения учебной деятельности студентов в аналог будущего профессионального труда. С учетом данного фактора на факультете дошкольного образования БГПУ совершенствуются формы и методы проведения практических и лабораторных занятий, производственной практики. Это приобретает особую актуальность в связи с тем, что профессия педагога дошкольного образования имеет специфические особенности, обусловленные психофизиологическими характеристиками личности ребёнка дошкольного возраста. На эти особенности указывают в своих исследованиях ученые, рассматривающие вопросы, связанные со структурой, спецификой профессиональных умений специалиста данного профиля и методикой их формирования: А. А. Майер, Н. И. Пинчук, Л. В. Поздняк и др.

Эффективность формирования компетенций будущего специалиста дошкольного образования находится в прямой зависимости от интеграции научного знания и уровней (этапов) производственной подготовки студентов. В тоже время интеграция науки и производства выступает как движущая сила повышения качественного уровня подготовки специалистов.

Профессиональная подготовка студентов осуществляется поэтапно, с учетом особенностей целостного образовательного процесса в контексте компетентностного подхода и интеграции науки, производства и образования.

Первый этап профессиональной подготовки будущего педагога дошкольного учреждения включает формирование базовых общепрофессиональных компетенций, второй – профессионально-специализированных компетенций, третий – специализированных профессионально-педагогических компетенций, четвертый – практико-ориентированных и научно-исследовательских компетенций.

Базовые, общепрофессиональные, ключевые компетенции будущего специалиста дошкольного образования формируются на начальных этапах обучения, в процессе усвоения дисциплин общепрофессионального цикла. Студенты овладевают опытом учебно-познавательной деятельности академического типа. Этот опыт интегрируется с ознакомительной практикой, целью которой выступает формирование у студентов целостного представления об образовательном процессе современного учреждения дошкольного и педагоге, как главном субъекте педагогического процесса. У будущих специалистов наряду с приобретением общепрофессиональных компетенций, развиваются сенсомоторные навыки в рамках будущей профессии.

В процессе дальнейшего обучения будущий специалист овладевает компетенциями в области дошкольной педагогики, детской психологии, методик дошкольного образования. Интеграция осуществляется в русле технолого-профессиональной деятельности. На учебных занятиях студенты овладевают новейшими технологиями организации образовательного процесса в учреждении дошкольного образования, с которыми продолжают знакомиться в процессе учебной практики. Целью учебной практики выступает формирование у студентов целостного представления об образовательном процессе современного дошкольного учреждения, овладение ими специфическими методами и приемами организации образовательной и воспитательной работы с детьми дошкольного возраста.

Дальнейшее формирование практико-ориентированных и научно-исследовательских компетенций будущих специалистов осуществляется в процессе психолого-педагогической производственной практики и летней практики в учреждении дошкольного образования. Целью данных практик

выступает становление специализированных профессионально-педагогических компетенций студентов, формирование у них целостного представления о воспитательно-образовательном комплексе современного учреждения дошкольного образования и педагоге как главном субъекте воспитательного процесса. Реализация цели предполагает формирование у студентов основных профессионально-педагогических умений и навыков.

Последующее изучение студентами специальных курсов в рамках образовательной области «Дошкольное образование» способствует формированию у них целостного набора конструктивно-взаимосвязанных и функционально-взаимодействующих профессиональных компетенций будущего педагога дошкольного образования, обусловленных спецификой его деятельности. Теоретическая подготовка студентов интегрируется с их деятельностью в рамках методической практики в учреждении дошкольного образования, целью которой выступает овладение студентами компетенциями по управлению дошкольным образованием.

Таким образом, в основе интегрированного практико-ориентированного образования лежит разумное сочетание фундаментального образования и профессионально-прикладной подготовки, обеспечивающей связь содержания профессионального образования с реальными потребностями учреждений образования, т. е. усиления практической направленности профессионального образования при сохранении его фундаментальности

Вместе с тем, педагогическая практика является не только обязательным звеном интеграции науки, образования и производства, но и выступает в качестве одного из основных измерителей сформированности интегративных профессиональных качеств педагога дошкольного образования.

Таким образом, эффективность профессионально-педагогической подготовки в условиях университетского комплекса обеспечивается интегративной образовательной средой, при которой структуры науки-образования-производства объединяются для совместного образовательного, научного и производственного процесса, и тем самым способствуют подготовке компетентных кадров в соответствии с требованиями работодателей.

Литература:

1. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя. – Высшее образование сегодня. – 2003. – №5.
2. Майер, А.А. Программа развития ДОУ: Построение и реализация / А. А. Майер.– Москва : ТЦ Сфера, – 2004. – 78 с.

ПРОБЛЕМА АКТИВИЗАЦИИ ОЦЕНКИ И САМООЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ

*Емельянова М.В.
(УО МГПУ им. И.П. Шамякина, Беларусь)*

В условиях современной социокультурной ситуации в процессе подготовки специалистов высшей квалификации особое значение имеет уровень ее качества. Обусловлено это множеством факторов, к числу которых можно отнести:

- переход от элитарного образования к массовому;
- усиление рыночной направленности образования;
- нарастание процессов глобализации и интернационализации высшего образования;
- усиление конкуренции в области образовательных услуг как на внутригосударственном, так и на межгосударственном уровнях.

Не случайно во Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века говорится: «Качество в сфере высшего образования является многомерной концепцией, которая должна охватывать все его функции и виды деятельности» [1, с. 26].

Понятие качества образования в отечественной педагогике начало обсуждаться в 90-е годы XX века. Это было связано с развитием «квалиметрии как науки об измерении и оценке качества в системе наук об обществе, природе и человеке» [2, с. 7]. Квалиметрия высшей школы включает в себя различные направления: педагогическая квалиметрия, квалиметрические основы аккредитации и аттестации высшей школы и т.д.

На начальном этапе исследование проблемы качества высшего образования велось в таких аспектах, как разработка профессионально-квалификационных моделей специалистов-выпускников и систем оценок качества. На современном этапе происходит смещение акцента в контроле качества результатов профессиональной подготовки: повышенное внимание уделяется развитию процедур обеспечения качества преподавания и учения студентов, т.е. внешний контроль заменяется внутренним. Этот перенос проблемы извне во внутрь учреждения – центральное звено теории менеджмента качества. Основным критерием качества, а, следовательно, основным понятием менеджмента всеобщего качества является ориентация на потребителя, которая предусматривает постановку дела внутреннего самоконтроля и оценки постоянного совершенствования качества.

Несколько десятилетий назад в западноевропейском высшем образовании эта проблема была довольно острой. Это происходило

потому, что к распространению на образование стандартизированных процедур обеспечение, гарантии и поддержки качества вызывало не однозначную реакцию академической общественности. В последние годы движение за качество в западноевропейских университетах получило существенное развитие, и сегодня наличие системы процедур обеспечения и поддержки качества образования является неременным условием развития высшего учебного заведения. Сущность системы обеспечения качества образования состоит в том, чтобы автономное академическое сообщество – университет – могла самостоятельно поддерживать и совершенствовать академические стандарты. Основными элементами этой системы являются:

- процедура первоначального определения валидности новых учебных курсов;
- процедура периодического их пересмотра;
- годовой мониторинг и избирательная проверка определенного числа курсов на университетском уровне;
- партнерский аудит.

В академических кругах такие принципы современной теории менеджмента всеобщего качества приветствуется, так как ориентируют учебное заведение на самооценку и самоконтроль, на учет интересов и запросов потребителя образовательных услуг – важнейшего фактора совершенствования учебно-воспитательного процесса.

В странах восточной Европы, в том числе и в Беларуси, тенденции развития проблемы качества высшего образования связаны прежде всего с внешней аккредитацией, внутренние процессы самооценки рассматриваются чаще всего как второстепенные. Такой подход отличает учебные заведения восточной Европы от учебных заведений западной Европы и Америки, где внешние и внутренние оценки дополняют друг друга, и задача первых в значительной степени состоит в том, чтобы оценить эффективность вторых. Актуальным на современном этапе представляется процесс активизации внутренней оценки и самооценки качества профессиональной подготовки специалистов высшей квалификации.

Диагностика составляющих профессиональной компетентности педагога должна проводиться как на стадии поступления в вуз, так и в процессе дальнейшей профессиональной деятельности. В качестве профессионально значимых следует учитывать такие критерии, как внутренние смыслы педагогической деятельности, которые во многом будут определяться личностной направленностью учителя; концепция и технология педагогической деятельности; педагогическое общение, определяющее психологический климат труда педагога; результативные критерии – обученность школьников в соотношении с их обучаемостью и их воспитанность в соотношении с их воспитуемостью.

Так, например, оценка профессиональной направленности личности учителя может осуществляться при помощи таких методик, как «Профессиональная направленность личности учителя», «Стиль поведения», «Самооценка методологической культуры педагога», «Оценка уровня интеллигентности личности» и т.д.

Качество профессиональной деятельности учителя может определяться при помощи тестов «Стиль мышления и способности к инновационной деятельности», «Насколько хорошо вы справляетесь со своей работой», «Мотивация достижений в профессиональной деятельности» и т.д.

Качество педагогического общения можно оценить при помощи методик «Сформирован ли у вас педагогический такт», «Конфликтная компетентность учителя», «Умеете ли вы контролировать себя», «Педагогическая коммуникабельность» и другие.

Не менее важно сформировать в процессе обучения в вузе умение студентов проявлять и контролировать в процессе своей деятельности чувства. В группе чувств, регулирующих отношение учителя к педагогической профессии можно выделить:

- а) чувство долга, профессиональной чести;
- б) чувства, отражающие отношения к участникам педагогической профессии;
- в) чувства, отражающие отношение учителя к себе.

Главное чувство, которое должен испытывать педагог – это чувство любви к своему делу, к детям. Любовь – это величайшее педагогическое чувство и нравственная заповедь учителя.

К характеристикам педагогической любви можно отнести:

- долготерпение как признание права другого человека на ошибку;
- милосердие, которое помогает протянуть руку помощи нуждающемуся, спасти и защитить ребенка от окончательного падения;
- отсутствие зависти, так как она страшна своей абсурдностью и порождает злобность и агрессивность, а потому это самое низкое проявление человеческой души;
- добро без помыслов зла, так как дети интуитивно различают истинное добро, любят тех, кто способен по-настоящему уважать детское самолюбие, человеческое достоинство, помогать ближним.
- ответственность, которая предполагает осознание своих человеческих обязанностей не на уровне рассуждений о них, а в процессе конкретной деятельности
- щедрость души, которая нацеливает на веру в талант ребенка.

В процессе педагогической деятельности чувства играют огромную роль. Учителю важно помнить:

- *во-первых*, что чувства в педагогической работе легко и быстро передаются от одного человека к другому. Одной из причин этого является то, что переживания получают разнообразное внешнее выражение: в мимике, жестах, поступках. И улыбка, и смех, и раздражение «заражают» других. Такое сопереживание является одной из особенностей психики человека и имеет большое значение для влияния одних людей на других. Вдохновение, энтузиазм, подъем в работе или спад настроения, апатия – эти психические состояния легко возникают у человека в силу сопереживания;

- *во-вторых*, чувства – совершенно необходимое условие для перехода знаний в убеждения. Человек может очень хорошо усвоить ту или иную мысль, но, если при этом он остается равнодушным к ней, его знание не станет подлинным, не перейдет в убеждение, не будет его внутренним состоянием. И в процессе обучения, и в процессе воспитания важно, чтобы ребенок прочувствовал, пережил те знания, которые он усваивает в школе. А импульс к этому ему подает учитель через свои чувства.

Следует помнить и о том, что:

- лучше всего сохраняется в памяти эмоционально окрашенный материал, причем все, что связано с чувством радости, помнится лучше, чем то, что окрашено грустными переживаниями;

- любовь учителя к детям вызывает у них и любовь к его взглядам, убеждениям. Это и есть одна из основных форм, в которой проявляется огромное воспитательное влияние учителя на учащихся.

Таким образом, постоянное измерение качества осуществляемых образовательных процессов позволяет более эффективно организовать деятельность преподавателей.

Литература:

1. Высшее образование в XXI веке. Подходы и практические меры / Всемирная конференция по высшему образованию. ЮНЕСКО, Париж, 5-9 октября 1998 г. С. 26.

2. Субетто, А.И. Квалиметрия человека и высшего образования / А.И. Субетто // Квалиметрия человека и образования: методология и практика / Исследовательский центр по проблемам управления качеством подготовки специалистов. Ч.1. – М., 1992. – С. 7.

РАЗВИТИЕ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В БЕЛОРУССКИХ ГУБЕРНИЯХ ВИЛЕНСКОГО УЧЕБНОГО ОКРУГА В 1860-1870 гг.

Ершова О.И.

(Филиал Российского государственного социального университета в г.Минске, Беларусь)

В 1860-1870-х гг. развитие народного образования в Российской империи определяли «Положения о начальных народных училищах» 1864 г. и 1874 г. Император Александр II, члены российского правительства понимали важность образовательно-воспитательного процесса и стремились сохранить над ним контроль государства. Через систему учебных заведений, в первую очередь, начальных, государство стремилось укрепить авторитет самодержавия и православной церкви во всех слоях общества. Данная задача, решение которой должна была обеспечить школьная политика правительства, носила выраженный политический характер.

В Виленской, Гродненской, Минской, Могилёвской и Витебской – белорусских губерниях, входивших в состав Виленского учебного округа – развитие народного образования осуществлялось на основе «Временных правил» для народных школ, утверждённых императором 23 марта 1863 г. «Временные правила» носили чрезвычайный характер, задавали жёсткие рамки функционирования начальной школы. Устанавливались бюрократическая форма управления начальными училищами, преподавание на русском языке, многоуровневый контроль над всеми сторонами школьной жизни и пр. Чрезвычайный характер «Временных правил» был вызван тем, что вплоть до начала 1860-х гг. в белорусских губерниях – как в общественной, так и в школьной жизни – сохраняли сильные позиции католицизм, польский язык, польские традиции. Российское правительство во главе с Александром II решило сделать ставку на правительственную школу, изолированную от влияния местного образованного общества, с русским языком обучения, прозрачную с точки зрения контроля над ходом и характером образовательно-воспитательного процесса. Русская правительственная школа должна была укрепить учащихся Виленского учебного округа в православной вере, воспитать их в уважении и преданности династии Романовых, что способствовало бы обрусению Северо-Западного края. Неслучайно школьная политика как составная часть внутренней политики в северо-западных губерниях в советской историографии получила название «русификаторской».

В начале 1860-х гг. через создававшуюся систему начальных учебных заведений Виленского учебного округа правительство планировало не только распространять грамотность в народе, но и

искоренять польские традиции и культуру, влияние католицизма. [1, с. VII]. Министр народного просвещения Д.А.Толстой в качестве цели школьной политики в белорусских губерниях называл помощь местному населению в борьбе с польским влиянием [2, с. 45]. В целом в российских верхах процесс становления начальной школы в Северо-Западном крае рассматривался в связи с решением польского вопроса и как один из способов противостояния полонизму. Возможность искоренения полонизма признавалась за русской культурой, в частности, за школой с русским языком обучения. Реально ли было в начале 1860-х гг. предполагать, что данную миссию выполнит белорусская национальная школа?

Представляется сложным проследить вероятную линию становления и развития белорусской национальной школы в данный период. Её функционирование предполагало бы не только введение обучения на белорусском языке, но и составление соответствующих учебных программ. Это привело бы к пересмотру общепринятых взглядов на Северо-Западный край как территорию, единую в историческом и религиозном смысле с Центральной Россией. Корректно было бы говорить именно о возможности существования в крае национальной школы. С другой стороны, самодержавие не допустило бы её деятельности даже в качестве одного из средств борьбы с полонизмом, опасаясь вызвать к жизни, кроме польского, ещё и белорусский вопрос. [1, с. 70-71]. В связи с этим вытеснение польской культуры и грамотности виделось властью как наступление русской культуры и грамотности. Вклад народной школы Виленского учебного округа в процесс обрусения констатировался в ежегодных отчётах Министерства народного просвещения. В 1867 г. министр народного просвещения Д.А.Толстой докладывал Александру II о том, что особое внимание в округе обращается «на народное образование в западных наших губерниях, т.к. разумное направление народного образования может служить здесь самым могущественным и успешным средством к прочному обрусению этих губерний» [3, с. 60]. В 1868 г. Толстой отмечал, что в Российской империи слияние населения с русскими через народную школу лучше всего осуществляется в Виленском учебном округе [4, с. 41].

До 1863 г. в белорусских губерниях учебные заведения открывались и действовали на основании общих для всей страны учебных уставов. Принятие «Временных правил» нарушило общность процесса развития народного образования. Согласно «Временным правилам» управляли народными училищами училищные советы – по одному на губернию. В то же время в земских губерниях Российской империи училищные советы организовывались в каждом уезде. Существование всего лишь шести училищных советов в Виленском учебном округе облегчало работу попечителя округа, координировавшего деятельность всей системы

образования. Налицо факт признания российской бюрократией более важного характера функции контроля, чем степени работоспособности учебно-административных органов. Если в земских губерниях России в состав училищных советов входили представители от земств и городских самоуправлений, то в советах Виленского учебного округа заседали только чиновники. Правительство полностью отстранило местное образованное общество от управления школами. В 1870-х гг. в белорусских губерниях действовал уже отлаженный механизм управления системой начальных учебных заведений: «попечитель – училищный совет – инспектор – школа».

Стремление центра опереться в Северо-Западном крае на администрацию, состоявшую, в основном, из приезжавших из центральных губерний России служащих, объяснялось тем, что правительство не видело здесь социальной опоры для проведения своей внутренней политики. Применительно к школьной политике в белорусских губерниях Министерство народного просвещения не рассчитывало на поддержку правительственной школы дворянами и католическим духовенством. Работавшие в округе педагоги польской национальности и католического вероисповедания после 1863 г. были уволены как неблагонадёжные. Значительную часть горожан составляли евреи, имевшие свою систему ценностей и учебные заведения. В 1860-1870-х гг. правительство активно использовало авторитет и работоспособность православных священников. Крестьянскую массу правительство не рассматривало как надежного союзника по распространению русской грамотности. Во-первых, не все крестьяне стремились отдавать детей учиться, особенно если строительство и содержание школы приходилось оплачивать из собственных средств [5, л. 6 об. – 7 об.; 6, л. 575 об.]. Во-вторых, без посторонней помощи крестьяне были не в состоянии правильно организовать учебно-воспитательный процесс. Обучение грозило остановиться на уровне «передвижной» или «домашней» школы. В результате в ходе организации системы начального образования в белорусских губерниях Министерство народного просвещения опиралось на православное духовенство и православных русских чиновников.

К концу 1860-х гг. в Виленском учебном округе произошло своеобразное разделение обязанностей по отношению к начальным школам. Ведущую роль играли дирекции народных училищ, организовывавшие и контролировавшие учебный процесс. Преподаванием Закона божьего и наблюдением за нравственным развитием учеников занималось православное духовенство. Решением хозяйственных вопросов, проблем материального обеспечения школ ведали мировые учреждения. Российское правительство и Министерство народного просвещения рассчитывали, что взаимодействие учебного, духовного и гражданского ведомств сможет обеспечить достойное существование и

эффективную деятельность народных училищ Виленского учебного округа.

Таким образом, принятие 23 марта 1863 г. «Временных правил» определило начало нового этапа образовательной политики в белорусских губерниях. Намерение российского правительства использовать начальную школу для решения политических задач привлекало внимание к нуждам и проблемам Виленского учебного округа и Министерства народного просвещения, и гражданской администрации, и русской общественности. В 1860-1870-х гг. количество народных училищ в белорусских губерниях постоянно увеличивалось. Грамотность постепенно входила в сознание и повседневную жизнь белорусских крестьян.

Литература:

1. Корнилов, И. Русское дело в Северо-Западном крае. Материалы для истории Виленского учебного округа преимущественно в муравьевскую эпоху / И. Корнилов. – СПб., 1908. – 504 с.

2. Извлечение из всеподданнейшего отчёта министра народного просвещения за 1869 год // Журнал министерства народного просвещения. – 1871. – Март. – С. 1-95.

3. Извлечение из всеподданнейшего отчёта министра народного просвещения за 1867 год // Журнал министерства народного просвещения. – 1869. – С. 1-105.

4. Извлечение из всеподданнейшего отчёта министра народного просвещения за 1868 год // Журнал министерства народного просвещения. – 1870. – С. 1-79.

5. Национальный исторический архив Беларуси. – Ф. 458. – Оп. 1. – Д. 12.

6. Национальный исторический архив Беларуси. – Ф. 2642. – Оп. 1. – Д. 72.

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ КАК ОСНОВАНИЕ МОДЕРНИЗАЦИИ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Жукова В. Ф.

(филиал ГОУ ВПО РГСУ в г. Сургуте, Российская Федерация)

Тенденции всемирной глобализации не может не отразиться на системе университетского образования. В этом плане глобальная образовательная стратегия должна проявить себя через общепланетарное изучение и видение рынка образовательных услуг, через ориентацию на критерии рентабельности образовательной деятельности, через координацию образовательной деятельности с помощью информационных

технологий и ее интеграции в единую глобальную систему университетского образования.

Начало третьего тысячелетия ознаменовано возникновением новой тенденции в эволюции системы университетского образования, интернационализацией. В широком смысле под интернационализацией университетского образования понимается процесс международной интеграции университетского образования, ориентированного на унификацию в мировом масштабе учебных программ университетов (это позволит обеспечить равную ценность дипломов специалистов в разных странах). Интернационализация университетского образования предполагает ориентацию на работающие сегодня в университетской образовательной системе принципы включенного обучения, на создаваемую сегодня синергетическую образовательную парадигму [1].

Тенденция интернационализации университетского образования проявляет себя через интегрированные процессы, протекающие в образовательном пространстве. Интеграция российских университетов в мировое образовательное пространство ориентирована на следующие цели:

- укрепление престижа российского высшего образования за рубежом;
- использование мирового опыта для совершенствования российской системы образования;
- привлечение дополнительных внебюджетных средств для развития высшей школы России.

Можно констатировать, что процесс интернационализации характеризуется следующими направлениями:

- придание нового статуса иностранному языку в учебной программе;
- экспорт образовательных услуг;
- импорт образовательных услуг;
- международная аккредитация учебных планов и программ.

Однако сам процесс интеграции сопряжен с очевидными проблемами, наиболее очевидными среди них являются несоответствие ГОС РФ в части перечня и структуры образовательных программ мировым аналогам и в результате – непризнание программ многих российских университетов за рубежом; кроме того, можно говорить об отсутствии международной аккредитации российских образовательных программ и в результате – ограниченное признание российских степеней и квалификаций; устойчиво нежелание иностранных студентов в большинстве случаев изучать русский язык и обучаться в российских вузах на русском языке.

Процесс интеграции российских университетов в мировое образовательное пространство возможен посредством осуществления ряда решений, среди них:

- создание учебно-методических материалов и подготовка преподавателей российских университетов для ведения образовательной деятельности на английском языке;
- международная аккредитация российских университетов и образовательных программ;
- создание сети представительств и филиалов российских университетов за рубежом, в том числе для реализации технологии дистанционного обучения иностранных студентов на английском языке.

Что касается разработки и международной аккредитации образовательных программ, сегодня сравнительный анализ профессиональных образовательных программ ведущих зарубежных университетов и России показал определенное сходство программ, особенно в части профессиональной подготовки. Вместе с тем имеются достаточно существенные различия в структурно-содержательном плане и в способах реализации программ [2].

Сегодня можно выделить следующие принципы формирования международных образовательных программ:

- соответствие международных образовательных программ в своей основе государственным образовательным стандартам;
- узнаваемость в международном образовательном пространстве;
- академическая мобильность.

Определены правила и процедуры международной аккредитации, среди них проведение самообследования в соответствии с требованиями организации; представление документации по самообследованию на английском языке; представление студенческих работ, подтверждающих реализацию программы на английском языке; один или несколько визитов экспертных комиссий в аккредитуемое образовательное учреждение, наличие выпускников по программе; корректирование и представление итоговой документации.

В России сформированы образовательные программы, представленные в АВЕТ для установления существенной эквивалентности по направлениям MechanicalEngineering, ElectricalEngineering, ComputerScience. Что касается критериев GATE, они включают юридическое и эстетическое требования, принципы зачисления, академическое обеспечение, учебный процесс, материальные и финансовые ресурсы, социальный сервис и поддержка студентов, оценку программ.

Международная аккредитация образовательных программ делает очевидными сегодня проблемы, это отсутствие опыта работы, специфика оформления документации на английском языке, исторически

сложившаяся академическая изоляция, языковая подготовка преподавателей и студентов, обновление оборудования и лабораторий, недостаточность компьютеризации образовательного процесса, различие в подходах к инженерному проектированию, узкая детерминированность классификатора направлений и специальностей.

Литература:

1. Двожак, В. Роль образования и науки в процессе мировой глобализации / В. Двожак // Государственное управление [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vasilieva.narod.ru> – Дата доступа: 10.02.2012.

2. Климанович, О. Понятийно-терминологический аспект проблемы интернационализации высшего образования / О. Климанович, И. Ганчеренок // AlmaMater: Вестник высшей школы. – 2001. – № 1. – С. 40–45.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЭКСПЕРТИЗЫ И МОНИТОРИНГА В ИССЛЕДОВАНИИ ИННОВАЦИОННЫХ ОБЪЕКТОВ

Иванова О.А.

(УО БрГУ имени А.С. Пушкина, Беларусь)

Возросший интерес к экспертизе в образовательной среде объясняется тенденцией к возрастанию зон неопределённости, неоднозначности, невозможностью всё подвести под единую критериально-нормативную базу.

Разработку и внедрение системы мониторинговых исследований в управлении инновациями, способной чутко реагировать на любые изменения образовательной ситуации, необходимо проектировать с опорой на механизмы экспертизы. Управление инновационными процессами требует создания системы информации, основанной на экспертных методах и процедурах измерения, оценивания, проектирования инновационной деятельности, владение которыми ставит педагога и руководителя в новую профессиональную позицию – эксперта, аналитика, эвалюатора, консультанта «внутри» образовательного пространства.

С.Г. Баронене выделяет три смысловых значения экспертизы «в сознании педагога развивающихся практик»:

– как механизм по развитию способностей учителя к исследованию, рефлексии собственного опыта;

– как организационно-управленческий, сакральный ресурс для развития и поддержки инициативы, проектной деятельности;

– как форму педагогического образования и профессиональной подготовки педагога в режиме функционирования-развития.

Необходимость развивать вместе с инновационным движением адекватную ему систему экспертной оценки, В.И. Слободчиков обосновывает проблематизацией образовательной практики во всех её аспектах: в управлении, организации, содержании и технологиях образования [5].

По мнению Д.А. Иванова, экспертиза педагогической деятельности в образовании, выступает как необходимая составная часть управления изменениями. Экспертиза необходима лишь там, где объект или ситуация не могут быть однозначно определены при помощи существующих норм (нет норм) или в тех случаях, когда существует много разных норм, знаний, точек зрения, позволяющих по-разному трактовать их суть [3, с. 240].

В исследованиях С.Л. Братченко указывается на то, что «экспертиза – особый способ изучения действительности, который позволяет увидеть и понять то, что нельзя просто измерить или вычислить, ... в котором именно субъективному мнению и ответственному решению экспертов придаётся решающее значение» [2, с. 14].

Г.А. Мкртчян отмечает, что в последнее десятилетие практика экспертиз получила широкое распространение. Экспертизе подвергаются различные объекты системы образования: учреждения нового типа; инновационные площадки разных уровней; авторские программы и учебники; методические разработки и нормативно-правовые документы, а также профессиональная педагогическая и управленческая деятельность.

Метод экспертизы, наряду с самооценкой и инспектированием, является составной частью мониторинга инновационной деятельности отдельных педагогов, творческих сообществ учителей, отдельных педагогических коллективов. Рассмотрим значение, особенности, взаимосвязь и различия мониторинга и экспертизы в ходе инновационных исследований.

Мониторинг. Общая цель мониторинга управления – повышение эффективности принятия управленческих решений. На основе этого, М.А. Артюхов сформулировал задачи мониторинга: информационно-аналитическое обеспечение функционирования и развития образовательных систем. Основной задачей мониторинга, как определяет А.Н. Майоров, является предупреждение о том или ином неблагополучии, опасности для функционирования объекта, до того, как ситуация станет критической, необратимой. Мониторинг строится на чётких основаниях (эталонах) для сравнения и измерения. Мониторинг поддерживает функционирование объекта, предупреждает сбои. Выявлению и своевременному принятию руководителем решений по устранению назревающих негативных ситуаций будет способствовать качественная управленческая информация, которая, по мнению автора, должна соответствовать следующим показателям: объективность, точность,

полнота, достаточность, структурированность, оптимальность, оперативность и доступность [4, с.49].

Педагогический мониторинг – системная диагностика качественных и количественных характеристик эффективности функционирования и развития образовательной системы, включающая её цели, содержание, формы, методы, дидактические и технические средства, условия и результаты обучения, воспитания и развития личности и коллектива. Он включает в себя элементы экспертизы, диагностики развития инновационных процессов, явлений, систем образовательной практики, самодиагностики и самоанализа осуществляемыми участниками и организаторами инновационной деятельности, наряду с привлечением «внешних» профессиональных экспертов.

Мониторинг, во-первых, подразумевает «оценку качества» объекта мониторинга (процесс, проект, программа, система и др.), путём соотнесения его свойств (функций) с базой, которая фиксирует эталонный уровень, норму качества, и в котором выражается ценностное отношение к качеству. Оценивание, по мнению ряда авторов (М.Н. Певзнер, Е.И. Родионов, А.Г. Ширин и др.), как процесс развивается по той же логике, что и измерение, то есть по логике сравнения с определённым эталоном. Отличие состоит в том, что в оценивании инновационных объектов, эталон имеет ценностный, социально-системный характер и меняется адекватно социально-культурным (экономическим, научно-техническим и т.д.) условиям, т. е. носит переменный характер.

Во-вторых, мониторинг является механизмом управления, обеспечивающим непрерывное слежение органа управления учреждения образования за состоянием реализации программы (проекта) путём фиксации проблем и корректировки отклонений развивающегося объекта от первоначального замысла. Этому будет способствовать созданная, на основе критериальной базы, система сбора, систематизации и обработки различных источников информации о состоянии объекта управления, а также специально организованные исследования с последующим прогнозированием тенденций и выработки рекомендаций, принятие соответствующих мер по корректировке причин отклонения.

По отношению к развивающейся деятельности мониторинг отвечает на вопрос «Правильно ли реализуется проект?».

➤ *Экспертиза.* Экспертную оценку инновационного проекта (программы) осуществляет признанный в данной области специалист (эксперт). При этом необходимым условием эффективности экспертизы является признание компетентности и авторитета эксперта коллективом экспертируемого учреждения. Экспертиза инновационной деятельности включает в себя: анализ проекта инновации; анализ хода реализации инновации; анализ результатов инновации. Известны несколько сравнительно новых форм (процедур) проведения экспертизы

инновационной деятельности. Среди них такие, как общественно-государственная экспертиза инновационных площадок и экспертиза в форме деловых или организационно-деятельностных игр (ОДИ).

Во избежание ошибок, экспертиза может осуществляться на этапе разработки инновационного проекта (программы) с тем, чтобы определить, является ли он (по содержанию, структуре, функциональной направленности, разработанности критериальной базы и т. д.) именно тем документом, который соответствуют поставленным задачам. Причём, всё это должно быть оценено экспертами на стадии «запуска» проекта (программы). Экспертиза отвечает на вопрос «Правильный ли проект реализуется?». В последующем, эксперт выявляет промежуточные результаты и путём соотнесения их с запланированными, делает выводы о том, что проект (программа) успешно развивается в направлении поставленных задач. Если этого не происходит, то эксперт должен осуществить анализ причин несоответствия, при этом ответив на два вопроса: «Действительно ли осуществлялась та деятельность, которая была запланирована?» и «Верны ли исходные предположения по поводу проекта (программы), его замысел?». Достижение запланированных результатов не всегда может быть очевидным и требуют дополнительных исследований [3].

Для получения полной информации об исследуемом объекте важно обеспечить эффективное сотрудничество с профессионалами разных областей и направлений образовательной деятельности (методистами, психологами, социологами, дефектологами, преподавателями вузов и институтов повышения квалификации и др. Экспертиза завершается экспертным заключением со стороны исполнителя (группы исполнителей) экспертизы, на основе которого руководитель (заказчик экспертизы) принимает соответствующие решения.

В проведении экспертизы необходимо исходить из следующих принципов: соблюдение законодательных норм; добровольность продолжения экспертизы; исследовательский характер деятельности; плановость, методичность, технологичность экспертизы; открытость, гласность, достоверность и корректное использование результатов исследования (по П.И.Третьякову и Т.В. Сидориной).

Опираясь на материалы Management Systems International и Центра поддержки некоммерческих организаций, мониторинг и экспертиза имеют существенные отличия, которые необходимо учитывать как экспертам, так и заказчикам экспертизы, а также всем субъектам мониторинга на разных уровнях (таблица 1), [3, с.272].

Таблица 1 – Различия мониторинга и экспертизы

Мониторинг		Экспертиза
Проводится	непрерывно;	Проводится на основных этапах реализации проектов; проект подвергается
осуществляется	постоянное	

сопровождение и отслеживание процесса, оценка его составляющих и результативности; проект принимается в первоначальном виде; результаты запланированной деятельности сравниваются с фактическими; полученная информация используется для улучшения работы по реализации инновационного проекта (программы)	анализу не только с целью улучшения, но и с целью изменения; выявляются проблемы и анализируются причины достижения (не достижения) запланированных результатов; полученная информация может использоваться как для улучшения работы по данному проекту, так и для изменения или корректировки сформированных проектных целей и замысла
--	---

Таким образом, при всех отличиях и особенностях этих процессов, мониторинг и экспертиза представляют собой два взаимосвязанных механизма управления: мониторинг поддерживает функционирование учреждения образования, в соответствии с имеющимися нормативами и стандартами, в то время как экспертиза поддерживает её развитие на основе качественных инновационных проектов и программ.

Литература:

1. Артюхов, М.А. Теория и практика управления развитием муниципальной системы образования. Дис. д-ра пед. наук / М.А. Артюхов. – Новокузнецк, 2000. – 448 с.
2. Братченко, С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования / С.Л. Братченко. – М.: Смысл, 1999. – 213 с.
3. Иванов, Д.А. Экспертиза в образовании: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Д.А. Иванов. – М.: Издательский центр “Академия”, 2008. – 336 с.
4. Майоров, А.Н. Мониторинг в образовании / А.Н. Майоров. – М.: Издательский центр “Академия”, 2005. – 220 с.
5. Слободчиков, В.И. Методология экспертизы инновационных образовательных проектов / В.И. Слободчиков // Экспертиза образовательных проектов: материалы Междунар. науч.-метод. конф., Минск, 19-21 нояб. 1996. – Минск, АПО, 1997. – С.23–27.
6. Третьяков, П.И. Регион: управление качеством образования по результатам / П.И. Третьяков. – М.: «Перспектива», 2009. – 492 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ В СИСТЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

*Исмайлова Л.В.
(УО МГПУ им. И.П. Шамякина, Беларусь)*

Обеспечение качества профессиональной подготовки будущего учителя традиционно является приоритетной целью системы высшего педагогического образования. В действующих образовательных

стандартах определен комплекс требований к формированию у студентов академических, социально-личностных, профессиональных компетенций. Реализация этих требований объективно призвана повысить качество вузовского образования. При этом под качеством понимается соответствие высшего образования (как результата, как процесса, как социальной системы) потребностям, интересам личности, общества, государства, а обеспечение качества рассматривается как скоординированная деятельность по руководству и управлению, направленная на создание уверенности, что требования к качеству будут выполнены.

На успешность подготовки студентов в вузе влияют различные факторы. К ним можно отнести качество отбора абитуриентов, кадровый и научный потенциал вуза, содержание образования, качество учебно-методического обеспечения и организации учебно-воспитательного процесса, стиль взаимодействия между преподавателями и студентами. Неотъемлемой частью вузовской подготовки по-прежнему остается работа по формированию у студентов учебной и профессиональной мотивации, ценностного отношения к учебе и будущей профессиональной деятельности.

Важным компонентом системы управления качеством образования выступает мониторинг – регулярное отслеживание качества усвоения знаний, условий организации и результатов образовательного процесса в вузе. Практика показывает, что в вузах используются разнообразные подходы к организации контроля качества знаний, диагностики уровня подготовленности студентов к предстоящей профессиональной деятельности. Так, система мониторинга, реализуемая в работе филологического факультета УО МГПУ им. И.П. Шамякина, включает следующие виды контроля: предварительный, текущий, итоговый. Объектами мониторинга при этом выступают качество подготовки студентов, качество организации образовательного процесса, состояние материально-технической базы, библиотечного, информационного и учебно-методического обеспечения учебного процесса. В целях создания условий для обеспечения индивидуальной траектории обучения студентов, повышения объективности оценки качества знаний на факультете с 2003 года функционирует рейтинговая система оценки знаний студентов. Основные задачи, решаемые при её внедрении:

- создание прозрачной и понятной системы критериев оценки успешности учебной деятельности студентов по каждой дисциплине;
- стимулирование активной учебно-познавательной деятельности студентов в течение всего семестра;
- повышение качества знаний и профессиональной подготовки студентов;
- активизация форм и методов управляемой самостоятельной работы.

Опыт применения рейтинговой системы на филологическом факультете позволяет выделить следующие её преимущества: повышение роли межсессионного контроля, увеличение удельного веса самостоятельной работы студентов, развитие мотивации и активности студентов, повышение качества обучения.

Известно, что в вуз приходят студенты с разным уровнем подготовленности. Поэтому на первом курсе, в самом начале учебного года, проводятся контрольные мероприятия по дисциплинам вступительных испытаний. Результаты предварительного контроля служат основой для дифференциации и индивидуализации процесса обучения. Мониторинг текущей успеваемости позволяет определить качество знаний студентов, осуществлять корректирующие действия в межсессионный период. В ходе текущего контроля проводятся контрольные работы и срезы, комплексные контрольные работы, коллоквиумы, промежуточная аттестация. Только в осеннем семестре этого учебного года на 1-5 курсах было проведено 67 контрольных срезов, 63 коллоквиума. По итогам контрольных мероприятий проводятся консультации и при необходимости организуются дополнительные занятия. Итоговый контроль проводится по окончании изучения дисциплины, окончании семестра.

Систематически изучается степень удовлетворенности студентов качеством образовательных услуг, организации учебно-воспитательного процесса. С этой целью дважды в год организуется анкетирование студентов, в процессе которого им предлагается по пятибалльной шкале оценить качество образовательной услуги, профессионализм и компетентность преподавателей, методическое и информационное обеспечение учебного процесса, качество организации самостоятельной работы студентов в процессе обучения, материально-техническую обеспеченность. Анализ полученных в ходе анкетирования ответов показывает, что студенты достаточно высоко (на «4» и «5» баллов) оценивают качество предоставляемой им образовательной услуги (96 % всех опрошенных); профессионализм и компетентность преподавателей (98%); методическое и информационное обеспечение учебного процесса (94 %); качество организации учебно-воспитательного процесса (98 %). Несколько менее студенты удовлетворены качеством организации самостоятельной работы в процессе обучения («4» и «5» – 88 %); организацией практик (88 %). Материально-техническую обеспеченность библиотеки, учебных лабораторий, кабинетов высоко (на «4» и «5») оценили только 54 % опрошенных. Наиболее сложным, по мнению респондентов, является обучение на 1-2 курсах (63 %).

Результаты текущего контроля качества знаний, анкетирования студентов в обязательном порядке анализируются на заседаниях кафедр и совета факультета, определяются меры по совершенствованию работы. Так, в ходе их реализации пересмотрены программы педагогической

практики, оптимизированы объем, содержание и формы организации управляемой самостоятельной работы студентов, активизирована работа по насыщению кабинетов методическими пособиями, материалами, в том числе и на электронных носителях. Учитывая, что обучение на 1-2 курсах названо наиболее сложным, разработана программа педагогического сопровождения студентов младших курсов, предусматривающая работу по следующим направлениям:

- диагностика готовности к учебно-познавательной деятельности, изучение мотивов учения, ценностных ориентаций;
- помощь в развитии учебных умений, умений самостоятельной работы;
- помощь в установлении комфортных взаимоотношений с преподавателями и однокурсниками;
- развитие интереса к педагогической профессии и к учебной деятельности;
- развитие познавательной самостоятельности, индивидуально-творческих возможностей студентов;
- создание условий для развития и совершенствования профессионально важных качеств и свойств, развития профессионального образа «Я».

Кроме этого изучается степень удовлетворенности преподавателей и сотрудников имеющимися условиями для организации научной, учебной, учебно-методической и воспитательной работы, а также мнение учреждений образования о качестве подготовки наших выпускников.

Таким образом, педагогический мониторинг является необходимой составляющей процесса подготовки будущего учителя в вузе. Реализуемые при этом функции (обратной связи, оценочная, управленческая) позволяют своевременно получать информацию о качестве образования, корректировать формы, содержание, методы работы, на основе полученной информации принимать управленческие решения, планировать деятельность педагогического коллектива по обеспечению качества образования в соответствии с современными требованиями.

ТЕСТИРОВАНИЕ КАК МЕТОД КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ В КУРСАХ СПЕЦИАЛЬНЫХ МЕТОДИК

*Кабелка И. В.
(УО БГПУ им. М. Танка, Беларусь)*

К одному из важнейших условий эффективности обучения в высшей школе относится продуманный и действенный *контроль* преподавателем учебных достижений студентов. Основными функциями его являются

диагностическая, обучающая, организаторская и воспитывающая. В специальных методиках нами предусматриваются не как различные *формы* контроля знаний студентов (фронтальная, групповая, индивидуальная), так и *способы* его осуществления (устный, письменный, практический). Что же касается *методов* контроля, то к наиболее приоритетному из них в последнее время причисляется *тестирование*.

Тест в переводе с английского «test» трактуется как проба, опыт, испытание. Он представляет собой совокупность взаимосвязанных заданий (вопросов, задач, ситуаций и др.), позволяющих объективно оценить степень овладения испытуемыми знаниями и умениями. Однако на практике зачастую наблюдается подмена понятий «тесты» и «тестовые задания». Тестовым заданиям, формирующим тесты, присущи определенные *статистические* показатели. Отбором таких заданий и компоновкой теста занимаются не только преподаватели, но и специалисты по их *моделированию* и *параметризации*. Поэтому тест является «штучным товаром». Грамотному же педагогу вполне по силам разработать некоторую совокупность лишь тестовых *заданий*. При этом следует принимать во внимание то, что предметы *методического* цикла поддаются *формализации* гораздо труднее, чем *точные* и *естественные* дисциплины. Данное обстоятельство необходимо учитывать при разработке тестовых заданий, умело сочетая вопросы, которые требуют однозначного ответа, с заданиями, допускающими возможные варианты их решения.

Исходя из этих и других требований, предъявляемых к тестовым заданиям, нами разработаны четыре основные их формы: закрытые, открытые, установление соответствия и правильной последовательности. Каждая из форм тестовых заданий отличается характерным только ей построением и специфической инструкцией по выполнению.

К первой форме относятся *закрытые* тестовые задания. Текст такого задания представляет собой утверждение, которое после дополнения его одним или несколькими правильными ответами становится высказыванием. Причем оно может быть как верным, так и ошибочным. В закрытых тестовых заданиях для выбора предлагаются не менее четырех вариантов ответов. Иначе при альтернативных ответах оказывается высокой вероятностью простого угадывания правильного ответа. При этом каждый из вариантов представленных ответов сконструирован так, что, на первый взгляд, кажется более правдоподобным и привлекательным, чем правильный. Кроме того, все предложенные ответы в одинаковой степени удачно согласовываются с утверждением и не противоречат ни логике, ни правилам русского языка. Инструкции к закрытым тестовым заданиям формулируются следующим образом: «напишите буквы правильных (неверных) ответов».

Второй формой являются *открытые* тестовые задания. Они, как никакие другие, требуют предельно четких и точных формулировок, однозначно определяющих содержание проверяемого учебного материала. Среди этой формы доминируют тестовые задания с алгоритмическими предписаниями (уточнение определений понятий, усвоение специальных терминов, установление причинно-следственных зависимостей, сравнение изучаемых объектов, дописывание предложенных предложений, построение кратких высказываний и др.).

К третьей форме причисляются тестовые задания на *установление соответствия* между элементами двух множеств, имеющих соответствующее название и индексированный их набор. Элементы первого задающего множества обозначаются цифрами, а второго – подлежащего выбору, – буквами. При этом количество элементов во втором множестве содержится больше, чем в первом, что исключает автоматическое установление последнего соответствия. Инструкция по выполнению тестового задания на установление соответствия сформулирована в его тексте.

Четвертой формой являются тестовые задания, требующие *установление правильной последовательности* между элементами двух множеств. Данными заданиями предусматривается расположение объектов (процессов, явлений и др.) в определенном порядке. Например, позиций индуктивного (дедуктивного) способов формирования у школьников общих понятий. При этом элементы для ранжирования предъявляются таким образом, чтобы в их размещении не содержался ни малейшего намека на правильный ответ. Инструкция к тестовому заданию на установление правильной последовательности, равно как и на соответствие, заключена непосредственно в самом тексте.

При разработке тестовых заданий нами учитывалось требование, согласно которому контроль должен охватывать все компоненты методической подготовки студентов. В соответствии с таким подходом были созданы тестовые задания трех уровней сложности. Первый уровень представлен задания на усвоение студентами *эмпирических* знаний (фактов, представлений, специальной номенклатуры). Задания второго уровня позволяют выявить степень овладения *теоретическими* знаниями (понятий, причинно-следственных связей, закономерностей). В третий уровень включены открытые задания, требующие построение кратких *высказываний*. Наличие разноуровневых заданий дают возможность преподавателю дифференцированно подходить к составлению тестового *вопросника*. Как свидетельствует наш опыт, оптимальным считается следующий его вариант: 30 % – легких заданий, 50 % – средней сложности и 20 % – сложных.

В настоящее время в нашей практике применяется лишь один вид тестового контроля – *текущий*. Он позволяет выявить степень усвоения

знаний студентами по всем темам специальных методических курсов, в том числе полученных и в процессе их самостоятельного изучения. Разработаны самые разные варианты *вопросников*, содержащие не более 22 тестовых заданий названных выше форм. Правда, предусмотрено только *безмашинное (бланковое)* тестирование, которое проводится в конце практического или лабораторного занятия. Каждому студенту предъявляется *бланк* с определенным набором тестовых заданий. На выполнение одного задания, в зависимости от его сложности, отводится от 20 секунд до одной минуты. Листки с ответами предоставляются преподавателю на проверку, которая, к сожалению, даже при наличии *дешифраторов* занимает довольно много времени.

Нами не исключается проведение и *устного* тестирования студентов, при котором ими записываются лишь номер каждого из заданий и буквы правильных ответов. Однако выполнять тестовые задания устно сложнее, так как на слух они воспринимаются гораздо труднее, чем зрительно. При этом проверка выполнения заданий может проводиться сразу же: преподаватель зачитывает правильные ответы, а студенты в своих листках отмечают их соответственно знаком «плюс» или «минус». Для большей объективности студентам можно предложить обменяться своими работами. Затем производится подсчет баллов и, согласно заранее разработанной шкале, выставляются отметки.

Необходимо сказать, что нами планируется работа по созданию учебных программ для компьютерного варианта тестирования студентов. Его достоинства вполне очевидны: возможность установления обратной связи с обучаемыми, реализация так называемого адаптивного тестирования, когда порядок предъявления заданий или их сложность напрямую зависят от ответов студентов на предыдущее задание, автоматизированность обработки полученных результатов и др. Однако применение компьютерного тестирования до сих пор ограничивается недостаточной технической обеспеченностью высшей школы. К тому же разработка учебных программ и применение компьютерного тестирования должна вестись в разумных пределах. Объясняется это тем, что средний уровень оценки знаний студентов при компьютерном варианте тестирования несколько ниже, чем при опросе самим преподавателем.

Как свидетельствует практика, выставление отметок является, пожалуй, самым сложным в проведении любого вида тестирования. Мы руководствуемся тем, что за правильное решение тестового задания, в зависимости от его сложности, студент получает от одного до пяти баллов. Тестирование считается пройденным, если они набрали более половины от возможного количества баллов. Меньший показатель говорит о низком уровне усвоения студентами знаний и предполагает прохождение повторного тестирования. Руководствуясь этим требованием, мы переводим количественную оценку качества выполнения тестовых заданий

в 10-балльную оценочную шкалу. При этом студентам предварительно сообщается общее число тестовых заданий, равно как и количество правильных ответов в процентном отношении, позволяющее получить 10, 9, 8, 7, 6 и т.д. баллов.

В завершение следует особо подчеркнуть, что разработка тестовых заданий является сложным и длительным процессом. От преподавателя требуется высокая компетентность и время, проведение кропотливой работы по пополнению и обновлению тестовых заданий. В противном случае при тестировании можно и не достичь ожидаемых результатов. На наш взгляд, тестовый метод контроля, несмотря на его высокую степень объективности, нельзя считать абсолютно совершенным инструментом оценки знаний. Только комплексное применение *тестовых* и *традиционных* методов контроля учебной деятельностью студентов будет содействовать, в конечном счете, повышению качества обучения.

Литература:

1. Глазунов, В. И. Тестирование – эффективный измеритель проверки знаний студентов / В. И. Глазунов // *Инновации в образовании*. – 2003. – № 4. – С.73–76.

2. Денисенко, С.И. Особенности использования тестовых методик для контроля учебной деятельности студентов/ С. И. Денисенко// *Инновации в образовании*. – 2002. – № 3. – С. 18–21.

3. Сяліцкая, Л. І. Тэсты: эфектыўны кантроль ведаў / Л. І. Сяліцкая // *Адукацыя і выхаванне*. – 2000. – № 5. – С.44–47.

4. Торхова, А. В. Тестирование как форма контроля учебной деятельности / А. В. Торхова // *Народнаясвета*. – 2003. – № 10. – С.13–16.

РАЗВИТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ

Казаручик Г. Н.

(УО БрГУ им. А. С. Пушкина, Беларусь)

Предотвращение современного экологического кризиса не может ограничиваться принятием мер экономического или научно-технического содержания. В науке все большую актуальность приобретает положение о том, что человечество может выбраться из катастрофы сужающегося кольца глобальных проблем только радикально перестроив нравственные основы своей жизни, только распространив этические нормы на природу (Э. А. Вебер, В. И. Вернадский, Ф. И. Гиренок, Д. Ж. Маркович, Е. Ю. Смотрицкий, А. Швейцер, Т. Ф. Яркина).

Совершенно очевидно, что необходимо формирование у людей нового видения мира, нового типа экологического сознания – экоцентрического, который, в отличие от антропоцентрического, характеризуется отсутствием противопоставленности человека и природы, восприятием природных объектов как полноправных субъектов (С. Н. Глазачев, И. Д. Зверев, Н. Н. Моисеев).

В связи с потребностью общества в изменении экологического мышления, миропонимания людей возникает необходимость в переориентации прежде всего системы образования на новую стратегию усвоения ценностей и формирования на этой основе экологической культуры личности, направленной на гармонизацию отношений человека с природой (G. Trommer [3]).

На протяжении последних десяти лет прогрессирует процесс разрушения сложившихся в системе образования стереотипов, традиций, взглядов. Одновременно идет интенсивный поиск новых способов функционирования и развития образовательных учреждений, путей изменения отношений между педагогами и воспитанниками. Это выражается прежде всего в процессах гуманизации, гуманитаризации, демократизации педагогического процесса, в смене содержания обучения и воспитания, созерцательной установки на деятельностную. Наложение «полей» новой экоцентрической парадигмы мировоззрения и новой образовательной стратегии образует «поле» экологического образования, целью которого является формирование экологичной личности. В социокультурном процессе, образовательных системах, деятельности педагогов появилась и актуализируется функция воспроизводства в личности, обществе ценностей новой экогуманитарной культуры, целостного мировоззрения, адекватно отражающего место человека в системе «природа – общество – человек» (С. Н. Глазачев [1]).

Однако, изложенный подход, востребованный жизнью, пока еще не реализован в должной мере в практической деятельности коллективов учреждений образования, включая и высшие учебные заведения. Несомненная актуальность и значимость этой проблемы для теории и практики, недостаточная ее разработанность определили цель исследования: определить теоретико-методологические основания развития экологической культуры студентов педагогических специальностей высших учебных заведений.

Теоретико-методологические основания развития экологической культуры студентов высших учебных заведений. В содержании современного экологического образования господствует философия антропоцентризма, согласно которой человек находится вне природы или над ней. От сознания человека зависят рациональное использование разнообразных природных ресурсов, нынешнее и будущее состояние окружающей природной среды, сама возможность существования жизни

на планете Земля. Эта философская парадигма не всегда признает универсальную ценность (самоценность) природы, рассматривая ее как некую реальность, изначально предназначенную быть источником разнообразных природных ресурсов и средств удовлетворения потребностей и желаний человека.

Как отмечает Г. Н. Каропа, антропоцентрическая парадигма ограничивает творческое, альтернативное мышление современного общества, существенно сужает сферу применения идей экологической этики, затрудняет достижение истинной междисциплинарности экологического образования. В целом она препятствует осуществлению личностных и социальных перемен с целью достижения долговременного устойчивого развития всего мирового сообщества. Антропоцентрическая парадигма в содержании экологического образования проявляется также в форме фрагментарности знания, в господстве философии академического (когнитивного) обучения («знания – ради знаний»), в определенном навязывании учащимся содержания, способов и методов учебной и внеучебной деятельности [2].

Напротив, экоцентрическая парадигма утверждает целостный, этически ориентированный подход к раскрытию универсальной ценности природы, подчеркивает ее уникальность и объективную самоценность. В этой парадигме человек выступает не как хозяин природы, а как один из равноправных обитателей Земли – общего дома для всех живых существ. Эта этически ориентированная парадигма провозглашает принцип самоуправления, саморегулирования и самоконтроля в природных и социальных системах Земли, поощряет ценность культурно-исторического и биологического разнообразия, подчеркивает необходимость отзывчивого, бережного и ответственного отношения человека и общества к феномену жизни во всех формах его проявления. В итоге экоцентрическая парадигма открывает возможности для совершенствования теории и практики экологического образования, создает благополучные условия для создания новой экологической этики, для привнесения моральных аспектов в цели, задачи, содержание и методы исследуемой проблемы. Эта парадигма, базирующаяся на целостном, системном подходе, позволяет обзреть, анализировать и совершенствовать экологическое образование как единую систему, что является непременным условием его эффективной реализации (С. Н. Глазачев, Г. Н. Каропа, Н. Н. Моисеев, В. А. Ясвин).

Одновременно многими исследователями, в частности, Г. Н. Каропой, И. Т. Суравегиной констатируется тот факт, что экологическое образование остается малоэффективным в плане формирования у подрастающего поколения нового экоцентрического миропонимания. Одна из причин низкой эффективности современного экологического образования состоит именно в том, что новая

образовательная парадигма часто механически «вписывается» в сложившуюся консервативную практику традиционного воспитания и обучения. Для качественного совершенствования экологического образования должны быть прежде всего, изменены философия, цели, содержание педагогического процесса, основанные на принципах экологизации и гуманизации.

Отметим, что в настоящее время меняется понятие гуманизма, который начинает осознаваться не только как форма отношений между людьми, но и как форма отношения общества к природе. В соответствии с экологической этикой жизнь и все, что ей помогает и чем она воспроизводится, является абсолютной ценностью. Другими словами, человек выступает как ценность, если он участвует в воспроизводстве жизни (С. Н. Глазачев [1]). Такая трансформация понятий способствует рождению новой экогуманной системы ценностей, учитывающей не только единство всех людей, но и их неразрывную связь с природой.

Суть требований принципа гуманизации в сочетании с принципом экологизации в педагогическом процессе заключается в переходе от анализа отдельно рассматриваемых явлений и процессов, и прежде всего человека, его потребностей, интересов к анализу явлений как системы, включенной в более крупную систему – в триаду «природа – общество – человек», к изучению педагогических явлений в их взаимосвязи, взаимозависимости и взаимопроникновении (П. С. Карако, Г. Н. Каропа, В. А. Ясвин). Экогуманизация образования изменяет характер педагогического процесса путем гармонизации, совершенствования связей между его элементами (предметами), этапами (ступенями), главными действующими лицами (воспитанниками, учащимися, педагогами).

Таким образом, уже сегодня и в ближайшем будущем экоцентрическая парадигма экологического образования, отражая как естественнонаучный, так и гуманистический аспекты взаимоотношений человека и биосферы, постепенно будет занимать ведущее место в непрерывном образовании. Реализовываться экоцентрическая парадигма будет прежде всего через акцентирование ценностных и этических аспектов взаимоотношений в триаде «человек – общество – природа».

Экологическая культура – явление, детерминированное многими внутренними и внешними факторами. Поэтому встречается много трудностей при определении ее сущности и показателей. Особенно трудно вскрыть ее субъектную сторону, найти ее информативные показатели. В нашем исследовании мы выделили следующее содержание компонентов экологической культуры будущих специалистов: а) *мотивационный* компонент (представлен системой побудительных сил человека); б) *ценностно-мировоззренческий* (образован совокупностью социальных, психолого-педагогических, экологических ценностей); в) *содержательно-деятельностный* (включает методологические философские,

психологические знания, а также умения и навыки в организации природоохранной деятельности); г) *эмоционально-волевой* (предполагает наличие эмоциональной отзывчивости личности к природе); д) *рефлексивный* (включает в себя ряд способностей студентов к самооценке и самоконтролю).

Выстраивая экспериментальную модель формирования экологической культуры педагогов, мы не ставили задачу разработки новых форм и методов в обучении студентов, но исследовали возможности их сочетания с целью повышения эффективности педагогического процесса.

Проведенное исследование позволило определить основные тенденции в формировании экологической культуры будущих педагогов: 1) гуманистическая направленность педагогического процесса, подчеркивающая значимость формирования экологической культуры, зависимость ее от степени обращенности к каждой конкретной личности; 2) технологизация педагогического процесса, отвечающая требованиям диагностичности, социальной контекстности, моделирования профессиональных ситуаций; 3) творческая самореализация, отражающая зависимость формирования экологической культуры от степени развития профессиональной свободы и ответственности личности за свои действия, раскрытия ее потенциала в социально-экологической деятельности.

Литература:

1. Глазачев, С. Н. Экологическая культура учителя: исследования и разработки экогуманитарной парадигмы / С. Н. Глазачев. – М.: Современный писатель, 1998. – 432 с.

2. Каропа, Г. Н. Экологическое образование школьников: ведущие тенденции и парадигмальные сдвиги / Г. Н. Каропа. – Минск : НИО, 2001. – 209 с.

3. Trommer, Gerhard. NaturimKopf: Die Geschichte ökologischbedeutsamer Naturvorstellungen in deutschen Bildungskonzepten / Gerhard Trommer. – 2., überarb. unterw. Aufl. – Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1993. – 349 S.

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

*Карнович Т. Е.
(УО МГЛУ, Беларусь)*

Интегративный характер социально-профессиональной компетентности специалиста как цели и результата его подготовки в

системе высшего профессионального образования чрезвычайно актуализирует потребность в согласованности действий всего педагогического коллектива вуза. Чтобы не допустить превращения будущего специалиста в «букет компетенций» (И. А. Зимняя), важна дополнительная консолидация усилий преподавателей социально-гуманитарных, общепрофессиональных и специальных дисциплин. В данной статье мы представим обоснование интеграции психологического и педагогического знания в профессиональной подготовке учителя как резерва повышения ее качества.

Под *интеграцией* (от лат. *integratio* – восстановление, восполнение, от *integer* – целый) понимается процесс объединения, соединения, восстановления единства; образования целостности из частей. Процессы интеграции могут происходить как в рамках уже сложившейся системы, приводя к повышению уровня ее целостности и организованности, так и при возникновении новой системы.

Необходимость интеграции психологического и педагогического знания обусловлена антропологическим характером профессиональной подготовки учителя. В своем фундаментальном труде «Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии» (1868–1869) К. Д. Ушинский заложил основы такого изучения человека, когда все знание о нем – его душе, теле, человеческом общежитии – должно служить фундаментом педагогической профессии. Подход К. Д. Ушинского к человеческому развитию с точки зрения воспитания как главного фактора этого развития предполагал подход к самому воспитанию со стороны внутренних законов человеческого развития.

В современных условиях проблема интеграции психологического и педагогического знания в подготовке учителя актуализируется в силу ряда объективных и субъективных причин. К *объективным* причинам мы относим специфику социокультурной ситуации в стране, которая предъявляет дополнительные требования к профессиональной деятельности педагога.

Во-первых, необходимо признать, что современному учителю приходится работать с изменившимися за последние десятилетия в социальном, психологическом и даже физиологическом отношении учениками. С одной стороны, у детей наблюдается снижение скорости мыслительных операций, волевых процессов; рост эмоциональных проблем, потребности в использовании видеоряда для стимулирования познавательных процессов и деятельности в целом на фоне слабого понимания текстовой информации. С другой стороны, больше появляется детей с выраженными способностями в определенной сфере. Сказанное предполагает компетентность учителя в вопросах психолого-педагогического обеспечения адекватного развития каждого ученика в образовательном процессе, средствами своего предмета в том числе.

Ситуация обостряется перспективой расширения возможностей инклюзивного образования.

Во-вторых, традиционно завышенные требования к учителю со стороны общества в настоящее время стали сочетаться с тенденцией превращения образования в сферу услуг. В результате в массовом сознании статус педагога стал приближаться к статусу работника сервисной сферы, девиз которой «Клиент всегда прав», что вызывает затруднения в общении не столько с учениками, сколько с их родителями. Сказанное предполагает компетентность учителя в работе со взрослыми, особенно в условиях манипулятивной культуры общения.

В-третьих, стрессовый характер труда современного учителя, обусловленный частыми напряженными социальными контактами, усугубляется его недостаточным общественным признанием и низким материальным вознаграждением. Это способствует возникновению внутриличностных конфликтов, особенно у молодых учителей, и составляет угрозу психологическому здоровью педагогов. Сказанное предполагает компетентность учителя в вопросах профилактики и преодоления профессиональных деформаций, организации профессионального самовоспитания и саморазвития.

В-четвертых, результаты вступительных кампаний на педагогические специальности белорусских вузов в последние годы свидетельствуют об устойчивой тенденции к уменьшению конкурса и снижению проходных баллов, которые отражают низкий уровень общеобразовательной подготовки абитуриентов. В сложившейся ситуации востребована организация профессиональной подготовки будущего учителя, позволяющая сделать пребывание каждого студента в вузе максимально продуктивным для его личностного и профессионального развития. Это возможно, на наш взгляд, только в условиях обучения в зоне ближайшего развития личности.

К *субъективным* причинам актуальности проблемы интеграции психологического и педагогического знания мы относим стереотипы предметно-дисциплинарного разделения профессиональной подготовки учителя, необходимость преодоления которых ярко проявляется в период производственной педагогической практики. К примеру, кафедры психологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков МГЛУ в соответствии с учебными программами предлагают выпускникам задания, которые в комплексе призваны выступить ориентировочной основой практического выполнения студентами различных видов профессионально-педагогической деятельности. В то же время опыт руководства практикой позволяет заключить, что не все выпускники способны осознать взаимопроникающий и взаимодополняющий характер предлагаемых заданий, что несомненно усугубляется ориентацией преподавателей на «свой» аспект в процессе аттестации студентов.

Очевидно, что экстенсивными способами, т.е. путем простого насыщения учебных программ по психологии и педагогике недостающей информацией или прямым переносом данных, результатов конкретных исследований из одной дисциплины в другую, проблема не может быть решена, особенно в преддверии сокращения сроков обучения на педагогических специальностях белорусских вузов. Необходима *внутренняя* (сущностная) *интеграция* психологического и педагогического знания на уровне содержательного обобщения учебных дисциплин в контексте будущей профессиональной деятельности педагога.

Попытка осуществить подобную интеграцию предпринята российскими исследователями в рамках разработки стандартов высшего профессионального образования по новому направлению «Психолого-педагогическое образование» (см. федеральный портал www.edu.ru). Содержание программ целостной психолого-педагогической подготовки специалиста по данному направлению определяется в соответствии с двумя основными категориями: возрастом и типом ведущей деятельности. Следовательно, освоение этих программ позволит педагогу осуществлять в процессе своей профессиональной деятельности обучение, ориентированное на развитие учащихся, учет их возрастных и индивидуальных особенностей, раскрытие их интеллектуального и личностного потенциала.

Наше предложение по интеграции психологического и педагогического знания не выходит за пределы существующего учебного плана, связано с преподаванием педагогических дисциплин и находит отражение:

- 1) в изменении психологической организации учебного материала в педагогических курсах, логики развертывания их содержания;
- 2) в обеспечении психологического сопровождения процесса усвоения студентами педагогических курсов.

То, что для студента (а не для дидакта или преподавателя) становится содержанием обучения, зависит от того, какие понятия ему представлены в обучении, какие стороны учебного материала вынесены на передний план, какова последовательность их усвоения и способы продвижения в учебном материале. Иными словами, содержание обучения может быть различным в зависимости от психологической организации учебного материала и способов его усвоения.

Мы считаем, что применительно к профессиональному обучению педагогическим дисциплинам логика построения содержания теоретических курсов и педагогической практики должна разворачиваться вокруг исследования понятия *педагогическое взаимодействие*, так как именно оно отражает сущность педагогического процесса и может рассматриваться как исходное отношение в профессионально-педагогической деятельности. Поэтому курс педагогики целесообразно

представить как систему научных понятий, раскрывающих ключевое понятие педагогического взаимодействия и построенных в логике восхождения от абстрактного к конкретному. Средством усвоения этих понятий выступают учебные модели, содержанием – рефлексивные знания, общие способы решения классов задач на построение педагогического взаимодействия, методом – диалого-дискуссионное сотрудничество преподавателя и студентов, студентов между собой в процессе порождения нового знания и проектирования способов его употребления. В результате студенты овладеют общими закономерностями педагогической деятельности, чтобы затем эффективно использовать их при проектировании и осуществлении практического педагогического взаимодействия в конкретных ситуациях в связи с изменяющимися условиями.

Очевидно, что усвоение такого содержания педагогических курсов требует психологического сопровождения деятельности студентов, обеспечивающего их рефлексивное развитие. Применительно к предметным действиям студента как будущего специалиста рефлексия обнаруживает себя в способности проявлять поисковую активность, успешно овладевать новыми знаниями и умениями, приобретать компетентность. В учебно-профессиональном общении рефлексия проявляется в способности увидеть разницу позиций, точек зрения партнеров. В самосознании будущего учителя рефлексия обнаруживается в интересе и способности к проектированию и осуществлению самоизменения (саморазвития). В итоге она позволяет будущему учителю видеть границы своих возможностей и выходить за их пределы, ставить и решать задачи на преобразование своих профессиональных знаний, умений, навыков, личностного и профессионального опыта в соответствии с изменениями образовательной среды и профессиональной деятельности.

Подводя итог сказанному, подчеркнем, что внутренняя интеграция психологического и педагогического знания в процессе профессиональной подготовки учителя обеспечивается благодаря перестройке содержания и процесса усвоения педагогических курсов с целью развития внутренних психологических механизмов личности будущего учителя как субъекта профессиональной деятельности, и прежде всего его рефлексивного мышления.

ПРОБЛЕМЫ МОНИТОРИНГА УЧАЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

*Козлова Ю.В., Лемешев В.П.
(УО «ГГУ имени Ф. Скорины, Беларусь)*

На разных уровнях образовательного процесса педагогический мониторинг играет важную роль. Получение объективной информации о динамике и состоянии уровня подготовки учащихся на определенном этапе, ее обработка, систематизация и распространение позволяют не только повысить их мотивацию к дальнейшему обучению, но и способствуют постоянному поиску педагогов наиболее эффективных способов работы. Проблемы получения и совершенствования рейтинговых показателей в системе образования заключается не только в том, что педагогический процесс невозможно остановить или задержать для отработки того или иного приема или методики, но и в ограниченных возможностях по экспериментальным исследованиям. Разбиение учащихся на группы (обычную и испытательную) в поисковом эксперименте некорректно по своей сути, так как ставит их в заведомо неравные условия и тем самым нарушает основной педагогический принцип – равенство всех участников в возможностях получения образовательной информации. Тем более сложно подобрать абсолютно равных участников групп на начальном этапе. С другой стороны, массовая проверка в виде тестов или контрольных срезов так же не может служить основой для объективной информации об уровне подготовки учащихся, так как она больше отражает их психофизические возможности, чем уровень знаний на данном этапе. Идеальная система педагогического мониторинга не должна нарушать непрерывность образовательной и педагогической деятельности, отвлекать учащихся от их работы и являться для них каким-то промежуточным или итоговым этапом, но в то же время она должна служить для них мотивационным стимулом. Для педагога такой мониторинг является основой для оценки качества своей работы и определения путей повышения ее эффективности.

Все эти проблемы особенно проявляются в системе довузовской подготовки. В узком смысле основная цель обучения – помощь в подготовке к успешной сдаче учащимися централизованного тестирования. В более широком – подготовка к учебе в высших учебных заведениях. Различны и виды такой подготовки. Это могут быть гимназические и лицейские программы, программы профильных классов и факультативов в средних общеобразовательных школах, подготовительные отделения и подготовительные курсы в вузах. В свою очередь последние могут иметь и имеют множество различных форм работы. Так в УО «ГГУ им. Ф. Скорины» существуют вечерние подготовительные курсы (занятия

проходят регулярно с сентября по май), очно-заочные и заочные курсы, среднесрочные (2 – 4 месяца) и краткосрочные курсы по отдельным темам (до одной недели), индивидуальные занятия с преподавателями и дистанционные занятия через интернет – связь. Кроме того, университет активно участвует в подготовке учащихся к различным олимпиадам и научно-практическим конференциям. И в этих условиях мониторинг качества обучения как среди отдельных учащихся и их групп, так и по отдельным формам должен давать объективную оценку их деятельности. Анализ уровня подготовки осложняется пониженной мотивацией учащихся. Ведь на данном этапе для них обучение является дополнительным, хотя и важным. Начальное диагностическое и затем регулярное тестирование по отдельным темам изучаемых дисциплин может дать рейтинговые оценки учащихся внутри учебной группы на определенном этапе. Однако оно не может служить объективной оценкой работы учащегося именно на этих дополнительных занятиях. Кроме того, сам процесс тестирования отвлекает неоправданно много времени и сил слушателей от обучения.

Статистические критерии позволяют в этих условиях формулировать выводы на основе данных, полученных при помощи обследования членов выборок небольшого объема (в настоящее время группы слушателей в системе довузовской подготовки составляют в среднем не более 12 человек). А даже состоятельные статистические критерии гарантируют малую вероятность ошибки лишь в случае достаточно большого объема выборок. Поэтому с доверием можно относиться в данной ситуации только к выводам об отклонении нулевых гипотез. Особенно это относится к критериям знаков, Вилкоксона, Вилкоксона – Манна – Уитни, медианному критерию. Если же критерий не позволяет отклонить нулевую гипотезу, то ее следует перепроверить для других аналогичных выборок.

Безусловно, абсолютным показателем успешности работы того или иного слушателя, той или иной формы работы является показатель достижения поставленной цели. В случае довузовской подготовки – это баллы по централизованному тестированию, процент поступления в вузы и уровень успеваемости в них. Однако эти показатели и рассчитанные на их основе оценки будут носить чисто статистический формальный вид и вряд ли смогут служить основой для коррекции работы, так как на новом этапе (в следующем учебном году) все изначальные условия будут совершенно иными.

В данных условиях осуществление объективного и научного педагогического мониторинга в системе довузовской подготовки возможно лишь только при чисто объективных данных усвоения и повторения материала. А это требует специального методического обеспечения процесса обучения. Материал должен не только состоять из повторения и систематизации пройденных в школе тем, но и содержать

элементы новизны и обобщения. Причем дополнительная информация может занимать от 30% до 50% всего объема. Тогда при мониторинге с целью определения эффективности той или иной формы работы необходимо ориентироваться именно на этот новый материал. Это позволит максимально исключить влияние факторов, не связанных с данной формой работы, таких как предварительная подготовка учащихся, состав учебных групп, тип школы, цели обучения и т. д. Однако и в этом случае, если будет обнаружено значимое различие в уровне подготовки учащихся рассматриваемых групп, полностью нельзя будет утверждать, что это различие определяется именно этой формой обучения. Наконец, любая дискретная шкала оценок требует от педагога хотя бы на интуитивном уровне выделения одних учащихся (слушателей) перед другими. Кроме того, необходимо соблюдать сложные критерии по самой шкале. В условиях даже малочисленной группы учащихся это трудновыполнимая задача. Все это говорит о том, что абсолютных объективных показателей работы учащихся и педагогов в системе довузовской подготовки не может существовать. Следовательно, необходимо разрабатывать и делать упор на некие относительные показатели.

В процессе учебы в системе довузовской подготовки слушатели выполняют многообразную учебную работу. Они готовят самостоятельные задания и обзоры, записывают новый материал, отвечают на вопросы преподавателей и сами их задают и т. д. Делается это все с различной долей ответственности и дисциплины. В оптимальном варианте желательно после каждого вида деятельности или какого-либо ее этапа в группе из N учащихся получать по определенной шкале столько же оценок. Предлагаемая ниже относительная система педагогического мониторинга позволит делать определенные выводы о работе за определенный период как отдельных учащихся так и всего коллектива. По характеру и направленности ее можно разделить на статическую и динамическую системы.

При статической системе все слушатели условно (на каждом занятии может быть по разным категориям, например, просто рядом сидящие) разбиваются на группы по три учащихся. Таким образом, в группе из 12 учащихся будет четыре тройки. Внутри такой группы вполне легко сравнить работу любых двух учащихся по какому-либо виду учебной работы. Так если $A > B$, то $r(A) = 1$, $r(B) = 0$. Если число слушателей всей группы не делится без остатка на 3, допускается существование одной подгруппы большей численностью, однако число сравнений (оценок) в ней должно равняться ее составу. Причем сравнивать не обязательно в рамках только одного вида деятельности. Разные пары можно сравнивать (по усмотрению педагога) в рамках различных видов их работы и может оказаться, что $A > B$, $B > C$ но $A < C$. В результате у каждого слушателя

группы по истечении K занятий накапливается определенный рейтинг в виде суммы A_K полученных баллов. Вычислив среднее значение $\alpha_i = A_K^i / K$, получим относительную оценку действий слушателя по данной форме работы. Рассматривая группы учащихся по различным видам учебы и учитывая их средние относительные рейтинги $A = \sum_{i=1}^N a_i / N$, можно делать статистические оценки эффективности той или иной формы. Естественно считать более оптимальной ту учебную деятельность, среднее квадратическое отклонение которой не превосходит величины $1/N$.

При динамической системе деятельность каждого слушателя сравнивается с аналогичной работой на предыдущем занятии и если $A_i > A_{i-1}$, то слушатель получает рейтинговый балл единицу, в противном случае ноль. Расчеты рейтинговых показателей производятся аналогично выше приведенным. Возможны различные комбинации статической и динамической систем.

На наш взгляд такой мониторинг работы как каждого слушателя в системе довузовской подготовки, так и отдельных учебных групп более адекватно может оценивать плотность их деятельности, направленной на систематическое повторение школьного материала и его изучение на более высоком, обобщающем уровне. Эффективность такого мониторинга во многом будет зависеть от квалификации педагога, его способности контролировать деятельность слушателей по многим направлениям. В долгосрочной перспективе, комбинируя относительные и абсолютные оценки, можно будет делать выводы об эффективности той или иной формы обучения.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

*Колесниченко Е. А.
(УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)*

Вхождение личности в мир жизненных смыслов и культурной деятельности составляет объект педагогической работы. Современные требования к специалистам в области образования невозможно представить без формирования различных компетентностей и особенно психологической. Одной из основных причин необходимости формирования психологической компетентности педагогов является потребность в обновлении знаний и их оценки. Психологическая компетентность – сложное личностное образование в системе

педагогической деятельности, представляет собой совокупность психологических знаний и основанных на них умений с доминирующей представленностью последних. В исследованиях Г. И. Метельского и Н. В. Кузьминой психологическая компетентность рассматривается как система знаний, умений и навыков, которые обеспечивают будущему учителю не только общепсихологическую подготовленность, но и высокий уровень профессионального самосознания, умения управлять своими психическими состояниями [1, с. 47; 2, с. 83].

В настоящее время в профессиональной подготовке будущего педагога в качестве одной из ведущих утвердилась личностно-ориентированная парадигма образования. Системообразующим фактором личностно-ориентированного профессионального образования становится профессиональное развитие обучаемых в процессе организации взаимодействия всех субъектов обучения с учетом их предшествующего опыта, личностных особенностей, специфики учебного материала и конкретной учебно-пространственной среды. Центральным звеном личностно-ориентированного профессионального образования является профессиональное становление – развитие личности в процессе профессионального обучения, освоения профессии и выполнения профессиональной деятельности. Объектами профессионального развития личности являются ее интегральные характеристики: социально-профессиональная направленность, компетентность, профессионально-важные качества и психофизиологические свойства.

Принципиальное значение в реализации личностно-ориентированного профессионального образования принадлежит социально-профессиональной направленности, интегральной составляющей которой является профессиональное самосознание. В процессе его становления происходит психологическая перестройка личности от профессионального самоопределения к самореализации в учебно-профессиональной деятельности.

Исходя из сущности личностно-ориентированного профессионального образования, обозначим основное содержание психологического сопровождения будущего педагога. Прежде всего, следует определить, что понимают под «психологическим сопровождением». Сопровождать – значит следовать рядом, вместе с кем-либо в качестве спутника или провожатого. Отсюда психологическое сопровождение профессионального становления – это движение вместе с изменяющейся личностью, рядом с ней, своевременное указание возможных путей, при необходимости – помощь и поддержка.

Важнейшим принципом психологического сопровождения выступает признание права субъекта образования самому принимать решения о путях своего профессионального становления и нести ответственность за их последствия. Сопровождение же сводится к созданию условий для

полноценного профессионального становления личности, оказанию своевременной помощи и поддержки, а при необходимости – к осуществлению коррекции профессионального развития. Реализация социально-психологического сопровождения возможна при наличии целостной комплексной программы, которая основывается на следующих принципах:

- учет потребности личности в самоорганизации, самоопределении и саморазвитии;

- признание приоритета индивидуальности, самоценности обучаемого, который изначально является субъектом сопровождения;

- соотношение психотехнологий сопровождения с закономерностями профессионального становления личности.

Развитие обучаемого как личности, как субъекта деятельности является важнейшей целью профессионального образования и может рассматриваться в качестве его системообразующего фактора. В рамках когнитивно-ориентированного образования основное внимание уделяется интеллектуальному развитию. Отсюда и дидактическая доминанта, которая реализуется на практике в образовании. Между тем профессиональная школа, будучи социальным институтом, призвана готовить своего выпускника к будущей социально-профессиональной жизни. Поэтому становление будущего специалиста обязательно предполагает развитие аксиологической направленности и профессионального сознания; социального и профессионального интеллекта; эмоционально-волевой сферы; позитивного отношения к миру и к себе; самостоятельности, автономности и уверенности в себе; профессионально важных качеств и аутокомпетентности. Решение этих задач психологического сопровождения соотносится с этапами профессионального обучения и воспитания: адаптации, интенсификации и идентификации.

На этапе адаптации бывшие школьники (первокурсники) приспособляются к условиям и содержанию профессионально-образовательного процесса, осваивают новую социальную роль, налаживают взаимоотношения друг с другом и с педагогами. Ведущая деятельность – учебно-познавательная – существенно отличается от прежней. Поэтому психологическое сопровождение будущего педагога на этапе адаптации заключается, в первую очередь, в оказании первокурсникам помощи в адаптации к новым условиям жизнедеятельности. А основными технологиями психологического сопровождения являются:

- диагностика готовности к учебно-познавательной деятельности, мотивов учения, ценностных ориентации, социально-психологических установок;

– помощь в развитии учебных умений и регуляции своей жизнедеятельности;

– психологическая поддержка первокурсников в преодолении трудностей самостоятельной жизни и установлении комфортных взаимоотношений с однокурсниками и педагогами;

– консультирование студентов по вопросам выбранной специальности;

– коррекция профессионального самоопределения при компромиссном выборе профессии.

Психологическими критериями успешного прохождения данного этапа являются адаптация к учебно-познавательной среде, личностное самоопределение и выработка нового стиля жизнедеятельности.

На этапе интенсификации происходит развитие общих и специальных способностей обучаемых, интеллекта, эмоционально-волевой регуляции, ответственности за свое становление, самостоятельности. Ведущая деятельность на этом этапе профессионального становления – научно-познавательная. Психологическое сопровождение здесь сводится к диагностике личностного и интеллектуального развития, оказанию помощи, поддержки в решении проблем взаимоотношений со сверстниками и педагогами. К технологиям сопровождения относятся развивающая диагностика, психологическое консультирование, коррекция личностного и интеллектуального профиля. Психологическими критериями продуктивности этапа становления обучаемого являются интенсивное личностное и интеллектуальное развитие, социальная идентичность, самообразование, оптимистическая социальная позиция.

На завершающем этапе профессионального образования – этапе идентификации – принципиальное значение приобретает формирование профессиональной идентичности, готовности к будущей практической деятельности по получаемой специальности. Появляются новые, становящиеся все более актуальными ценности, связанные с материальным и семейным положением, трудоустройством. Психологическое сопровождение здесь, прежде всего, заключается в финишной диагностике профессиональных способностей, помощи в нахождении профессионального поля для реализации себя, поддержке в нахождении смысла будущей жизнедеятельности, консультировании по вопросам межличностных отношений. Психологическими критериями успешного прохождения данного этапа являются – отождествление себя с будущей профессией, формирование готовности к ней, развитая способность к профессиональной самопрезентации.

Таким образом, продуктивное психологическое сопровождение профессионального образования будущего педагога возможно при условии наличия действенной психологической службы в профессиональном

учебном заведении, осуществлении непрерывного мониторинга профессионального развития, которые должны стать составной частью личностно-ориентированного социально-профессионального воспитания.

Литература:

1. Метельский, Г. И. Психологические особенности гностической деятельности учителя / Г. И. Метельский. – Л.: ЛГУ, 1979. – 136 с.
2. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО–ЭТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ: ПРОЕКЦИИ В ПРОШЛОЕ И XXI ВЕК

*Колос Е. А., Наumenко В. Н.
(УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)*

Одной из актуальных проблем высшего образования является проблема повышения качества подготовки специалистов с учетом новых подходов к содержанию их профессиональных компетенций и требований учебно–воспитательной практики. Особенно остро она стоит перед вузами, готовящими педагогические кадры. Это обусловлено многообразием выполняемых учителем профессиональных функций, а также тем обстоятельством, что под понятием «учитель» нередко подразумевается и профессия, и социальная роль, и вид деятельности, и направленность личности. Именно поэтому современная подготовка будущего учителя предполагает формирование у него не только предметных компетенций, но и определенных нравственных качеств, системное проявление которых является важнейшим показателем уровня профессионально-этической компетентности современного учителя.

Однако подходы к проблеме развития профессионально-этической компетентности учителя, изложенные в различных учениях, теориях, проектах и идеях, следует искать раньше, исследуя педагогическую практику, что даст возможность взглянуть и в перспективы будущего. На протяжении всей истории педагогической мысли проблема совершенствования профессионально–этической компетентности учителя привлекала внимание ученых-мыслителей. Так, Аристотель считал, что в деле воспитания взрослый человек должен, в первую очередь, руководствоваться не собственными желаниями, а интересами самих детей. Содержательный смысл, который он вкладывает в нравственный идеал воспитателя, связан с такими нравственными добродетелями как мужество, умеренность, щедрость, правдивость, дружелюбие, любезность, справедливость.

Педагог-гуманист Я. А. Коменский, рассматривая в своих работах ряд нравственных требований к личности педагога, отмечал, что учитель должен представлять для своих учеников пример добродетелей, любить и уважать своих воспитанников, быть честным, справедливым, трудолюбивым. Он утверждал, что только мудрый учитель может сделать своих воспитанников мудрыми, только красноречивый может сделать их красноречивыми, только нравственный и благочестивый – нравственными и благочестивыми.

Качественно новый этап в развитии проблемы профессионально-этической компетентности учителя связан с возникновением понятия педагогического такта. К объяснению его сущности обращались Н. А. Добролюбов, П. Ф. Каптерев, Я. Корчак, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский и другие. Например, П. Ф. Каптерев рассматривал педагогический такт как «свойство субъективного характера», которое заключается «в преподавательском искусстве, личном педагогическом таланте и творчестве» [1, с. 600]. К психолого-педагогическим условиям развития педагогического такта он относит справедливость, добросовестное отношение к своим обязанностям, выдержку и настойчивость, силу воли, любовь к детям и постоянную работу учителя над своим собственным развитием и усовершенствованием.

Одним из первых непосредственно к понятию «педагогический такт» обратился К. Д. Ушинский. Известный педагог подчеркивал, что успех обучения и воспитания во многом зависит от педагогического такта учителя. Он считал, что «педагогический такт, без которого воспитатель, как бы он не изучал теорию педагогики, никогда не будет хорошим воспитателем-практиком, есть в сущности не более, как такт психологический...» [2, с. 191]. По глубокому убеждению К. Д. Ушинского, педагогический такт не является чем-то врожденным, а формируется постепенно и развивается благодаря «наблюдению души над собственной своей деятельностью».

Таким образом, педагогический такт – важнейший компонент профессионально-этической компетентности учителя, который предполагает соблюдение меры между педагогическим воздействием, учетом индивидуальных возможностей и особенностей личности воспитуемого. Однако, наряду с определенным продвижением в понимании сущности профессионально-этической компетентности учителя, проблема нуждалась в дальнейшем теоретико-методологическом основании.

Раскрытие содержания некоторых составляющих понятия «профессионально-этическая компетентность учителя» связан с появлением педагогической этики (Э. А. Гришин, В. И. Писаренко, И. Я. Писаренко, В. Н. Чернокозова, И. И. Чернокозов и др.). В своих педагогических раздумьях о будущем А. А. Куманев уже прямо указывает

на необходимость воспитания учительских кадров посредством овладения ими профессиональной (педагогической) этикой. Как отмечается в его работах, главным условием формирования профессионально-этической компетентности учителя является наличие педагогического мастерства, включающего в себя такт, благородство, душевность, доброжелательность воспитателя, глубокое уважения и любовь к воспитанникам, терпимость, творчество, умение понять ребенка, умение вступать с ребятами в широкое общение, выходя за рамки прямых обязанностей учителя-предметника. Вершина педагогического мастерства заключается прежде всего «в умении убедить воспитуемого (раз и навсегда!), что он не «сырой материал», не «чистый лист», на котором всяк имеет право начертить что ему угодно, а кладезь возможностей, что он творец собственного «я»...» [3, с. 51]. Развитие профессионально-этической компетентности учителя предполагает его сознательную работу над формированием своего нравственного «Я», основными компонентами которого выступают высокие моральные принципы и категории педагогической этики.

Рассматривая новые требования, предъявляемые к личности учителя, уровню его нравственно-этической подготовки, вопросы формирования нравственного мировоззрения В. И. Писаренко и И. Я. Писаренко заметили, что чем выше профессионально-этическая компетентность учителя, его педагогическое мастерство, тем сильнее его внимание на воспитанников [4]. К основным средствам развития профессионально-этической компетентности исследователи относят: нравственное просвещение, организацию нравственного опыта, нравственное самовоспитание. Профессионально-этическая компетентность учителя рассматривается ими как способ осознания общественного бытия и включена в нравственное сознание личности.

Как видим, во второй половине XX столетия в теории и практике высшего педагогического образования были предприняты продуктивные попытки для обоснования значения профессионально-этической компетентности учителя и объяснения сущности рассматриваемого феномена.

По мере утверждения гуманистических тенденций в сфере педагогического образования, обращения психолого-педагогической науки к проблеме саморазвития личности, все больше стала осознаваться необходимость активной позиции самого учителя в формировании своего «профессионально-этического Я». Современные ученые Е. В. Бондаревская, Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин, В. И. Слободчиков отмечают, что подготовку будущего учителя важно ориентировать на его личностно-профессиональное развитие и саморазвитие, самоизменение и повышение уровня самосознания, что даст возможность будущему специалисту формироваться в режиме «потенциального времени» (К. А. Альбуханова-Славская). Благодаря этому, будущий учитель не

только приобретает адекватные представления о профессии педагога, но и о собственных нравственных качествах, взглядах, убеждениях, формируя положительное отношение к себе как к деятелю, носителю морально-этических ценностей.

Представители белорусского научного сообщества В. В. Буткевич, К. В. Гавриловец, В. Т. Кабуш, Ф. В. Кадол, И. И. Казимирская, А. П. Сманцер, М. А. Станчиц проблему развития профессионально-этической компетентности будущего учителя чаще всего связывают с формированием профессиональной этики и педагогической культуры учителя в целом, повышением уровня его этической воспитанности, нравственной устойчивости и общей эрудиции. Как отмечает К. В. Гавриловец, личностный рост учителя в морально-этическом плане невозможен без работы по саморазвитию и самотворчеству, осмыслению и интериоризации этических норм поведения, ценностных эталонов и образцов профессиональной деятельности на основе свободного выбора [5, с. 26]. Усвоение студентами содержания ведущих нравственных категорий, осмысление и присвоение принципов и норм профессиональной этики позволит доводить их этические знания до научно-мировоззренческого уровня. Это будет способствовать формированию их профессионально-этической компетентности, социально и нравственно ответственной личности будущего специалиста.

Анализ научной литературы позволяют дать определение понятию «профессионально-этическая компетентность учителя». На наш взгляд, профессионально-этическая компетентность учителя – это сложное индивидуально-психологическое образование на основе персонифицированных норм педагогической этики, принципов, ценностей и идеалов педагогической профессии, внутренних убеждений, обуславливающих готовность учителя к этически адекватному поведению в ситуациях морального выбора. Профессионально-этическая компетентность учителя имеет особенный компонентный состав, в который мы включаем: морально-этические знания, умения, способности, ценности, убеждения; нравственные чувства, эмоционально-нравственные отношения; уровень способностей к саморазвитию, самосовершенствованию, самореализации; умение устанавливать гуманные отношения с окружающими.

Системообразующим элементом и связующим звеном между всеми компонентами профессионально-этической компетентности учителя, показателем его субъектности является самосознание педагога. Именно самосознание отбирает систему профессиональных ценностей, которыми учитель руководствуется в дальнейшем, организуя свою жизнь и педагогическую деятельность.

Литература:

1. Каптерев, П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев; под ред. А. М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.
2. Ушинский, К. Д. Избранные пед. соч.: в 2-х т. / К. Д. Ушинский; под ред. проф. В. Я. Струминского. – М., 1953. – Т. 1. – 638 с.
3. Куманев, А. Раздумья о будущем: мысли педагога о воспитании молодежи / А. Куманев; послесл. Ю. П. Азарова. – М.: Мол. гвардия, 1981. – 96 с.
4. Писаренко, В. И. Педагогическая этика: кн. для учителя / В. И. Писаренко, И. Я. Писаренко. – 3-е изд., доп. и перераб. – Мн.: Нар.асвета, 1986. – 240 с.
5. Гавриловец, К. В. Развитие духовно-нравственного потенциала личности учителя в условиях непрерывного педагогического образования / К. В. Гавриловец // Народнаясвета. – 2005. – № 7. – С. 16–18.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЮРИДИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В НЕЮРИДИЧЕСКИХ ВУЗАХ

*Кононенко О. В.
(ГОУ ВПО «Сургутский государственный университет»,
Российская Федерация)*

Правовая система Российской Федерации за последнее десятилетие претерпела серьезные изменения, произошло обновление всего законодательства, права и свободы человека и гражданина утверждаются как высшая ценность. Сегодня общество требует от студентов и молодых специалистов быть психологически готовыми к происходящим в обществе изменениям, в том числе, к социальной ответственности и самостоятельности поведения в рамках правовой нормы. В настоящее время у большей части молодежи уровень правовой культуры и правового сознания не соответствует реалиям времени.

Сегодня, все более значительная роль в формировании правового сознания отводится высшим учебным заведениям, в которых развитие правовой культуры осуществляется посредством преподавания юридических дисциплин. В настоящее время наблюдается явное противоречие между потребностью в существенных правовых знаниях, с одной стороны, и действующим механизмом обучения юридическим знаниям в вузе – с другой [1; 2]. Получение лишь некоторого количества правовых знаний не обеспечивает в полной мере развития правовой культуры и правового сознания студентов. Особенно остро это противоречие обнаруживает себя на непрофильных факультетах

в неюридических вузах. Здесь лишь часть студентов может получить правовые знания только в процессе изучения учебной дисциплины «Правоведение», другая часть такой возможности вообще не имеет, и только по немногим специальностям, таким, как «Экономика», «Управление качеством», «Менеджмент», читаются курсы «Административного права», «Трудового права», «Гражданского права» и в основном в качестве курсов по выбору.

Проанализировав учебные планы педагогического высшего учебного заведения можно сделать вывод, что, как правило, на изучение курса «Правоведение» отводится один семестр, и то на правах дисциплины по выбору вуза. Причем данный курс включает только изучение ключевых теоретических понятий, без отсутствия прикладных знаний. Таким образом, студент, прослушавший этот курс, не имеет четких правовых знаний, необходимых в его личной и профессиональной жизни. Фактическая правовая неграмотность студентов налицо, они не только не знают законов Российской Федерации, но даже не имеют представления об элементарных правилах заполнения документов, договоров, не владеют базовыми основами трудового законодательства, что зачастую приводит к не желательным последствиям. Обучение правовым дисциплинам должно иметь практическую направленность. Студента необходимо научить составлять иски, заявления, понимать содержание нормативных документов, владеть основами работы с электронными справочно-правовыми системами и др. Для этого в содержание правовых курсов необходимо включать гражданское, административное, трудовое и уголовное право.

Безусловно, вузовские курсы юридических дисциплин в неюридических вузах должны быть соотнесены с реалиями современной жизни. В интересах студентов неюридических профилей подготовки необходимо ввести целостную систему юридических дисциплин, которые бы преподавались на протяжении всего периода обучения в вузе и выполняли бы функцию формирования правового сознания.

В этой связи представляется весьма целесообразным рассмотреть возможность не только содержания юридических дисциплин, но и возможность включения комплекса правовых тем в профильные учебные дисциплины.

Например, по направлению подготовки «Педагогическое образование» Федеральным государственным образовательным стандартом, не предусмотрены в качестве обязательных собственно юридические дисциплины. Между тем, выпускники данного направления должны обладать такими профессиональными компетенциями как: способность нести ответственность за результаты своей деятельности и готовность к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся; а также такой общекультурной компетенцией, как готовность использовать

нормативные правовые документы в своей деятельности. Возникает вопрос, возможно ли формирование данных компетенций в полном объеме без подключения базовых юридических знаний?

Для овладения данными компетенциями, целесообразно предложить внедрение самостоятельной дисциплины «Правовые основы деятельности педагога», включающую ряд тем: «Законодательство, регулирующее отношения в области образования»; «Права ребенка и формы его правовой защиты в законодательстве Российской Федерации»; «Особенности правового обеспечения профессиональной педагогической деятельности»; «Нормативно-правовые и организационные основы деятельности образовательных учреждений»; «Правовое регулирование отношений в системе непрерывного образования и правовой статус участников образовательного процесса»; «Основные правовые акты международного образовательного законодательства»; «Соотношение российского и зарубежных законодательств в области образования»; «Нормативно-правовое обеспечение модернизации педагогического образования в Российской Федерации».

Кроме того, например, при изучении дисциплины «Экономика образования» следует обратить внимание на следующие темы: «Особенности переходной экономики России»; «Приватизация»; «Формы собственности»; «Предпринимательство»; «Теневая экономика»; «Рынок труда».

При изучении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» целесообразно рассмотреть такие темы, как: «Правовые основы безопасности жизнедеятельности»; «Нормативные основы безопасности различных видов объектов»; «Правовые основы защиты населения при чрезвычайных ситуациях»; «Зона экологического бедствия»; «Зона чрезвычайной ситуации».

Даже в курс «Общая педагогика» можно включить такие юридические темы, как: «Единый государственный образовательный стандарт обучения»; «Нормативные документы, регламентирующие содержание образования»; «Защита прав и законных интересов ребенка»; «Защита прав учащегося»; «Ювенальная юстиция».

Кроме того, можно предложить ряд практических рекомендаций, работы со студентами, направленных на формирование у них позитивного правосознания и правоприменительных умений и навыков в сфере повседневной жизни, а также в области их будущей профессиональной деятельности.

1. При подготовке к занятиям следует заранее подбирать красноречивые примеры о том, как юридические знания и соблюдение норм права помогают людям.

2. Необходимо всячески поощрять студентов к изучению нормативных актов, правовой литературы, в том числе периодической.

3. Необходимо обучить студентов работать в сети Интернет путем обращения к справочным правовым системам «Гарант», «Консультант Плюс».

4. В рамках изучения правовых тем студентам нужно предлагать для анализа те вопросы, которые отвечают интересам их будущей профессиональной деятельности и потребностям жизни.

5. При проведении зачета по правовым дисциплинам предлагать не просто ответить на заданный вопрос, но и описать несколько практических примеров о том, как грамотное применение норм права помогло самому студенту.

6. Наряду с изучением правовых вопросов следует организовать посещение студентами открытых судебных заседаний по гражданским и уголовным делам.

7. При прохождении практики перед студентами необходимо ставить задачи юридически грамотно определять и отстаивать свои интересы.

Вопрос подготовки квалифицированных кадров в любой области общественной жизни с профессиональным правосознанием – одна из важнейших сегодняшних задач. Без этого невозможно конкурентное развитие профессионала и специалиста. Кроме того, в современных условиях формирование правовой культуры и правового сознания граждан должно стать одним из приоритетных направлений государственной политики в сфере образовательной деятельности неюридических вузов России, ведущих подготовку квалифицированных кадров.

Литература:

1. Кропанева, Е. М. Теория и методика обучения праву: учеб. пособие / Е. М. Кропанева – Екатеринбург: Изд-во рос. гос. проф. пед. ун-та, 2010. – 166 с.

2. Потомахин, В. В. Формирование правовой культуры студентов неюридического профиля подготовки: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.08 / В. В. Потомахин; Курский гос-й ун-т – Курск, 2009. – 26 с.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

*Комонова А.В., Кузьменко Е.В.
(УО МГПУ им. Шамякина, Беларусь)*

Критерии и показатели качества современного педагогического образования разнообразны и многофункциональны. Но несомненно, что они находят выражение в личностной сущности самого педагога. Под профессиональной компетентностью учителя понимают не только процессуальную, но и, прежде всего, личностно-ценностную

характеристику, заключающуюся в субъектном отношении к деятельности, в способности к решению профессиональных задач с использованием знаний и опыта, потенциала своей личности [4, с. 70]. Компетентность предполагает наличие у педагога своеобразного почерка, индивидуального стиля деятельности и проявления собственной профессиональной позиции. Формирование такого специалиста требует усиления личностных смыслов обучения и осуществления индивидуальных образовательных программ. В русле этих программ рассматривается сегодня организация проектно-исследовательской деятельности студентов. Она предполагает работу над реальными педагогическими задачами, участие в исследовании реальных педагогических проблем, критическое их осмысление и принятие ответственности за их решение.

Проектная деятельность в современных исследованиях рассматривается чаще всего в связи с применением педагогической технологии, имеющей известное название «метод проектов» (Е.С. Полат, В.В. Гузеев); как педагогическое средство, а также как организационная основа для использования других образовательных средств (И.Д. Чечель, Н.Ю. Пахомова); как способ активизации познавательной деятельности, способ осуществления деятельностного подхода в учебном процессе (И.А. Сасова, М.Б. Павлова, Т.И. Шамова и др.). Учебное проектирование рассматривается в рамках формирования ключевых компетентностей учащихся (Е.С. Полат, Г.Б. Голуб, Н.Ю. Пахомова, Л.А. Нефедова), а также в контексте компетентностного подхода к педагогическому образованию (Г.А. Бордовский, Н.К. Сергеев); как средство профессионального развития педагогических кадров (А.А. Глинский), как компонент контекстного обучения при подготовке учителя-предметника (А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова).

Исходя из анализа имеющихся подходов, учебное проектирование мы определяем как совместную деятельность преподавателя и студентов, как процесс работы над учебным проектом, процесс достижения намеченного результата в виде конкретного «продукта», в качестве которого может выступать и сам проект. Кроме того, учебное проектирование мы видим как способ активизации деятельностной составляющей в традиционном обучении, как средство формирования профессиональной компетентности будущего педагога.

Метод проектов не является новым в педагогике. Он получил свое определение в педагогической теории Дж. Дьюи и В. Килпатрика. В современной его трактовке метода положена идея, составляющая суть понятия «проект», его прагматическую направленность на результат. Кроме этого, данный метод предполагает решение какой-либо проблемы. Решение же проблемы не есть просто ее исследование или поиск путей этого решения, но и практическая реализация полученных результатов в

том или ином продукте деятельности [3, с. 46]. Что касается результата, то он может быть представлен разнопланово, в качестве его может быть и сам проект. Проект – это идеальный образ предполагаемого или возможного объекта, состояния, в некоторых случаях – план, замысел какого-либо действия [5, с. 96].

В учебном проектировании особое значение имеет сам процесс проектной деятельности и те отношения, которые выстраивает студент в реальных условиях педагогического взаимодействия.

Проектная деятельность – форма учебно-познавательной активности, заключающаяся в мотивационном достижении сознательно поставленной цели по созданию творческого проекта, обеспечивающего единство и преемственность различных сторон процесса обучения, и являющаяся средством развития личности субъекта учения. Проектная деятельность является интегративным видом деятельности, синтезирующим в себе элементы игровой, познавательной, ценностно-ориентационной, преобразовательной, коммуникативной, учебной, теоретической и практической деятельности [5, с. 97]. Организация этой деятельности предусматривает использование соответствующих способов и средств, подключения опыта студентов, интегрирования их знаний и умений. Для педагогического проектирования характерно использование совокупности исследовательских, проблемно-поисковых, дискуссионных, а также рефлексивных методов и приемов.

В качестве теоретических оснований учебного проектирования в процессе подготовки будущего учителя могут выступать следующие положения:

- построение образовательного процесса происходит в логике деятельности, имеющей личностный смысл для студента, что способствует повышению мотивации в учении и будущей профессиональной деятельности;

- содействие развитию творческих способностей будущего учителя;

- индивидуальный темп работы над проектом обеспечивает выход каждого студента на свой уровень развития;

- возрастание интереса и вовлеченности в работу по мере ее выполнения;

- глубокое осознанное усвоение профессионально необходимых знаний и умений обеспечивается путем их использования в реальных ситуациях;

- учет индивидуальных интересов и способностей студентов, что обеспечивает основы для формирования профессионально-личностной системы будущего учителя, выработки им собственной позиции.

Цель проектной деятельности студентов заключается в создании условий для самостоятельного поиска знаний, формирования исследовательских, аналитических, проектировочных, прогностических, а

также коммуникативных умений, развития творческого системного мышления.

В структуре проектной деятельности студентов могут быть следующие компоненты:

1. Определение темы проекта. Важно, чтобы выбору темы предшествовало изучение противоречий и существующей проблемы.
2. Обоснование актуальности проекта.
3. Целеполагание (определение целей, задач, объекта, предмета, выдвижение гипотезы).
4. Создание концептуальной основы проекта, подходов и принципов в решении педагогической проблемы.
5. Анализ возможных препятствий и трудностей.
6. Моделирование педагогического объекта.
7. Реализация проекта, описание условий протекания и используемых ресурсов.
8. Выделение критериев и показателей оценки эффективности реализованного проекта.
9. Выводы о значимости реализованного проекта.
10. Оформление результатов и их презентация.
11. Рефлексия.

Важной составляющей проектной деятельности студентов является система контроля результатов этой деятельности и организация их защиты. Критериями оценки проектов могут быть:

1. Аргументированность выбора темы, актуальность проблемы и реальная значимость проекта.
2. Содержательность проекта в соответствии с программой обучения, его завершенность.
3. Оригинальность проекта, творческий характер найденных решений.
4. Качество оформления проекта.
5. Качество презентации результатов проекта, глубина выводов и убедительность ответов на вопросы.

Эффективность и качество использования учебного проектирования студентов зависят от уровня их знаний, владения ими педагогическими категориями, принципами, формами, методами и средствами осуществления учебно-воспитательного процесса.

Элементы учебного проектирования используются в процессе учебных занятий и реализуются в рамках проблемного обучения. Педагогическое проектирование студенты осуществляют в ходе курсового исследования. Наиболее полные возможности в осуществлении проектной деятельности предоставляет самостоятельная педагогическая практика студентов, которая позволяет не только моделировать решение педагогической проблемы, но и реализовывать педагогический проект и

получать практические результаты. Это отвечает требованиям современных подходов к организации самой педагогической практики. Повышение качества образования сегодня связывают с изменением ее содержания, необходимостью сделать ее проектной, органически соединить с теоретическим обучением, превратить в сферу личностной самореализации специалиста [4, с. 71].

Хорошо продуманная организация проектной деятельности студентов может привести в учебный процесс принципиально иную по сравнению с традиционным обучением систему отношений, которая ставит студента в позицию активного субъекта, изменяя взгляд на собственные возможности и собственную деятельность. Это делает эффективным развитие у будущих педагогов всех профессионально необходимых компетенций: методологической, исследовательской, информационной, методической, технологической, коммуникативной и социальной.

Литература:

1. Вербицкий, А.А. Метод проектов как компонент контекстного обучения / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова // Школьные технологии. – 2006. – № 5. – С. 77–80.
2. Глинский, А.А. Проектная деятельность как средство профессионального развития педагогических кадров / А.А. Глинский // Пачатковае навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа. – 2011. – № 4. – С. 39–42.
3. Полат, Е.С. Метод проектов: история и теория вопроса / Е.С. Полат // Школьные технологии. – 2006. – № 6. – С. 43–47.
4. Сергеев, Н.К. Педагогическое образование: поиски инновационной модели / Н.К. Сергеев // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 66–73.
5. Шихваргер, Ю.Г. Система контроля результатов проектной деятельности / Ю.Г. Шихваргер // Вестник педагогических инноваций. – 2009. – № 2. – С. 96–102.

ФУНКЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА В ВУЗЕ

*Костырко М.Ф., Старокожева В.Ю.
(УО ГГУ имени Ф. Скорины, Беларусь)*

Появление понятия «мониторинг» связано со становлением и развитием информационного общества, которое нуждалось в объективных и субъективных сведениях о состоянии тех или иных объектов и структур. Данное понятие начали использовать и в педагогике. Оно рассматривалось как система сбора, обработки, хранения и распространения информации об

образовании для проведения научного исследования или организации управленческого контроля (набора методик оценки состояния системы). Но с течением времени было введено понятие «педагогический мониторинг», который имеет специфический объект изучения и обеспечивает преподавателей, руководителей и органы управления качественной и своевременной информацией, необходимой для принятия управленческих решений. Таким образом, объектом педагогического мониторинга являются *результаты учебно-воспитательного процесса и средства*, которые используются для их достижения, а педагогический мониторинг является элементом системы информационного обеспечения управленческих и педагогических решений и рассматривается как один из эффективных *познавательных методов* педагогического процесса.

На разных уровнях высшего образования предпринимаются попытки создания системы педагогического мониторинга, исследуются разные аспекты педагогического труда. О растущем интересе к этой проблеме могут свидетельствовать многочисленные монографии и статьи белорусских и зарубежных авторов. Отсутствие определенности по некоторым вопросам, многообразие существующих точек зрения позволяют исследователю действовать в режиме поиска, инноваций. Этим определяется и цель многочисленных трудов и разработок современных ученых: обобщить и систематизировать имеющиеся подходы, на их основе выстроить теоретическую модель, которая может показать свою эффективность или неэффективность в процессе апробации. Показателем эффективности действия модели должно стать повышение качества образования. Однако это возможно только при условии совершенствования процесса на основе собранной объективной информации.

В рамках мониторинга его субъектами выступают все участники образовательного процесса в вузе. Степень их участия различна, но все они (и преподаватели, и студенты, и родители, и общественность) получают информацию, анализируют ее. Например, социум получает сведения об образовательном учреждении. На основании этой информации формируется общественное мнение. Изучив его, абитуриент выбирает это учреждение получения высшего образования, сдает вступительные экзамены и становится студентом и т.д.

На настоящий момент *педагогический мониторинг* является действенным механизмом управления качеством образования в вузе. Основными его принципами выступают объективность, последовательность, систематичность, научность, комплексность, гласность. Они тесно связаны с его функциями – диагностической, ориентирующей, мотивационно-стимулирующей, нормативно-информационной, образовательно-развивающей, воспитывающей, оценочной, аналитической, коррекционной и прогностической.

Ключевыми позициями в осуществлении педагогического мониторинга в вузе являются отслеживание и оценивание результата. Отслеживание результата – это видение того, как идет продвижение к целям; повременный контроль за педагогической деятельностью в достижении целей; процесс систематического снятия показателей; система наблюдения и изучения деятельности по определенным критериям. Оценивание результата – это сопоставление полученных результатов с предполагаемыми или заданными; соотношение результатов отслеживания с критериями; качественный анализ деятельности относительно целей.

Сегодня социальная ситуация выдвигает на передний план личность, умеющую адаптироваться в изменяющихся условиях, личность социально компетентную. В процессе становления такой личности значительная роль может быть отведена вузовскому образованию, вооружающему человека не суммой знаний учебных предметов, а целостной культурой, которая дает свободу самоопределения личности. А такую свободу самоопределения может обеспечить только хорошее, качественное образование. В этой связи вопрос качества образования, его результативности приобретает особую значимость. Наиболее действенным механизмом управления качеством образования может быть педагогический мониторинг.

Объектом педагогического мониторинга в вузе является профессиональное мастерство преподавателей. Цель педагогического мониторинга – повышение профессионального мастерства преподавателей, мотивация их к саморазвитию и творчеству. Проводить мониторинг следует по следующим показателям: освоение программы; сохранность контингента студентов; промежуточная и итоговая аттестация студентов; проведение открытых занятий и мероприятий; интересные нестандартные формы занятий; участие в семинарах, педагогических чтениях; повышение квалификации; организация воспитательной работы в коллективе; участие в опытно-экспериментальной работе; взаимопосещение занятий; работа с родителями; взаимодействие со средой и т.д.

Мониторинг и методика исследования результативности образовательного процесса в вузе отражают эффективность формирования соответствующих компетентностей. Структурно-функциональная модель мониторинга результативности деятельности представлена четырьмя блоками: блоком основных сфер и ключевых образовательных компетенций в вузе; функциональным блоком педагогического мониторинга; результативным блоком; блоком экспертизы образовательной среды.

Блок основных сфер и ключевых образовательных компетенций в вузе представляет собой систему вузовского образования с ее вариативностью, гибкостью, ориентированностью на развитие творческого потенциала каждого студента, т.е. ту сферу деятельности, общения и

самопознания, в условиях которой можно организовать эффективное взаимодействие преподавателей и студентов в гармонии познания, творчества и общения, на пути постижения «дела жизни» – профессии. Перечень ключевых образовательных компетенций в вузе определяется на основе главных целей вузовского образования. Это коммуникативная (сфера общения), социально-трудовая (сфера деятельности) компетенции, а также компетенция личностного самосовершенствования (сфера самопознания).

Функциональный блок педагогического мониторинга требует ориентации на целый ряд позиций, в результате чего оценка результативности становится некоторым интегрированным показателем: а) уровня обучаемого относительно определенного эталона; б) уровня обучаемого относительно группы в целом; в) уровня обучаемого относительно его же самого в предшествующий период. Важнейшими принципами диагностирования и контролирования являются объективность, последовательность, систематичность, научность, комплексность, наглядность (гласность).

Результативный блок модели отражает наличие у субъектов умений анализировать собственные действия и состояния, оценивать эффективность деятельности, причины успехов и неудач, ошибок и затруднений, возникающих во время образовательного процесса. Результат рассматривается как итог педагогической деятельности, отражающий изменение продукта деятельности (студентов, преподавателя); изменение совокупного продукта совместной деятельности студента и преподавателя; объективное изменение состояний и свойств личности (студентов и преподавателя).

Раскрывая результат на уровне студента, необходимо отметить его предметно-познавательный и психологический компоненты. Предметно-познавательный компонент фиксирует знания, умения и навыки в предметной деятельности, уровень развития специальных способностей, уровень достижений в деятельности. Психологический компонент раскрывает: уровень развития интеллектуальной, эмоционально-волевой, мотивационной, коммуникативной сфер; направленность личности; уровень психологических состояний и свойств личности; уровень социально-психологической адаптации в коллективе. Динамика этих компонентов отражает динамику основных сфер образования: сферы общения, сферы деятельности и сферы самопознания личности и, соответственно, коммуникативной, социально-трудовой компетенций и компетенции личностного самосовершенствования.

Особо значимой в сфере инновационной деятельности педагога вуза является проблема приобретения студентами адекватных представлений о профессиональной деятельности, избираемой профессии и собственных возможностях их активного развития, формирования потребности и

умения включаться в общественный производительный труд и социальные отношения трудового коллектива. Ориентация на профессиональный труд и выбор своего профессионального будущего выступает как неотъемлемая часть всего учебно-воспитательного процесса и сформированности социально-трудовой компетентности.

Таким образом, в соответствии с особенностями образовательного процесса в вузе в ходе инновационной педагогической деятельности преподавателя вуза можно определить самые важные функции педагогического мониторинга: диагностическая, отражающая содержательную и эмоциональную рефлексию студентов; ориентирующая (направляющая), воздействующая на умственную работу студента, содействующая осознанию им процесса этой работы и пониманию собственных знаний; мотивационно-стимулирующая, воздействующая на аффективно-волевую сферу посредством переживания успеха и неуспеха, формирования притязаний и намерений, поступков и отношений; образовательно-развивающая, выражающаяся в том, что обучающиеся не только получают пользу, выслушивая оценку педагогов и товарищей, но и сами активно участвуют в обсуждении, задавая вопросы, отвечая на них; воспитывающая, так как под непосредственным влиянием оценки деятельности происходит ускорение или замедление темпов умственной работы. Кроме того, реализация данной функции заключается в приучении студентов к систематической работе, дисциплинированности, ответственности за выполняемую работу, формирует у них положительные нравственные качества; оценочная, сопоставляющая полученные результаты с предполагаемыми или заданными, соотносящая результаты отслеживания с определенными критериями; аналитическая, связанная с качественным анализом деятельности относительно целей; коррекционная, создающая возможность понять, отрефлексировать свои ошибки и осуществить их коррекцию; прогностическая, позволяющая прогнозировать результаты деятельности и связанные с ними образовательные ситуации.

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ РЕСПУБЛИКИ

*Кравченя Э. М.
(УО БНТУ, Беларусь)*

Научно-технический прогресс приводит к появлению новых средств и предметов труда, новых производственных и информационных технологий. Поэтому требуется в современных условиях реальной

необходимостью является непрерывное образование с целью получения новых знаний и их применения в профессиональной деятельности.

В связи с этим следует придерживаться системы менеджмента качества в образовании, которая строится на следующих принципах:

- понимание и выполнение требований к образованию с учетом достижений научно-технического прогресса и международных стандартов;
- ориентация на потребителя, жесткая конкуренция на рынке труда требует мобильности и динамичности системы менеджмента;
- постоянное совершенствование образовательного процесса с учетом результатов мониторинга.

В соответствии с первым положением можно утверждать, что образовательный процесс становится информационным, насыщенным и творческим, с преобладанием в нем функций компьютерной обработки информации, управления, контроля, диагностики учебного процесса, что требует наличия у современного педагога знаний и умений, которые свойственны специалистам с высшим образованием.

Современные студенты должны иметь представление об инструментарии подготовки, передачи и получения информации и первоначальные умения работы с этим инструментарием, уметь находить требуемую информацию в различных источниках, систематизировать предложенную или самостоятельно подобранную информацию по заданным признакам, трансформировать информацию (например, представлять ее в табличной или другой форме), видоизменять ее объем, форму, знаковую систему, носитель и т.д., составлять рецензии и анонсы информационных сообщений. Выпускники технических вузов, получивших специальность педагог-инженер, кроме специальной подготовкой по соответствующим направлениям, должны иметь технические навыки обслуживания и ремонта персональных компьютеров, их модернизации, создания и обслуживания локальных компьютерных сетей.

Ориентация на современного потребителя потребует технического переоснащения материально-технической базы подготовки педагогических кадров в технических вузах, ввода новых дисциплин, способствующих повышению качества подготовки современного педагога по использованию современных информационных технологий в своей профессиональной деятельности.

Создание или переоснащение существующих кабинетов и лабораторий должно осуществляться в соответствии с требованиями времени, с учетом стремительного развития информационных и коммуникационных технологий. Одним из таких случаев является использование компьютерных моделей в учебном процессе. Компьютерное моделирование позволяет получать наглядные динамические иллюстрации физических и технических экспериментов и явлений, воспроизводить их

тонкие детали, которые часто ускользают при наблюдении реальных явлений и экспериментов. Работы по созданию виртуальных лабораторных работ методами компьютерной графики ведутся на инженерно-педагогическом факультете БНТУ [1; 2; 3]. Рассмотрены вопросы формирования образовательной среды учебного заведения с использованием компьютерных средств имитационного моделирования. Показано, что внедрение виртуальных средств обучения, созданных с помощью компьютерной графики, позволят сделать учебный процесс более современным, уменьшить финансовые затраты, повысить заинтересованность участников образовательной среды в научных и методических исследованиях.

Исследования показывают, что в педагогических вузах республики, нормативных документах и программах подготовки и переподготовки педагогов изучаются такие дисциплины как «Технические средства обучения» и «Информационные и коммуникационные технологии в образовании». К числу таких дисциплин можно добавить встречающиеся в вузах курсы «Технология создания электронных средств обучения», «Педагогическое проектирование и информационные компьютерные технологии», «Образовательные ресурсы Интернет», «Методики оценки и использование образовательного программного обеспечения», «Современные средства оценивания результатов обучения» и некоторые другие дисциплины. Очевидно, что все они, так или иначе, освещают особенности осуществления педагогической деятельности в условиях использования информационных и телекоммуникационных технологий. К этому списку, конечно же, надо добавить многочисленные курсы методики обучения различным дисциплинам, которые не могут обойти стороной специфику информатизации обучения отдельным дисциплинам вузовской программы. Все это требует построения системы подготовки педагогов в области информатизации образования.

В качестве основных направлений, систематизирующих содержание учебного курса, могут быть отобраны сущность, цели и особенности информатизации образования, технические средства и технологии информатизации образования, методы информатизации образовательной деятельности, основы формирования информационных образовательных сред и информационного образовательного пространства, вопросы формирования готовности педагогических кадров к профессиональному использованию информационных технологий.

Эту задачу предстоит решить учебной дисциплине «Информационные технологии в образовании», которая введена наряду с существующей дисциплиной «Технические средства обучения» на ИПФ в текущем году. Она будет включать в себя научные основы создания, экспертизы и применения образовательных электронных изданий и ресурсов. В этой области еще много нерешенных задач. К ним можно

отнести задачи адекватности таких средств реалиям учебного процесса, повышения уровня научности, смысловой и стилистической культуры содержания средств информатизации, необходимость интерфейсной, технологической и информационной связи между отдельными образовательными изданиями и ресурсами, задействованными в разных областях деятельности школ и вузов. Результатом обучения по данной программе является повышение квалификации преподавателей-предметников в сфере их базовой ИКТ-компетентности и в области педагогического проектирования.

Совершенствование образовательного процесса с учетом результатов мониторинга тесно связано с модульно-рейтинговой системой обучения. Постоянно проводимый нами мониторинг качества обучения с использованием модульно-рейтинговой системы дает качественно новый уровень образования в высшей школе, в основе которого лежит непрерывная индивидуальная работа с каждым студентом в течение всего семестра [4]. Ее внедрение позволяет повысить уровень знаний студентов, стимулировать систематическую работу студентов и посещаемость занятий, обеспечить равномерное распределение учебной нагрузки студентов и преподавателей в течение семестра.

Проведенные исследования показали перспективу широкомасштабного внедрения виртуальных лабораторных работ в учебный процесс вузов Республики Беларусь. В процессе изучения естественнонаучных (например: физика, химия) и ряда технических дисциплин возможна реальная замена рассматриваемых явлений некоторыми эквивалентными моделями, что приводит к увеличению глубины познания, т.е. перехода от сущности одного порядка к сущности следующего, более высокого уровня. По узловым вопросам получаемой специальности инженера процесс обучения может строиться на более сложных моделях, чем образование с помощью традиционной техники, т.е. на моделях, дающих возможность более глубокого проникновения в сущность явлений. Следует отметить, что применение виртуальной лабораторной базы не исключает проведения лабораторных работ в реальной лаборатории, но позволяет заместить часть из них или более детально подготовиться к ним.

Активизация преподавания за счет введения современных дисциплин и оснащение учебного процесса развивающими технологиями обучения – это прямой путь к личностному росту студента, к творческой активности, поскольку именно высокий уровень развития ряда профессиональных умений дает возможность конкуренции на рынке труда. Это будет субъект лабильный, способный к саморазвитию и самоопределению в ситуации подвижного, постоянно меняющегося и открытого социальному заказу образования; субъект, понимающий свое профессиональное предназначение, принимающий педагогическую деятельность в качестве

важного приоритета; субъект, способный и готовый к постоянному переобучению и обновлению.

Разработка теоретических основ мониторинга качества образования, которые смогут решить вопросы дифференциации оценки успеваемости по различным направлениям в рамках конкретной дисциплины, является важной составляющей вопроса повышения качества профессиональной подготовки педагогических кадров в технических вузах республики.

Литература:

1. Кравчя, Э. М. Современные образовательные системы виртуального обучения: реальности и перспективы / Э. М. Кравчя, А. С. Анкуда // Информатизация образования. – 2010. – № 2. – С. 73–81.

2. Кравчя, Э. М. Компьютерные средства имитационного моделирования в учебном процессе технического вуза / Э. М. Кравчя // Материалы II Международной научно-практической конференции «Современные информационные компьютерные технологии» (mcIT-2010) Гродно, 26–28 апреля 2010 года / Гродненский государственный университет; редкол.: В. П. Тарантей [и др.]. – Гродно: Ротапринт ГГУ, 2010. – С. 123–125.

3. Кравчя, Э. М. Использование элементов компьютерной графики в преподавании технических дисциплин / Э. М. Кравчя, С. В. Солонко // Инновации в преподавании графических дисциплин. Материалы Междунар. научно-практ. конференции Минск, БНТУ, 24–28 октября 2011 г. / Белорусский национальный технический университет; редкол.: Б. М. Хрусталева [и др.]. – Минск: БНТУ, 2011. – С. 112–115.

4. Кравчя, Э. М. Мониторинг качества обучения с использованием модульно-рейтинговой системы / Э. М. Кравчя // Кіраванне ў адукацыі. – 2011. – № 9. – С. 16–20.

ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА

Крицкая Н.В.

*(ГУДОВ «Витебский областной институт развития образования,
Беларусь»)*

Современный этап развития методики преподавания русского языка и литературы характеризует новые подходы к определению целей обучения. Всё шире входит в лексикон понятие «компетенция». Полноценное образование все чаще рассматривается как необходимое условие достижения желаемого уровня жизни и один из важнейших факторов прогресса экономики и общества в целом. Компетентностный

подход готовит людей не только знающих, но и умеющих применить свои знания. Компетенции рассматриваются как осознанная человеком способность реализации знаний и умений для эффективной деятельности в конкретной ситуации.

В настоящее время, в соответствии с рекомендациями ЮНЕСКО о переходе к концепции компетентности человека и положением национальной системы оценки качества специалистов, «термин «компетентность» становится ведущим при оценке уровня квалификации работника, важнейшим критерием профессионального обучения и интегральным показателем качества рабочей силы» [1, с.7].

Компетентность следует отличать от компетенции – понятия, характеризующего разные сферы деятельности человека, представляющего собой обобщенные способы действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной или иной деятельности [2, с. 25].

Компетенция – круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом [3, с. 294]. компетентный человек – человек, который обладает соответствующими знаниями, способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней.

Компетентность (от лат. *competens* – соответствующий, способный) – глубокое, доскональное знание существа выполняемой работы, способов и средств достижения намеченных целей, а также наличие соответствующих умений и навыков [3, с. 294].

Компетенция – совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно, продуктивно действовать по отношению к ним.

Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [4, с. 60].

В данной статье мы понимаем компетентность как владение соответствующей компетенцией, т.е. совокупностью взаимосвязанных знаний, умений, навыков и отношений, связанных с предметом учения, позволяющих выполнять целенаправленные и результативные действия с ним. Аналогичную трактовку этих понятий можно найти в работах многих ученых.

В Европейскую рамочную систему входят восемь компетенций: коммуникация как на родном, так и на иностранных языках, математическая, а также базовые компетенции в области науки и технологий, компетенция в сфере информационных технологий, социальная и гражданская компетенция, инициативность и предприимчивость, знание культуры и выражение культурной

принадлежности [5, с. 90]. Компетентный человек должен не только понимать существо проблемы, но и уметь решать ее практически.

В данном контексте возникает вопрос, как формируемые в итоге компетенции (компетентности) соотносятся с общей культурой человека.

По мнению Л.Н. Бережновой, «культура – это сложно организованная, исторически развивающаяся система материального, духовного и социального выражения человеческой деятельности, отражающая в своем содержании, морфологии и функциях процесс освоения человеком действительности и самого себя» [6, с. 76].

Белорусская система образования ориентирует учителей на общекультурное развитие обучающихся. нужно разумно сочетать, с одной стороны, воспитание национального самосознания, укоренения в сознании молодого поколения понятий, определяющих духовную жизнь нации (родина, семья, родной язык, народ, его история, вера, духовная культура этноса и др.). с другой стороны, образование должно создать благоприятные условия для включения человека в прошлое и настоящее мировой культуры на основе взаимодействия человека в обществе.

Таким образом, общая культура человека – это способ его социальной жизнедеятельности, социального бытия, выявляющий всю совокупность присвоенных им знаний, ценностей, традиций и проявляющийся во всех формах его поведения, а социальная компетенция становится основой жизнедеятельности человека в обществе. если учесть, что жизнедеятельность неразрывно связана с общением, взаимодействием, взаимопониманием людей, то в условиях многонационального государства, каковым является Республика Беларусь, следует говорить об этнокультурной компетенции.

Под этнокультурной компетентностью современные ученые понимают свойство личности, выражающееся в наличии совокупности объективных представлений и знаний о той или иной культуре, реализующейся через умения, навыки и модели поведения, способствующие эффективному межэтническому взаимопониманию и взаимодействию.

Поштарева Т.В. выделяет четыре вида этнокультурной компетентности: культурную (знание и понимание ценностей, установок, особенностей, характерных для определенной этнической культуры и её представителей); коммуникативную (механизмы и приемы, необходимые для обеспечения эффективности межэтнического понимания и взаимодействия); социальную (знания и представления о последствиях межкультурных контактов, особенностях межкультурной адаптации, международно-правовых документах в сфере межэтнических отношений, а также умения включаться в совместную деятельность с иноэтническим окружением); языковую компетентность (владение родным, государственным и международными (иностранскими) языками).

Этнокультурная компетентность включает в себя готовность учащегося изучать различные культуры с целью комфортного существования в полиэтнической среде, преодоления узости кругозора, постижения взаимовлияния народов [7, с. 40].

Сущность этнокультурной компетентности заключается в том, что человек, обладая данной компетентностью, выступает активным носителем опыта в области этнокультур и межэтнического взаимодействия.

Цель этнокультурной компетентности состоит в стабилизации межнациональных отношений и учете этнических особенностей, интересов каждого народа, в стремлении к межэтническому диалогу. учащийся должен быть не только «носителем» знаний в области этнокультуры и межэтнического взаимодействия, но и их активным пользователем.

Содержание этнокультурной компетентности представляет следующую совокупность:

а) готовность и способность учащегося придерживаться этнокультурных традиций, владеть этноспецифическими умениями своего народа;

б) готовность учащегося изучать различные этнокультуры с целью комфортного существования в полиэтнической среде, преодоления узости кругозора, постижения взаимовлияния культур;

в) готовность и способность учащегося искать информацию, добывать знания об этнокультурах;

г) готовность и способность учащегося осмысливать социальные и связанные с ними этнокультурные процессы, путем анализа и систематизации знаний об этнических культурах.

Одним из действенных подходов формирования этнокультурной компетентности является этнопедагогизация учебно-воспитательного процесса. при этом она рассматривается учеными как один из инструментов построения на этнокультурной основе образования, ведущего к овладению учащимися ценностями национальной и мировой культуры.

Процесс формирования этнокультурной компетентности закономерно связан с феноменом этнической толерантности, так как именно она является инструментом, механизмом достижения межэтнического взаимодействия. понятия «этнокультурной компетентности» и «этнической толерантности» находятся в отношениях взаимного дополнения и представляют собой двуединую сущность.

Таким образом, степень сформированности этнокультурной компетентности определяется в первую очередь качеством знаний и умений. формирование этнокультурной компетентности не заканчивается в образовательном учреждении, а продолжается на протяжении всей жизни человека. этнокультурное образование - это образование, направленное на

сохранение этнокультурной идентичности личности путем приобщения к родному языку и культуре с одновременным освоением ценностей мировой культуры. принятие идеи этнокультурного образования означает создание национальной системы обучения и воспитания.

1. Кязимов, К.Г. Взаимодействие учреждений профессионального образования с рынком труда / К.Г. Кязимов. – М.: Издательский центр Ноу исом, 2005. – 48 с.

2. Безюлева, Г.В. Профессиональная компетентность специалиста: взгляд психолога / Г.В. Безюдова // Профессиональное образование. – № 12. – 2005. – с. 25.

3. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, н.ю.шведова / Российская академия наук. институт русского языка в.в. виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.

4. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской. - Народное образование. – №2. – 2003. – с. 58 – 64.

5. Ганчеренок, И. учусь – значит, существую / И. Ганчеренок. – Беларуская думка. - №3. – 2009. – с. 86 – 90.

6. Бережнова, Л.Н. Этнопедагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.Н. Бережнова, И.Л. Набок, В.И. Щеглов. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 240 с.

7. Поштарева, Т.В. Формирование этнокультурной компетентности / Т.В. Поштарева // Педагогика. – № 3. – 2005. – с. 35-42.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ МОДЕЛИ СПЕЦИАЛИСТА С ФИЗКУЛЬТУРНЫМ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ОБРАЗОВАНИЕМ

*Круталевич М. М., Макаренко В. А.
(УО БГПУ имени М. Танка, Беларусь)*

Современные подходы к подготовке специалистов с высшим образованием, в том числе и физкультурным, должны предусматривать специфику и уровень довузовского образования, общественную значимость и потребность в тех или иных специалистах, учитывать влияние на этот процесс других многочисленных факторов. Следовательно, при подготовке соответствующих специалистов необходимо опираться на определенные модели.

В настоящее время существуют различные трактовки определения модели специалиста и, естественно, неодинаковые принципы (подходы) ее формирования. По мнению некоторых исследователей, под моделью специалиста необходимо понимать «совокупность знаний, навыков

и умений, полученных в учебном процессе, позволяющих решать стандартные и нестандартные задачи в профессиональной деятельности». Другие же представляют модель как «описательный образ из интеллектуально-профессиональных и социально-психологических качеств специалистов», третьи – как «ранжированные и статистически усредненные его (специалиста – М. К.) характеристики» [1, с. 19–20]. Существуют и иные точки зрения по данной проблеме, которые также не могут претендовать на единственно верный подход в формировании модели специалиста. Считаем наиболее перспективным будет только вариант, состоящий из синтеза известных концепций.

В связи с вышеизложенным очевидно, что при создании соответствующей модели необходимо учитывать достаточно многочисленные аспекты формирования специалиста того или иного профиля. При этом нужно помнить о достоинствах и недостатках предложенных концепций, чтобы максимально использовать преимущества каждой из них.

Выделим наиболее значимые, на наш взгляд, концептуальные подходы к формированию модели специалиста:

1. *Деятельностно-прогностический подход*, при котором модель не должна базироваться на существующих реалиях, а обязана носить прогнозируемый характер на ближайшую (минимум на 4–5 лет) и более отдалённую перспективу. В первую очередь в данной модели должны быть учтены основные требования современного «производства», ибо «критерий оценки работы высшей школы, по утверждению Е. Э. Смирновой, следует искать прежде всего в практике». Поэтому в основе модели специалиста должна быть модель его деятельности, поскольку именно «в работе специалиста непосредственно, зримо проявляются все несоответствия между подготовкой и конкретной деятельностью» [2, с. 15–16]. Естественно, такой подход позволит достаточно объективно оценить качество работы разных звеньев вуза и создать обобщённую модель, опираясь на которую высшая школа может спланировать и организовать свое развитие. Не случайно А. Т. Ростунов для удобства анализа модели специалиста предлагает выделить две самостоятельные модели: модель деятельности и модель подготовки [3, с. 76–77]. Такое деление, как нам кажется, носит чисто условный характер. Ведь речь идет в данном случае о двух сторонах одного явления. Тем более, что это в русле международных нормативных требований в сфере высшего образования. В частности, документы Болонского процесса ориентируют на компетентность выпускника высшего учебного заведения, т. е. на интегрированные характеристики качества подготовки специалистов. Иными словами, компетентный подход к подготовке специалистов предполагает ориентацию на междисциплинарные, интегрированные требования к результату образовательного процесса.

В этом отношении не являются исключением подходы в разработке образовательных стандартов Республики Беларусь нового поколения, в которых определены цели и задачи профессиональной деятельности специалиста, требования к уровню подготовки выпускника вуза, требования к содержанию образовательной программы и ее реализации, требования к обеспечению образовательного процесса и итоговой государственной аттестации выпускника. Стандарт применяется при разработке нормативно-методических документов и учебно-программной документации, регулирующей образовательный процесс в высшей школе, а также при оценке качества высшего образования.

2. *Компетентностный подход.* Исходя из общих целей подготовки специалиста в области физической культуры, компетентностный подход направлен на формирование и развитие компетенций для решения задач в сфере профессиональной и социальной деятельности, в том числе с лицами, имеющими отклонения в состоянии здоровья. Данный подход включает следующий состав компетенций:

– *академические*, включающие знания и умения по изученным дисциплинам, способность и умение учиться;

– *социально-личностные*, включающие культурно-ценностные ориентации, знание идеологических, нравственных ценностей общества и государства и умение следовать им;

– *профессиональные*, включающие знания и умения формулировать проблемы, решать задачи, разрабатывать планы и обеспечивать их выполнение в избранной сфере профессиональной деятельности.

Указанные компетенции, безусловно, учитывают требования к модели подготовки и модели деятельности специалиста как единой. В образовательном стандарте Республики Беларусь нового поколения 1-03 02 01 “Физическая культура” (утвержден и введен в действие постановлением Министерства образования Республики Беларусь 2008-09-01) достаточно широко изложены требования ко всем отмеченным компетенциям с учетом настоящего состояния деятельности и перспектив подготовленного специалиста. На современном этапе необходима реализация этих стандартов

3. *Социально-личностный подход.* При анализе представленной модели подготовки специалистов с физкультурным образованием очень отчетливо выделяются две, объединенные между собой, сферы: формирование личности будущего специалиста и его профессиональной подготовки.

Сфера гармонического развития личности будущего специалиста, формирования его кругозора и качеств, необходимых современному выпускнику, совершенно очевидно, выходит за рамки обучающего процесса. К примеру, требования к социально-личностным компетенциям, представленные в уже названном образовательном стандарте РБ [4, с. 8–9]:

- обладать качествами гражданственности;
- быть способным к социальному взаимодействию;
- обладать способностью к межличностным коммуникациям;
- владеть навыками формирования здорового образа жизни;
- владеть современными психологическими технологиями для проведения успешных деловых встреч и переговоров, участия в деловых играх и т.п.;

- быть способным к критике и самокритике;
- уметь работать в коллективе;
- быть способным на личном примере демонстрировать физическую культуру личности, могут быть выполнены только тогда, когда сочетается процесс обучения и воспитания. “Формирование единого процесса воспитания, – отмечено в указанном стандарте, – включает в себя учебно-воспитательную работу, профессиональную направленность воспитательной работы выпускающих кафедр, проведение воспитательной работы с социально-гуманитарными и общеобразовательными кафедрами, деятельность института кураторов учебных групп, воспитательную работу в студенческих общежитиях, развитие студенческого самоуправления, методическое обеспечение воспитательного процесса” [4, с. 30]. Как видим, внеучебная деятельность в данном случае приобретает немаловажное значение. Однако, содержательная часть так называемой внеаудиторной работы даже в общем виде не нашла отражения в представленной модели. С одной стороны, многообразие форм и средств проведения такой работы, различное ее содержание, меняющиеся реалии не позволяет достаточно определенно установить приоритеты, расставить акценты в формировании содержания внеучебной работы. С другой стороны, необходимо учитывать, что целостная система учебно-воспитательного процесса предполагает две взаимосвязанные части: относительно стабильную и динамическую. Стабильная – это сравнительно устойчивое и мало изменяемое ядро системы, которое отражает накопленный человечеством социокультурный опыт определенной деятельности. Динамическая – наиболее подвижная часть, связанная с перспективными изменениями в целостной системе деятельности специалиста. Следовательно, при создании модели специалиста внеучебная деятельность должна быть представлена соответствующим минимум содержания стабильной части ядра системы, а подвижная ее часть формируется по ходу подготовки в зависимости от изменяющейся ситуации, с учетом достижений научно-технического прогресса на основе представленных концептуальных подходов.

Литература:

1. Ушакова, В. М. Модель специалиста в контексте художественно-педагогического образования / В. М. Ушакова // Инновационные технологии в современном художественно-педагогическом образовании:

материалы респ. науч.-метод. конф. (г. Минск, 25–26 октября 2006 г.) – Мозырь: ООО ИД «Белый Ветер», 2008. – С. 19–21.

2. Смирнова, Е. Э. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием / Е. Э. Смирнова. – Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1977. – 136 с.

3. Растуноў, А. Ц. Мадэль спецыяліста з вышэйшай адукацыяй і прынцыпы яе фармавання / А. Ц. Растуноў // Адукацыя і выхаванне. – 1996. – № 6. – С. 72–80.

4. Образовательный стандарт Республики Беларусь. Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-03 02 01 Физическая культура. Квалификация Преподаватель. – Минск: РИВШ, 2008. – 32 с.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К КОНТРОЛЮ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

*Ларченок Т.В.
(УО БТЭУ ПК, Беларусь)*

В последнее время все более заметным становится возрастание требований к качеству образования и образовательных услуг со стороны потребителей. Ведущие педагогические принципы качественного образования включают в себя:

– лично ориентированный и развивающий характер образовательных программ и технологий обучения с учетом образовательных потребностей обучающихся, компетентный подход и профилизацию;

– системность, целостность и вариативность содержания образования и видов деятельности, множество точек зрения на проблему и множество граней ее решения;

– проблемность и диалогичность содержания, диалогичность характера взаимодействия субъектов образования в учебном процессе, переход на субъект–субъектные отношения педагога и обучающегося;

– активность и самостоятельность обучающихся как субъектов образования, творческую деятельность по саморазвитию, самоопределению, самореализации и становлению себя;

– рефлексивность как осознанность содержания, способов деятельности и собственных изменений;

– модульно–блочный принцип организации содержания образования и деятельности обучающихся;

– принципы опережения при обучении и развитии, поддерживающей мотивации, самообучения, самоконтроля и самокоррекции;

– ориентацию субъекта на будущее содержание жизни и деятельности, гуманистические ценности и идеалы; знания из будущего, в котором обучение не школа памяти, а школа мышления; созидание человеком образа мира в самом себе.

Итогом качественного образования являются такие способности (свойства) личности, как: самоорганизация, в том числе и нравственная; деятельность по преобразованию самого себя; самоидентификация. В конечном счете, качественно образованная личность должна быть конкурентоспособной, успешной и востребованной на рынке труда. Она должна уметь легко и свободно адаптироваться в быстро изменяющихся социально-экономических условиях, эффективно используя полученное образование.

Среди большого числа показателей качества образовательной системы основным, по-прежнему, является подготовленность обучающихся, а комплексным показателем их подготовленности в теории педагогических измерений признаются учебные достижения в той или иной предметной области.

Структура учебных достижений достаточно сложна. К учебным достижениям относятся, в первую очередь, знания, умения, навыки и компетенции испытуемых. Значение последних для подготовки высококвалифицированных специалистов трудно переоценить. Именно они должны стать ключевым звеном практико-ориентированного образования. И если деятельностный подход ориентирован, прежде всего, на такие формы организации образовательного процесса и образовательные технологии, при которых обучение принимает деятельностный характер, то компетентностный подход нацелен на достижение определенных результатов, приобретение значимых компетенций. Овладение же компетенциями невозможно без приобретения опыта деятельности, т.е. компетенции и деятельность неразрывно связаны между собой. Компетенции формируются в процессе деятельности и ради будущей профессиональной деятельности. В этих условиях обучение приобретает новый смысл и превращается в процесс приобретения знаний, умений, навыков и опыта деятельности с целью достижения профессионально и социально значимых компетентностей. В докладе международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: скрытое сокровище» в качестве глобальных компетенций Жак Делор назвал: научиться познавать, научиться жить вместе, научиться делать, научиться быть. Отсюда, именно деятельностно-компетентностный подход может стать эффективной методологией построения качества образования в XXI веке.

Введение понятия компетентности как «умение мобилизовать знания и опыт к решению конкретных проблем» (термин Жана-Франсуа Перре), позволяет рассматривать компетентность как

многофункциональный инструмент измерения качества профессионального образования. Деятельностно-компетентностный подход к усвоению учебных курсов предполагает:

- прозрачность целей учебного курса;
- конкретизацию способа описания учебных результатов на языке компетентностей;
- разработку адекватных объектам контроля инструментов оценивания;
- согласованность целей и процедур оценивания в учебном курсе.

В связи с тем, что при деятельностно-компетентностном подходе опыт деятельности приобретает смысл дидактической единицы, а содержание деятельности постоянно трансформируется, возникает необходимость разработки множества способов оценивания. Это объясняется еще и тем, что в новом подходе ставятся сложные и многомерные цели, выходящие за рамки традиционной парадигмы образования; образовательный процесс рассматривается как интегративный процесс, требующий разработки новых форм контроля. В качестве новых направлений контроля можно процитировать проверку общей и профессиональной компетентности или некомпетентности студентов, проверка наличия или отсутствия у них опыта профессиональной или социальной деятельности.

Поиск адекватных компетенций как интегрированного результата образования – это попытка «восстать» против процесса десоциализации, удержать личность в равноответственности перед собой и обществом, смягчить фрустрационные травмы, вероятность которых многократно повышается в условиях стремительного и, порой, стихийного нарастания динамизма и неопределенности. Иерархически можно выделить следующие компетенции:

- ключевые компетенции, которые относятся к общему (метапредметному) содержанию образования;
- общепредметные компетенции, относящиеся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей;
- предметные компетенции, являющиеся частными по отношению к двум предыдущим уровням компетенции и имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов.

➤ Ключевые компетенции включают в себя:

- ценностно-смысловую компетенцию (мировоззрение, ценностные ориентиры обучающихся, механизмы самоопределения в различных ситуациях);
- учебно-познавательную компетенцию (элементы логической, методологической, общеучебной деятельности; целеполагание, планирование, анализ, рефлексия, самооценка; приемы решения учебно-познавательных проблем; функциональная грамотность);

– социокультурную компетенцию (познание и опыт деятельности в области национальной и общечеловеческой культуры; духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов; культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций; роль науки и религии в жизни человека; компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере);

– коммуникативную компетенцию (знание языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями; навыки работы в группе, коллективе, владение различными социальными ролями);

– информационную компетенцию (поиск, анализ и отбор необходимой информации, ее преобразование, сохранение и передача; владение современными информационными технологиями);

– здоровьесберегающую компетенцию (способы физического, духовного и интеллектуального саморазвития; эмоциональная саморегуляция и самоподдержка; личная гигиена, забота о собственном здоровье, половая грамотность; внутренняя экологическая культура; способы безопасной жизнедеятельности).

Компетенции «закладываются» в образовательный процесс посредством:

- технологий обучения;
- содержания образования;
- стиля жизни образовательного учреждения;
- типа взаимодействия между преподавателями и обучающимися и между самими обучающимися.

Хорошо структурированная система контроля качества образования является надежным и эффективным средством управления качеством подготовки специалистов и развития обучающихся, получения достоверной и полной количественной и качественной информации о состоянии предоставляемого и получаемого образования.

Для того чтобы система контроля эффективно воздействовала на образовательный процесс, необходимо выявление роли контроля в обучении и развитии личности. Поэтому понимание того, что мы измеряем и оцениваем, как анализируем и интерпретируем результаты педагогических измерений, является одним из важных аспектов совершенствования образовательной системы, управления ее качеством и развитием контрольно-оценочного процесса.

Вместе с тем хотелось бы отметить, что повышение качества образования не может быть достигнуто только за счет совершенствования контрольно-оценочного процесса, хотя без него это просто невозможно. Не являясь самоцелью, новый подход к контрольно-оценочному процессу указывает направления развития образовательных систем, задает темп и характер, обуславливает развитие целого ряда других важных процессов:

изменения содержания образования; стандартизации базовой составляющей содержания образования; формирования многоуровневой структуры федеральной системы массового тестирования; разработки новых видов контроля и оценивания качества обучения, мониторинга и систем управления качеством образования, что, в конечном итоге, благотворно скажется на качестве подготовки специалистов.

**ПЕДАГОГИКА И ПЕДАГОГ ПЕРЕД ВЫЗОВАМИ
СОВРЕМЕННОСТИ: ПРОБЛЕМЫ ТРАНСФОРМАЦИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ И ИЗМЕНЕНИЯ
ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЕЕ КАЧЕСТВЕ**

Левко А.И.

*(Филиал Российского государственного социального
университета в г.Минске, Беларусь)*

До недавнего времени все проблемы профессиональной подготовки педагога и качества этой подготовки, так или иначе, связывались с возможностями психолого-педагогической науки. Педагог считался представителем этой науки, а уровень качества его профессиональной подготовки определялся по степени овладения им ее основами. Например, магистр педагогики и сегодня отличается от специалиста высшей квалификации, а педагог-исследователь от магистра именно по глубине проникновения в тайны педагогической науки и методологии науки в целом. В строгом соответствии с этим критерием осуществлялась и тарификация профессиональной деятельности педагогического труда учителя общеобразовательной школы и преподавателя вуза. На этой же основе осуществляются все существующие надбавки за ученую степень и ученое звание. Основой основ считалась интеллектуальная подготовка педагога, основанная на его теоретической подготовке, научной новизне и практической значимости педагогических инноваций, эффективность которых доказана экспериментально. При этом особая роль отводилась личностной компетенции педагога и его универсальной гуманитарной подготовке. По крайней мере, в этой универсальности до последнего времени усматривались основы университетского педагогического образования. То есть, между университетским образованием и специализированной функциональной подготовкой проводилось принципиальное различие. Как считает, например, В. М. Мацкевич «уже на уровне здравого смысла понятно, что человек образованный и человек подготовленный – это не одно и то же. Можно быть в той или иной степени образованным, но неготовым к выполнению ни одной

деятельности. И, наоборот, можно быть в достаточной мере готовым к занятию определенной должности, и к функционированию в ней, но при этом быть необразованным». (1, с. 74) Образование, в отличие от подготовки, по его мнению, характеризуется отсутствием утилитарных, прагматичных целей. Это значит, что не может быть образования под какую-то определенную потребность. Образование – это то, что не зависит от конкретных условий страны, ситуации, складывающейся в той или иной отрасли или школе, от периода или конкретной эпохи. Образование определяется современным уровнем знания и мышления. Оно консервативно и устойчиво на протяжении десятилетий. Образование избыточно по отношению к сиюминутным потребностям общества. Его эффективность нельзя оценить лишь с позиции требований сегодняшнего дня. И эффективность эта не проявляется непосредственно в экономических показателях. Она выражается в творческой самореализации и инновационной деятельности. Для людей же со средним образованием, например, период такой самореализации наступает не раньше, чем к 30 годам. Это означает, что от осуществляемых сегодня изменений в образовании, творческих инициатив, проектов и программ можно ожидать первых результатов (равно как и оценить их эффективность) лет через 10–15, даже 20. А поскольку основой образования до сих пор выступала наука, то своеобразной интегративной характеристикой образованности еще совсем недавно считалось научное мировоззрение, принципиально отличающееся от религиозного мировоззрения или здравого смысла, основанного на повседневном опыте. При этом между гуманитарной наукой и естествознанием не проводилось принципиального различия, поскольку считалось, что в их основе лежит единая методология, ориентированное на получение достоверного знания, основанного на соответствующих математических моделях и количественном счете. По этой причине среди педагогов самой высокой научной квалификации математиков и физиков всегда было больше чем выпускников педагогических факультетов. Что же касается философии, то она фактически растворялась в науке. И для того, чтобы считать себя философом, в некоторой мере надо было быть еще и физиком, и математиком. В таком понимании научности и усматривалась сила образования, благодаря которой оно и выступало ресурсом любого развития. Считалось, что поскольку образование задается уровнем современного знания и культуры, то должны существовать какие-то эталоны и критерии для уровня образования. Они могут задаваться элитными группами: такими как научные школы, сообщества, клубы и т. п. А могут задаваться текстами и другими образцами культуры, доступными только людям с определенным уровнем образования. Подготовленные и опубликованные монографии, учебные пособия, методические материалы – вот те критерии, которые отличали, например, профессора от

вчерашнего аспиранта, который вместе с ним читал один и тот же курс педагогики. Одновременно признавалось, что культурное производство, сельское хозяйство, школы, политика немыслимы без хорошо подготовленных, квалифицированных специалистов, знающих свое дело и обеспечивающих дисциплину труда и технологических процессов. Но квалификация и компетентность специалистов в современном мире – «скоропортящийся» товар. Поэтому системы подготовки должны быть динамичны, подвижны, легко организуемы и точно так же легко демонтируемы. Чтобы подготовить человека к занятию места в обществе или к выполнению определенной деятельности, необходимо иметь описание характеристик этих мест и квалификационных требований. Документ о подготовке дает право на занятие таких мест и на деятельность. Чем сложнее и ответственнее место и деятельность, тем сложнее процедура подготовки и тем более затруднено получение документа, дающего право заниматься этой деятельностью. Даже в массовых деятельности (например, вождение автомобиля) никакого образования недостаточно для предоставления прав на их выполнение. Выпускник инженерного автомобильного вуза должен сдавать экзамен на получение водительских прав, как и каждый другой человек» [1, с. 78].

Чем ближе системы подготовки к рабочему месту, тем ближе условия подготовки к условиям деятельности. Так, что институты образования и подготовки должны быть устроены принципиально по-разному. Институты образования, то есть школы и университеты, обеспечивают создание свободного культурного и интеллектуального ресурса, они должны быть застрахованы от конъюнктуры рынка и бремени хозрасчета, ориентированы не на отдачу и прагматическую эффективность, а на накопление. Накопление интеллекта в виде ученых мирового уровня, библиотек и архивов, исследовательских лабораторий в области фундаментальных дисциплин, музеев науки и культуры – то есть всего того, что не должно быть подвержено влиянию времени, того, что изъято из потребления и что может быть востребовано практикой через десятки лет.

В отличие от этого, институты системы подготовки предполагают очень быструю реализацию и использование, они превращают свободный ресурс образования в потенциальную и быстро реализуемую энергию. Это означает быструю смену преподавательских кадров в зависимости от потребности и конъюнктуры рынка. Буквально это означает, что квалификация преподавателя в системах подготовки не может определяться, например, ученой степенью, а должна определяться его успешностью в практической работе. Должен быть обеспечен постоянный приток преподавательских кадров из системы подготовки в практическую деятельность на производстве, и наоборот. Должна быть обеспечена легкость открытия и закрытия учебных заведений в системе подготовки

или перепрофилирования этих заведений. Педагогика не может опираться только на здравый смысл. Педагогика – одна из профессиональных деятельностей, которая, как и все другие, имеет свои нормы, а также специфические средства для анализа и оценки реализации этих норм в тех или иных условиях. Экспертами по этим процессам, с одной стороны, могут быть только сами педагоги, то есть представители той профессиональной гильдии, деятельность которой оценивается. Они сами себе формулируют заказ, сами формулируют рабочие функции и критерии оценки, сами все делают и сами себя, потом по этим критериям оценивают» [1, с. 104].

Такова логика профессиональной подготовки педагога и ее качества, которая была определяющей еще лет десять тому назад. Сегодня в связи с переходом к рыночной экономике и интеграцией в мировое экономическое и образовательное пространство положение дел существенно изменилось. При этом изменяется представление, как о самой педагогике, так и о профессиональной деятельности педагога, его компетенции в целом. Из простого транслятора знаний и воспитателя педагог все больше превращается в специалиста конструирующего институт образования и соответствующее образовательное пространство, ориентируясь при этом не столько на науку, сколько на политику и идеологию государства. Трансформация профессиональной подготовки и изменение представлений о ее качестве произошли незаметно, как бы сами собой. Сначала акцент с научной компетенции специалиста был перенесен на его управленческие качества, образовательный менеджмент, права ребенка и правовое регулирование в целом. Оказалось, что для того, чтобы руководить научным и тем более образовательным учреждением, и даже специализированным ученым советом, вовсе не обязательно быть академиком и даже специалистом соответствующего профиля. Главное быть хорошим управленцем, способным разрабатывать и осуществлять соответствующую образовательную политику, различные образовательные проекты. И научное сообщество, в том числе и научные школы, советы, ученые мирового уровня и т. д. сами по себе сегодня уже не играют решающую роль. Затем выяснилось, что основным критерием научности не столько являются истинность и достоверность, сколько соответствующие ценности, нормы и смыслы культуры. Поэтому естествознание и, прежде всего физика и математика, не могут выступать образцом научности и тем более для педагогической деятельности. Основы этой деятельности заключены не в познании физиолого-психологических закономерностей развития индивида и даже не в самой науке, а в духовной культуре общества. Современному педагогу приходится вновь уяснять себе, что человек не просто создан – он создан по образу и подобию. Соответствие этому образу, подобие ему и составляет сущность человека. Вопрос заключается только в том,

насколько педагогика и субъект образования правильно понимают суть этого образа. Социоинженерия и социальная феноменология, различные виды социально-культурной деятельности, явно не укладывающиеся в рамки традиционной психолого-педагогической науки, становятся сегодня важнейшей компонентой профессиональной деятельности педагога и критерием оценки ее качества. Новые педагогические методы стирают принципиальные различия между наукой и здравым смыслом, светской и религиозной педагогиками, между народной, этнической и профессиональной педагогикой. Становится общепризнанным, что педагогическая деятельность осуществляется, прежде всего, в рамках культуры. Пространство же культуры с одной стороны умопостижаемо, а с другой, вообще иррационально, проявляется лишь на уровне менталитета различных социальных общностей и групп, их образа и стиля жизни. Его можно проектировать как сверху, исходя из соответствующей образовательной политики и идеологии государства, так и снизу, исходя из особенностей повседневной жизни этноса, региона, поселения и т. п. Обсуждать культуру и образование, основываясь только на объектах измеряемого мира, нельзя вообще. В этом случае категории культуры, образования и многие другие просто не имеют содержания. Содержание самого понятия «культура» определяется онтологической схемой воспроизводства деятельности и трансляции культуры. Поэтому педагогика – не есть специфическое профессиональное знание учителя или педагога, а является такой дисциплиной, которая обеспечивает средствами и знаниями те процессы и институты в обществе, которые задают преемственность поколений и воспроизводство самого общества в тех формах, в которых оно существует на данный момент, или в новых формах, определяющих общественное развитие. «Содержанием отношений трансляции и реализации культуры являются нормы, образцы, прототипы и эталоны, которые в конкретных контекстах или условиях могут выступать как понятия или правила, как средства или натуральные объекты» [1, с. 26]. Все, что делается и происходит, делается зачем-то и для чего-то, то есть для достижения цели. А раз так, то образование с позиции требований сегодняшнего дня должно быть целенаправленным уже на уровне преподавания конкретных дисциплин и направленным на формирование конкретных профессиональных компетенций. Для достижения некоторой цели изобретается процедура, посредством нормировки и тиражирования процедура превращается в технику, техника и результаты ее применения исследуются, на основе исследования выводится закон социальной жизни, деятельности, поведения людей и т. д. Считается, что в учебных заведениях протекает множество различных процессов, четыре из которых являются сущностными для педагогики и составляют ее предмет. Это обучение, воспитание, подготовка и образование. Сегодня, как отмечает В. М. Мацкевич, любой студент

второго курса понимает, что педагогика – не наука или, по крайней мере, не наука в том смысле, в каком науками являются физика, химия, биология и т. д. Рефлексия нормы и парадигмы научной деятельности осуществлялась с самого начала возникновения науки в Новое время. Педагогика – это практическая философия. По крайней мере, в этом в Западной Европе никто никогда и не сомневался и не ставил перед ней задачу ее превращения в педологию, использующую весь арсенал логических средств и методов физико-математической науки. Здесь всегда исходили из убеждений о том, что средства, которыми располагает педагогика, – это понятия, отношения к идеальным, абстрактным объектам, установки деятеля, некоторые идеологические и ценностные категории. Ведь новые педагогические системы действительно создавались и вводились философами-профессионалами: Конфуцием, Я. А. Коменским, Дж. Дьюи. В основе педагогики Я. А. Коменского лежат сенсуализм и эмпиризм. В основе педагогики Дж. Дьюи – прагматизм и инструментализм. В основе советской педагогики лежит философия диалектического материализма. Педагогика – не наука, а техническая дисциплина. Это второе положение, которое вытекает из так называемой системной методологии мыследеятельности, с позиции которых сегодня разрабатываются учебные планы и программы, конструируется учебно-воспитательный процесс, и которую до сих пор на постсоветском пространстве всячески стремились по возможности игнорировать. Главными компонентами выступают здесь техника и технологии. Техника же – идет ли речь об искусстве, спорте или политике и производстве – часто порождает проблемы и парадоксы, куда более сложные и захватывающие, чем чисто научные. И точно так же, как например, специалист по сельскому хозяйству не считает свою отрасль научной дисциплиной и широко пользуется физическими, химическими, биологическими и другими знаниями, педагогике, как технике, технической дисциплине, сегодня приходится синтезировать в своей структуре знания из логики, психологии, социологии, этики, семиотики, герменевтики и других предметных областей. Это, в свою очередь выдвигает особые требования к философско-методологической подготовке педагогов.

Одновременно приходится учитывать и то обстоятельство, что проблемы трансформации профессиональной подготовки и изменения представлений о ее качестве неизбежны уже в силу влияния на них рынка, который сильно обедняет процесс образования, упрощает и редуцирует идею образования в целом. Это неизбежно в тех странах, которые проблемы экономики и экономического развития рассматривают лишь через призму научно-технического прогресса в отрыве от решения проблем развития духовной культуры. Однако от такого рассмотрения социально-культурная суть рынка сама по себе не меняется. Рынок, как

был, так и есть – не только производство и обмен товарами, но и особая форма отображения жизни и деятельности людей в знаках и правилах оперирования этими знаками, с одной стороны, и изменения содержания деятельности, сознания людей и отношений между людьми в соответствии с принятой знаковой формой и системой операций с этими знаками – с другой. Иное дело, что социально-культурные факторы экономического развития далеко не одинаково значимы в Европе и США и заимствование американской модели экономического развития порождает множество дополнительных проблем. В условиях лишь экономической интерпретации рынка получение образования перестает связываться с особыми правилами социальных групп и отдельных людей, а принимает и форму образовательных услуг, которые могут покупаться и продаваться, и доступны всем. Если вне рынка образование и образованность давали определенные права (например, в России выпускник университета получал личное дворянство; свои формы права были в Германии, Китае и т.д.), то в рыночных отношениях диплом или сертификат о получении образования ничего не дает. С некоторой долей условности можно сказать, что в США диплом университета подобен кредитной карточке. Только кредитная карточка свидетельствует об открытом счете в банке, а диплом – об открытом кредите в «банке знаний», национальной библиотеке, мировой науке и т.д. Такое изменение сферы образования меняет структуру учебных заведений, содержание учебных дисциплин в них, формы работы и социальные отношения. Именно поэтому документ об образовании всегда имеет только условную ценность – как почетные звания «лицензиат», «бакалавр», «магистр», «доктор». Этот документ ни к чему не обязывает государство и общество и не дает обладателю практически никаких прав, за одним исключением, когда в определенных делах вводится образовательный ценз.

Таким образом, в результате трансформации профессиональной подготовки педагогов, осуществляемой в педагогических университетах и других учебных заведениях, представления о ее качестве изменились радикально. С одной стороны к нам пришли западноевропейские социально-культурные образцы организации системы образования, активно вытесняющие сциентистские (научные) образцы и предлагающие совершенно иные пути повышения качества профессиональной подготовки педагога. С другой стороны эти образцы вступают в явное противоречие с идеями американского прагматизма, облакаемого в форму глобализации и все больше стирающие грань между образованием и подготовкой. К тому же эти стремительные инновационные изменения привычных путей повышения качества профессиональной подготовки специалистов высшей квалификации автоматически не повлекли за собой такие же радикальные изменения профессионального самосознания педагога. Оно по-прежнему основывается на стереотипах мышления об определяющей роли

в обеспечении качества их деятельности психолого-педагогической науки и психолого-педагогической подготовки, а, следовательно, по-прежнему проблемы этого качества никак не связываются с вызовами своего времени и тем социально-культурным пространством, в которое включено образовательное учреждение. Педагогика и педагог оказались не готовыми к таким вызовам современности. И в этом, пожалуй, вся уникальность создавшейся ситуации.

Литература:

1. Мацкевич, В. В. Об образовании: полемические этюды / В. В. Мацкевич – Минск: Змицер Колас, 2008 – 290 с.

ТВОРЧЕСТВО КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ- ФИЛОЛОГОВ

Лобан М. Г.

(УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

В педагогическом дискурсе прочно утвердилось понятие «педагогическая компетентность» как единство теоретической и практической готовности учителя к осуществлению своей профессиональной деятельности. В условиях модернизации высшей и общеобразовательной школы необходимо выработать адекватные стратегии к подготовке будущих специалистов. Новой школе необходим педагог-инноватор, реагирующий на изменяющиеся условия учебно-воспитательного процесса, способный к творческой самореализации.

Современная концепция организации профессиональной подготовки филологов в курсе методики преподавания русской литературы ориентирована на развитие личностно-творческого потенциала обучающихся. Способность вырабатывать свой авторский почерк преподавания, создавать новые программы обучения и воспитания средствами искусства слова, умения осваивать и применять новейшие педагогические технологии в учебном процессе могут быть сформированы только в творческой учебной деятельности студентов.

Однако сегодня в системе литературного образования педагогических вузов существует множество противоречий, которые не дают в полной мере раскрыть творческий потенциал будущих педагогов: 1) доминирование телевизионных и компьютерных способов усвоения информации над гуманитарными знаниями; 2) увеличение объема историко-литературных, психолого-педагогических, методических курсов и сокращение часов на их изучение; 3) включение в учебные планы филологических факультетов дисциплин естественнонаучного цикла

(курсы «Основы современного естествознания», «Основы высшей математики») и уменьшение литературоведческих и методических спецкурсов и семинаров; 4) отсутствие навыков самостоятельной работы студентов и обязательный переход высших учебных заведений к управляемой самостоятельной деятельности обучающихся (от 20% до 50%); 5) появление огромного количества печатной продукции на литературном рынке и слабая, индифферентная мотивация филологов к чтению и пр. Главное требование образовательного стандарта – усвоение и накопление уже готовых знаний – не всегда способствует саморазвитию и самосовершенствованию творческих способностей студентов-филологов.

«Особо важной задачей высшей школы является развитие способностей и интеллектуально-творческого потенциала личности», – отмечается в Законе Республики Беларусь «О высшем образовании» [1, с. 3]. Как реализовать данную программу в современных условиях? Может ли преподавание литературы в вузе и в школе стать процессом воспитания творческой личности? Какие возможности в формировании креативных умений студентов заложены в методических дисциплинах?

Ответы на многочисленные вопросы можно найти в исследованиях многих современных педагогов (К. Г. Гавриловец, В. Т. Кабуш, Н. В. Кухарев, В. П. Пархоменко, В. С. Решетько, А. П. Сманцер, Н. К. Степаненков, В. П. Тарантей, И. И. Цыркун, В. Л. Яконюк и др.). «Без опыта творчества человек не сможет сформироваться как строитель своей жизни, как активная волевая личность, способная решать профессиональные проблемы и обеспечивать личностный рост», – пишет И. В. Красновская [2, с. 51]. Сегодня творческая направленность личности будущего учителя рассматривается как системообразующий компонент его профессиональной подготовки.

Творческая личность – это субъект, «обладающий творческой направленностью, мотивационно-творческой активностью, способный к созидательно-инновационной деятельности, результатом которой является оригинальные материальные и духовные ценности, характеризующие личной и общественной значимостью» [2, с. 52]. В числе знаковых характеристик учителя-словесника называют конкурентоспособность, мобильность, коммуникабельность, готовность к постоянному самосовершенствованию, а также креативность.

Креативность – творческие возможности (способности) человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, это способность породить множество разнообразных оригинальных идей в нерегламентированных условиях деятельности.

Креативность в узком значении слова – это дивергентное мышление, отличительной особенностью которого является разнонаправленность и вариативность поиска разных, в равной мере правильных решений относительно одной и той же ситуации.

Креативность в широком смысле слова – это творческие интеллектуальные способности, в том числе способности приносить нечто новое в опыт, способности порождать оригинальные идеи в условиях разработки и постановки новых проблем, способности осознавать проблемы и противоречия, а также формирование гипотезы относительно недостающих элементов ситуации.

Выделяют следующие критерии креативной интеллектуальной деятельности:

- беглость (количество идей, возникших в единицу времени);
- оригинальность (способность производить «редкие» идеи);
- восприимчивость (чувствительность к необычным деталям, противоречиям);
- метафоричность (готовность работать в фантастическом, «невозможном» контексте).

В Мозырском государственном педагогическом университете имени И. П. Шамякина на кафедре русской и зарубежной литературы ведется целенаправленная работа по формированию творческой направленности личности будущих учителей-словесников.

Так, в курсе методики преподавания русской литературы каждый из студентов проходит пять этапов в формировании своего творческого потенциала, позволяющего реализовать креативные умения филологов в различных видах деятельности.

Первый этап – *адаптивно-репродуктивный* – связан с постижением азов педагогической профессии. На лекциях студенты знакомятся с историей методических учений и школ, прослеживают становление методики как науки, узнают имена ведущих методистов прошлого и современности, исследуют историю школьных программ и учебников. На практических занятиях им предлагается составить аннотации на современные учебники по русской литературе, написать рецензию на методическое пособие, смоделировать вопросы для пресс-конференции по актуальным проблемам русской словесности, провести презентацию методического журнала для учителей-русистов. Как осознание мотивированного выбора будущей профессии филологам предлагается эссе на тему «Учитель, перед именем твоим...»

Второй этап связан с *репродуктивно-поисковой деятельностью*, «для которой характерно не только воспроизведение субъектом готовых рецептов педагогического труда, но также поиск и анализ разноплановой информации» [3, с. 11]. Работа над составлением конспектов уроков требует от начинающего педагога умелого обращения с методической литературой, справочниками, словарями. Самые большие трудности начинаются на стадии планирования как монографических тем, так и этапов отдельных занятий, определения целевых установок уроков. Выработка навыков научной организации труда будущего педагога

проводится через знакомство с различными видами планов, составление фрагментов уроков различных типов, критический анализ конспектов уроков, подробный разбор посещенных занятий в общеобразовательных учреждениях города Мозыря.

Третий этап поднимает будущих педагогов до уровня *преобразующей деятельности*. Здесь преобладают традиционные формы обучения: знакомство с методическими разработками, методическими рекомендациями по составлению развернутых конспектов уроков, составление опросника по предложенной теме, отработка различных видов пересказов, моделирование проблемных ситуаций не только с помощью художественных текстов, но и смежных видов искусства. На практических занятиях в форме деловой игры студентам предлагается продемонстрировать свои уроки, затем обсудить их, указав положительные и отрицательные стороны.

Четвертый этап позволяет филологам непосредственно реализовывать *творческую деятельность* на практике. «Педагог выделяет не только смыслообразующие идеи из любого опыта и свободно их комбинирует, но и свободно генерирует новые» [3, с 11]. На старших курсах студенты разрабатывают методические рекомендации к историко-литературным темам, составляют видеопрезентации. Итогом исследовательской деятельности становится написание дипломных работ, предполагающих проведение констатирующего эксперимента, разработку формирующего, обобщение опыта учителя-словесника.

Пятый этап – творчески-прогностический – «прорыв в неизвестное, в область педагогических открытий». Его совершают будущие магистранты и педагоги-новаторы.

Таким образом, развитие творческого потенциала будущих педагогов-словесников в курсе методики преподавания русской литературы – многоэтапный процесс, требующий не только тщательного планирования, но и учета индивидуальных возможностей обучающихся. Приращение практического опыта, носящего креативный характер, «обезопасит педагогический риск и увеличит вероятность педагогического успеха».

Литература:

1. Закон Республики Беларусь «О высшем образовании» // Высш. шк. – 2007. – № 4. – С. 3–12.
2. Красновская, И. В. Творческая направленность личности будущего учителя как системообразующий компонент профессиональной подготовки / И. В. Красновская // Высш. шк. – 2008. – № 6. – С. 51–52.
3. Мартишина, Н. В. Сущность и основные характеристики творческого потенциала педагога / Н. В. Мартишина // Педагогическое образование и наука. – 2007. – № 5. – С. 9–11.

ЗНАЧЕНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ УЧАЩИХСЯ

*Любимова Ю. С.
(УО БГПУ имени Максима Танка, Беларусь)*

Самобытная белорусская культура вплоть до начала 90-х гг. XX в. не имела должного отражения в содержании школьного образования. Этот факт обусловил необходимость включения в содержание современного национального образования Республики Беларусь основ традиционной народной художественной культуры. В связи с этим особую актуальность приобрела проблема эстетического воспитания учащихся на основе постижения ими ценностей национальной культуры.

Усилить значение национальных культурных традиций в воспитании подрастающего поколения, в более полной мере реализовать воспитательные возможности духовного и материального наследия народов, представленных в образовательной среде, позволяют культурологический и этнопедагогический подходы к эстетическому образованию учащихся.

Исходя из необходимости приобщения растущей личности к выработанным веками ценностям мировой и национальной художественной культуры, одной из составляющих содержания эстетического образования выступает этнокультурный компонент становления личности. Значение этнокультурного компонента в эстетическом развитии растущей личности определяется тем, что именно самобытная национальная культура придает специфический колорит образовательной среде.

Сущность современных методологических подходов к проблеме национально-культурных ценностей отражена в социально-педагогических концепциях Е. В. Бондаревской, Л. И. Боровикова, В. В. Буткевич, М. А. Гусановского, Н. К. Катович, К. В. Гавриловец и др., с позиции которых успешное решение проблем формирования эстетической культуры в процессе школьного образования не возможно без учета средовых факторов, оказывающих влияние на становление личности.

По мнению ученых, одним из действенных факторов инкультурации (этнической социализации) личности выступает этнопедагогизация образования. Так, в трудах А. П. Орловой, В. А. Салеева подчеркивается воспитательное значение социальной среды, принадлежащей определенному этносу, его национальной культуры и художественных традиций в формировании эстетических качеств личности.

В исследованиях Т. В. Поштаревой этнопедагогизация определяется «как один из инструментов построения на этнокультурной основе

широкого общего образования, ведущего к овладению учащимися ценностями национальной и мировой культуры» и предполагает использование средств и методов народной педагогики, учет национально-психологических особенностей учащихся и специфики семейного воспитания различных этносов [1, с. 26]. В свою очередь, Г. Н. Волков и С. Н. Федорова рассматривают этнопедагогизацию образования как естественно организованный процесс интеграции традиционных (народных, национальных, этнических) культур с современными воспитательными системами, идеями, технологиями, создающими воспитательную среду.

На основании анализа библиографических источников можно утверждать, что в современной науке не сложилось общепринятого понимания сущности понятия «этнос». Так, в философских, социологических, этнологических и психологических исследованиях можно выделить следующие подходы к определению данного феномена: 1) единство языка, территории, религии, образа жизни (Ю. В. Бромлей); 2) стереотип поведения (Л. Н. Гумилев); 3) ощущение принадлежности к социокультурной общности (В. А. Тишков) и др.

Среди исследований этнокультуры наиболее значимыми для нас явились работы Ю. В. Бромлея, Л. Н. Гумилева, в которых этнос рассматривается как социокультурное явление, а этническая общность определяется как исторически сложившаяся на определенной территории устойчивая многопоколенная совокупность людей, обладающих не только общими чертами психологического склада, но и достаточно стабильными особенностями культуры с присущей ей образными и ценностными системами, общностью языка, этническим самосознанием и этнонимом.

Согласно теории Ю. В. Бромлея, этнос представляет собой единую систему, которая в исторические периоды развития общества отождествляет различные формы коллективного существования людей. Формирование же таких свойств этноса, как язык, культура, самосознание детерминировано конкретными территориальными, природными, социально-экономическими и государственно-правовыми условиями.

Следует отметить, что в русском языке понятию «этнос» в наибольшей степени близкими являются понятия «народ» и «нация». Однако традиционное для отечественной научной среды отождествление их значения исказило понимание семантики данных категорий. В действительности понятие «нация» является более широким и многоаспектным, чем понятие «этнос».

Поскольку в международной практике утвердилось понимание нации как гражданской общности, определенной государственными границами, можно заключить, что «в любую нацию могут входить представители нескольких этнических групп, сознательно идентифицирующих себя с конкретной национальностью...» [2, с. 24]. В таком случае общество будет

характеризоваться полиэтничностью – сосуществованием в социуме различных этнических групп.

Мы разделяем позицию Б. З. Вульфова и В. Н. Гурова, полагающих, что в качестве этнодифференцирующих признаков выступают элементы, отражающие реальную отличительность этнической группы: язык, историческая память, религия, национальный характер, народное искусство и др.

Уточним, что в контексте нашего исследования мы используем понятие «этническая культура» относительно культуры народа (этноса), а не нации (гражданской общности). Этническая культура общества рассматривается нами как совокупность достижений народа, характеризующаяся особым набором норм, ценностей и смыслов. В свою очередь, национальная (этническая) культура включает: исторические традиции, быт, язык, литературу и искусство.

По нашему мнению, *этнокультурные воспитательные ценности* – формирующаяся исторически на основе культуры этноса особая форма общественного сознания, существующая в форме специфических эстетических образов и представлений народа и фиксирующаяся в национальном языке, традициях, укладе жизни народа, произведениях народного творчества [3, с. 137].

В свою очередь, под этнокультурным воспитанием учащихся понимается «деятельность, направленная на повышение этнической осведомленности, формирование основ национального самосознания и положительной этнической идентичности через усвоение ценностных ориентаций своего народа и обеспечивающая успешное вхождение ребенка в контекст мировой культуры» [4, с. 8].

В результате анализа научных источников были выявлены факторы национальной культуры, детерминирующие эстетико-духовное развитие личности; определены специфические особенности, присущие белорусской национальной культуре вообще и белорусской национальной художественной культуре в частности. Так, в условиях построения инновационной модели средней общеобразовательной школы главными факторами эстетического воспитания учащихся выступают «национальное самосознание, национальный характер и национальный язык» [5, с. 17], а также традиции национальной художественной культуры.

Приобщение учащихся к народному искусству в процессе эстетического воспитания осуществляется, прежде всего, посредством постижения ими национальных художественных традиций. На основании анализа педагогических исследований (Н. А. Горяевой, М. Э. Джантотаевой, И. П. Ильинской, В. Ф. Канева, А. М. Магомедова, Ф. Г. Никитиной) и передовой педагогической практики, можно утверждать, что учащиеся с легкостью воспринимают и запоминают слова народных песен, пословиц, поговорок; узнают предметы декоративно-

прикладного искусства и осваивают несложные техники исполнения таких изделий; воспроизводят движения народных танцев; играют в народные игры; имитируют народные обряды; включаются в трансляцию народных традиций сначала своего, а затем и других народов.

Таким образом, усиление культурологической направленности современного эстетического образования [6–8] способствует актуализации его этнокультурной составляющей, возрастанию роли и значения этнокультуры в формировании личности.

Литература:

1. Поштарева, Т.В. Формирование этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Т. В. Поштарева; Ставропольск. гос. ун-т. – Ставрополь, 2007. – 41 с.

2. Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде. учеб. пособие / В. Н. Гуров [и др.]; под ред. В. Н. Гурова. – М.: Пед. о-во России, 2004. – 240 с.

3. Буткевич, В.В. Методика организации эстетического воспитания младших школьников: учеб.-метод. пособие для учителей нач. кл., воспитателей групп продленного дня, организаторов внекл. работы, руководителей кружков и студий народного творчества / В. В. Буткевич, Ю. С. Любимова. – Минск: Пачатковая школа, 2008. – 144 с.

4. Губа, Г.И. Этнокультурное воспитание дошкольников и младших школьников в театральной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Г. И. Губа; Курск. гос. ун-т. – Курск, 2007. – 25 с.

5. Салеев, В.А. Концепция эстетического воспитания детей и молодежи Республики Беларусь / В. А. Салеев // Основы мастацтва. – 2000. – № 4. – С. 8–30.

6. Буткевич, В.В. Эстетическое воспитание учащихся как компонент поликультурного и полиэтнического образования / В. В. Буткевич, Ю. С. Любимова // Вестник МГИРО. – 2010. – № 2. – С. 3–8.

7. Буткевич, В.В. Теоретическая модель формирования эстетической культуры младших школьников в полиэтнической образовательной среде / В. В. Буткевич, Ю. С. Любимова // Веснік адукацыі. – 2011. – № 3. – С. 5–11.

8. Буткевич, В.В. Концептуальные основы формирования эстетической культуры младших школьников в полиэтнической образовательной среде / В. В. Буткевич, И. П. Ильинская, Ю. С. Любимова // Вестник МГИРО. – 2011. – № 1. – С. 3–9.

ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА

Марущак В.С.

(МНУ імені В.О.Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна)

У сучасних умовах з особливою гостротою постає проблема духовного відродження суспільства, виховання духовно багатого та національно свідомої особистості. У національній доктрині розвитку освіти визначено провідні напрями пошуків нових шляхів та засобів розвитку педагогічної освіти, формування у молоді сучасного світогляду, духовності, художньо-естетичної культури, розвитку творчих здібностей і навичок самоосвіти і самореалізації особистості.

Сучасна парадигма «людина – людство» передбачає, що об'єктом виховання та суб'єктом розвитку суспільства є людина, яка являє собою генетичне, біологічне, соціальне, культурне поєднання. Тому проблема відродження духовно багатого та національно свідомої особистості є надто на часі. Вирішувати цю проблему має учитель з високою духовною культурою, від якого залежить психологічне самопочуття учнів, духовне здоров'я всієї нації.

Поняття духовності належать до найбільш загальних, граничних характеристик людини та її життя. Сміслові контури духовності, які найбільш зафіксовані в релігії, містицизмі, мистецтві, проступають як здатність і потреба орієнтуватись на вищі, універсальні цінності Істини, Добра, Краси в їх єдності. У цьому розумінні духовність – це певний ідеал, до якого прагне людина та суспільство у власному духовному самовдосконаленні. Таких думок дотримуються філософи Арістотель, Платон, Сократ. Духовний світ людини глибоко осягнутий у «філософії серця» Г.С. Сковороди, який розумів духовність через релігійне забарвлення та звернення людини через любов серця – внутрішнього світу людини до Бога. Ця «філософія серця» знайшла своє продовження в релігійно-моральній концепції П.Д. Юркевича.

У філософській етиці кінця XIX – поч. XX ст. (М.О. Бердяєв, О.Ф. Лосєв, В.С. Соловйов) поняття «духовність» представлено як основа формування світоглядної культури особистості. Становлення світоглядної свідомості особистості нерозривно пов'язано з формуванням її духовного світу, із ступенем культурного розвитку. Отже, можна стверджувати, що духовне і світоглядне становлення особистості співпадають. Такої думки дотримується філософ А.І. Комарова, вважаючи, що цілеспрямоване підвищення рівня духовності суспільства та вдосконалення естетичної культури являє собою не самоціль, а необхідну умову формування гармонійної особистості, подальшого зміцнення матеріальних і духовних основ життя, подолання негативних явищ.

Проблема духовності та особливості формування духовних цінностей знайшла своє відображення у дослідженнях таких вітчизняних педагогів, як С. Ф. Русова, І. Огієнко, Я. Чепіга. У Росії значну увагу вихованню у молоді духовності приділяли О. Ільїн, а також К. Д. Ушинський, Н. К. Крупська. Проблеми морального виховання особистості займають провідне місце у творчості Т. Г. Шевченка, Лесі Українки, І. Я. Франка, М. М. Коцюбинського, Л. М. Толстого.

Окремим явищем у дослідженні духовності молоді, її ідеалів та моральних переконань є педагогічна спадщина В. О. Сухомлинського. Видатний педагог наголошував, що «одуховнення виховного процесу є важливим шляхом розвитку чуттєво-емоційної сфери учнів. Відсутність духовності призводить до порожнечі душі».

Проблема духовності особистості знайшла своє відображення з позицій психології та педагогіки у дослідженнях І. Д. Беха, Г. О. Балла, І. А. Зязюна, Г. С. Костюка, Л. М. Масол, М. М. Фіцули, О. П. Рудницької, С. У. Гончаренко, А. М. Богуш.

Отже, відзначаємо, що духовність – це внутрішня сутність людини, яка розкривається через світоглядну позицію особистості, її розуміння смислу життя, постійної внутрішньої роботи над своїми моральними якостями, прагнення до активної діяльності. Духовність передбачає вихід за межі егоїстичних інтересів, особистої користі.

Сформованість духовно-цілісної особистості визначається через систему мотивів, цінностей, які поступово перетворюються у потреби. Психологію потреб людини розглядають як явище, що властиве індивідуальному буттю, як форму цього буття, його активність, детермінацію та регуляцію.

Отже, духовні потреби, як мотиваційна система особистості містить: пізнання себе; розуміння сенсу життя; самовдосконалення, самореалізації; чуттєво-емоційне переживання творів мистецтва; спілкування.

Формування духовних потреб реалізується через активну діяльність та пізнання особистістю духовних цінностей. «Духовні цінності – витвори людського духу, зафіксовані у здобутках науки, мистецтва, моралі, культури».

Таким чином, актуальність даного дослідження обумовлена об'єктивною необхідністю формування духовних потреб особистості і необхідністю якісно нових підходів та педагогічних технологій виховання студента, як особистості.

Складність формування духовності в молоді на сучасному етапі пов'язана з тим, що певна частина її взагалі негативно ставиться до формування будь-яких ідеалів. І зрозуміло, що проблема формування духовності особистості, духовних цінностей розглядається з позицій нових завдань педагогічної освіти: виховання неповторної особистості,

здатної до самовдосконалення та самовиховання, яка прагне усвідомити духовні цінності, сприйняти їх як свої власні і діяти в житті відповідно до них.

Проблема духовного виховання молоді у вузі на матеріалі вивчення української мови і літератури набуває нової якості в сучасних умовах. На заняттях викладачі подають кращі зразки літератури, формують активну життєву позицію у молоді. Але відзначаємо, що ще не вирішена проблема духовних цінностей, ідеалів як система моральної рефлексії. Певна частина студентів має низький рівень сприйняття моральних понять, норм поведінки, а найголовніше така частина молоді не відчуває духовної потреби у самовихованні моральних цінностей на прикладі духовного ідеалу нації.

Відзначаємо, що духовний потенціал занять української мови і літератури у формуванні духовності особистості використовується не повною мірою. Розрізнені спроби підвищити рівень духовності студентів не завжди мають позитивний результат. Для цієї мети необхідна технологія, нові підходи в гуманізації навчально-виховного процесу. А саме, особистісно зорієнтований підхід, що полягає у створенні викладачем умов для вияву в студентів потреби у самопізнанні і саморозвитку.

Якщо знання студентів є продуктом їхньої власної діяльності, то вони стають їхніми переконаннями, вони бачать у них особистісний смисл. Отже, виникає особистісне ставлення до того, чим займається кожен студент окремо, виникають стійкі позитивні якості особистості, здобуті, вирощені власним досвідом.

Одним із джерел, що дозволяє зрозуміти особливості морально-духовного виховання, усвідомлення практичного втілення його у навчально-виховний процес є морально-духовний досвід поколінь. Позааудиторна робота передбачає співпрацю викладача-куратора і студента, суб'єкт – суб'єктні стосунки у пошуково-пізнавальній колективній праці, виховання особистості на народних традиціях, формування активної життєвої позиції. Залучаємо студентів до проведення свят, конкурсів, підготовки виставок, конференцій. Такий досвід роботи маємо на кафедрі філологічних дисциплін Миколаївського національного університету. Підготовлено і проведено викладачами і студентами свята Матері, музично-літературну композицію «Заквітчаймо нашу Україну», виставку робіт-вишиванок студентів і їх батьків, конкурси-покази «Народні обереги», «Вінок – знахар дівочої душі», «Українське жіноче вбрання», конференції на яких розглядалися не тільки теоретичні питання, але й демонструвалось проведення свят рідної мови; тематичних свят, вечорів, матеріали українознавства, зокрема такі як: «Заквітчаймо нашу Україну», «І на тім рушникові...», «Вінок - знахар жіночої душі», «Коса - дівоча краса», «Народні українські обереги»,

«Мовознавці ХХ століття», «Українська мова та національні меншини». Створено зусиллями викладачів та студентів кабінет українознавства.

Особлива увага у формуванні особистості звертається на рідну мову, літературу, історію України – українознавство. Адже саме на заняттях з цих дисциплін формуються українознавчі знання, ідеї, досвід, які ґрунтуються на системі матеріалів українознавства, що відображаються в підручниках, посібниках. Тому важливим в роботі викладача є створення кабінету українознавства, в якому б містились матеріали, наочність, періодично готувались виставки книг. Студент наочно знайомиться з національним мистецтвом, національною символікою, традиціями, звичаями та обрядами, перебуваючи в такому приміщенні.

Про звичайний рівень впровадження матеріалів українознавства у педагогічну роботу свідчить наукова робота членів кафедр, робота літературних студій (написання прозових і поетичних творів, підготовка їх до обласних конкурсів робіт, зустріч з письменниками), випуск стінгазет та робота гуртків.

Система роботи за програмою «Українознавство: мова, література, культура, традиції», складеною на кафедрі, показала певні результати і свою дієвість. Відомо, що навчаючись вихованець сам себе навчає. Студент, відчувши успіх від власних зусиль під час педагогічних тренінгів чи від власноруч виготовленої і захищеної моделі духовного ідеалу, буде прагнути до саморозвитку та самореалізації, а здобуті самостійно знання стають переконаннями, запорукою морально-духовного становлення особистості в умовах вищої школи.

На сучасному етапі розвитку освіти усвідомлюємо необхідність реформування національної системи освіти з тим, щоб учень або студент дійсно став основною фігурою навчально-виховного процесу.

Таким чином, система проведеної нами роботи показала, що мова та література, позааудиторні заходи є провідними формами утвердження духовного ідеалу, моральних цінностей. Духовні цінності повинні бути поза політикою, тому головне завдання сучасної вищої школи – формувати нову духовну особистість. Викладачі повинні передавати своїм вихованцям духовні цінності, накопичені старшими поколіннями. Але при цьому, безперечно спонукати особистість до саморозвитку й самовиховання.

К ВОПРОСУ О ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ

Мельников О. И.
(УО БГУ, Беларусь)

Дегтяр С. Н.
(УО МГПУ им. И.П. Шамякина, Беларусь)

В настоящее время со стороны общества к системе образования возрастают требования к подготовке личности, способной к непрерывному обновлению своих знаний, быстрому переучиванию, самоподготовке и смене области применения своих способностей. Это вполне объяснимо, так как именно от специалистов в области образования во многом зависит интеллектуальный уровень общества в целом, создание условий для его дальнейшего устойчивого развития, вынесение на всеобщее обсуждение широкого круга вопросов, связанных с формированием мировоззрения общества. В результате выросли требования к уровню и качеству подготовки специалистов в системе высшего профессионального образования.

Содержание подготовки будущих учителей целесообразно строить с учетом таких условий, как государственный стандарт общего образования; концепция непрерывного курса предмета, в которой органично совмещены знаниевый и деятельностный подходы.

Преподавание дисциплин, связанных с информатикой в педагогическом вузе имеет свои специфические особенности, хотя методика обучения и способ организации учебного материала, казалось бы, являются традиционными: теоретические сведения, практические занятия, проведение контрольных мероприятий. Это обусловлено тем, что все отрасли информатики – программное, аппаратное обеспечение, информационные системы, информационные технологии и т. д. – развиваются стремительными темпами. За достаточно короткий временной интервал происходит быстрое «устаревание» учебно-методического обеспечения. Также следует отметить такую особенность изучения информатики, как «двойственность» ее базового элемента – компьютера, который одновременно является объектом изучения и в то же время средством обучения и инструментом решения задач.

Таким образом, развитие содержания подготовки учителей информатики должно состоять в углублении теоретических основ изучаемых дисциплин одновременно с расширением отдельных профилей обучения; в повышении роли самостоятельности обучающихся; учета потребностей обучаемых, их интересов, личностного опыта; направленности на формирование способностей к самообучению, самовоспитанию, саморазвитию, самоактуализации. В то же время для

повышения качества образования приоритетными становятся направления в обучении, которые ориентированы на формирование умений получать, понимать, сортировать, преобразовывать и интерпретировать информацию. Одним из таких методов является метод моделирования.

Элементы математического моделирования присутствуют в различных дисциплинах учебных программах педагогических вузов.

«Вычислительные методы и компьютерное моделирование» – дисциплина, непосредственно связанная с изучением математического моделирования. Она способствует приведению в систему знаний учащихся о моделях и осознанному применению информационного моделирования в своей учебной, а затем и в повседневной деятельности, имеет практическую направленность, открывает новые возможности для овладения такими современными методами научного познания, как формализация, моделирование, компьютерный эксперимент и т.д.

Освоение курса позволит обучаемым моделировать процессы и явления из различных предметных областей с использованием большого набора компьютерных программ (MSWord, MSExcel, MSAccess, TurboPascal, AdobePhotoshop, VisualBasic и др.).

С целью повышения качества результата обучения математическому моделированию при изучении данной дисциплины необходимо учитывать и использовать ряд факторов:

- межпредметные связи с другими учебными предметами;
- широкое использование понятийного аппарата, методов и средств, присущих этой отрасли научного знания при изучении практически всех предметов;
- исключительная роль его изучения в формировании современной научной картины мира;
- интегрирующая роль курса в содержании общего образования человека, позволяющая связать понятийный аппарат естественных, гуманитарных и филологических учебных дисциплин.

Содержание курса должно включать:

- Построение и исследование алгоритмических моделей с использованием процедурного языка программирования.
- Методы численного решения уравнений, систем уравнений, интерполяция, дифференцирование и интегрирование, решение дифференциальных уравнений.
- Рекурсия, модели динамических процессов, метод Монте-Карло, оптимизационное моделирование.
- Моделирование в текстовом редакторе.

Моделирование векторных изображений, резюме, пользовательские шаблоны документов, структурные документы, слияние текстового документа и электронных таблиц для создания грамот.

- Моделирование в электронных таблицах.

Геометрическая модель, биологическая модель, модели физических процессов, геоинформационные модели, экономические модели, моделирование психологических тестов, построение модели знаний в форме кроссворда

- Построение моделей коллективных документов
- Моделирование в базах данных.

Построение моделей химических элементов, исторических событий разных эпох, информационная модель стран Европы, моделирование солнечной системы, модель для туристического агентства.

- Построение и исследование моделей в виде Web-страниц.

Моделирование текстового документа на иностранном языке, графы, представление информации в виде дерева, моделирование загадок, табличная модель органических соединений, моделирование многослойных карт.

– Построение и исследование алгоритмических моделей с использованием объектно-ориентированного языка программирования.

При изучении «Методики преподавания информатики» важно сформировать у будущих учителей информатики умения использовать математические модели на своих уроках осмысленно, продуманно, системно, использовать модельную наглядность. В то же время для получения грамотного специалиста в области информатики должны:

- формировать умения создавать информационные модели объектов и процессов из различных предметных областей;
- развить умение решать практические задачи в повседневной и профессиональной деятельности с использованием компьютерных технологий;
- овладеть методами для проведения виртуальных экспериментов с использованием компьютерных моделей и анализировать полученные результаты.

Таким образом, использование метода моделирования в обучении – сложный вид деятельности, который протекает в определенной информационно-культурной среде и использует научные методы исследования, так и различные эвристические методы, приемы, способы. В результате субъект моделирования будет обладать не только глубокими знаниями в различных областях, но и приобретет рядом личных качеств, таких как изобретательность, находчивость, оригинальность мышления, творческие способности, интуиция. Вместе с тем, методы моделирования, используемые для повышения качества подготовки будущих учителей, развивают их личные качества и способности.

КАЧЕСТВО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПРЕДМЕТ КВАЛИМЕТРИИ

*Мицкевич Н.И.
(ГУО РИВШ, Беларусь)*

Проблемы квалиметрии качества высшего образования в Республике Беларусь стали предметом научного исследования в последнее десятилетие. В практике высшего образования прошлых лет речь велась о качестве знаний студента, об уровне их профессиональной готовности, но в научной литературе тех времен не существовало понятие «качество образования».

В конце 90-х годов XX столетия начали создаваться Государственные стандарты образования, разрабатывались и утверждались типовые программы по каждой читаемой в вузе дисциплине. В последние годы усиливается тенденция интеграции высшего образования в мировое пространство. В связи с этим еще острее стала проблема оценки качества высшего образования. Среди шести положений Болонской декларации, обуславливающих проведение, преобразований в национальных системах высшего образования и являющихся для подписавших ее стран обязательствами, проблема качества представлена необходимостью разработки сопоставимых критериев и методологий. Остальные положения Декларации по существу предписывают основные механизмы ее решения.

Каждый образовательный процесс может быть качественно исследован только на основании целостного подхода. Целостный подход предполагает сбор и анализ фактов, их соединение в группы, обобщение, формулировку правил и закономерностей, создание научных теорий, охватывающих все переменные, характеризующие его.

Исследуя дидактическую систему Учреждения высшего профессионального образования как теоретический феномен и реальную практику, мы пришли к необходимости теоретического обоснования **измерений** как метода отражения объективной реальности.

Рассмотрим **квалиметрию высшего образования как самостоятельный научный феномен**. В его толковании будем исходить из определения, которое утверждает, что «**квалиметрия** (лат. «*qualis* – какой, какого качества + ... метрия) – область науки, объединяющая методы количественной оценки качества продукции». Важнейшей методологической основой квалиметрии является типология и структура деятельности. Особое место занимает «социальный круговорот» качеств деятельности. Будем считать, что **качество – фиксируемая различными методами определенность предмета исследования**. Выполненный анализ качества на основании его пространственно-временных параметров есть уже не качество как таковое, а качественно-определенное количество.

Будем понимать **«количество» как объективную определенность качественно однородных явлений, т.е. их меру.**

Социальный круговорот качества всегда антропологически ориентирован и связан с понятием «качество человека». Вектор движения в этом круговороте направлен от «человека – средства» к «человеку – цели»: качество человека (личности) → качество жизни → качество системы образования → качество труда и работы → качество производства → качество техники и технологий → качество продуктов труда → качество человека.

Квалиметрическая составляющая каждого исследования синтезирует и обобщает все его этапы с позиции методологии оценки и измерения качества «процессов» и «результатов». Предлагаемая структура этой составляющей включает в себя общую квалиметрию как методологическую базу и квалиметрию образования, ее главное прикладное направление. Наше утверждение о самостоятельности квалиметрии высшего образования (КВО) подтвердим герменевтическими выводами о том, что существует самостоятельная система понятий данного научного направления.

1. КВО содержит самостоятельные методы оценки уровня профессиональной компетенции профессорско-преподавательского состава; требования к уровням профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием, которые отражены в Государственном стандарте, профессиограмме и акмеограмме (каждый из этих уровней может применяться на конкретном образовательном этапе).

2. Основой для выбора показателей КВО является формирование и развитие профессиональных запросов студентов – будущих специалистов. Для квалиметрии социальных процессов важен такой показатель, который будет личностно-ориентирован и отражать запрос отрасли на выпускника данного учебного заведения.

3. Эталоном специалиста каждой отрасли является акмеограмма, позволяющая судить об уровне достижения выпускником вершины профессионализма.

4. Каждый показатель КВО основывается на уровневом подходе (иерархичен), применяется поэтапно и имеет перспективную направленность. Все показатели КВО представляют собой одномерные величины, характеризующие процесс и результат. Каждый показатель оценивания имеет, как минимум, два параметра: уровень и вес в ряду аналогичных.

5. Сумма весомостей показателей одного иерархического уровня – величина постоянная.

6. Комплексные показатели процесса и результата независимы от иерархии этапов и адекватны уровню профессиональной готовности обучающихся.

7. Показатели качества конкретного образовательного процесса имеют как суммарный характер, так и рассматриваются самостоятельно в сравнительно-временном аспекте. Последнее предполагает сравнение на каждом этапе профессиональной подготовки показателей «на входе», «в процессе» и «на выходе».

8. Комплексные показатели количественной оценки качества всегда содержат постоянный набор составляющих и предполагают их полное применение при каждом измерении.

9. Показатели КВО ориентированы на определение уровня выполнения конкретным учебным заведением всех своих функций.

Заметим, что в КВО существует парадокс самооценки: измеряя качества образовательных процессов, эксперт в определенном смысле измеряет конкретные свойства самого себя. А.И. Субетто назвал это «принципом измерительной реверсивности субъективных измерений качества». Сущность его состоит в том, что преподаватель (если он выступает в роли эксперта) не является просто контролером, а всегда активно взаимодействует с измеряемым объектом, т.к. он одновременно анализирует собственные качества личности, которые находит в оценках обучающихся.

Названный выше парадокс тесно связан с особыми свойствами феномена «качество». В **первую** очередь – это отражение качества процессов в качестве результатов. **Во-вторых**, развитием указанного свойства является «принцип жизненного цикла», который характеризует особенности применения квалиметрии в зависимости от «профессиональной зрелости» человека или той группы, в которую он включен при обучении. **Третье** свойство – двойная (внешневнутренняя) обусловленности качества, в которой реализуется взаимосвязь управления деятельностью и сама деятельность.

Рассматривая квалиметрию высшего образования, мы считаем, что при моделировании измерений, надо учитывать следующие подходы: онтологический, включающий экономические, социальные, технические и экологические аспекты; методологический, содержащий различные основания (базу) и способы (методы); аксиологический – синтез ценностей студентов, преподавателей и организаторов образовательного процесса; прагматический, направленный на определение специфики измерений конкретных результатов деятельности.

Данная система подходов может служить основой изучения интеграционных процессов в образовании. На наш взгляд, система измерений всегда имеет эвристическую функцию в целостной парадигме развития. Мы солидарны с И.А. Зимней, которая, следуя Е.А. Климову, расширяет схему отношений в профессиональной деятельности (объект оценки) с «человек – человек», «человек – техника», «человек – природа»,

«человек – образ», «человек – знаковая система» до «Человек – Высшая сила», «человек – его Внутренний мир».

Важной методологической проблемой КВО является необходимость определения подходов к целям и базе оценивания с позиции «системы сравнений» и «системы оценок». Данная проблема может быть решена на уровне «политики образования», а, если более широко, – на уровне Образовательной Доктрины Государства. Практическое применение квалиметрических процедур связано с необходимостью определить те доминирующие факторы, которые являются актуальными для динамики образовательного процесса конкретного учебного заведения.

Заметим, что каждое учебное заведение высшего профессионального образования имеет свое «образовательное пространство», в котором обучение специалистов не заканчивается удовлетворением запросов отрасли на них, а включает в себя цели опережающего развития качеств человека и качеств общественного интеллекта. Такая постановка вопроса выдвигает на первое место необходимость определения меры профессионального мастерства и свободы действий по его оцениванию. Это предполагает, что измерения будут вестись в следующих плоскостях: способность специалиста выполнять конкретную социальную роль (социальная норма, стандарт, эталон); понимание стандарта этой роли как образца условий, которые могут быть созданы для развития человека в направлениях, позволяющих ему фиксировать методом самооценки необходимый уровень развития для занятия соответствующей социальной ниши; возможность саморазвития в космопланетарном направлении как человека, чувствующего себя не только индивидуальностью, но и субъектом социума, биосферы, Космоса.

ПАРАДИГМА ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ МЕЖЭТНИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Мухтарова Ш.М.

(КарГУ им. Е.А.Букетова, Казахстан)

Важнейшей характеристикой процесса глобализации общества в долгосрочном плане является движение к международной интеграции, т.е. к объединению человечества во всемирном масштабе в единый социальный организм, что создает перспективы к реальному межэтническому взаимодействию разных этносов и этнофоров. Кроме того, этнический и конфессиональный состав населения Республики Казахстан все больше актуализирует данную проблему и в пределах полиэтнического государства.

В связи с этим воспитание культуры межэтнического общения детей и молодежи в условиях глобализации общества должно быть адекватно социальным реалиям, складывающимся в международной и внутригосударственных сферах. К таким реалиям относятся рост национального самосознания народов, обострение межнациональных конфликтов, проявление национализма и экстремизма в области межнациональных отношений. Это обуславливает необходимость изучения исторически сложившихся форм межэтнического общения людей и иного подхода к воспитательной работе, создания новой образовательно-воспитательной парадигмы, отвечающей глобальным процессам единения сообществ.

Специфика межэтнического общения кроется в том, что оно затрагивает все формы социальных отношений, протекающих как в пределах взаимодействия этнических общностей, народностей, наций, так и между этнофорами в сфере экономики, политики, культуры и повседневной жизни. Его своеобразие и в том, что оно построено на гуманистических и общечеловеческих ценностях.

Сфера межэтнических отношений чрезвычайно сложна, наиболее конфликтна и чревата серьезными коллизиями. История нашего государства содержит опыт межэтнического общения с другими народами, адекватный требованиям того или иного времени. Наряду с этим, опыт XX века убеждает в том, что не внимание к этнокультурным проблемам чревато негативными последствиями для человечества. Таким образом, многие причины дисбаланса в межэтнических отношениях, главная из которых видятся в отсутствии дифференцированного и личностно-ориентированного подходов в решении проблем, связанных с удовлетворением социально-культурных запросов и потребностей людей разных национальностей, причем как представителей коренного населения, так и диаспор. Пренебрежение этническим самоощущением, противопоставление ему общесоветского, приводило к заметным деформациям национального самосознания многих поколений, в то время как исследователями доказано, что национальное самосознание играет важнейшую роль в воспитании культуры межэтнического общения на духовно-информационном уровне. В свою очередь, такое отношение к проблеме межэтнического общения породило многие негативные последствия в воспитании и пробелы в этнической социализации молодого поколения: ущербное национальное самосознание, незнание родного языка, культуры своего народа, слабая степень этнической идентичности со своей нацией и др.

В условиях независимости Республики Казахстан удалось решить множество пробелов по формированию национального самосознания народа, населяющего Республику Казахстан, укреплению межэтнического согласия и стабильности. Образовательная политика Республики Казахстан

в этнокультурном аспекте направлена на формирование поликультурной личности, воспитание гражданина, патриота с высоким уровнем культуры межэтнического общения.

Воспитание культуры межэтнического общения современного общества связано с проблемой формирования этнического компонента в содержании образования.

Одной из ключевых сфер, от которой зависит разрешение противоречий между современными тенденциями интеграции, унификации и стандартизации образа жизни и опасностью потери уникальности каждого человека, особенностей его культуры, этнонациональных традиций и корней; между постоянно увеличивающимся объемом культурной информации и возможностями этнической самоидентификации личности, является высшее педагогическое образование. В связи с этим в решении проблем воспитания подрастающего поколения в духе казахстанского патриотизма, межэтнической и религиозной толерантности, уважения национальных ценностей своего и других народов приоритетную роль играет профессиональная направленность подготовки поликультурного учителя.

Именно учитель способен заложить фундамент в формирование мировоззрения детской души, от личности педагога в определенной мере зависит, какое поколение вырастет, что принесет оно человечеству в будущем. Согласно «Концепции высшего педагогического образования Республики Казахстан» (2005) одна из основных задач профессиональной подготовки учителя заключается в том, что необходимо «максимально использовать возможности дисциплин общеобразовательного цикла, учебных предметов вуза для формирования поликультурной личности студента с развитым мировоззрением и мышлением».

Исходя из этого положения, этнический компонент в содержании высшего педагогического образования в условиях полиэтнического государства, каким является Республика Казахстан, должен быть направлен не только на формирование этнического самосознания личности, но и на воспитание чувства толерантности, межэтнического общения на основе взаимообогащения национальных культур.

На основе анализа литературы и изучения сущностных характеристик этнического компонента в содержании высшего педагогического образования стало возможным определить его как *гуманитарный комплекс знаний, генетически обусловленный развитием самосознания этноса. Как часть содержания высшего педагогического образования, он представлен набором дидактических единиц, основанных на определенных принципах его структурирования. Данный компонент обладает этнопедагогической направленностью на формирование личностных и профессиональных качеств будущего педагога.*

Таким образом, для современного полиэтнического и многоконфессионального Казахстана поликультурный подход, объединяющий граждан на основе территориально-политического единства, принципов уважения культурно-ценностных различий, и этим способствующий формированию гражданской идентичности представителей разных этносов и этнических групп государства в решении проблемы воспитания культуры межэтнического общения представляется наиболее ценным. При этом главное преимущество теории поликультурного образования в ее гибкости, что она с одной стороны, по словам российского ученого педагога А.Н.Джуринского «отрицает формирование человека вне национальной культуры, с другой, содействует порождению мультиидентичной личности как средоточия и пересечения нескольких культур» [1].

Принцип многообразия, заложен также в концепциях этнокультурного, глобального образования. Вместе с тем каждая из рассматриваемых теорий, выражает различную степень реализации принципа многообразия в системе образования с учетом локальной и глобальной масштабности социума. На наш взгляд, концепция этнокультурного образования реализуется, прежде всего, с учетом национально-культурных особенностей нациеобразующего этноса. Объединяющим началом данных концепций служит этнический компонент образования, который, по сути, может быть этнокультурным, поликультурным, межкультурным (интеркультурным).

Гармоничное сочетание многообразного проявления культуры в содержании образования позволит решить проблему воспитания культуры межэтнического общения молодого поколения в соответствии с глобальными вызовами современной эпохи.

В контексте исследования проблемы формирования межэтнического компонента в содержании высшего педагогического образования мы предлагаем гипотетическую модель – образовательный идеал поликультурной личности будущего педагога (рисунок).

В нашем понимании планетарная идентичность личности заключается в формировании гуманного Человека мира, обладающего

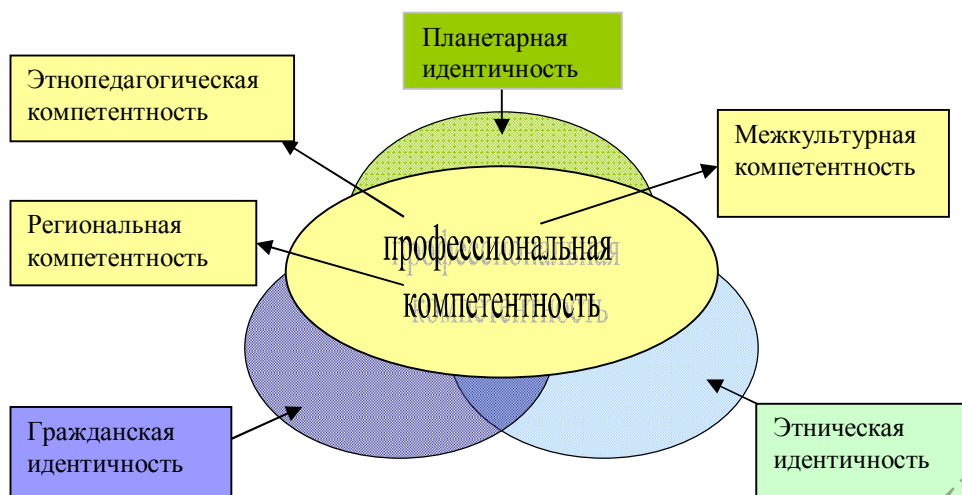


Рисунок – Образовательный идеал поликультурной личности педагога

планетарным сознанием, ориентированного на толерантность и взаимопонимание, восприятие ценностей мировой культуры, признание других наций и народностей их и культур как равноправных, с высоким уровнем духовно-нравственного мироощущения и позитивной регуляцией поведения в межэтнических контактах. В основу формирования планетарной идентичности должны быть положены субъектно-субъектные отношения, диалогичность, сотрудничество и условия, обеспечивающие самореализацию личности, в данном случае - будущего педагога.

Ключевой константой в структуре планетарной идентичности выступает *толерантность*. Следует отметить такой важный аспект, что формирование этнической, казахстанской, планетарной идентичности личности возможно лишь на духовно-нравственных началах. Именно *духовно-нравственные основы* – это тот краеугольный камень, который не приведет этничность к национализму, гражданственность к социальному нигилизму, планетарное мышление к космополитизму. Мы считаем, что современная парадигма воспитания культуры межэтнического общения, основана именно на этих характеристиках личности и профессионала [2].

Литература:

1. Джуринский, А.Н. Поликультурное воспитание в современном мире / А.Н. Джуринский. – М.: Прометей, 2002. – 71с.
2. Мухтарова, Ш.М. Педагогическая этика межнационального общения. Учебное пособие / Ш.М. Мухтарова. – Караганда: Типография «Санат-Полиграфия», 2005. -149 с.

БИОГРАФИЧЕСКИЙ МЕТОД В ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОПЫТА СПЕЦИАЛИСТА

Нестерова Л. И.

(УО Российский государственный социальный университет, филиал в г. Минске, Беларусь)

Биографический метод приобрел особую актуальность в русле психологический исследований XX века, а именно – в области психологии развития (исследования К. Бюлера, Ш. Бюлер, Э. Эриксона, Л. Крживицкого и др.) Использование биографического метода связано с необходимостью обнаружения онтологических феноменов в структуре и содержания опыта личности. Опыт профессионального творчества специалиста является системой исторически развивающихся надбиологических программ человеческой деятельности, которые выступают условием воспроизводства и изменения культурной среды. Эти программы деятельности, поведения и общения представлены разнообразием форм: знаний, умений, норм и идеалов, образцов деятельности и поведения, идей и гипотез, верований, социальных и индивидуальных ценностей и целей [1, 2]. Изучения опыта позволит синтезировать совокупность ментальных концептов в определенной сфере деятельности и творчества. В частности, биографический метод можно рассматривать в качестве пути эмпирического изучения и индивидуально-личностного, ментального познания профессионального опыта выдающихся представителей науки, культуры, производства. Сферой же подобного познания может выступать какой-либо аспект совокупного жизненного опыта: профессиональная, общественная, научно-исследовательская деятельность, личностное развитие, семейно-бытовая культура и др.

Постижение профессионального опыта возможно, на наш взгляд, если рассматривать его как своеобразный текст – феномен, который содержит информацию о системе концептов определенной профессиональной культуры, мировоззренческий срез, теоретико-методологические и аксиологические компоненты профессиональной деятельности. Следует отметить, что определяющим звеном данного образовательного и воспитательного процесса лежит познание концептосферы его профессиональной культуры и деятельности. Чем большее количество профессиональных концептов постигает будущий специалист, тем большее число логических структур видения мира возникает в его сознании, и соответственно появляется больше механизмов функционирования в сложном культурном и социальном пространстве.

В этой связи непреходящую актуальность представляет собой процесс передачи опыта, его познание и осмысление, т. е. процесс овладения совокупностью программ деятельности и поведения, интериоризации соответствующих знаний, ценностей и норм [1].

В изучении опыта профессионального творчества специалиста можно определить три уровня: эмпирический, теоретический и индивидуально-познавательный.

Эмпирический уровень предполагает ознакомление с определяющими результатами профессионального познания и творчества выдающихся представителей определенной сферы профессиональной деятельности, их содержания, взаимосвязи составляющих компонентов в соответствии с поставленными задачами и целями образования и воспитания. Такого рода ознакомление может осуществляться путем наблюдения, личного общения с представителем науки или искусства, концептуального изучения его достижений в сфере его профессиональной деятельности, анализа авторских публикаций, критических статей, отзывов современников и последователей.

Теоретический уровень связан с постижением профессиональной концептосферы рассматриваемого специалиста (установление структуры и содержания концептов опыта и результатов творчества в соответствии с историко-культурным контекстом) и интерпретацией выявленной совокупности концептов (постижение их структуры и содержания в соответствии с индивидуальными особенностями мировосприятия, уровнем интеллектуального и духовного развития познающего субъекта). Познание опыта профессионального творчества специалиста на данном уровне может осуществляться в ходе изучения соответствующего историко-культурного контекста, индивидуально-типологических особенностей изучаемых персоналий, их биографических сведений в совокупности с критическим анализом. С другой стороны, методологию исследования в определенной степени определяют результаты изучения биографических сведений самого субъекта исследования (самопознание), сопоставительного анализа индивидуально-типологических особенностей рассматриваемого представителя науки или искусства и субъекта исследования; а также выявление совокупности теоретико-методологических и аксиологических положений, представляющих значимость для решения актуальных образовательных и воспитательных задач.

На индивидуально-познавательном уровне осуществляется процесс осознания, т. е. включения совокупности концептов, которые были определены на этапе интерпретации, в систему мыслей, идей, чувств и других духовных феноменов субъекта исследования. Особую значимость в данном процессе представляет самооценка связей, отношений, закономерностей объективного мира познающего субъекта;

самоопределение целей и планов познания и творчества, предваряющих практическую деятельность, ценностных ориентиров бытия, необходимых для творческого преобразования условий профессионального творчества.

Важным компонентом данного познавательного процесса является практическая апробация результатов познания представленных выше уровней в ходе внедрения выявленной совокупности концептов в практическую плоскость, т.е. использование их в решении определенных учебных и профессиональных задач с последующей оценкой результатов с применением методов математической статистики и математического анализа.

Опыт профессионального творчества специалиста является не только лишь системой получения, передачи и хранения информации, но также механизмом интеграции индивидуального и общественного сознания [3]. Изучение опыта профессионального творчества выдающихся представителей науки, культуры, образования, производства овладеть определенным видением мира, программами деятельности и преобразования действительности. Чем больше подобных программ познает специалист, тем больше алгоритмов теоретической и практической деятельности формируется в его сознании.

Таким образом, применение биографического метода в теоретико-методологическом исследовании профессионального опыта специалиста позволит осуществить будущим специалистом поиска своего собственного «Я» в рамках профессии и вне ее, осознание личностного профессионального выбора, приобретение способности и формирование готовности брать на себя ответственность, проявлять творчество, выявление. Понимание и осознание будущими специалистами рассмотренного вида опыта необходимо рассматривать как условие для повышения мотивации профессионального роста, развития аналитических, интеллектуальных способностей. Несомненно, успех познавательной деятельности специалиста зависит от его психофизиологической индивидуальности, уровня профессиональной готовности и интеллектуального развития.

Литература:

1. Биографический метод в социологии: история, методология, практика / под ред. Е. Ю. Мещеркина, В. В. Семенова. – Москва: Ин-т социологии РАН, 1994. – С. 5–41.

2. Козлова, Н.Н. Опыт социологического чтения «человеческих документов», или размышления о значимости методологической рефлексии / Н.Н. Козлова, Н.М. Смирнова // Социологические исследования. – 1995. – С. 12–22.

3. Розин, В.М. Кризис личности как отражение кризиса культуры / М.В. Розин // Мир психологии и психология в мире. – 1994. – №10. – С. 26–32.

К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМЕ КРЕАТИВНО-ИННОВАЦИОННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

*Носко Н. А., Огиенко Н.Н., Лысенко Л.Л.
(Черниговский национальный педагогический университет
имени Т.Г. Шевченко, Украина)*

Новые требования, которые поставлены перед высшей школой, в современных условиях определяют перспективные направления ее работы – подготовку специалистов в сфере физической культуры и спорта нового типа, которые органично объединяют широкий научный кругозор с профессионализмом, высокий уровень творческих способностей социально зрелой, готовой к труду личности.

За последние годы высшей педагогической школой накоплен значительный опыт подготовки квалифицированных специалистов по физической культуре, который постоянно увеличивается, ведь совершенствование подготовки учителя является закономерным процессом, который обусловлен развитием современного общества, где основным продуктом являются новые идеи и инновации в разных отраслях человеческой деятельности.

Анализ литературных источников (О.В. Петунин, В.В. Абрамова, Б.М. Шиян, С.Н. Бегидова, В.В. Филанковский) по данной проблеме и личный опыт профессиональной деятельности преподавателя позволяет нам определить некоторые пути совершенствования профессиональной подготовки учителя физической культуры:

- актуализация профессиональной ориентации и отбора абитуриентов на специальность „физическое воспитание” с целью найти талант или обнаружить способности к педагогической работе;
- приобретение высокого уровня профессиональной компетенции;
- формирование способностей, качеств учителя физической культуры, относительно параметров прогностической модели учителя будущего;
- контроль и корректировка подготовленности учителя по всем составляющим во время формирования комплексной готовности к педагогической деятельности;
- использование тренинга в разнообразных педагогических ситуациях в учебном процессе и во время прохождения педагогической практики;
- развитие качеств творческой личности;
- поощрение эвристического подхода к решению педагогических задач в профессиональной деятельности учителя физической культуры;

– качественное дифференцированное изучение дисциплин учебного плана и качественная интеграция приобретенных знаний на уровне изучения теории и методики физического воспитания.

Актуальной проблемой на сегодня является развитие способности учителя к креативно-инновационной деятельности, которая включает в себя способность творчески подходить к конструированию учебного процесса в зависимости от конкретной ситуации, применять инновационный стиль мышления, стремление к освоению и внедрению новых методов и технологий, что особенно актуально в связи с недостаточной физической подготовленностью и состоянием здоровья молодежи [1].

Успех решения данной проблемы определяется направленностью, стратегией, содержанием и технологией процесса обучения и воспитания в высшей школе, которая готовит специалистов по физической культуре.

Современный специалист по физической культуре должен уметь генерировать инновационные решения в области своей деятельности; владеть навыками креативно-аналитического мышления; уметь осуществлять креативно-инновационную деятельность, проектирование, конструирование и превращение отдельных составляющих этой деятельности; целесообразно разрабатывать, моделировать средства педагогического воздействия и эффективно применять их в практике; добиваться высокой точности управления срочными и кумулятивными эффектами адаптации в двигательном, оздоровительном, интеллектуальном, воспитательном аспектах[2].

А. Д. Цедринский отмечает, что подготовка учителя к инновационной деятельности будет эффективна, если она разворачивается в адекватных учебных формах и решает две взаимосвязанные задачи. Во-первых, формирование готовности педагога к инновационной деятельности, то есть восприятию новшеств в педагогической деятельности и их применению, и, во-вторых, обучение его умениям действовать по-новому в меняющемся образовательном пространстве, то есть успешно проектировать эти новшества [3].

Для обеспечения формирования готовности будущего специалиста по физической культуре к креативно-инновационной деятельности необходима соответствующая учебно-методическая система целеустремленного развития творчества студентов высших учебных заведений на основе креативно-инновационной стратегии, основными направлениями которой является переход от предметно-информационного образования к профессионально-деятельностному, от констатирующего к опережающему и перспективному, от репродуктивного к креативному.

Процесс креативно-инновационной подготовки в системе профессионального становления студентов факультетов физического воспитания будет эффективным при соблюдении некоторых условий:

– переосмысления цели, содержания, средств, методов и видов учебной деятельности будущих специалистов по физической культуре с позиций креативной образовательной парадигмы;

– формирования четкого представления о креативно-инновационной сущности профессиональной деятельности учителя физической культуры и стойкой мотивационной направленности их на творческую деятельность в будущей профессии;

– изменения вектора профессиональной подготовки будущих специалистов по физической культуре из нормативно-регламентированного на творческий компонент (систематизация учебного материала на основе интеграции теоретической и практической подготовки учителя; разработки и внедрения учебных программ на основе интеграции психолого-педагогических, биологических знаний; сочетания различных технологий обучения, приближения учебной среды к профессиональной деятельности; разработки и внедрения личностно-ориентированных технологий обучения);

– использования адекватных педагогических средств, форм и методов обучения для интенсификации обучения (применения в учебном процессе различных заданий эвристического типа для осуществления интеграции педагогических знаний; применение метода обучения действием (решение конкретных педагогических задач, научно-исследовательских, творческих);

– саморазвитие и самосовершенствование креативных качеств личности (акмеологическая ориентация, которая обеспечивает личности установку на профессиональное самосовершенствование, саморазвитие, стремление к постоянному профессиональному росту) в соответствии с аксиологическими ориентирами учителя будущего.

На наш взгляд, данные направления являются попыткой изменить акценты учебно-воспитательного процесса в профессиональной подготовке специалистов в отрасли физической культуры и спорта из накопления педагогических компетенций на создание киберакмеологической готовности будущего специалиста к инновационной педагогической деятельности.

Литература:

1. Носко, М. О. Теоретичні та методичні основи формування рухової функції у молоді під час занять фізичною культурою та спортом: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: 13.00.09 – теорія навчання / М. О. Носко. – К., 2003. – 53 с.

2. Огієнко, М. М. Формування науково-педагогічного світогляду особистості як основи професійної підготовки фахівців в галузі фізичної культури та спорту / М. М. Огієнко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка [текст]. Випуск 86., Т. 2. – Чернігів : ЧНПУ, 2011. – № 86. – С. 398–403.

3. Цедринский, А. Д. Инновационно-креативная подготовка педагога в динамике его профессионального становления: дис. д-ра пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Цедринский Александр Дмитриевич. – Краснодар, 2009. – 47 с.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ БЕЛОРУССКОЙ КУЛЬТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ УРОКОВ ОБСЛУЖИВАЮЩЕГО ТРУДА)

Окулич Н.Н.

(УО «МГПИ им. И.П. Шамякина», Беларусь)

В нынешних условиях с особой остротой встает проблема подготовки подрастающего поколения к будущей самостоятельной трудовой жизни. Поэтому основной целью педагогической деятельности является помощь учащимся в самоопределении и выборе дальнейшего пути.

Одним из средств реализации этой цели является процесс трудового обучения и воспитания учащихся в общеобразовательном учреждении, который, несомненно, должен развивать творческие способности учащихся. При этом под творческими способностями в педагогике принято понимать «систему свойств и особенностей личности, характер, степень их соответствия, требующих определенного вида творческой деятельности и обуславливающий уровень ее результативности», «это умение сопоставлять, анализировать, комбинировать, находить связь» [1, с. 35].

Проблема развития творческих способностей на сегодняшний день является достаточно актуальной, потому что одним из основополагающих принципов содержания образования становится личностная ориентация, предполагающая развитие креативных способностей учащихся, индивидуализацию их образования с учетом интересов и склонностей к творческой деятельности. Стратегия современного образования заключается в том, чтобы дать возможность всем без исключения учащимся проявить свои таланты и весь свой творческий потенциал, поэтому характерна ориентация педагогов на личностные возможности учащихся, их непрерывное развитие. И в первую очередь необходимо подразумевать развитие у детей не просто способностей к чему-либо, а именно, творческих способностей, так как только творчество позволяет производить что-то новое, уникальное. Следует еще учитывать то, что движущая сила прогресса вызывает периодические бурные изменения в обществе. И человек вынужден реагировать на них, но часто он бывает не готов к постоянно происходящим в обществе изменениям. И именно

активизация творческих способностей позволяет человеку адекватно реагировать на происходящие изменения и успешно к ним адаптироваться. [2].

В последнее время, благодаря национальному возрождению, у белорусов появился интерес к своему прошлому, истории и культуре, в том числе – к народным традициям. Белорусские обычаи и обряды конца XIX– начала XX века представляют собой стройную систему, в которой нашли отражение разные стороны народной культуры, быта, философии, религии, мировосприятия и мироосмысления. Они являются неотъемлемой частью духовного наследия белорусов [4].

В образовательной программе по трудовому обучению в каждом классе присутствуют темы, так или иначе связанные с белорусскими традициями и культурой. Они помогают учащимся больше узнать о национальных обычаях. В кулинарии, рассматриваются национальные белорусские блюда, в швейном деле – национальные белорусские костюмы и так далее. Так, в разделе «Основы приготовления пищи» в пятом классе учащиеся готовят традиционные белорусские блюда из яиц. В шестом классе ребята знакомятся особенностями ежедневных народных трапез. В седьмом – готовят национальные белорусские блюда из картофеля. В восьмом классе изучаются трапезы, связанные с различными праздниками. В девятом – белорусские семейные обряды.

При изучении раздела «Обработка текстильных материалов» на протяжении всех лет обучения учащиеся знакомятся с историческими сведениями о традиционных белорусских материалах, способах их получения, а также с белорусским национальным костюмом и различными текстильными изделиями, которые вырабатывались и применялись белорусами в быту на протяжении многих веков.

В свою очередь, такие разделы инвариантной части, как «Вышивка», «Вытинанка», «Соломоплетение», «Ткачество» и др., не только дают возможность познакомиться с традиционными белорусскими ремеслами, но и предоставляют ребятам огромное поле для совершенствования своих умений и навыков и развития творческих способностей.

М. Левина указывает, на то, что на уроках труда в школе или дома с родителями, а позднее самостоятельно, дети могут научиться множеству увлекательных и полезных вещей: работе с бумагой и вышивке, шитью и изготовлению поделок из природного материала, работе по дереву и лепке из пластилина, могут научиться выжигать и шить мягкие игрушки, попробовать себя в роли повара или кулинара, а может быть, ребенку больше понравится быть актером кукольного театра и одновременно — хозяином этого театра [5].

Все названные выше виды деятельности учащиеся могут усвоить, знакомясь с народными ремеслами на уроках трудового обучения. Так в рамках темы «Изготовление фартука», изучаемой в 5 классе ребята

учатся декоративной отделке изготавливаемого изделия, которая может включать в себя такие виды, как: вышивка, аппликация, отделка различными лентами, рюшами, воланами и так далее. Это дает возможность учащимся проявить свою фантазию и применить на практике свои способности.

Как правило, работа с учащимися по этим разделам начинается с начальных классов и ведется на протяжении всех лет обучения. Это связано с тем, что навыки, приобретенные учащимися в прошлом году, можно восстановить за очень короткий промежуток времени, что дает возможность учителю затратить гораздо меньше времени на повторное объяснение прошлогоднего материала.

Работа с учащимися на уроках обслуживающего труда очень часто строится по принципу проектной деятельности. Это позволяет наиболее полно раскрыть творческий потенциал ребят, так как при подготовке творческих проектов они выполняют следующие действия:

1. Изучение теоретического материала по теме своего проекта.
2. Обоснование выбора изделия.
3. Разработка технологической карты изготовления изделия.
4. Изготовление изделия.
5. Обоснование экономической целесообразности изготовления изделия.

При выборе тем творческих проектов учитель ориентирует учащихся на изготовление изделий, каким-либо образом связанных с традициями и культурой белорусского народа. Например, изготовление комплекта столового белья с традиционной белорусской вышивкой в технике «Набор» либо «Роспись», которая выполняется учащимися шестого класса. При работе над этим изделием учащиеся не только углубляют свои знания по данной теме, но и самостоятельно разрабатывают эскиз рисунка и выполняют вышивку на изделии. Как правило, большая часть учениц дополнительно выполняют творческий проект, совершенствуя, отработывая навыки ручного рукоделия, получая при этом огромное удовольствие.

Очень интересными для учащихся являются различные проекты по такому разделу, как «Основы приготовления пищи». Как правило, такие проекты учащиеся выполняют в восьмом - девятом классах. В программе присутствуют темы, связанные с праздничными и обрядовыми трапезами белорусского народа. Например, такие проекты, как «Традиционные блюда моей местности», «Кухня старообрядцев» и другие. Учащиеся проводят исследования, расспрашивают родственников о различных традиционных блюдах белорусской кухни, которые готовились в этой местности издавна. Параллельно с этим ребята узнают очень много нового из традиций и обычаев своих предков. Результатом проделанной работы являются различные исследовательские проекты, в которых описываются не только

традиционные блюда, но и обряды, в связи с которыми они готовились. Например, свадебные обряды, обряд Крещения, поминальный обряд и так далее.

Представление таких творческих проектов происходит на различных внеклассных мероприятиях, где с ними могут познакомиться учителя и другие учащиеся школы, поскольку трудовое обучение, будучи обязательным условием и составной частью образования, воспитания и развития ребенка в общеобразовательной школе, реализуется как средствами урочной, так и разнообразной внеурочной деятельности учащихся.

Как показывает собственная практика в школе, занятия творческого характера помогают развивать у учащихся художественный вкус и логику, способствуют формированию пространственного воображения. Творческие занятия не только развивают фантазию, но и дают ребенку множество практических навыков: приготовление еды, умение ухаживать за своей одеждой, произвести мелкий ее ремонт, а иногда и полное ее обновление, навыки ухода за жилищем и создания в нем уюта, умение правильно произвести покупки и прочее.

Таким образом, можно сказать, что развитие творческих способностей – сложное и важное дело, успешной реализации которого помогает тесное сотрудничество школы и семьи. Учитель должен быть терпим к проявлениям творчества детей. Нужно уметь вовремя их увидеть, поощрить и дать возможность проявиться еще раз.

Сегодня проблема реального приобщения молодежи, особенно детей, к национальной культуре является очень сложной. Существует потребность в поиске новых подходов к воспитанию и обучению: теоретических, организационно-технических и так далее.

Необходимо с самого раннего возраста формировать у детей представление об особенностях белорусской духовной культуры и народных традиций, показать богатство наследия Беларуси.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М.: Искусство, 1986. – 322 с.

2. Галуза, Г.М. Методы и приемы развития творческих способностей и исследовательских умений на факультативных занятиях. / Г.М. Галуза // Народная асвета. – № 8. – 2010. – С. 55–57.

3. Гомырина, Т.А. Развитие творческих способностей первоклассников на уроках художественного труда / Т.А. Гомырина – М.: ВЧГК «Русский Центр», 2003. – 186 с.

4. Кирчук, И.И. Воспитание на национальных традициях: учебно-методическое пособие для учителей, классных руководителей,

воспитателей, руководителей кружков / И.И.Кирчук.: – Минск: Национальный институт образования, 2008. – 192 с.

5. Левина, М.А. 365 весёлых уроков труда / М.А. Левина, Е.А. Беляков. – М.: Рольф, Айрис пресс, 1999. – 256 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Павлов В. П.

(ГОУ ВПО СурГУ, Российская Федерация)

При подготовке педагогических кадров в учреждениях высшего образования важной задачей является становление валеологической культуры студентов. Современный педагог должен обладать не только хорошим здоровьем, что является неперенным условием качественного выполнения им своих профессиональных обязанностей, но и иметь необходимые знания, умения и навыки в области валеологии и физической культуры. Только при их наличии педагог сможет грамотно осуществлять здоровьесбережение учащихся в ходе организации учебно-воспитательного процесса и реализовывать воспитательные задачи по формированию у детей валеологической культуры.

В учебных планах всех специальностей учреждений высшего образования, готовящих педагогические кадры, есть дисциплина «Физическая культура». Эта учебная дисциплина предполагает овладение студентами не только определенным объемом знаний в области физической культуры, освоение нормативного уровня развития физических качеств, двигательных умений и навыков, но и формирование определенного отношения к своему психофизическому потенциалу [1]. Таким образом, через данную учебную дисциплину необходимо сформировать индивидуальную физическую культуру будущего учителя.

Становление индивидуальной физической культуры личности включает следующие этапы:

1. Изучение и осмысление психофизических особенностей и способностей личности.

2. Построение индивидуальной программы развития личностного психофизического потенциала.

3. Осуществление программы развития психофизического потенциала личности, через индивидуализацию учебно-воспитательного процесса.

4. Самоорганизация деятельности самой личности в контексте здорового образа жизни.

Для успешности развития индивидуальной физической культуры студентов с первого курса необходимо организовать освоение наиболее распространенных видов спорта: атлетическая гимнастика, настольный теннис, гимнастика, волейбол, баскетбол, легкая атлетика и лыжи.

Следует давать студентам возможность пробовать себя в как можно более широком диапазоне психофизических возможностей для выявления оптимального варианта физического совершенствования.

Развивая в студентах самопознание, преподаватель готовит их к переходу во второй этап развития, целью которого является составление индивидуальной программы развития. Для этого студентам второго курса предоставляется возможность осмысления и выбора формы, вида и цели физической деятельности.

На третьем этапе – осуществления индивидуальной программы развития психофизического потенциала, предполагается активное участие преподавателя физической культуры и его помощь, через организацию учебно-воспитательного процесса в учреждении высшего образования.

Четвертый этап предполагает самоорганизацию своей жизнедеятельности в контексте здорового образа жизни: соблюдение режима питания, сна, гигиены, организация режима двигательной активности, отказ от вредных привычек.

Очень важно, чтобы студент вел рабочую тетрадь – как инструмент самоконтроля своего психофизического развития. В неё могут быть включены разнообразные формы работы студентов: самооценка физического развития, физкультурной активности, описание изменений происходящих в собственном теле, анализ результатов, коррекция дальнейшего физического развития [2].

Таким образом, предмет «Физическая культура» не только дает необходимые знания и обеспечивает контроль их усвоения, но и учит создавать условия для формирования внутренне мотивированной личностной активности студентов в физическом совершенствовании.

Исследованиями многих ученых доказано, что рабочая нагрузка студентов достигает 12 часов в сутки в обычные дни, а в сессию до 15–16 часов. Труд студента относится к первой категории (легкий), а по напряжению к четвертой категории (напряженный). Естественно дефицит времени ведет к снижению мышечной нагрузки, это влияет на нервную, сердечнососудистую, пищеварительную системы и органы дыхания [3].

В связи с этим «Физическая культура» как учебная дисциплина необходима в плане каждого вуза. За период учебы в вузе необходимо заложить основы профессионально-прикладной физической подготовки студента. Это обусловлено требованиями профессиональной деятельности к психофизическим качествам будущего специалиста.

Литература:

1. Гилев, Г. А. Физическое воспитание в вузе : учеб.пособие / Г. А. Гилев. – М.: МГИУ, 2007.– 375 с.

2. Использование физических упражнений для самостоятельных занятий студентов : метод, указания / Г. А. Клишина, М. В. Шутова. – Шадринск : Исеть, 2006. – 30 с.

3. Методика самостоятельных занятий атлетической гимнастикой для начинающих : метод.указания / сост. : В. П. Павлов, В. А. Стрельцов. - Сургут: Изд-во СурГУ, 2002. – 32 с.

МОНИТОРИНГ КАК СРЕДСТВО УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Палиева Т. В.

(УО МГПУ им. И.П. Шамякина, Беларусь)

Проблема оценки и управления качеством образования в настоящее время является наиболее актуальной для всех ступеней образования.

Долгое время в педагогической науке, практически до конца XX века была распространена система оценки качества образования по уровню знаний, умений и навыков, полученных учениками. В 2000-х годах в педагогике уже оформилось два подхода к оценке качества образования: 1) по образовательным услугам (характеризуется разнообразием предлагаемых образовательных услуг, качеством образовательных программ, доступностью и качеством образовательного взаимодействия между педагогами и обучающимися); 2) по характеру конечного продукта (т. е. по результату).

В настоящее время «качество образования» является понятием, характеризующимся многочисленными аспектами (которые будут рассмотрены ниже), основанными на слиянии двух приведенных выше направлений. Однако именно второй подход, ориентирующий на оценку качества образования относительно получаемого результата как личностного развития каждого обучающегося еще недостаточно исследован. Кроме знаний, умений и навыков по предметам к качеству образования относятся и ключевые компетентности (социальные, информационные, правовые, экономические и др.), которые требуют специальных диагностических процедур; а также социальный опыт учащихся, степень сформированности мировоззренческих установок, нравственных качеств, эмоционально-волевой сферы, творческой активности и др. Все это, безусловно, является образовательными результатами, но на сегодняшний день еще нет однозначного подхода к их фиксации и учету в системе оценки качества образования.

Согласно стандартам второго поколения, под **качеством высшего образования** следует понимать степень соответствия свойств какого-то объекта (продукта, услуги, процесса) некоторым требованиям (нормам, стандартам). Таким образом, качество образования – это сбалансированное соответствие всех аспектов образования некоторым целям, потребностям, требованиям, нормам и стандартам [2].

Первое, что обеспечивает действительно качественное образование – это *качество самих требований* (целей, стандартов и норм) и необходимых *ресурсов* (образовательные программы, кадровый потенциал, контингент обучающихся, материально-техническое обеспечение и др.). Не маловажное значение играет *качество образовательных процессов* (научная и учебная деятельность, управление, образовательные технологии и т.д.). Еще одним элементом качества образования является *качество результатов деятельности* (текущие и итоговые результаты обучения студентов, их личностное развитие т. д.).

Таким образом, **качество образования** – это соответствие образования как социальной системы социально-экономическим потребностям, интересам личности, общества и государства. Все перечисленные выше составляющие качества образования достаточно важны и должны рассматриваться совместно.

Согласно Болонской декларации проблема оценки качества образования различных европейских образовательных систем должна решаться через разработку сопоставимых между собой критериев и методологий. Существующие в разных странах национальные системы оценки качества образования существенно различаются не только по целям и задачам, критериям и процедурам, но и многим другим параметрам. Поэтому в настоящее время наблюдается направленность исследовательской и практической работы на разрешение данного противоречия.

Принятие в Республике Беларусь Кодекса об образовании направлено на достижение согласованности требований к определению качества образования. Так основным системообразующим понятием в Кодексе выступает «образовательная программа». Образовательная программа создается на основе стандартов образования. В свою очередь, государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования второго поколения содержат требования к уровню подготовки абитуриентов, наиболее общие требования к основным образовательным программам. Основные образовательные программы включают учебные планы, программы учебных дисциплин, программы учебных и производственных практик и др. В них сформулированы требования к кадровому, учебно-методическому и материально-техническому обеспечению учебного процесса, а также к организации различного рода практик, итоговой государственной аттестации и уровню

профессиональной подготовленности выпускников. Содержание образовательных программ считается одним из ключевых показателей качества образования. Не менее важным показателем качества образования является и наличие квалифицированного профессорско-преподавательского состава.

Обеспечение приведенных выше требований невозможно без эффективно действующей системы управления качеством образования.

Управление качеством образования заключается в создании условий, необходимых для получения желаемого качества образования и в организации системы стимулирования деятельности всех субъектов образования, направленной на достижение результата.

Создание внутривузовской системы управления качеством подготовки специалистов рассматривается как одно из определяющих направлений совершенствования образовательной деятельности в системе высшего образования.

Эффективное управление качеством образования не возможно без организации контроля. Контроль качества образования заключается в организации деятельности, включающей оценку состояния образовательного процесса в конкретном учреждении образования и сравнение полученных данных с установленными требованиями (показателями качества). Система контроля качества позволяет оперативно выявить несоответствия, определить причины и устранить их. Для эффективного функционирования системы контроля качества необходимо создание широкого спектра мониторинговых процедур, имеющих четкий, системный характер.

Мониторинг, по определению В. И. Звонникова, это стандартизированное наблюдение за образовательным процессом и его результатами, позволяющее создавать историю состояния объекта во времени, количественно оценивать изменение субъектов образовательной системы, определять и прогнозировать направления их развития [1].

Различным аспектам мониторинга образовательного процесса посвящены исследования Г. В. Гутник, А. Н. Майорова, Д. Ш. Матроса, В. П. Панасюка, С. Е. Шишова и др. В настоящее время в педагогической теории и практике существует огромное количество технологий педагогического мониторинга. Технологии педагогического мониторинга отличаются между собой направленностью на изучение определенных качеств объекта.

Функции мониторинга:

– интегративная – мониторинг является одним из системообразующих факторов работы всего учреждения высшего образования и обеспечивает комплексную характеристику процессов, происходящих в нем;

- диагностическая – сканирование состояния образовательного процесса и происходящих в ней изменений, что позволяет дать его оценку;
- экспертная – в рамках мониторинга возможно осуществление экспертизы состояния, концепции, форм, методов развития учреждения образования, его компонентов и подсистем;
- информационная – мониторинг является способом регулярного получения сопоставимой информации о состоянии и развитии образовательного процесса в учреждении образования, необходимой для анализа и прогноза;
- прагматическая – использование мониторинговой информации при принятии максимально обоснованных и адекватных решений.

Мониторинг *позволяет*:

- выявлять результаты, адекватные поставленным целям;
- объективно и непрерывно отслеживать и оценивать учебные достижения студентов в целом, а также их различные аспекты;
- анализировать результаты образовательного процесса;
- принимать своевременные управленческие решения по его коррекции;
- осуществлять прогнозирование дальнейшего развития.

Под *системой* мониторинга понимается совокупность элементов, взаимодействие которых обеспечивает осуществление мониторинговых процедур. Такими элементами, составляющими *структуру мониторинговой системы*, являются:

- субъекты мониторинга;
- комплекс мониторинговых показателей;
- инструментарий и инструменты мониторинговой деятельности;
- собственно мониторинговая деятельность.

Для достижения результативности мониторинговых процедур необходимо соблюдение определенных *требований*: систематичности и регулярности; разнообразие форм, методов и инструментов; всесторонность охвата; объективность.

Проведение мониторинга состоит из *этапов*, следование которым обеспечивает его эффективность:

- подготовительный;
- содержательно-деятельностный;
- организационно-деятельностный;
- аналитико-рефлексивный;
- этап коррекции и проектирования.

Таким образом, создание целостной и эффективной системы мониторинга является необходимым условием управления качеством образования.

Литература:

1. Звонников, В. И. . Педагогические измерения в управлении качеством обучения : диссертация... д-ра пед. наук : 13.00.01 / В. И. Звонников. – Ростов-на-Дону, 2006. – 405 л.

2. Поташник, М. М. Качество образования: проблемы и технологии управления. (В вопросах и ответах) / М. М. Поташник. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 350 с.

ПРОБЛЕМА ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ В БЕЛАРУСИ: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ

Савенко Т. Н.

(УО МГПУ им. И.П. Шамякина, Беларусь)

Вопросы профессионализма учителя всегда были в центре внимания педагогической теории и практики. Они находили своеобразное отражение уже в трудах таких педагогов-классиков, как Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, В. Ф. Дистервег, К. Д. Ушинский и др.

Раскрывая в своих трудах особенности учебно-воспитательного искусства, Я. А. Коменский (1592–1670 гг.) подчеркивал, что искусный учитель не понуждает учащихся к изучению наук, а увлекает воспитанников процессом познания. Педагог-классик видел сущность искусности учителя в умении «учить с верным успехом», «учить быстро», «учить основательно» [1, с. 59–70].

И. Г. Песталоцци (1746–1827гг.) попытался определить содержание профессионального мастерства учителя. Он считал его составными частями общую эрудицию, глубокие знания по предмету обучения, сформированность методики обучения и воспитания.

Однако только «учитель немецких учителей» А. Дистервег (1790–1866 гг.) одним из первых предпринял организацию специальных образовательных учреждений, в которых осуществлялась профессиональная подготовка педагогов. Опыт профессиональной подготовки учителя А. Дистервега, его идеи о совершенствовании профессиональных знаний, умений и навыков, личностном развитии педагога получили высокую оценку современников. Эти идеи заложены в основу организации современного процесса обучения будущего учителя, являются отправной точкой совершенствования профессиональной подготовки белорусских педагогов.

Проблема повышения качества профессионально-педагогической подготовки в нашей республике имеет свой генезис. Ретроспективное изучение и анализ вопросов совершенствования подготовки учителя необходим для определения перспектив ее развития.

На основании изучения историко-педагогической литературы, трудов белорусских педагогов можно выделить конкретные этапы становления и развития процесса профессионально-педагогической подготовки в Республике Беларусь.

Аналитические исследования истории образования и педагогической мысли в Беларуси позволяют утверждать, что уже во второй половине XIX столетия появилась целая плеяда выдающихся белорусских педагогов, высказывающих важные идеи по совершенствованию обучения учителя: А. Е. Богданович, Ф. А. Кудринский, К. И. Тихомирова, Д. А. Сцепуро.

Так, А. Е. Богданович (1862–1940 гг.), этнограф, лингвист и педагог, неоднократно подчеркивал, что «учителю необходимы основательная научная подготовка, знание дидактики, а также глубокое понимание психологии детей» [2, с. 233]. Он не представлял себе процесс подготовки будущего учителя без преподавания психолого-педагогических дисциплин, что было само по себе прогрессивно для организации учительских семинарий на Беларуси в это время.

Ф. А. Кудринский (псевдоним Богдан Степанец, 1867–1933 гг.) связывал совершенствование профессионально-педагогической подготовки учителя с созданием условий для развития важнейшего личностного качества – педагогического призвания. Он высказывал мысли о необходимости профессионального отбора будущих учителей при поступлении в профессионально-педагогические учебные заведения.

Большую роль в развитии проблемы совершенствования подготовки педагога сыграла деятельность известных белорусских педагогов К. И. Тихомирова (1858–1920 гг.) и Д. А. Сцепуро (1871 – дата смерти неизв.). Как большинство представителей классической педагогической мысли, они относили к важным условиям совершенствования обучения учителя его глубокую теоретическую подготовку. В связи с этим много внимания уделяли вопросам организации в Беларуси профессионально-педагогических учебных заведений. Их педагогическая деятельность сыграла важную роль в подготовке народных учителей.

Первый этап развития проблемы совершенствования педагогической подготовки в Беларуси (хронологические рамки – вторая половина XIX столетия) можно назвать периодом интенсивного развития в нашей стране профессионально-педагогических учебных заведений, становления и накопления знаний об их организации.

В первой половине XX столетия в силу сложившихся исторических обстоятельств идеи совершенствования качества профессионально-педагогической подготовки в Беларуси не получили должного развития. Хронологическими рамками второго этапа развития исследуемой проблемы можно считать 50-е годы XX века, что определяется особенностями времени (первое послевоенное десятилетие), и на

основании принципа отношения педагогической общественности к проблеме повышения качества педагогической подготовки. Дело в том, что в трудные послевоенные годы существовала нехватка педагогических кадров, ее восполняли путем подготовки учителей на краткосрочных педагогических курсах. Как отмечается в литературе, «эта часть учительства не имела еще достаточного опыта, но его нехватка в значительной мере компенсировалась энтузиазмом в работе» [3, с. 456].

Этот период можно рассматривать как время осознания педагогической общественностью приоритетного значения профессионализма учителя в качественном осуществлении обучения и воспитания. Министерство просвещения БССР учредило институт усовершенствования учителей, где разрабатывались как важное направление педагогической науки и практики идеи систематического повышения квалификации педагогов. По результатам исследований можно сделать вывод, что решение проблемы учительского профессионализма в этот период в основном осуществлялось в ракурсе совершенствования методик обучения и воспитания [2; 3].

Третий этап развития проблемы совершенствования педагогической подготовки – это 60-е – 80-е гг. прошлого столетия. Основанием для определения таких хронологических рамок являются историко-педагогические материалы, изучение которых позволяет утверждать, что уже в 60-е годы в бывшем СССР и в Беларуси, в частности, были созданы хорошие условия для улучшения профессиональной подготовки педагогических кадров [4, с. 351–356]. В 70-е – 80-е в БССР отмечалось интенсивное развитие педагогической науки и практики. Этот период можно охарактеризовать как информативный, так как именно в данное время осуществлялось накопление научной информации о феномене педагогического профессионализма и определялись перспективы профессиональной подготовки учителя с целью его формирования.

Развитие проблемы учительского мастерства в Беларуси связано в этот период с именами и деятельностью К. В. Гавриловец, А. А. Гримотя, Л. Н. Дрозда, И. И. Казимирской, А. И. Кочетова, С. А. Умрейко, И. Ф. Харламова и мн. др. [2; 4].

В связи с кардинальными изменениями в социокультурной жизни бывшей СССР, возникновением национальной системы образования Республики Беларусь проблема совершенствования профессионально-педагогической подготовки получает интенсивное развитие в 90-х годах истекшего столетия. В связи с этим четвертым и ныне текущим этапом развития вопросов совершенствования профессиональной подготовки учителя можно определить 90-е годы XX – первые десятилетия XXI века.

Решение данных вопросов на этом этапе носит комплексный характер: в центре внимания находится не только проблема повышения качества теоретико-методической подготовки будущих учителей, но и

развитие их профессионального мышления, педагогически значимых личностных качеств, в частности, педагогической креативности, готовности к инновационной деятельности. Именно в этот период появляется компетентный подход к организации обучения и воспитания будущего учителя. Он находит отражение в трудах таких белорусских педагогов, как В. В. Буткевич, И. И. Казимирская, С. С. Кашлев, И. И. Рыданова, В. П. Тарантей, А. П. Сманцер, И. И. Цыркун, И. Ф. Харламов и др. Анализ их трудов приводит к пониманию, что готовность будущего учителя к профессионально-педагогической деятельности включает в себя не только владение специальной информацией, умениями и навыками применения психолого-педагогической теории на практике, но и высокий уровень развития личности учителя-профессионала, сформированность его субъектной позиции в процессе подготовки к педагогической деятельности.

Особое внимание в плане совершенствования профессионально-педагогической подготовки на современном этапе уделяется белорусскими педагогами вопросам использования инновационных педагогических технологий. По мнению И. И. Цыркуна, «специальная инновационная подготовка студентов педагогического вуза, адекватная происходящим в образовании реформам, призвана обеспечить высокий уровень компетентности будущих учителей в осуществлении непосредственных дидактических нововведений, мобильность и продуктивность предстоящей профессиональной деятельности, достижение учителем собственных профессионально-методических вершин и высокой конкурентоспособности» [5, с. 9].

Сегодня введение инновационной подготовки в процесс обучения будущего учителя во многом связано с использованием информационных технологий, возможности которых позволяют значительно повышать качество педагогического образования. Наблюдения за реальным процессом профессионально-педагогической подготовки позволяет прийти к выводу, что ближайшей перспективой ее совершенствования является оптимальное использование в процессе обучения студентов педагогических вузов компьютерных технологий. Важным аспектом этой оптимальности предстает понимание того, что компьютер не должен заменить собой преподавателя, учителя, он должен быть только современным и мощным средством совершенствования его профессиональных знаний, умений и навыков, педагогически значимых личностных качеств.

Литература:

1. Коменский, Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский // Педагогическое наследие / Сост. В. И. Кларин, А. Н. Джурицкий. – М.: Педагогика, 1989. – 416 с.

2. Антология педагогической мысли Белорусской ССР // Сост. Э. К. Дорошевич, М. С. Мятельский, П. С. Солнцев. – М.: Педагогика, 1986. – 468 с.

3. Нарысы гісторыі народнай асветы і педагагічнай думкі у Беларусі / Рэд. калегія С. А. Умрэйка, Г. Р. Сянькевіч, У. К. Андрэенка, П. С. Сонцаў. – Мінск: Нар.асвета, 1968. – 624 с.

4. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX в. / Под ред. Ф.Г. Паначина, М.Н. Колмаковой, З. И. Равкина. – М.: Педагогика, 1987. – 416 с.

5 Цыркун, И. И. Дидактические основы генезиса специальной инновационной подготовки студентов педвуза в условиях многоуровневого образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. – Минск: БГПУ им. М. Танка, 1998. – 35 с.

ИЗУЧЕНИЕ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ УСЛУГАМИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ КАК ВИД ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА

Савенко Г.Н.

(УО «МГПУ им. И.П. Шамякина, Беларусь»)

Современная социокультурная ситуация актуализирует проблему повышения качества профессионально-педагогической подготовки. Сегодня очевидна связь между повышением эффективности любого образовательного процесса и профессиональным мастерством его традиционного субъекта – учителя, преподавателя, педагога.

В связи с этим в настоящее время в центре внимания педагогической теории и практики находятся вопросы совершенствования содержания, методов и форм организации обучения и воспитания будущего учителя, выявления новых путей его качественной подготовки к предстоящей профессиональной деятельности. Анализ научных трудов по этим вопросам, наблюдение за реальной педагогической практикой показывают, что разработаны разнообразные и значимые научно-теоретические и методические идеи о сущности и структуре профессионально-педагогической подготовки, принципах и методах ее организации, определены перспективы ее совершенствования.

Одним из важных направлений в данных разработках является педагогический мониторинг. Изучение литературы позволяет утверждать, что термин «педагогический мониторинг» возник совсем недавно, в последнее десятилетие прошлого века.

Слово «мониторинг» образовано от лат. «monitor», что в буквальном переводе означает «надзирающий, напоминающий». Сама

дефиниция еще недостаточно часто используется в научно-педагогическом обиходе и в практике педагогической деятельности, однако определение понятия уже внесено в педагогические словари. В частности, под мониторингом в образовании понимают «постоянное наблюдение за каким-либо процессом в образовании с целью выявления его соответствия желаемому результату или первоначальным предположениям» [2, с. 86].

Определение мониторинга применительно к образовательному процессу дано В.А. Мокшеевым. Он рассматривает сущность данного понятия как «систему сбора, обработки, хранения и распространения информации в образовательной системе или отдельных ее элементах, ориентированную на информационное обеспечение управления, позволяющую судить о состоянии объекта в любой момент времени и могущую обеспечить прогноз его развития» [3, с. 85]. Такое понимание сущности педагогического мониторинга обуславливает справедливость положения о том, что педагогический мониторинг (в том или ином своем проявлении) существовал всегда с момента возникновения образовательного процесса.

Как вид педагогического мониторинга можно рассматривать контроль и оценку результатов обучения, которые являются и завершающим, обязательным компонентом в структуре процесса обучения, и одним из условий его совершенствования. По мнению С.А. Пуймана, «педагогический контроль определяется как способ получения информации о качественном состоянии учебного процесса» [4, с. 144]. Три основные функции контроля и оценки результатов учебно-познавательной деятельности обучающихся: диагностическая, обучающая и воспитательная – обуславливают необходимость и эффективность данного вида педагогического мониторинга в процессе обучения в средних образовательных учреждениях и в высшей школе. В связи с этим вопросы педагогического контроля получили полную научно-методическую разработку, в настоящее время совершенствование форм и методов контроля и оценки знаний, умений и навыков обучающихся продолжается достаточно интенсивно в связи с возникновением новых образовательных технологий и перспектив повышения качества образовательных услуг.

В 70-е – 90-е гг. XX столетия была осуществлена глубокая разработка проблемы педагогической диагностики, которую также можно рассматривать как вид педагогического мониторинга.

Немецкий педагог К. Ингекамп, будучи сначала учителем в народной школе, а в дальнейшем – преподавателем высшей педагогической школы, создал «Учебник педагогической диагностики», который в 90-е годы стал доступен как переводное издание для педагогов нашей страны [1]. Автор утверждает, что «по существу, педагогическая

диагностика насчитывает столько же лет, сколько вся педагогическая деятельность. Кто учил планомерно, всегда пытался определить и результаты свои усилий», спрогнозировать повышение их эффективности [1, с. 6]. Однако по-настоящему научное использование педагогической диагностики как совокупности способов получения «информации, служащей оптимизации педагогической деятельности» [1, с. 7], стало реальностью образовательного пространства во многих странах мира только в последнем десятилетии прошлого века. Сегодня можно утверждать, что педагогическая диагностика получила полное признание педагогической общественности, разработаны ее психолого-педагогические основы, методы и приемы использования во всех образовательно-воспитательных учреждениях. Более того, она предвосхитила возникновение педагогического мониторинга и стала одним из основных его видов.

Сравнительный анализ сущности педагогического контроля, педагогической диагностики и педагогического мониторинга дают возможность понять, что они взаимосвязаны, но не тождественны. Функции каждой из этих педагогических технологий разные (рамки данной статьи не дают возможности дать их подробный описательно-сравнительный анализ).

Самыми широкими функциями обладает педагогический мониторинг, так как его использование позволяет получить необходимую информацию различными способами и о самых разных сторонах образовательного процесса. В частности, с помощью данной технологии возможно целенаправленное и достаточно достоверное исследование такого важного аспекта процесса профессионально-педагогической подготовки, как удовлетворенность образовательными услугами, предоставленными студентам университета. Частью технологии мониторинга является статистический анализ результатов успеваемости (текущих и итоговых) будущих педагогов. В некоторой степени, положительные (или отрицательные) результаты учебно-познавательной деятельности студентов позволяют судить об их удовлетворенности (неудовлетворенности) образовательными услугами. Но процесс обучения носит двусторонний характер, из чего следует, что студент, имеющий высокие результаты в учебе, может достигнуть их только благодаря своему упорству и прилежанию, большим затратам времени и сил на учебу, либо собственным незаурядным способностям (и наоборот). В то же время он может быть не удовлетворен профессионально-педагогической деятельностью преподавателя, считает недостаточной материально-техническую базу обучения и т.д. Это обстоятельство отрицательно сказывается на профессиональной подготовке будущего учителя, так как в педагогическом вузе важным компонентом его профессионального становления является положительный пример

обучающих и позитивная воспитывающая среда учебного педагогического заведения.

Как показала практика, достаточно полную и достоверную информацию об удовлетворенности студентами образовательными услугами можно получить, используя такой вид педагогического мониторинга, как самооценка преподавателя, в рамках которой педагог по собственной инициативе предлагает студентам оценить качество своей профессиональной деятельности. Это небольшая анкета, позволяющая студентам отразить их совместную с педагогом образовательную деятельность. Анкета представлена в следующей таблице:

I. Научно-теоретический уровень прослушанных лекций, практических занятий, подготовки преподавателя.	1. Высокий. 2. Достаточный. 3. Низкий. Выбор ответа сопровождается кратким обоснованием.
II. Уровень методической организации учебной работы.	Те же уровни и краткое обоснование.
III. Использование преподавателем в процессе обучающей работы современных образовательных технологий	Те же уровни и краткое обоснование.
IV. Характер педагогического общения преподавателя с аудиторией. V. Предложения и пожелания преподавателю (по желанию студента).	1. Продуктивный. 2. Непродуктивный. Выбор ответа сопровождается кратким обоснованием

Для того, чтобы результаты самооценки носили объективный характер и полученные данные соответствовали истинному положению вещей, необходимо соблюдение определенных условий проведения данного вида мониторинга:

- анкетированная аудитория должна быть достаточно массовой (например, лекционный поток студентов),
- анкетирование проводится анонимно,
- проведение самооценки должно носить систематический характер.

Важным результатом такого вида педагогического мониторинга является не только информация для преподавателя, оказывающая конструктивное влияние на характер и качество предоставления им образовательных услуг, но и изменения в психологическом восприятии студентами самой личности аттестуемого. Анализ результатов самооценки педагога позволяет сделать выводы о том, что студенты ценят его позицию личностной открытости, стремление к профессиональному самосовершенствованию. Их радует доверие со стороны преподавателя, интерес к их мнению о качестве обучающе-воспитывающей деятельности. Это во многом обеспечивает формирование положительного эмоционально-психологического климата

в процессе обучения, атмосферы деловитости, взаимоуважения и взаимотребовательности.

Использование в педагогическом вузе мониторинга удовлетворенности образовательными услугами является одним из важных направлений совершенствования профессиональной подготовки будущего учителя и средством становления его педагогической позиции.

Литература:

1. Ингекамп, К. Педагогическая диагностика: Пер. с нем. / К. Ингекамп. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с. – (Зарубежная школа и педагогика).

2. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 176 с.

3. Мокшеев, В.А. Организация системы мониторинга в образовании / В.А. Мокшеев // Школьные технологии. – 2005. – № 1. – С. 85 – 94.

4. Пуйман, С.А. Педагогика. Основные положения курса / С.А. Пуйман. – Минск: «ТетраСистемс», 2001. – 256 с.

СПЕЦИФИКА ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-БИОЛОГОВ ХИМИИ

*Свириденко В. Г., Пырх О. В., Зыкова Е. Л.
(УО «ГГУ имени Ф. Скорины», Беларусь)*

Основная задача ВУЗа состоит в том, чтобы раскрыть индивидуальность студента, помочь ему проявиться, развиваться, устояться, обрести избирательность и устойчивость к социальным воздействиям. Развитие индивидуальности каждого студента в процессе обучения химии обеспечивает построение личностно-ориентированной технологии. Модель личностно-ориентированной технологии связана с организацией научных знаний в системы с учетом их предметного содержания. Это своеобразная предметная дифференциация, обеспечивающая индивидуальный подход в обучении. Средства индивидуализации обучения направлены на выявление:

- предпочтений студента к работе с основными закономерностями химических дисциплин;
- интереса к их углубленному изучению;
- ориентации студента к занятиям разными видами профессиональной деятельности.

Цель такого обучения состоит в создании системы психолого-педагогических условий, позволяющих в едином студенческом коллективе работать с ориентацией не на «усредненного» студента, а с каждым в

отдельности с учетом индивидуальных познавательных возможностей, потребностей и интересов. В связи с этим на кафедре химии проводится исследование по дифференцированному подходу к обучению химическим дисциплинам.

Важной проблемой становится дифференциация студентов при выполнении лабораторных работ по спецкурсу «Большой практикум» на специализации «Биохимия». На наш взгляд, дифференциация необходима по следующим причинам: разные стартовые возможности студентов, разные способности и склонности, для обеспечения индивидуальной траектории развития личности.

Традиционно в основе дифференциации лежал подход по принципу «больше-меньше», при котором лишь увеличивался объем предлагаемого студенту материала – «сильные» получали задание больше, а «слабые» – меньше. Такое решение проблемы дифференциации не снимало саму проблему и приводило к тому, что способные студенты не имели перспективу в развитии, а менее успевающие не могли преодолеть трудности, возникающие у них при решении различных научно-исследовательских экспериментальных задач.

Создать благоприятные педагогические условия для развития личности студента, его самоопределения и самореализации помогла технология уровневой дифференциации, которую применяют преподаватели кафедры на занятиях по спецкурсу «Большой практикум».

Обобщим способы дифференциации:

1. Дифференциация содержания учебных занятий:

- по уровню творчества;
- по уровню трудности;
- по объему.

2. Использование разных приемов организации деятельности студентов на занятиях, при этом содержание заданий может быть единым или различным. Вся проводимая экспериментальная работа дифференцируется:

- по степени самостоятельности студентов;
- по степени и характеру помощи студентам;
- по характеру учебных действий.

Рассмотрим отдельные экспериментальные работы по спецкурсу. Для студентов-биологов важным разделом является определение кислотности в почвах, растениях, других биологических объектах. Занятие начинают с решения расчетных задач по определению величины водородного показателя в растворах сильных электролитов, растворах слабых электролитов, буферных системах. Каждый студент получает задание согласно уровневой дифференциации и решает задачи по предварительному алгоритму, а затем проводит вычисления в задачах, связанных с профессиональной направленностью. Экспериментальные

задачи распределены таким образом, что отдельные группы студентов работают по программе спецкурса, а другие выполняют индивидуальный эксперимент. Результаты эксперимента математически обрабатываются и докладываются на учебных конференциях.

По разделу «Фотоколориметрические методы определения ионов металлов в природных объектах» лабораторные занятия дифференцируются по следующей схеме: проводится учебная конференция по биологической роли исследуемых ионов металлов, решаются расчетные задачи по фотоколориметрическому методу анализа, строятся соответствующие калибровочные графики, проводятся экспериментальные определения, рассчитывается содержание элементов. Расчеты сопровождается математическая обработка. Лабораторные работы организованы различно. Отдельные студенты отрабатывают экспериментальные операции, входящие в состав умения, и задания с опорой на алгоритмы, рассмотренные при решении расчетных задач. Студентам с высоким уровнем успешности и обученности по спецкурсу предлагают творческие, усложненные задания, направленные на создание необходимых условий для формирования умений и навыков выполнения научной экспериментальной работы.

Проведение таким образом лабораторных занятий по спецкурсу «Большой практикум» дает специальные умения будущему учителю химии, необходимые для проведения дифференциального обучения школьников. К таким умениям относятся:

- умение осуществлять диагностику и определять уровни усвоения материала учащимися;
- умение разрабатывать и использовать в учебном процессе разноуровневые дидактические материалы;
- умение оценивать сложность учебного материала в разных классах;
- умение решать расчетные задачи повышенного, углубленного и олимпиадного уровня.

Основными направлениями работы по подготовке студентов к работе в школе с использованием дифференцированного подхода к обучению является:

- выделение преподавателями общих курсов химии (неорганической, аналитической, органической, методики преподавания химии) лабораторных работ по содержанию того материала, который непосредственно входит в школьные учебники либо тесно с ним связан;
- рациональный подбор расчетных задач по различным разделам химических дисциплин при проведении лабораторно-практических занятий по методике преподавания химии и спецкурсу «Большой практикум»;

– ознакомление будущих учителей с практической реализацией задач дифференцированного обучения химии в период педагогических практик в общеобразовательных школах.

Проведенные исследования показали, что важным фактором подготовки студентов к дифференцированному обучению школьников является самостоятельная работа, результативность которой обеспечивается эффективной системой контроля. Студенты выполняют индивидуальные семестровые задания, отдельные расчетные задачи разной степени сложности решаются на лабораторных занятиях или включаются в задания для контрольных работ. Для оптимизации условий целенаправленной подготовки студентов к углубленному преподаванию химии, стимулированию их самостоятельной работы при изучении отдельных тем предлагается набор задач различного уровня сложности.

Проведенная исследовательская работа позволяет считать, что внедрение в учебный процесс дифференцированного подхода к обучению студентов химии способствует их углубленной химической подготовке и повышению качества подготовки будущего учителя химии к проведению дифференцированного обучения учащихся в школе.

ОБ ОДНОМ ИЗ ПОДХОДОВ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ УРОВНЯ ИННОВАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ (НА ОСНОВЕ СТАНДАРТА ИСО 9000)

Старжинская Н. С.

(УО «БГПУ им М. Танка», Беларусь)

Старжинский В. П.

(УО БНТУ, Беларусь)

Инновационное развитие ориентировано, во-первых, на создание новых знаний, во-вторых, – на диффузию инноваций (распространение знаний).

В последние полтора-два десятилетия инновационные процессы в дошкольном образовании Беларуси направлены на поиск новых путей повышения его качества, создание новых технологий обучения и воспитания детей дошкольного возраста.

Однако актуальной для нашей страны является ориентация на распространение знаний и ускоренное освоение инноваций, т. е. обеспечение второго направления инновационного развития. Не имеющие специальной подготовки выпускники вузов, вливаясь в производственную (педагогическую) деятельность, практически не влияют на развитие инновационной деятельности, так как не готовы ее организовать. Переход дошкольного образования на инновационный путь развития должен

обеспечиваться эффективной системой мотиваций и предпосылок к внедрению достижений научно-педагогического прогресса в практику работы дошкольных учреждений. Для этого необходимо формирование в вузе *инновационной культуры как ценностной основы инновационной деятельности*, которая позволит повысить ее эффективность, создаст в педагогике благоприятную среду для развития науки и инноваций.

Инновационная культура рассматривается сегодня в мире в качестве стратегического ресурса XXI века. Она *включает знания, умения и опыт целенаправленной подготовки, комплексного внедрения и всестороннего освоения инноваций во всех сферах жизнедеятельности человека, формирует отношение общества к ним как к особо значимой социальной ценности*. В то же время она способствует ускорению и повышению эффективности внедрения результатов научных изысканий, раскрытию инновационного потенциала личности и его реализации, оптимизирует соотношение между традициями и обновлением, стимулирует творение нового при соблюдении принципа преемственности [1].

Различаются, по меньшей мере, две наиболее общих разновидности инновационной культуры – инновационная культура общества и инновационная культура личности. Инновационная культура общества – это специфический интеллектуальный актив, который способен обусловить возникновение уникальных конкурентных преимуществ общества и участвовать в создании национального богатства. Инновационная культура личности отражает целостную ориентацию человека на инновационную деятельность. Эта ориентация проявляется в мотивах, знаниях, умениях и навыках, а также в образах и нормах поведения.

В последние два десятилетия стали активно проводиться исследования проблемы профессионально-личностных качеств будущего педагога, совокупность которых образует инновационную культуру как основу его готовности к инновационной деятельности [2; 3; 4; 5 и др.].

В Беларуси понятие инновационной культуры педагога наиболее полно исследовано И. И. Цыркуном [6]. Автор исходит из философской трактовки понятия «культура», позволяющей рассматривать ее в единстве с человеком и его деятельностью. Если культура в целом есть совокупный способ и продукт человеческой деятельности, то *инновационная культура*, по И. И. Цыркуну, *есть совокупный способ и продукт инновационно-педагогической деятельности инноватора* [6, с. 72–73]. Отправная роль в культурно-праксиологической концепции специальной инновационной подготовки студентов, по И. И. Цыркуну, принадлежит *системе регулятивных принципов*, определяющих ее содержание, методы, формы средства в соответствии с поставленной целью: единства инновационной культуры, личности и инновационной деятельности; адекватного развития и саморазвития личности; принцип изоморфизма инновационного цикла;

культурно-праксиологической генерализации; раннего включения студентов в непрерывную резонансную инновационную практику и др. [6, с. 87–94].

Названные выше исследования касаются проблемы формирования инновационной культуры учителя средней школы, в частности, учителя-предметника. Исследований в сфере изучения проблем инновационной культуры как основы готовности педагога дошкольного образования к инновационной деятельности в науке в настоящее время недостаточно. В немногочисленных работах по подготовке студентов к инновационной деятельности (см., напр. [7]) проблема формирования из инновационной культуры затрагивается лишь косвенно. Между тем, в настоящее время возникла социальная потребность в качественной подготовке будущих специалистов дошкольного образования с позиций формирования их инновационной культуры, которая предполагает глубокое понимание сущности и закономерностей инновационных процессов в области дошкольной педагогики, обладание творческим педагогическим мышлением, позволяющим быстро реагировать на потребности быстро развивающегося социума.

Технологический подход и основное содержание всякой технологии основывается на решении так называемой обратной задачи: «от результата к процессу». То есть намечается требуемый образовательный результат, а затем выбирается вариант реализации образовательного процесса, чтобы полученный образовательный результат был, по крайней мере, не хуже требуемого.

Исходя из того, что инновационная культура личности студента отражает целостную ориентацию человека на инновационную деятельность, что проявляется в мотивах, знаниях, умениях и навыках, образах и нормах поведения, мы попытались определить уровни инновационной культуры личности. При этом мы опирались на стандарт ИСО 9000, в котором разработаны уровни зрелости, которые могут выступать критерием должного [8]. Уровни зрелости, описывающие степень развития способностей, даются по возрастающей шкале – от 1 до 5. Описанные в стандарте критерии уровней зрелости могут быть экстраполированы на образовательную онтологию. (Все формулировки носят еще условный – предварительный характер.)

1. *Начальный (ключевой признак – основной вид деятельности студента – выполнение задания).*

На этом уровне систематический подход и планирование деятельности по формированию инновационной культуры отсутствуют. Результаты деятельности – непредсказуемы. Совершенствование деятельности студента осуществляется в качестве реакции на замечания и подсказки педагога.

2. *Проективный* (ключевое слово – проблема и ее решение, при этом педагог формулирует проблемы, студент ищет способы ее решения с помощью педагога).

Некоторые результаты деятельности предсказуемы. Систематически осуществляются корректирующие и профилактические мероприятия. Сформированы основные когнитивные и личностные ценности.

3. *Активный* (ключевой признак – студент сам видит проблемы и ищет способы ее решения с помощью педагога).

Осуществляется стратегическое планирование деятельности, ориентированной на оптимальный результат. Используются эффективные маневренные системы управления образовательной деятельностью. Результат развития личности предсказуемы.

4. *Инновационный* (студент не только видит проблему, но и находит приоритетные средства ее решения).

Формируется эффективный взаимосвязанный процессный подход, стабильные положительные результаты и устойчивые тенденции. Происходит постоянное совершенствование на основе обучения как усвоения культуры.

5. *Устойчивого развития* (способность освоения инноваций в долгосрочном плане).

Дальнейшая стратегическая оценка результатов развития инновационной культуры личности (сущее) позволяет сравнить ее с эталоном (должное) и осуществить верифицированное планирование процессов совершенствования, необходимых для продвижения по направлению к устойчивому развитию.

Литература:

1. Никитенко, П. Г. Стратегия развития национальной инновационной системы Беларуси / П. Г. Никитенко // Проблемы управления. – 2007. – № 1 (22). – С. 27–41.

2. Иванюк, И. А. Инновационная культура общества – стратегический ресурс развития рыночной экономики инновационного взаимодействия / И. А. Иванюк, О. А. Воротилова // Современная экономика: проблемы и решения. – 2010. – № 2 (2). – С. 55–63.

3. Николаев, А. Инновационное развитие и инновационная культура / А. Николаев // Проблемы теории и практики управления. – 2001. – №2. – С. 57–63.

4. Афанасьева, Е. Д. Инновационная культура педагогов [Электронный ресурс] / Е. Д. Афанасьева, Л. Г. Борисова // Электронный журнал «Имидж». – Режим доступа: <http://image.websib.ru>. – Дата доступа: 21.02.2012.

5. Сидоров, С.В. Сущность и основные компоненты инновационной культуры учителя [Электронный ресурс] / С.В. Сидоров // Электронный журнал «Педагогическая наука и образование в России и за рубежом:

региональные, глобальные и информационные аспекты». – Режим доступа: <http://pi.sfedu.ru/pageloader>. – Дата доступа: 22.02.2012.

6. Цыркун, И. И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы / И. И. Цыркун. – Минск: Тэхналогія, 2000. – 326 с.

7. Хараман, О. Ф. Формирование в педагогическом колледже готовности к инновационной деятельности будущих воспитателей дошкольных учреждений: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О. Ф. Хараман. – Краснодар, 2001 – 206 л.

8. Старжинский, В. П. ИСО 9000 – гарантия качества мирового уровня / В. П. Старжинский // Пралеска (Дашкольная адукацыя). – 2010. – №7. – С. 16–18.

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ К РЕАЛИЗАЦИИ ОРИЕНТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА МЕЖПРЕДМЕТНЫХ ЗАДАЧ КАК КОМПОНЕНТ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Старовойтова Е.Л.

(УО МГУ имени А. А. Кулешова, Беларусь)

Задача оптимизации подготовки будущих специалистов в высшей школе решается с учетом изменяющейся социокультурной, экономической и демографической ситуации в нашей стране. Это сопряжено с разработкой и внедрением нового поколения учебно-методического обеспечения образовательного процесса, направленного на развитие у студентов национальных и общечеловеческих ценностей, развитие социально-личностных, учебно-познавательных, информационных, коммуникативных, межкультурных и профессиональных качеств, образовательных компетенций. В первую очередь это касается личности учителя. Педагогическая деятельность требует от человека постоянной творческой готовности, поиска нетривиальных решений в нестандартных профессиональных ситуациях, непрерывной самореализации, саморазвития. Высшая школа в своей деятельности по подготовке учителей должна учитывать изменения, происходящие в жизни школы, в процессе совершенствования школьного образования.

В последние годы в научно-педагогической литературе особое внимание уделяется исследованию основных тенденций совершенствования профессионально-педагогической подготовки учительских кадров в вузе, включающей научно-теоретическое, методическое и практическое обучение студентов. Основной целью системы подготовки будущего учителя является максимальное выявление и реализация творческой индивидуальности студентов, становление

личности будущего педагога и его профессионализма. Высокий и постоянно развивающийся личностный потенциал учителя становится важнейшим залогом успеха его профессиональной деятельности.

Все сказанное относится и к учителю математики. Однако надо отметить, что не все учителя математики способны в полном объеме и эффективно выполнить стоящие перед ними задачи, что требует, в первую очередь, совершенствования их методической подготовкой. Как показало проведенное нами исследование, недостаточно подготовлены учителя математики и к проведению работы по осуществлению прикладной направленности обучения математике, использованию профориентационных возможностей школьного курса математики и, в частности, реализации ориентационного потенциала межпредметных задач в условиях такого вида обучения. Необходимость постановки этой проблемы в методической подготовке будущего учителя математики обусловлена, с нашей точки зрения, тем, что в связи со стремительным ростом мировой экономики интенсивно расширяется мир профессий, которыми придется овладеть нынешним выпускникам, и необходимо корректировать и системно организовывать профориентационную работу с учащимися.

В организацию профессиональной ориентации молодежи на современном этапе значительный вклад вносят общеобразовательные учреждения, реализующие как научные разработки отечественной науки, так и передовой опыт профориентации за рубежом с учетом традиций национальной системы образования. Поэтому необходима конкретизация целей и задач школьного этапа профориентационной работы с учащимися.

Нам представляется перспективным и недостаточно исследуемым направлением в организации профориентационной работы в школе использование возможностей содержания школьных предметов, в том числе и математики, поэтому требуется разработка соответствующего учебно-методического и дидактического сопровождения процесса ориентации учащихся на выбор сферы предстоящей деятельности.

Профориентационная работа является наиболее актуальной и своевременной для учащихся 7-9 классов, так как этот школьный возраст совпадает с осознанием и выявлением учащимися своих возможностей и потребностей к определенному роду трудовой деятельности. Поэтому правомерна постановка вопроса подготовки учащихся к выбору направления последующего обучения, отражающего существующий у них на данный момент профессиональный интерес, и решение этой проблемы за счет оказания им психолого-педагогической поддержки в проектировании вариантов продолжения обучения и ознакомление их со спецификой видов деятельности, определяющих будущий профессиональный выбор.

Учитывая указанные соображения, мы выстраиваем работу по

совершенствованию методической подготовки будущих учителей математики в указанном выше контексте. Разработка содержания такой работы осуществляется нами на основе наблюдений за деятельностью учителей математики в реальном процессе обучения. Мы также учитываем данные анкетирования учителей на предмет использования ими ориентационных возможностей курса математики 7–9 классов. Мы установили, что хотя требование подготовки учащихся 7–9 классов к выбору направления последующего обучения средствами предмета «математика» не вызывает у большинства учителей сомнения, то условия, обеспечивающие его, часто рассматриваются учителями математики бессистемно и зачастую упрощенно.

Проводя наблюдения на посещенных нами уроках, мы отметили, что большинство учителей рассматривают проблему реализации профориентационных возможностей школьного курса математики в отрыве от проблемы прикладной направленности обучения математике, поэтому немногие из них считают необходимым в процессе обучения математике отражать ее профориентационные возможности. Этот этап обучения учащихся с точки зрения организации профориентационной работы рассматривается учителями математики как необязательный и малоэффективный. Использование профориентационных возможностей школьного курса математики с позиций ориентации учащихся 7–9 классов на выбор направления обучения в старших классах поддерживается большинством опрошенных учителей математики, хотя немногие из них смогли указать профессии, с которыми они знакомят своих учеников через содержание урочной и внеурочной работы по математике. На уроках решаются задачи школьных учебников, среди которых имеется незначительное количество межпредметных задач, ориентирующих своим содержанием на выбор некоторого направления обучения. Наблюдаемые посещенные уроки проходили в традиционной форме, интегрированные уроки мы не наблюдали, изредка уроки имели мультимедийное сопровождение. Ориентационный потенциал курса математики эти уроки не выражали. Учителя математики в наблюдаемых нами классах в большинстве своем не имеют специальных подборок межпредметных задач, с помощью которых можно было бы ориентировать учащихся на направления обучения в старших классах лицеев и гимназий.

При объявлении темы урока, его целей, редко обосновывается и зачастую не указывается, как приобретенные знания и умения могут быть использованы учащимися в их будущей предполагаемой профессиональной деятельности. В планах уроков учителей часто не находят отражения познавательная информация, которая обеспечит учащимся ознакомление с некоторыми профессиями и их особенностями, покажет необходимость математических знаний для специалистов этой профессии, тем самым будет мотивировать учащихся на изучение

математики, способствовать развитию познавательного интереса к этому предмету как начальной ступени профессионального интереса.

Об этом свидетельствуют и результаты опроса учителей математики. Немногие из них стремятся специально организовать работу учащихся с целью ориентации их на выбор направления обучения; указывая, что для этой цели они используют практические и лабораторные работы, решение задач, организуют деятельность учащихся по показу применения знаний в профессиональной деятельности, используя возможности внеклассной работы. Некоторые учителя подтверждают ориентационный потенциал курса математики 7–9 классов и стремятся его обеспечить за счет проведения интегрированных уроков, отмечая трудности организационного плана и большой объем работы при подготовке материала к таким урокам, в частности, при разработке содержания межпредметных задач. Многие учителя признают необходимость использования игровых методов обучения для реализации ориентационного потенциала школьного курса математики, однако используют их в практике обучения с указанной целью редко.

Значимость внеклассной работы в реализации ориентационного потенциала межпредметных задач подтверждается многими учителями, однако почти все они не задумывались о возможности построения межпредметной внеклассной работы на содержании таких задач, ориентирующих учащихся своим содержанием на профессии в рамках некоторого направления обучения.

Неподготовленность учителей к проведению работы по реализации ориентационного потенциала межпредметных задач в условиях прикладной направленности обучения математике в 7–9 классах объясняется отсутствием соответствующей подготовки их во время учебы в университете. Выяснив состояние теоретической подготовки студентов к реализации ориентационного потенциала межпредметных задач при обучении математике в 7-9 классах, считая ее недостаточной, мы пришли к выводу о необходимости проведения специальной работы со студентами по практической подготовке их к решению поставленной проблемы, и предлагаем возможный вариант ее проведения, способствующий совершенствованию профессиональной подготовки будущих специалистов-педагогов.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ В УСЛОВИЯХ ФАКУЛЬТАТИВНЫХ КУРСОВ

*Старовойтова Т. С. , Старовойтов Л. Е.
(УО МГУ имени А. А. Кулешова, Беларусь)*

Непосредственное влияние на систему образования оказывают социально-экономические изменения, происходящие в современном обществе, стремительное развитие науки, техники и информационных технологий. Это требует новых подходов к совершенствованию системы образования, ее развитию и обновлению. Поскольку высшая школа призвана готовить специалиста будущего, то возникает необходимость постоянного изменения, дополнения и корректировки содержания его подготовки. Однако в условиях стандартизации высшего образования своевременное изменение содержания обучения связано с существенными трудностями. Основными компонентами, позволяющими оперативно отражать в содержании образования современные достижения науки, а также требования, которые обусловлены изменениями, происходящими в обществе, являются спецкурсы, курсы по выбору (элективные курсы) и факультативные курсы. Их содержание позволяет более гибко реагировать на все те изменения, которые происходят в сфере науки и в области государственной образовательной политики.

Поиск новых подходов к повышению качества подготовки будущих учителей математики в современных условиях приводит к необходимости расширить возможности факультативных курсов. Предлагаемый нами факультативный курс «Учебно-исследовательская работа студентов», проводимый на физико-математическом факультете, имеет целью ознакомление студентов с методическими основами обеспечения качества их научно-исследовательской деятельности. При разработке содержания курса мы исходили из того, что современный педагогический процесс – явление многогранное, отражающее сложности и противоречия общественной жизни. Педагогическое учебное заведение готовит студентов, прежде всего, к практической работе. Умение же осмысливать свою работу с научных позиций является важной составляющей методологической культуры педагога. Кроме этого, методологическая культура учителя предполагает знакомство с логикой и методами педагогического исследования, овладение основными исследовательскими подходами и умениями.

В стенах педагогических учебных заведений студенты делают первые шаги в этом направлении, определяют основные ориентиры для исследовательской работы, приобретают первоначальные исследовательские умения. Исследование рассматривается в контексте всех других видов деятельности, которыми должны овладеть студенты педагогических специальностей вузов в процессе обучения: правильно отбирать источники информации; аннотировать содержание изученного материала статей и книг; составлять рефераты; пользоваться реферативными журналами; готовить презентацию работы и т. д. Студенты учатся выбирать нужный информационный источник,

определять необходимость обращения к нему, а также фиксировать прочитанное в нем: составлять план, тезисы, конспект, рецензию и реферат как одну из начальных форм исследовательской работы. Владение этими умениями позволит студентам подняться на более высокий уровень исследовательской работы и приступить к выполнению курсовых и дипломных работ, включающих элементы настоящей исследовательской деятельности.

Студенты знакомятся с общей характеристикой методологии науки как системой знаний и системой деятельности, ее уровнями. Рассматриваются методологические характеристики педагогического исследования, по которым ученый может сверять и оценивать свою работу. Уделяется большое внимание методологической культуре педагога, логике педагогического исследования и методам научного познания в этой области. При изучении курса рассматривается взаимосвязь педагогической науки и практики, отражается единство и различие двух видов деятельности в области образования – научной и практической. Необходимо объединение этих видов деятельности, а также понимание и отражение той роли и места, которые занимают учитель и исследователь.

Рассмотрим основные положения, которые легли в основу построения методики обучения будущих учителей математики в рамках предлагаемого факультативного курса «Учебно-исследовательская работа студентов».

Во-первых, в профессиональной деятельности учителю математики часто требуется самому найти нужную информацию, отобрать из нее самое существенное, подготовить и осуществить процесс ее изучения так, чтобы каждый учащийся стал активным участником этого процесса, смог реализовать свою учебную деятельность на доступном для него уровне усвоения знаний и умений. Организовать такую деятельность сможет только тот учитель, который сам был субъектом подобной деятельности. Поэтому существенной чертой факультативного курса, по нашему мнению, должно быть предоставление студенту возможности приобрести опыт активной информационно-поисковой деятельности, чтобы он мог пережить радость открытия нового, почувствовать уверенность в своих возможностях.

Во-вторых, формирование познавательной самостоятельности будущего учителя является сложной и многоаспектной проблемой. Работы ученых (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, А. М. Матюшкин и др.) свидетельствуют о том, что познавательная самостоятельность студентов эффективно развивается в процессе целесообразно организованной деятельности под руководством преподавателя и в самостоятельной деятельности. Поэтому следует перенести акцент с обучающей деятельности на самостоятельную учебную деятельность студента, изменить методику проведения учебных занятий так, чтобы

появилась возможность регулярного контроля подготовки студентов и использовать такие методы, формы и средства обучения, которые обеспечивают познавательную активность студентов.

В-третьих, определяющую роль в формировании и развитии познавательной самостоятельности студентов в обучении играет самостоятельная работа. В учебном процессе высшей школы самостоятельная работа студентов рассматривается как часть процесса обучения, как средство обучения, как способ учебно-научного познания (П. И. Пидкасистый и др.). Как форма активности личности, она обеспечивает возможность ускорения перехода выпускника педвуза от учебно-познавательной к самостоятельной профессиональной деятельности. В процессе профессионально-ориентированной самостоятельной работы студент осознает и осмысливает получаемые специальные знания и умения в проекции к своей будущей профессии, приобретает опыт творческой деятельности. Будущий учитель должен не только сам хорошо владеть приемами самостоятельной работы, но и научить самоорганизации школьников.

Студенты в течение всего периода обучения в педвузе проходят своеобразную педагогическую практику, наблюдая и анализируя работу преподавателя. Психологическая структура деятельности преподавателя вуза включает в себя те же компоненты, что и педагогическая деятельность учителя средней школы: гностический, конструктивный, проектировочный, коммуникативный, организаторский, но со значительным преобладанием первых трех. У студентов есть возможность наблюдать реализацию данных структурных компонентов в педагогическом процессе.

В-четвертых, важным аспектом профессионального мастерства учителя является опыт осуществления межпредметных связей в процессе обучения и умения студентов самостоятельно обнаруживать и учитывать эти связи в процессе учения. Межпредметные связи, по мнению В. Н. Келбакиани, целесообразно рассматривать как средство подготовки студента к будущей деятельности. Они являются показателем достаточно высокого уровня мыслительной деятельности, обеспечивают цельность личности. Осуществление межпредметных связей в ходе исследовательской деятельности студентов позволяет установить более тесную и постоянную связь учебно- и научно-исследовательской деятельности студентов с процессом обучения, обеспечить постоянное квалифицированное руководство этой деятельностью как в общепедагогической, так и в методической части.

В-пятых, методы информатики, проникая вглубь математики, влияют на некоторые черты ее стиля, техники и содержания работы специалистов. Исследования психологов показали, что в процессе овладения информационной компетентностью развивается мышление студентов,

самоконтроль в мышлении, стимулируются эвристические процессы, развивается образная логика, рефлексия. Информационные технологии создают условия, при которых имеющиеся знания приобретают новое содержание, реализуются межпредметные связи. Поэтому необходимо всесторонне продемонстрировать будущему учителю математики различные варианты применения информационных технологий в профессионально-педагогической деятельности.

По окончании факультативного курса студенты должны знать методологию педагогического исследования, основные этапы и формы организации исследовательской деятельности, методы педагогического исследования; должны уметь выявлять проблематику современных психолого-педагогических исследований; работать с научной информацией; обобщать и анализировать результаты исследования; представлять работу, готовить ее презентацию.

ОРГАНИЗАЦИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ В ВУЗЕ

*Старокожева В. Ю., Акулич Ю. Е.
(УО ГГУ им. Ф. Скорины, Беларусь)*

Современные тенденции в развитии обучения обуславливают поиск новых форм и методов организации дифференцированного подхода обучения студентов иностранному языку в высших учебных заведениях. Все большее значение приобретает личностный подход к обучению иностранному языку, так как он позволяет максимально раскрыть всю многогранность и неповторимость индивидуальных особенностей студента, что, в свою очередь, предоставит ему в дальнейшем возможность самореализации в быстроменяющейся социальной среде. Ориентация на способности студента, стремление научить его самостоятельно собирать информацию на иностранном языке, анализировать ее и применять на практике, соотносить с реальным миром требуют от преподавателей высшей школы неординарного, творческого подхода к работе.

Анализ специальной литературы по проблеме дифференцированного обучения иностранному языку позволяет выделить две группы факторов, обуславливающих низкое качество иноязычной подготовки студентов, обучающихся на неязыковых специальностях:

1) внешние факторы, оказывающие влияние на систему образования в целом,

2) внутренние факторы, напрямую связанные с системой иноязычного образования на неязыковых специальностях вуза.

К внешним факторам относятся социально-экономические и политические факторы, которые влияют на мировое сообщество и способствуют возникновению в современном образовании таких процессов, как демократизация, глобализация, интеграция, гуманизация образования. Таким образом, можно проследить тенденцию на формирование новой образовательной парадигмы. Традиционно под парадигмой образования понимается «совокупность теоретических и методологических предпосылок, определяющих конкретное научное исследование, которое воплощается в научной практике на данном этапе» [1, с. 98], то новая парадигма образования важной и главной делает личность обучающегося, его интересы, желания, возможности и особенности, а также признает за каждым право быть индивидуальностью и иметь свой неповторимый путь развития. В связи с этим основной целью новой парадигмы высшего образования является развитие индивидуальных личностных особенностей студентов посредством такой системы обучения, которая бы удовлетворяла потребность личности в самореализации и саморазвитии, раскрытии своего творческого потенциала и духовных начал, определяла бы ее отношение к миру и образовывала ценностно-смысловое ядро мировоззрения.

Традиционная система образования не способна в полной мере реализовать указанную цель, т. к. не может обеспечить воспитание таких качеств личности, как самостоятельность, ответственность, способность и готовность изменяться в зависимости от потребностей самой личности и общества. Дифференцированное обучение, таким образом, представляет собой систему, позволяющую создать оптимальные условия для полноценного развития личности будущего специалиста.

В качестве внутренних факторов можно выделить факторы, которые отвечают за тактическую реализацию социального заказа общества по подготовке будущих специалистов в области иностранных языков. Это социально-педагогические факторы, к которым относится деятельность специалистов, которые непосредственно занимаются образовательной политикой, т. е. создают директивные документы, в частности программы.

Здесь следует обратить внимание на следующие особенности. Во-первых, обучение иностранному языку на неязыковых специальностях вуза осуществляется только на младших курсах и в небольшом объеме (аудиторно – не более двух – четырех часов в неделю). К четвертому – пятому курсу, студенты зачастую практически забывают язык, не имея постоянной языковой практики. В этих условиях овладение студентами языковой и коммуникативной компетенцией представляется маловероятной. Во-вторых, в программе обучения на младших курсах вуза основное внимание уделяется общеобразовательным (а не специальным) дисциплинам, поэтому профессиональная ориентация обучения иностранному языку затруднительна, что отрицательно сказывается на

мотивации студентов, которые не находят возможности применять полученные знания в профессиональной сфере.

Исходя из вышесказанного, необходимо определение методически-обоснованных способов дифференциации обучения иностранному языку. И здесь система дифференцированного обучения может сыграть положительную роль, т.к. она дает каждому студенту возможность выбирать свой неповторимый путь овладения предметом и становится активным участником учебного процесса, который способен брать на себя ответственность за результат своего обучения.

Под дифференцированным обучением применительно к процессу обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей вуза понимается такая система обучения, в ходе которой учитываются индивидуально-психологические особенности каждого обучающегося и при котором каждому студенту обеспечивается реальная возможность выступать субъектом обучения. Роль студента как субъекта обучения заключается в его участии в осуществлении целеполагания, выбора своего образовательного пути и осознания своей ответственности за ход учебно-познавательного процесса.

Сущность дифференцированного обучения заключается в раскрытии индивидуальности обучающегося и создании для него наиболее благоприятных условий формирования механизмов самоорганизации, саморазвития и самореализации с помощью такой системы управления учебно-воспитательным процессом, которая индивидуальными путями приведет всех студентов к намеченной цели обучения дисциплине. Иными словами, дифференцированное обучение должно способствовать удовлетворению личности учебно-воспитательным процессом путем адаптации последнего к особенностям обучающихся, их темпу продвижения, специфике памяти, мышления, а также учету интересов и познавательных потребностей студентов.

Дифференциацию в процессе обучения иностранному языку можно рассматривать с трех различных позиций.

1. Дифференциация содержания включает в себя знания, навыки, умения, которыми должен обладать студент в процессе обучения. Она требует предварительного тестирования студентов для определения их уровня обученности. Данная информация позволяет преподавателю спланировать и организовать процесс обучения в зависимости от познавательных потребностей, возможностей и интересов обучаемых. Главным при управлении процессом обучения является установление критериев к конечному результату обучения. При использовании технологии деления учебной группы на подгруппы необходимо установить требования для овладения теоретическим и практическим материалом каждой подгруппы. В качестве требований можно выдвинуть объем изучаемого материала, а также те умения и навыки, которыми должен

овладеть студент по окончании курса обучения. При определении результативности дифференцированного обучения критериями выступают с одной стороны успеваемость студентов по предмету в зависимости от поставленной ими цели, а с другой, и это самое основное – удовлетворённость личности учебно-воспитательным процессом.

2. Дифференциация процесса обучения означает предоставление преподавателем возможности каждому студенту выбирать различные пути овладения содержанием. Выбор может осуществляться двумя способами:

1) выполнением студентами различных заданий в зависимости от уровня их обученности, потребностей и интересов. Здесь хорошо подойдут разноуровневые задания, которые обеспечивают усвоение материала каждым студентом на основе его субъективного опыта, т.е. студенты имеют право выбора заданий одного из четырех возможных уровней: ознакомительно-репродуктивного, репродуктивного, репродуктивно-реконструктивного, конструктивно-творческого. При этом следует заметить, что студенты сами осуществляют свой выбор, а следовательно, становятся субъектами обучения и разделяют с преподавателем ответственность за процесс обучения.

2) выполнением студентами открытых заданий. Открытые задания, по определению А.В. Хуторского, – это задания, у которых нет и не может быть заранее известных решений или ответов [1, с. 132]. Такие задания принципиально отличаются от традиционных вопросов, тестов, упражнений, в которых есть «правильные» ответы, с которыми сравниваются полученные студентами результаты. Полученный обучающимися результат всегда уникален и отражает степень его творческого самовыражения. Примером таких заданий является создание проекта, написание рецензии, письма, изготовление буклета, газеты, написание конца истории, ранжирование предметов по значимости/важности/необходимости, предсказывание содержания по заголовку.

3. Дифференциация результатов обучения означает разнообразие уровней сложности продуктов познавательной деятельности, которые создают студенты, чтобы показать мастерство в овладении содержанием обучения. Так, например, для студентов различного уровня преподаватель может менять требования к выполнению задания: снижать для студентов первого (базового) уровня и повышать для студентов третьего (продвинутого) уровня. В копилке каждого преподавателя существуют варианты выполнения заданий для разных групп обучающихся, но наиболее эффективным и мотивирующим является предоставление студентам возможности самим выбрать продукт их учебно-познавательной деятельности.

Таким образом, дифференцированное обучение – это особое обучение, которое максимально приближено к познавательным потребностям обучающихся и их индивидуальным особенностям, т. к.

позволяет осуществлять обучение по индивидуальному маршруту, предполагает актуализацию функций личностного выбора и делает студента активным участником своей познавательной деятельности, а также обеспечивает усвоение каждым обучающимся содержания образования на том уровне, который для него доступен в данный момент. Следовательно, дифференцированное обучение отвечает требованиям современного общества, предъявляемым к процессу образования, и в частности к процессу подготовки современных специалистов.

Литература:

1. Хуторской, А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя / А. В. Хуторской. – М.: Владос-Пресс, 2005. – 383 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПОТРЕБНОСТНО-МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОЙ СФЕРЫ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

*Старченко В.Н., Сидоракина Ю.О.
(УО ГГУ имени Ф.Скорины)*

Подготовка педагогов в области физкультуры и спорта требует организации педагогического контроля над состоянием потребностно-мотивационно-ценностной сферы их физической культуры. Это необходимо для определения эффективности педагогических усилий профессорско-преподавательского коллектива факультета физической культуры и своевременной их (усилий) коррекции. В качестве средства такого контроля нами была разработана метрологически корректная методика диагностики состояния потребностно-мотивационно-ценностной сферы физической культуры человека (Старченко В.Н., 2009). Использование указанной методики позволило нам впервые провести исследование состояния потребностно-мотивационно-ценностной сферы физической культуры студентов факультета физической культуры.

Исследование проводилось в октябре 2011 года с целью определения состояния потребностно-мотивационно-ценностной сферы (ПМЦС) физической культуры студентов факультета физической культуры. В нем приняли участие студенты обоих полов, обучающиеся на 1-5-х курсах факультета физической культуры УО «ГГУ имени Ф.Скорины». В количественном отношении были исследованы 75 студенток (по 15 с каждого курса) и 75 студентов (по 15 с каждого курса). Таким образом, всего в исследовании приняли участие 150 студентов.

Для определения состояния ПМЦ физической культуры студентов использовалась компьютерная программа «Диагностика физкультурных патрѐбаў, матываў і каштоўнасцяў чалавека» (© Старчанка У.М., 2010).

Обработка результатов исследования позволила заключить, что наиболее значимыми мотивами физической деятельности для студентов обоих полов, которые приняли участие в тестировании, являются:

- «желание быть физически культурным»;
- «желание соответствовать идеалу физически совершенной личности»;
- «желание быть адекватным в двигательном отношении условиям и требованиям жизнедеятельности, учебной, профессиональной и других деятельностей»;
- «желание уметь выполнять различные (в том числе жизненно необходимые) двигательные действия»;
- «желание научиться распространѐнным и популярным физическим упражнениям»;
- «желание выполнять физические упражнения технически правильно и красиво»;
- «желание быть сильным, выносливым, быстрым, ловким, гибким»;
- «желание общаться (в том числе играть и соревноваться) с другими физкультурниками и спортсменами»;
- «желание получать удовольствие от движений».

Менее значимым (хотя и достаточно хорошо выраженным) мотивом физической деятельности для студентов факультета физической культуры является «желание овладеть логикой и методологией физического мышления и деятельности, стать теоретиком физической культуры».

Наиболее проявленными физкультурными потребностями для юношей факультета физической культуры являются:

- потребность в физической деятельности;
- потребность в двигательных умениях и навыках.

К относительно менее проявленным потребностям юношей факультета физической культуры относятся:

- потребность в физической подготовленности;
- потребность в физкультурных знаниях;
- потребность в физкультурном мышлении;
- потребность в физкультурном окружении.

Соответственно к важнейшим физкультурным ценностям юношей относятся: физкультурная деятельность и двигательные умения и навыки.

Что касается девушек факультета физической культуры, то наиболее проявленными потребностями для них являются:

- потребность в физической деятельности;

- потребность в двигательных умениях и навыках;
- потребность в физкультурном окружении.

Менее проявленными потребностями для девушек факультета физической культуры являются:

- потребность в физической подготовленности;
- потребность в физкультурных знаниях;
- потребность в физкультурном мышлении.

Соответственно к важнейшим физкультурным ценностям девушек относятся: физкультурная деятельность, двигательные умения и навыки, физкультурное окружение.

Что касается соотношения уровней сформированности ПМЦС физической культуры у юношей и девушек факультета физической культуры, то оно показано на рисунке 1.

Следует отметить, что и юноши и девушки факультета отличаются достаточно высоким уровнем сформированности потребностно-мотивационно-ценностной сферы физической культуры. В большей степени данная сфера сформирована у юношей на первом, втором и третьем курсах, а у девушек – на всех пяти курсах.

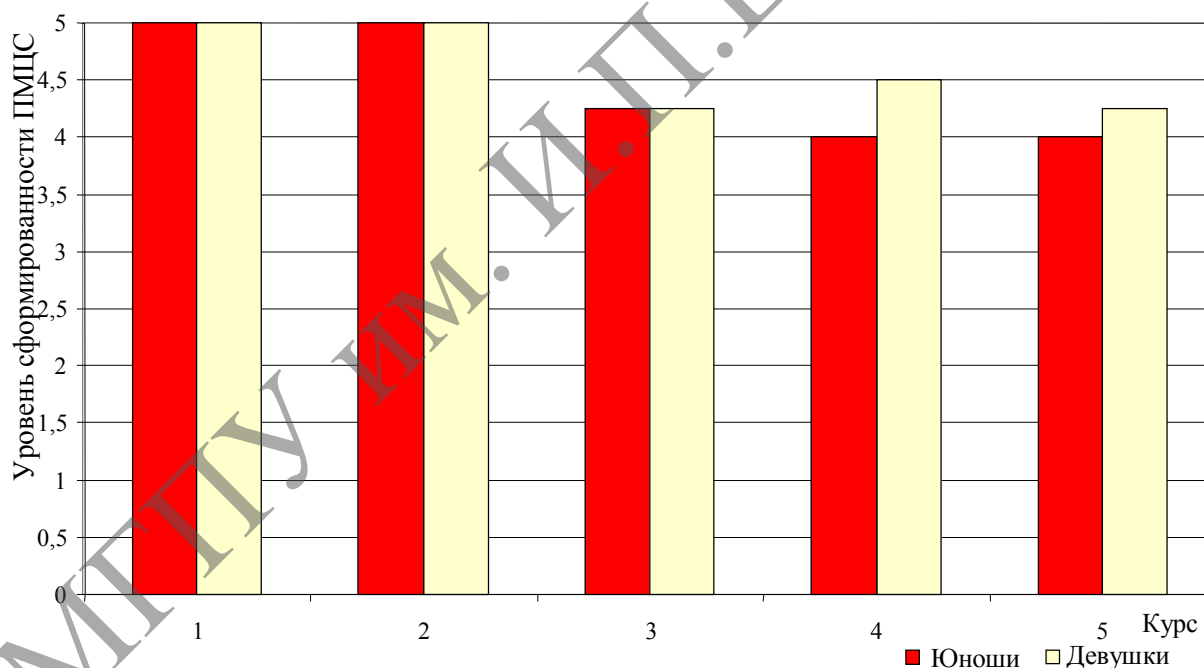
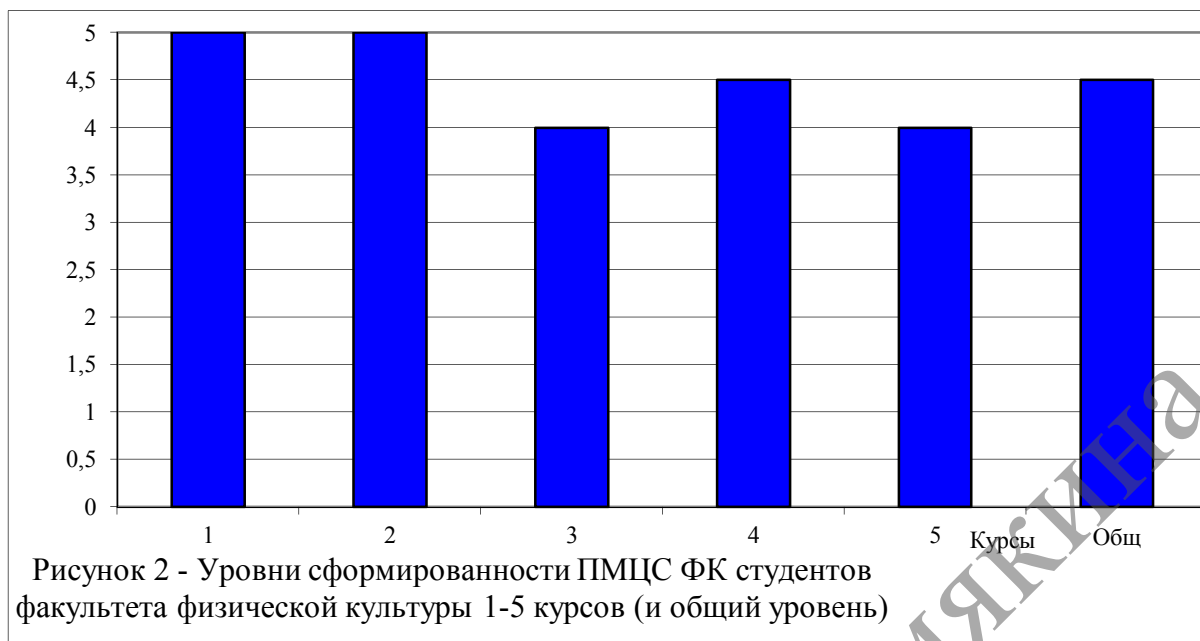


Рисунок 1 – Соотношение уровней сформированности ПМЦС физической культуры у юношей и девушек факультета физической культуры на 1 – 5 курсах (по 5-бальной шкале)

Уровни сформированности ПМЦС физической культуры студентов 1-5 курсов факультета физической культуры (без учета пола) и общефакультетский уровень представлены на рисунке 2.



Таким образом, был сделан вывод о том, что уровень сформированности потребностно-мотивационно-ценностной сферы физической культуры студентов факультета физической культуры можно определить как отличный. При этом статистически значимых гендерных отличий в уровнях сформированности ПМЦС физической культуры студентов и студенток обнаружить не удалось.

РАЗУМОВАЕ ВЫХАВАННЕ Ё НАРОДНАЙ ПЕДАГОГІЦЫ МАЗЫРСКАГА ПАЛЕССЯ

Сычова І.С.

(УА МДПУ імя І.П.Шамякіна, Беларусь)

У народнай педагогіцы Мазырскага Палесся сур'ёзную ўвагу ўдзялялі разумоваму выхаванню, што заключалася ў клопаце бацькоў аб інтэлектуальным развіцці дзяцей, удасканаленні памяці, лагічнага мыслення, фарміраванні пазнаваўчых інтарэсаў і схільнасцей. Змест разумовага выхавання быў накіраваны не толькі на засваенне традыцыйнай сумы ведаў, гаспадарчых, бытавых уменняў і навыкаў, але і на агульнае развіццё асобы: перадачу вопыту працоўнай дзейнасці і чалавечых зносін, разуменне разнастайных жыццёвых з'яў.

Клопат пра разумовае развіццё пачынаўся яшчэ да нараджэння дзіцяці і абапіраўся на ўзаемасувязь маральнага і разумовага выхавання. Па народных перакананнях, здаровыя, разумныя дзеці нараджаюцца ў бацькоў не проста фізічна моцных, а тых, якія прытрымліваюцца правіл народнай маралі. Родавыя, сямейныя грахі – сур'ёзная перашкода для

нараджэння здаровых дзяцей. Адпаведна пры добрай спадчыннасці і пры ўмове захавання бацькамі норм народнай маралі, увасобленай у шэрагу рэгіянальных перасцярог, дзеці народзяцца разумнымі і здаровымі.

Цяжарным паўсюдна забаранялася падстрыгаць валасы, каб не адрэзаць розум або язык (мову) дзіцяці. Валасы цесна звязваліся з разумовым развіццём, здароўем, лёсам, адыгрывалі важную ролю пры змене сацыяльнага статусу: першая стрыжка дзіцяці ў гадавалым узросце, абрад пострыгу ў княжацкім асяроддзі, продаж касы нявесты.

Існавала перакананне, што розум і ўменне прыгожа, складна гаварыць – узаемазвязаны. Дэфекты вымаўлення – паказчык невысокага разумовага развіцця: “Які розум, такая і гаворка”. Адпаведна зычны голас сведчыць аб здароўі, удачы, розуме.

Цанілася добрая памяць, паколькі традыцыйная культура рэгіёна заснавана на запамінанні, вуснай перадачы. У мясцовых гаворках ужываюцца словы “памець”, “пам’яць”, “пам’ятаць”, “помніць”, “паметліву”. Існавалі шматлікія спосабы забеспячэння разумовага развіцця. Асабліва баяліся пэўнымі дзеяннямі выклікаць страту памяці або “зашыць памяць” дзіцяці: “Трэба добра глядзець, што б дзіця не ўдарылася цеменем, бо пам’яць у яго прападзе”. Універсальным сродкам для захавання псіхічнага, інтэлектуальнага здароўя дзяцей ранняга ўзросту лічыўся сон.

Для народнай педагогікі Мазырскага Палесся характэрна досыць ранняе праяўленне клопату аб фарміраванні інтэлекту дзіцяці. Народныя кумулятыўныя казкі, дзіцячыя песні і забаўлянкі не толькі знаёмяць з побытам, але і дапамагаюць зразумець прычынна-выніковыя сувязі паміж разнастайнымі рэаліямі жыцця. Варыянты забаўлянак “Сарока-варона”, “Ласачка” запісаны ў розных населеных пунктах Мазыршчыны. Для іх характэрна прысутнасць элементаў гумару, эмацыянальнасць, павучальная скіраванасць.

Разам з тым на Мазырскім Палессі існавала ўстойлівае перакананне, што розум дзіцяці недастаткова развіты: “У дзіцяці дзіцячы й розум”. Дзяцей да ўзросту 5–7 гадоў лічылі несвядомымі, неразумнымі: “Якія годы, такі й розум”. Гэта пацвярджае звычай захоўвання пупавіны, якую давалі дзіцяці, каб яно магло “развязаць” памяць або розум: “Пупочак, што аставаўся, хранілі, а як у школу дзіця ішло, то трэба пупок развязаць, то і памяць развяжаш”.

Народныя загадкі – эфектыўны сродак разумовага выхавання, свайго роду традыцыйны тэст інтэлекту. У мясцовых загадках закранаюцца філасофскія пытанні жыцця і смерці, долі і нядолі, сумлення, шчасця і гора: “Што люблю – не куплю, чаго не любіш – не прадам” (маладосць не купіш, старасць не прадасі). Загадкі актывізуюць памяць, назіральнасць, уяўленне, вучаць дзяцей знаходзіць падобнае ў аддаленых прадметах і з’явах. Выхаваўчыя традыцыі Мазырскага Палесся ўтрымліваюцца ў

загадках сямейна-побытавай тэматыкі: “Чатыры чатырначкі, пятая – лубеначка, шостая – жывеначка” (дзіця ў калысцы).

Падлеткам давалі арыфметычныя веды, вучылі лічэнню пры дапамозе рысак, гарохавін, бабоў ці фасолін. Развіццю матэматычных здольнасцей спрыялі мудрагелістыя народныя задачы-загадкі: “Ішло сем баб, у кожнае бабы па сем кіёў, на кожным кію па сем сукоў, на кожным суку па сем кашалёў, у кожным кашалю па сем кошкак, у кожнае кошки па семера кацянят. Сколькі ўсяго будзе?” Рашэнне падобных задач фарміравала цікавасць да інтэлектуальнай дзейнасці, садзейнічала павышэнню разумовай культуры: “Ляцела сто гусей, аж ідзе чалавек дай кажа: – Здаровы, сто гусей! – Здароў, чалавеча, – кажуць, – калі б нас яшчэ столькі, да яшчэ палавінка етаго, да яшчэ чвертка етаго і ты з намі, дак тагды б было нас сто”.

Сацыялізацыя моладзі адпавядала ўзросту, інтэлектуальнаму развіццю: “ – Мой хлопец хоць малы, да ўжэ цяміць, чаго трэба наўчыцца, што б быць добрым хадзяінам. / – І мой меншы трохі цяміць, серадольшы ўжэ багата чаго ўмее рабіць, а большы, то ўсё знае”.

Разумовая самастойнасць падтрымлівалася: “Той, хто ўсіх слухае, не навучыцца і дровы калоць”. У выхаванцаў фарміравалася крытычнае мысленне: “Людзей слухай, а свой розум май”, “Век чужым розумам не пражыць, а трэба і свой мець”.

Высока ацэньваўся прыродны розум: “Не даў бог розуму, то і каваль не скуе”, “Рукі да работы, ногі да ахвоты, галава да ўсяго”. Аднак не адмаўлялася магчымасць “узяцца за розум” – адумацца; падкрэслівалася неабходнасць “набрацца розуму”, жыццёва-практычнага вопыту, навучыцца: “Хай бу ты пашоў об людзей поцёрса, розуму набраўса”, “Навука не ходзіць па лесе, а ходзіць па людзях”. Адзначаецца, што загартоўваюць чалавека найперш жыццёвыя выпрабаванні: “Бяда дакучыць, тады чалавека розуму навучыць”, “Тагды чалавек розуму набярэ, як свая вош укусіць”.

Лічылася, што навучанне эфектыўна толькі пры пэўным узроўні разумовага развіцця і падмацаванае асабістым жаданнем выхаванца: “Добра даць спосаб за жывою галавою”, “Дурня вучыць – толькі гнабіць”. Палешукі перакананы: калі няма розуму ў галаве, сэнсу і лагічнасці (“тоўку”) у гаворцы, то не будзе і спору ў працы: “У чыёй гаворцы няма тоўку, той бэз тоўку і ўсё робіць, бо сам кругом бэзтаўковы”.

Акрамя паняцця “розум” для характарыстыкі разнастайнай інтэлектуальнай дзейнасці ўжываюцца наступныя лексемы: “клёк” (“нема клёку” няма развагі, розуму ў галаве); “панталык” (“збіць з панталыку” – страціць паслядоўнасць у разважаннях і дзеяннях); “глузд” – розум, здольнасць разумець: “На мой глузд, то я не жыла б з ім”); “самовіты”, “самовіты чалавек” – самастойны ў думках і ўчынках, “несамавіты” –

адпаведна наадварот; “цікаву” – у значэнні мудры, панятлівы; “хітры” – у значэнні кемлівы, дасціпны; “скеміць” – зразумець.

Шырока ўжываюцца паняцці “дурэнь”, “дурны” – чалавек, інтэлект якога абмежаваны ад нараджэння: “Дурань дурнем родзіцца і дурнем памірае”. Паступова ўзмацняючы гэту якасць, кажуць: “дуроваты”, “дурніло”, “вялікі дурань”, “дурніла”, “дурнішча”; ідыёт – “бажавольны”.

Палешукі адрозніваюць недахоп розуму ад прыроды: “Лоб што лапата, а ума не багата” і па прычыне маладосці, адсутнасці жыццёвага вопыту: “Дурны, бо яшчэ малады”. Можна назірацца і часовая адсутнасць розуму, выкліканая хваробай, псіхалагічнымі прычынамі: “Калі маці дурненькая?/ – Тагды, калі яе дзіцятка маленькае”. У народнай гаворцы “дурны” – гэта і дрэнна выхаваны, не здольны зразумець законаў народнай маралі, без прымусу паводзіць сябе адпаведна грамадскім патрабаванням: “Разумнае дзіця баіцца гразы, а дурное – лазы”.

Адметнасцю традыцыйнага выхавання з’яўляецца фарміраванне ўяўленняў аб ідэальнай асобе ад супрацьлеглага, з дапамогай камічнага, метадам асуджэння і высмейвання, што патрабуе і ад дарослага, і ад дзіцяці пэўнага ўзроўню інтэлектуальнага развіцця. У прыказках і прымаўках трапна высмейваюцца асабістыя і чужыя недахопы, найперш лягота: “Сем лет прала, сем лет ткала, тры дні шыла, а да абеду знасіла”. Схільнасць да іроніі і самаіроніі характарызуюць мясцовыя жарты і анекдоты: “Манька, калінка, а ці мыешся ты? /Мыюся, мыюся. /А дзе? У рэчцы, каласок. /А зімой жа? /Дак колькі тае зімы!..”. Славу беларускага Габрава маюць палескія вёскі Вялікія і Малыя Аўцюкі ў Калінкавіцкім раёне.

З павагай адносіліся палешукі да ведаў, навукі: “Вучоны водзіць, а нявучаны за ім услед ходзіць”. Калі нараджалася дзіця, то яму і бацькам жадалі: “Каб свой розум і навукі далі сыну сілу ў рукі”. Запісаны замовы, накіраваныя на паляпшэнне вучобы. Але не ўхвалялася адукацыя без разбору і практычнага прымянення (“Паляшущая лаціна”, “Аб хлопцу вельмі разумным”). Каштоўнасць мае не столькі адукацыя, начытанасць, колькі здаровы практычны розум – “рассудак”, здольнасць правільна ацаніць сітуацыю або інтэлектуальна-маральны ўзровень чалавека і яго ўчынкаў. У першую чаргу фізічная, земляробчая праца разглядалася палешукамі як істотная для чалавека. Разумовая праца ў пэўнай ступені недаацэньвалася, што часткова захоўваецца і да нашага часу.

У народнай педагогіцы Мазырскага Палесся інтэлектуальнае развіццё не мае ўзроставых абмежаванняў, разумеецца бесперапыннасць гэтага працэсу: “Век жыві, век вучыся, а дурным памрэш”. Даследчыкі адзначаюць, што ў большасці мясцовыя жыхары маюць добрую памяць, прыродны, практычна-скіраваны розум, схільны рабіць абагульненні, якія заснаваны на багатым жыццёвым вопыце.

Такім чынам, разумовае выхаванне ў народнай педагогіцы Мазырскага Палесся вызначаецца клопатам аб нараджэнні здоровага дзіцяці, развіццём памяці і мыслення сродкамі фальклору, перадачай разумення сутнасці жыццёвых з’яў ад старэйшых малодшым.

Літаратура:

1. Беларускі фальклор у сучасных запісах : традыцыйныя жанры : Гомельская вобласць / уклад. В.А. Захарава [і інш.]. – Мінск : Універсітэцкае, 1989. – 384 с.

2. Касько, У.К. Палескі дзівасіл : бел. нар. прыказкі, прымаўкі, выслоўі : са скарбніцы А.К. Сержпутоўскага / У.К. Касько. – Мінск : Выш. шк., 2005. – 383 с.

3. Мазыр 850 год : у 3 т. / уклад., сістэм., тэксталаг. праца, уступ. арт., рэдаг. В.С. Новак [і інш.]. – Гомель : КВПУП “Сож”, 2005. – Т. 3 : Спрадвечнай мудрасці скарбонка : сучасны стан традыцыйнай культуры г. Мазыра. – 296 с.

4. Пяткевіч, Ч. Рэчыцкае Палессе / Ч. Пяткевіч ; уклад., прадм. У. Васілевіча ; пер. з пол. Л. Салавей і У. Васілевіча. – Мінск : Бел. кнігазбор, 2004. – 672 с.

5. Тураўскі слоўнік : у 5 т. / склад. А.А. Крывіцкі [і інш.]. – Мінск : Навука і тэхніка, 1982 – 1987. – Т. 1 – 5.

РОЛЬ АРТ-ПЕДАГОГІКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

Тарасенко Г.С., Деркач О.А.

(Винницкий государственный педагогический университет имени Михаила Коцюбинского, Украина)

В условиях сложных геополитических, экономических и культурных трансформационных процессов, которыми характеризуется наша эпоха, вопросы сохранения и дальнейшего развития лучших традиций воспитания и обучения обретают особенную остроту. Усиление тенденций культурной глобализации и евроинтеграции подчас сопровождается утратой национальных традиций, сменой общечеловеческих духовных ориентиров, деформацией ценностей семейного воспитания, насаждением псевдокультурных, антигуманных и агрессивных образцов моделей поведения. Все это в значительной мере усложняет процесс профессиональной подготовки будущих специалистов социальной сферы, поскольку освоение базовых ценностей происходит в условиях постоянного выбора между тем, что декларируется в семье,

пропагандируется социальными институтами и транслируется средствами массовой информации.

Наличие ценностных противоречий в ближайшем социальном окружении личности приводит к снижению моральных критериев в ее сознании и поведении, возникновению тревожности, внутреннего напряжения, стрессовых дезадаптивных состояний. Это обуславливает возрастание стремления педагогического сообщества к поиску новых организационно-методических основ построения содержания всех образовательных отраслей, организации учебно-воспитательного взаимодействия в соответствии с принципами гуманизма и осознания самоценности каждой личности. Лишь при таких условиях возможна реализация общей цели воспитания, а именно – «воспитание социально активной, гуманно направленной личности, которая в своей жизнедеятельности руководствуется общечеловеческими и культурно-национальными ценностями». При этом социальная активность рассматривается не только как результат воспитания, но и как «необходимое условие максимального раскрытия и реализации собственной индивидуальности, заложенных природой способностей, задатков и талантов; подготовка к сознательному выбору своего места в жизни; формирование национального самосознания; личностное самосовершенствование и усовершенствование своей души» [2, 34].

Переосмысление отношения к студенческой молодежи как к самодостаточной и неповторимой уникальности, способной к проектированию и свершению самого себя, требует переосмысления методологии, теории и практики системы профессиональной подготовки будущих специалистов социальной сферы. Воспитание свободной и ответственной личности невозможно средствами авторитарной педагогики, принципы и методы которой игнорируют стремления, чувства, наклонности и весь внутренний мир человека. В этом контексте технологии личностно ориентированного обучения и воспитания не только открывают широкие возможности «развития глубинных духовных потенций учащихся, воспитания у них гуманизма как стойкого отношения к окружающему миру», но и, по глубокому убеждению украинского психолога И.Беха, помогают «вполне реализовать идею сотрудничества в педагогическом процессе. Такие технологии позволяют создать максимально комфортные условия для жизненного самоопределения будущих специалистов; раскрыть перед ними мир человеческих взаимоотношений во всей их красоте и противоречивости; приобщить к миру человеческих ценностей и норм взаимоотношений, что невозможно без сознательного их соблюдения [1, 283].

Таким образом, воспитание и обучение будущих специалистов социальной сферы происходит в деятельности по интериоризации

определенных обществом ценностей, и деятельность эта разворачивается через общение, сотрудничество и сотворчество.

Анализ результатов психолого-педагогических исследований зарубежных и отечественных ученых последних десятилетий позволяет констатировать активизацию интереса общественности к такому направлению современной педагогической теории и практики, как *артпедагогика*. Такой интерес педагогического сообщества к вопросам использования арт-педагогики в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов социальной сферы определяет их актуальность и практическую значимость, поскольку это создает возможность деликатно приблизиться к пониманию интересов и ценностей каждого человека (как взрослого, так и ребенка), почувствовать его неповторимость и уникальность. Здесь воспитательный, развивающий, диагностический, коррекционный и психотерапевтический процессы протекают одновременно благодаря захватывающей спонтанной художественно-творческой деятельности, в результате которой не только налаживаются эмоциональные, доверчивые коммуникативные контакты между участниками арт-педагогического процесса, но и познаются законы эффективного социального взаимодействия. Таким образом, использование арт-педагогических технологий способно не только оказать терапевтическое или коррекционное влияние на психическое и физическое состояние учащихся, но и реализовать такие основные функции образования, как воспитательную, развивающую, диагностическую, социализирующую, психогигиеническую [4, 29].

Методика арт-педагогики, как и арт-терапии («art-therapy», дословно – «терапия искусством»), предполагает «целенаправленное использование искусства как средства психотерапевтического и психокоррекционного влияния на личность, и основывается на убеждении, что внутреннее «Я» человека воспроизводится в визуальных образах каждый раз, когда он рисует или занимается лепкой, не слишком рассуждая над результатами своего труда (то есть спонтанно в отличие от тщательным образом организованной, учебной деятельности)» [5, 217]. Именно междисциплинарный, практико-ориентированный характер арт-педагогики, объединяющий полифункциональный потенциал искусства, педагогики и психологии, позволяет рассматривать ее как «новое направление педагогической науки, который изучает природу, закономерности, принципы и механизмы использования средств искусства для решения педагогических задач». Это в полной мере отражает те тенденции к интеграции знаний, которые имеют место на современном этапе развития системы образования и могут сыграть решающую роль в вопросах модернизации профессиональной подготовки специалистов социальной сферы.

Арт-педагогика изучает вопросы воспитания и формирования личности, рассматривая именно те организационно-методологические

аспекты организации личностно ориентированного воспитательного взаимодействия, которые находятся на границе пересечения педагогики, психологии и искусства. Такой подход, по мнению О.Кондрицкой, позволяет определять арт-педагогику как «фактор личностно ориентированного воспитания, который предполагает использование средств искусства, разрабатывает и реализует его психотехники, направленные на самоопределение личности и развитие у нее способностей к рефлексии, что позволяет находить внешние и внутренние механизмы активизации личностного роста и творческого саморазвития». Таким образом, арт-педагогика выходит за пределы традиционного художественного образования и эстетического воспитания, поскольку «синтезирует знания из области искусства, психологии, психотерапии и педагогики, необходимые для теоретического осмысления процесса личностного, культурного, художественно-эстетического развития ребенка, направленного на формирование всесторонне развитой личности через искусство и художественно-творческую деятельность» [3, 8].

Определяя арт-педагогику как инновационную, личностно ориентированную технологию обучения и воспитания, отдельное внимание хотим обратить на некоторые теоретические и методические аспекты использования арт-педагогических технологий в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов социальной сферы. Прежде всего, считаем необходимым отметить, что данный процесс должен происходить в контексте системы «личность – социум – природа – культура» и в соответствии с тремя основными компонентами, а именно:

- *аксиологическим* – формирование системы ценностей будущего специалиста;

- *когнитивным* – формирование системы специальных знаний, связанных с особенностями будущей профессиональной самореализации;

- *операционно-деятельностным* – формирование специальных умений и навыков будущей профессиональной деятельности.

Особо акцентируем роль аксиологического компонента профессиональной подготовки будущих специалистов социальной сферы, поскольку использование арт-педагогики как технологии личностно ориентированного обучения и воспитания помогает реализовать ряд психолого-педагогических задач, которые помогут студентам:

- осознать свою ценность как для себя самого, так и для окружающих;

- приблизиться к пониманию собственного внутреннего мира; принять свои стремления и желания; осознать свои внутренние и внешние ресурсы;

- откорректировать свою систему ценностей;

- усовершенствовать личный опыт социального взаимодействия и социальной самореализации;

- создать образ будущей профессиональной самореализации (например – «Я – учитель», «Я – психолог», «Я – социальный педагог»);
- овладеть методами самопознания и саморазвития, целеполагания, коррекции своего эмоционального состояния и многое другое.

Благодаря использованию методов направленной визуализации и спонтанного рисования, коллажирования, сказкотерапии и музыкотерапии, драматерапии и куклотерапии студенты получают уникальную возможность самопроявления, самопознания и самопринятия, что, в конечном счете, способствует формированию целостной «Я-концепции» молодого человека, желающего посвятить свою жизнь служению людям. Осознание собственной целостности и внутренней гармонии поможет будущему специалисту социальной сферы осознать ценность каждой личности в ее уникальности и неповторимости, принять ее эмоциональное состояние, понять ее интересы, устремленности и потребности.

Литература:

1. Бех, І.Д. Особистісно зорієнтовані технології виховання / І.Д. Бех // Психологія і педагогіка життєтворчості: навч.-метод. посібник / Ред. рада: В.М. Доній, Г.М. Несен, Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков та ін. – К., 1996.- С.283-298.
2. Киричук, О.В. Концепція виховання підростаючих поколінь суверенної України // Рад. Школа. – 1991. - № 5. – С. 33-40.
3. Кондрицька, О. Арт-методи як засіб творчої діяльності в умовах особистісно-зорієнтованого виховного процесу // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Збірник наукових праць. – Вип. 3 (13). – К.: НПУ, 2005. – С. 239 – 243.
4. Лебедева, Л.Д. Арт-терапия в педагогике // Педагогика. – 2000. – № 9. – С. 27 – 34.
5. Рудестам, К. Групповая психотерапия. – СПб.: Питер, 2000. – 384 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА: АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

*Тимашкова Л. Н.
(УО БГПУ имени М. Танка, Беларусь)*

Актуальность проблемы аксиологического воспитания студентов обусловлена необходимостью моделирования системы образования с учетом требований третьего тысячелетия как века человека, а также необходимостью формирования аксиосферы будущего педагога как

духовного центра социума. Поэтому сегодня возникает потребность в ценностно-ориентированной подготовке будущего учителя, в аксиологизации профессионально-педагогической деятельности. Нашей задачей стало раскрытие роли экспериментального курса «Педагогическая аксиология» в формировании системы ценностных ориентаций будущего учителя, представление некоторых методов и приемов целенаправленного аксиологического воспитания студента в условиях педагогического образовательного учреждения.

Составляющие компоненты аксиологического воспитания будущего учителя можно представить следующим образом: усвоение информации о ценностях; переживание ценностей; реализация ценностного подхода; аксиологическое саморазвитие. Целью аксиологического воспитания будущего учителя является формирование ценностного сознания.

Формируется ценностное сознание будущего педагога в процессе всего времени обучения в образовательном учреждении, особая роль в этом отводится предметам гуманитарного и психолого-педагогического циклов. В новой «Учебной программе для высших учебных заведений по специальностям профиля А Педагогика» проблема аксиологического воспитания раскрывается в рамках курса «Педагогика современной школы». Основными позициями раскрытия сущностных аспектов аксиологического воспитания являются: место и функции аксиологического компонента в структуре методологической культуры педагога; педагогические ценности как нормы, регламентирующие педагогическую деятельность; классификация педагогических ценностей [3] и т.д.

Введение спецсеминара «Педагогическая аксиология» (экспериментальная разработка для факультета русской филологии БГПУ им. М. Танка, студентов 4 курса, очной формы получения образования) обусловлено необходимостью целенаправленной практической подготовкой студентов старших курсов к выполнению профессиональной деятельности. *Цели спецсеминара* – определение системы ценностных ориентиров будущего учителя; подготовка специалиста к организации педагогического процесса на основе аксиологической направленности обучения и воспитания.

Задачи спецсеминара: анализ методологических оснований формирования аксиосферы будущего учителя; формирование специальных знаний, раскрывающих ценностное наследие педагогики с целью получения систематизированного аксиологического знания; обоснование ценностного прогнозирования образования с учетом конкретных условий; развитие педагогических умений, обеспечивающих использование аксиологических знаний на практике при решении проблем формирования ценностного сознания и поведения школьников.

Одной из ключевых педагогических задач, пронизывающих систему организации лекционных, семинарских занятий, а так же самостоятельной работы студентов в рамках данной дисциплины является помощь в *переосмыслении собственного ценностного потенциала, рассмотрение педагогического процесса и норм педагогического взаимодействия с ценностных позиции, рассмотрение человеческого в человеке.*

В процессе изучения курса были реализованы следующие *принципы обучения* в высшей школе: научности, систематичности и последовательности, активности и сознательности, доступности научных знаний, сочетания абстрактности мышления с наглядностью в преподавании, соединение индивидуального поиска знаний с учебной работой в коллективе, прочности усвоения знаний.

Программа по курсу «Педагогическая аксиология» включала теоретический и практический модули, управляемую самостоятельную работу студентов.

Теоретический модуль представлен лекциями, раскрывающими следующие вопросы: сущность и содержание педагогической аксиологии; методологические основы педагогической аксиологии; иерархия ценностей образования; классификация педагогических ценностей; образование и его аксиологическая функция; аксиологические основы педагогического взаимодействия и др.

Практический модуль предусматривал проблемно-деятельностное, модульное, контекстное и игровое обучение. Каждая их технологий, отражая динамику имманентных состояний педагогического процесса и действий его участников, генерировал собственный кластер методов и форм обучения.

Квазипрофессиональная деятельность (деловая игра и другие игровые формы, позволяющие моделировать целостные фрагменты профессиональной деятельности), конкретизировали выполнение аналитической, рефлексивной и прогностических функций с позиций ценностного подхода.

Самостоятельная управляемая работа студентов предполагала анализ первоисточников; научных статей, словарей, работу с интернет-документами; подготовку сообщений, рефератов, эссе; аксимоделирование и выполнение других творческих заданий и проектов.

При изучении курса раскрывались основные аспекты обучения: теоретический; психолого-педагогический; предметный; методический; личностный; коммуникативный; рефлексивный.

Основными понятиями педагогической аксиологии, требующими специального осознания и принятия, в рамках спецсеминара стали: ценность, ценностное сознание, отношение, установка, ориентации, поведение [1].

Использование интерактивных методов обучения (метод трансляции ценностей, аксиомоделирование, конструирование понятий, погружение, анализ проблемных ситуаций, метод «детектив», «дюжина вопросов» и др.) [2] позволило студентам: обрести навыки глубокой рефлексии (которая рассматривалась как профессионально-педагогическая ценность), переосмыслить собственный ценностный потенциал, с ценностных позиций рассмотреть педагогический процесс и нормы взаимодействия.

Использование некоторых методик получило особенный отклик у студентов. Цель использования метода «добротворчество» – переосмысление собственного потенциала доброты. Предлагалось рассмотреть понятие «доброта» как классическую ценностную ориентацию, фундаментальную основу для развития отношений человек-человек с педагогической позиции. Используя методику недописанного тезиса, студентам предлагалось закончить фразы: «Доброта в педагогической системе – это...», «Быть добрым – это значит...».

Доброта в педагогической системе – это: ключ к сердцу ребенка; создание спокойной искренней атмосферы; красота души; возвеличивание человека; понимание и гуманность и т.д..

Быть добрым – это значит: быть гибким; творить счастье; видеть доброту и умножать ее; нести мир в души людей; дарить себя детям и т.д.

Метод «*трансляция ценности*» предполагал переосмысление известных ценностей. В микрогруппах обсуждался *механизм функционирования диалога*, который регулировался выполнением условий работы с ценностной системой: внутренний отклик; эмоциональный контакт; естественность и открытость переживаний; наличие кульминации в обсуждении проблемы; стимулирование ответных размышлений; побуждение к формулированию выводов и др. Метод трансляции ценностей включал обсуждение высказывания Ф. М. Достоевского «Красота спасет мир». Выработанные в процессе обсуждения мнения резюмировались в тезис: *Ф. М. Достоевский разумел под красотой красоту человеческих отношений, взаимопонимание и сотрудничество людей на Земле, построенное на гуманизме, добре справедливости.* Красота трактовалась им как понятие, равнозначное *подлинной человечности* как одна из самых кардинальных систем ценностей, на которую призваны ориентироваться люди.

Домашние задания были направлены на переосмысление собственной системы ценностей через изучение аксиологической теории, ценностного наследия педагогов прошлого; выполнение творческих заданий. Некоторые примеры заданий приведены ниже.

Пример 1. В Павлышской средней школе В. А. Сухомлинского существовал составленный им *золотой список из 200 лучших произведений мировой литературы*, которые ученики должны были обязательно прочесть в школьные годы. Необходимо составить список из 10 художественных

произведений (по выбору: для дошкольников, младших школьников, подростков, юношества), без которых невозможно современное воспитание личности.

Пример 2. Составить 10 правил «Кодекса педагогического общения», которыми Вы будете руководствоваться при организации обучения.

Пример 3. Создать многомерную модель аксиосферы учителя. Цель: обобщение аксиологических знаний и логическое структурирование системы профессионально-педагогических ценностей.

Пример 4. Разработать тематику и планы воспитательных мероприятий для 7–11 классов, направленных на развитие аксиосферы учащихся и др.

Целенаправленная работа по формированию ценностных ориентаций будущих учителей продемонстрировала потенциальные возможности педагогических дисциплин по изменению личностной направленности студентов. Опрос студентов о значимости и необходимости включения в систему педагогических дисциплин такого курса, о его роли в профессиональной подготовке будущего учителя показал высокий уровень востребованности и своевременности спецсеминара, наблюдалась положительная динамика в раскрытии и принятии профессионально-педагогических и личностных ценностей, что позволяет рассматривать его как необходимое звено в практической подготовке специалиста.

Литература:

1. Слостенин, В. А. Введение в педагогическую аксиологию /В. А. Слостенин, Г. И. Чижакова. – Москва: Издат. центр «Академия», 2003. – 192 с.

2. Технологии и методы обучения слушателей в системе последипломного образования: учеб.-метод. пособие/Авт.-сост. А. И. Андарало и др. – Минск, БГПУ, 2006. – 87 с.

3. Учебная программа для высших учебных заведений по специальностям профиля А Педагогика/Сост. А. И. Андарало, [и др.] – Минск, 2008. – 38 с.

ВИРТУАЛЬНАЯ СРЕДА КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА

Хорсун И. А.

(УО ГГУ имени Ф. Скорины, Беларусь)

Современное общество постоянно претерпевает серьезные изменения, обусловленные информатизацией и глобализацией, что диктует новые требования к специалисту. На первый план выходят такие качества,

как мобильность, активность, креативность, профессионализм. Соответственно и воспитание, как основной фактор, оказывающий влияние на личность будущего специалиста, должно соответствовать меняющимся условиям жизни и профессиональной деятельности. Качественными характеристиками развития специалиста становятся адаптивность, гибкость, направленность на формирование информационной культуры и профессиональной компетентности.

Анализ путей и способов реализации интеграционных процессов приводит к повышению эффективности современного образования – создание целостного образовательного пространства, ключевой аспект которого полиязыковой, как главный фактор эффективного культурного самоопределения и интеграции личности в многообразное социокультурное пространство. Основными инструментами формирования общественного сознания становятся электронные средства массовой информации. Ценностью становится не просто знание, а именно новейшие, наиболее «свежие» факты. Поэтому в перспективной информационной образовательной среде должны появиться новые источники информации, адекватные привычным молодежи, новые формы воспитывающих взаимодействий, новые методы и приемы.

Лингвострановедение прочно вошло в практику преподавания иностранных языков в профессиональной школе. Анализ научной литературы и педагогической практики позволяет сделать вывод о том, что в современных условиях возникает необходимость осуществления лингвострановедческой подготовки в контексте развития и углубления европейского межнационального полилога, что актуализирует проблему подготовки специалиста к работе в поликультурном пространстве в качестве посредника между культурами разных народов.

Таким образом, перед преподавателями иностранного языка в условиях развития виртуальной составляющей образовательной среды встают новые задачи. Коммуникация не ограничивается более ни предметом, ни местом, ни временем. Поскольку телекоммуникация и информационные технологии продолжают играть все возрастающую роль в повседневной и рабочей жизни любого современного специалиста, отмечается насущная необходимость разработки новых концепций и ресурсов использования информационных и коммуникационных технологий при формировании иноязычной компетенции, как важной составляющей профессиональной компетентности специалиста любого профиля.

Иноязычные сайты Интернет на первый взгляд доступны каждому, однако как часто в реальности студенты посещают их для достижения своих учебных и внеучебных целей? Насколько эффективны эти посещения для их культурного развития, развития их коммуникативно-когнитивных возможностей? Многое из перечисленного может и не стать

реальной возможностью для конкретного студента (даже при наличии у него доступа к Интернет) в том случае, если у него: отсутствуют потребности и мотивы для использования Интернет-ресурсов в своем образовании и самообразовании; недостаточен уровень владения когнитивно-речевыми стратегиями и осознания особенностей чтения и письма в условиях коммуникации в Интернете; недостаточен уровень владения коммуникативно-речевыми стратегиями выхода на контакт и взаимодействия с людьми в условиях межкультурной среды.

Виртуальная образовательная среда вуза становится эффективным средством развития межкультурной компетенции специалистов, если она обеспечивает доступ к модульным информационным ресурсам, синхронную и асинхронную коммуникацию участников учебного процесса, возможности тестирования; состоит из информационного, коммуникационного и контрольно-административного блоков, построена на основе технологий, удовлетворяющих требованиям учебного процесса.

Использование телекоммуникационных средств общения в учебном процессе позволяет осуществить переход от дисциплинарной схемы обучения, в которой источником знания является учебное пособие, интерпретатором знания – преподаватель, координатором учебного процесса – администрация, к информационной схеме, где интерпретатор знания – сам обучающийся, координатор учебного процесса – преподаватель, источники знания распределены в пространстве и представлены бумажными и электронными изданиями, базами данных и компьютерными программами. Таким образом, интегрируя очное (в аудитории, библиотеке) и виртуальное (в локальной или глобальной сети) взаимодействие участников, распределенный учебный процесс позволяет реализовать информационную схему обучения, в которой возможна организация эффективной самостоятельной и исследовательской работы студентов в телекоммуникационных проектах и индивидуализация обучения. Преподаватель организует познавательную деятельность студентов в лингвокультурной виртуальной среде, отдавая предпочтение исследовательским, практическим и наглядным обучающим методам. Развитие лингвистической компетенции достигается через изучение специализированных и неспециализированных обучающих и информационных электронных ресурсов, работой со справочными сервисами и поисковыми системами, публикациями в Интернет. Для развития социокультурной компетенции эффективны индивидуальные и групповые квест-проекты по поиску информации с заданными параметрами, публикации в иноязычной зоне Интернет. Для развития интерактивной компетенции используется электронная коммуникация с помощью веб-сервисов (форум, чат, конференция, журнал) на изучаемом языке между преподавателем и студентом, между студентами внутри

академической группы или со студентами других групп, с внешними партнерами в рамках групповых исследовательских проектов.

Виртуальная среда репрезентирует содержательно-предметную основу (обучение языкам, культуре и межкультурному взаимодействию) и обеспечивает учебный процесс средствами доступа и оперирования аутентичной и учебной иноязычной информацией, средствами компьютерно-опосредованной коммуникации на иностранном языке, инструментами социализации в иноязычной культуре и дистанционного изучения лингвокультурных реалий.

В ходе анализа дидактических возможностей телекоммуникационных систем в исследованиях обращается особое внимание на такое важное свойство компьютерной телекоммуникации как решение проблемы пространственной удаленности коммуникатора и реципиента. При взаимодействии представителей различных культур это создаёт возможность привлечь носителя изучаемого языка, иностранца, к процессу обучения и изучения иностранного языка. На этой основе появляется возможность выходить за рамки своего социума, организовывать широкие межкультурные контакты, проводить учебные творческие работы, самостоятельный научный поиск совместно со студентами других вузов; организовывать совместную учебно-познавательную, исследовательскую, творческую, игровую деятельность на основе тематических телекоммуникационных проектов.

Участие в видеоконференциях позволяет студентам включиться в процесс «живого», синхронного межкультурного общения. Условия протекания телекоммуникационного общения посредством видеоконференции, с одной стороны, требуют высокого уровня сформированности умений в говорении и аудировании, с другой стороны, создают условия для совершенствования этих умений.

СОЦИАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ КАК ОДИН ИЗ КРИТЕРИЕВ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Царенко Т. В.

(УО МГПУ им. И.П. Шамякина, Беларусь)

В настоящее время перед вузами, готовящими педагогические кадры, встают новые задачи. Так, особое внимание уделяется социальной подготовке студентов. Это связано, во-первых, с рынком труда, где в настоящее время существует реальная конкуренция. В этих условиях уровень социальной подготовки, социальной ответственности специалиста приобретает первостепенное значение. Во-вторых, педагог в своей

профессиональной деятельности сталкивается с нестандартными ситуациями, для решения которых необходим и творческий подход, и высокий уровень ответственности. Современной школе требуется педагог-профессионал, умеющий не просто ставить и решать дидактические задачи, а создавать развивающие образовательные ситуации, готовить ребенка к жизни в обществе. От того, какими личностными и социальными качествами обладает студент педагогического вуза, зависит то, каким будет общество через несколько десятков лет.

Личность студента – это сложное социальное явление. Целостность личности достигается за счет гармоничного развития его составляющих. Способность студента выполнять свои основные социальные функции зависит от целостности его личности и его социальной зрелости. Социальная зрелость — система качественного развития личности студента как целого, элементами которой наряду с социальным самоопределением является социальная активность и социальная ответственность.

Активность – оптимальный способ структурирования, моделирования и осуществления личностной деятельности, общения и поведения, при которой она приобретает качества целостной и успешно функционирующей системы в межличностном пространстве. Активность студента как важное условие социальной деятельности и характеристика уровня социальной зрелости его личности возникает при взаимодействии сознания и социально-практической деятельности и оптимально развивается лишь в результате сочетания многих видов деятельности, с помощью которых у него формируется творческое и ответственное отношение к достигнутым результатам в каждой из них [3].

Вхождение студента в сферу культурных ценностных и духовных достижений человечества, микросоциума происходит в случае выявления им активности и ответственности, согласованной с характером специальности, которой студент овладевает. Социокультурная деятельность студента зачастую сопровождается проявлением его активности в учебно-познавательной деятельности и во время прохождения практики.

Реализация студентом активной жизненной позиции в различных видах общественной деятельности и профессиональном обучении зависит от уровня сформированности установок и навыков деятельности, интересов, отношений. Параметры будущего специалиста и его позиции могут характеризоваться ограниченным пространством применения, тем самым определяя недостаточную активность, которая вызвана недостаточностью выполнения студентом специфических социальных функций. И наоборот, соответствующие условия для выработки активной социальной позиции и повышения уровня профессиональной

направленности происходит за счет широких разносторонних интересов, предусматривающие развитие творческих установок.

По мнению В.В. Радул, существует сильная корреляционная зависимость роста социальной активности студента от его социальной ответственности. Он считает, что по своей логической структуре социальная ответственность личности студента предусматривает реализацию самоопределения личности и на этой основе социально зрелая личность студента проявляет способность к:

- осознанию собственных действий и необходимости личного вклада в жизнь общества и ответственность за них;
- свободному и инициативному выбору общественно значимой цели;
- согласованию своих намерений, возможностей и индивидуальных качеств с требованиями конкретной деятельности и сферы взаимодействия с социальной средой [1].

На основе теоретических обобщений и в результате экспериментальной работы В. В. Радул были обоснованы и названы следующие уровни формирования социальной зрелости личности студента в процессе профессионального обучения.

Первый уровень – формально-познавательный. Характеризуется вхождением студента в учебно-воспитательный процесс учебного заведения, выполнением им обязанностей по обучению и ознакомление с основами будущей профессии. Этот уровень свидетельствует о наличии у студента хотя бы одной из критериальных характеристик социальной зрелости личности – социальной активности, социального самоопределения и социальной ответственности.

Второй уровень – осознанно-продуктивный. Характеризуется осознанием студентом возложенной на него содержанием приобретаемой специальности выработкой профессионально-прагматичного образа мышления, приложением знаний, направленных как на профессиональное, так и на личностное совершенствование.

Третий уровень – прагматически-реализован. Студенты, которые находятся на этом уровне, демонстрируют наличие самовыражения, творческой личностной реализации, осознают возможные пути следующего профессионального совершенствования [1].

На основе предыдущей классификации уровней формирования социальной зрелости личности студента и их характеристик, В. В. Радул предлагает следующее качественное содержание критериев социальной зрелости личности студентов.

Социальное самоопределение:

- развитие мотивации и желание относительно овладения специальностью;
- умение применять полученные знания в различных видах деятельности;

- способность реально оценивать свои возможности;
- развитие желания относительно личностной реализации.

Социальная активность:

- формирование и развитие инициативы;
- выявление настойчивости по достижению личностно значимой и социально значимой цели;
- стремление к самореализации;
- выработка желания быть полезным.

Социальная ответственность:

- воспитание способности относительно соблюдения норм поведения;
- ответственность за выполняемые действия и поступки;
- стремление в совершенстве овладеть знаниями;
- развитие деловых качеств во взаимоотношениях с другими членами социума [1].

Социальная ответственность служит показателем развития личности, критерием ее социальной зрелости, которая, в частности, выражается в потребности «самореализации не себя в обществе, а себя для общества» [3;7]. Социальную ответственность мы рассматриваем как интегральное качество личности, определяющее поведение, деятельность человека на основе осознания и принятия им необходимой зависимости этой деятельности от общественных целей и ценностей. Структура социальной ответственности представляет собой единство трех компонентов: когнитивного, мотивационного и поведенческого. Когнитивный компонент – система усвоенных личностью знаний о сущности социальной ответственности, о нормах поведения, через которые реализуется это качество. Мотивационный компонент включает в себя иерархию мотивов социально ответственного поведения. Поведенческий компонент выражается в выборе и осуществлении определенной линии поведения, соответствующей нормам социально ответственного поведения [3].

В юности создаются наиболее благоприятные условия для формирования социальной ответственности в единстве трех компонентов. Основа когнитивного компонента — научное мировоззрение, активно формирующееся в юношеском возрасте. Обобщающая оценка окружающего мира, познание социальных норм (правовых и нравственных), регулирующих поведение человека в этом мире, отношение к этим нормам и правилам, в конечном счете, и определяют содержание когнитивного компонента. Мотивационный компонент социальной ответственности включает происходящий в этот возрастной период качественный скачок в развитии самосознания: на первый план выступают вопросы, связанные с осознанием своего места в обществе, ответственности за свое поведение, т.е. происходит своеобразная

«примерка» себя к обществу. На базе развитого самосознания формируются общественно значимые мотивы общественно полезной деятельности у юношей и девушек. На основе сформированного научного мировоззрения и развитого самосознания и, исходя из потребностей общественной практики, происходит выбор и осуществление юношами и девушками определенной линии поведения, что составляет поведенческий компонент социальной ответственности [2].

Таким образом, формирование социальной ответственности как одной из главных профессиональных качеств студента, будущего специалиста, требует целенаправленной, комплексной работы со всеми студентами соответствующего учебного заведения. Знания, которые получает студент в этом заведении, имеют личностную значимость, они превращаются в убеждения, становятся возможными мотивами поведения, и как результат находят свое выявление в практической деятельности.

Литература

1. Радул, В.В. Становлення соціальної зрілості молодого вчителя (теорія і практика). – Автореферат дис....д-ра пед. наук. – К., 1998. – 36с.
2. Сухинская, Л. А. Возложение и принятие ответственности в условиях групповой деятельности/ Л. А. Сухинская // Психологическая теория коллектива / Под ред. А.В. Петровского. М., 1979. С. 94 – 104.
3. Фельдштейн, Д. И. Взаимосвязь возможностей образования и психологических закономерностей развития мотивационно-потребностной сферы личности / Д. И. Фельдштейн // Проблемы мотивации общественно полезной деятельности школьников / Отв. ред. Д.И. Фельдштейн. – М., 1984. – С. 3–31.

РАЗВИТИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ СТУДЕНТОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

*Янковец Т. А.
(УО «БГПУ им. М. Танка», Беларусь)*

Современный уровень развития науки, характеризующийся высоким темпом приращения знаний, их быстрым развитием и устареванием, требует от системы образования адекватного обновления содержания обучения на всех уровнях образования и актуализирует задачу развития у будущих специалистов умений самостоятельного овладения новым знанием.

Согласно Концепции развития системы педагогического образования в Республике Беларусь, актуальным направлением развития содержания педагогического образования является обогащение его процедурным знанием [1], т. е. знанием операциональным, практическим,

обеспечивающим овладение будущими педагогами способами действий по преобразованию объектов предметной области. К нему относятся алгоритмы, методики, инструкции, стратегии принятия решений и др. В широком смысле процедурное знание является метазнанием, позволяющим студентам осваивать приёмы и методы познания, выявлять структуру и принципы построения любого знания, способы оперирования им.

Овладение процедурным знанием предполагает высокий уровень развития у обучаемого понятийного аппарата той или иной предметной области. Важнейшим компонентом системы педагогических знаний и основой обучающей деятельности педагога являются дидактические понятия.

Проблема развития дидактических понятий студентов восходит к проблематике формирования научных понятий. Философский, исторический, физиологический, психологический, педагогический аспекты данной проблемы освещены в работах Д. Н. Богоявленского, Л. С. Выготского, Д. П. Горского, В. В. Давыдова, П. Я. Гальперина, С. Л. Рубинштейна, Н. Ф. Талызиной и др. Методика формирования научных понятий разрабатывалась С. В. Коржаковой [2], А. В. Усовой [3], И. И. Цыркуном, В. Н. Пунчик [4].

А. В. Усовой определены психолого-дидактические основы формирования у учащихся научных понятий, типичные ошибки в их усвоении, причины их возникновения и пути предупреждения, определены критерии и уровни усвоения понятий, сформулированы условия их успешного формирования.

С. В. Коржаковой выявлены особенности усвоения понятий будущими педагогами. Качество усвоения дидактических понятий (его результативный аспект) рассмотрено в работах В. В. Бачмановой, Т. П. Трещевой, Л. Д. Устьянцевой; качество усвоения дидактических понятий при рациональной организации самостоятельной работы студентов (в единстве процессуального, содержательного и результативного аспектов) исследовано в работах В. Н. Пунчик.

В данных исследованиях различные аспекты формирования дидактических понятий традиционно изучались в рамках теоретического обучения студентов. Исследователи указывают на некоторые проблемы качества усвоения понятий, а именно: формальное усвоение студентами объема и содержания дидактических понятий, способов операционализации и границ применимости дидактических понятий, связей и отношений между понятиями, структуры метазнания о них [4].

Логика построения учебного процесса отводит приоритетную роль в дальнейшем целенаправленном развитии дидактических понятий студентов системе педагогических практик. Однако результаты педагогической практики свидетельствуют о том, что дидактические

понятия, сформированные у студентов при изучении общепедагогических и специальных дисциплин, в процессе практики не получают должного развития. Главную причину этого мы видим в преобладании индуктивных методов практического обучения, основанных на наблюдении или практическом выполнении заданий, т.е. с опорой на чувственный опыт, что предопределяет усвоение дидактических понятий студентами на эмпирическом уровне, приводит к неумению оперировать ими и применять на практике. В этой связи требуют разработки концептуальные основания и методика развития дидактических понятий студентов в процессе педагогической практики.

Для процесса развития характерно возникновение более сложных качественных состояний объекта, не сводимых к исходным более простым, новых элементов и связей [5]. Процесс развития дидактических понятий предполагает:

- конкретизацию дидактического понятия: обогащение его содержания новыми существенными признаками;
- расширение объема дидактического понятия: охват новых объектов, процессов данным понятием;
- обобщение дидактического понятия: синтез частных понятий в более общие путем абстрагирования общих существенных признаков и распространение их на объекты и процессы, образуемые частными понятиями;
- углубление содержания дидактического понятия;
- операционализация дидактического понятия – процедура, связанная с количественным измерением отдельных его аспектов.

Развитие системы дидактических понятий будущих педагогов способствует совершенствованию их интеллектуальных умений и навыков, способности к самостоятельному овладению новыми знаниями.

К комплексным педагогическим условиям, обеспечивающим развитие дидактических понятий относятся:

- единство в интерпретации дидактических понятий путем упорядочения структурных компонентов научного языка дидактики;
- преемственность и непрерывность развития дидактических понятий путем достижения оптимального соотношения теоретической и практической составляющей подготовки будущего педагога;
- развитие теоретического мышления будущих педагогов, путем усиления подготовки студентов в области логики;
- повышение исследовательского потенциала педагогической практики за счет введения альтернативных форм практики и рационализации их содержания;
- разработка методики развития дидактических понятий студентов в процессе педагогической практики, основанной на приоритетном использовании учебно-исследовательской деятельности студентов;

– разработка и внедрение учебно-методического обеспечения педагогической практики, обеспечивающего развитие дидактических понятий студентов;

– привлечение студентов к участию в разработке исследовательских проектов, реализуемых на объектах педагогической практики как к обязательной части их научно-исследовательской деятельности.

Таким образом, при достаточной теоретической разработанности общих методологических и психолого-педагогических основ формирования понятий, главной педагогической проблемой остается «доведение» дидактических понятий до практики, что подразумевает их конкретизацию, обобщение, расширение объема, углубление содержания, а также операционализацию в процессе профессиональной педагогической деятельности.

Литература:

1. Концепция развития системы педагогического образования в Республике Беларусь: проект/ П. Д. Кухарчик [и др.]; под общ.ред. И. И. Цыркуна. – Минск: БГПУ, 2008. – 32 с.

2. Коржакова, С. В. Формирование научных понятий у студентов педагогических вузов в обучении: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ С. В. Коржакова; Челяб. гос. ун-т. – Челябинск, 1984.– 18 с.

3. Усова, А. В. Психолого-дидактические основы формирования у учащихся научных понятий. Учебное пособие к спецкурсу – Челябинск: ЧГПИ, 1988. – 90 с.

4. Цыркун, И. И. Интеллектуальное развитие будущего педагога: дидактический аспект: монография /И. И. Цыркун, В. Н. Пунчик. – Минск: БГПУ, 2008. – 254 с.

5. Шапоринский, С. А. Обучение и научное познание / С. А. Шапоринский. – М.: Педагогика, 1980. – 214 с.

Раздел II. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В БЕЛАРУСИ И ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Алиферова Е. А. , Поборцева Е.В.
(УО ГГУ имени Ф.Скорины, Беларусь)*

На современном этапе развития системы высшего образования

научно-исследовательская деятельность студентов приобретает все большее значение и превращается в один из основных компонентов профессиональной подготовки будущего специалиста. Это обусловлено тем, что эффективность последней в значительной степени определяется уровнем сформированности исследовательских знаний и умений, развитием личностных качеств, накоплением опыта творческой исследовательской деятельности.

Однако у большинства студентов представления о научно-исследовательской деятельности достаточно общие и неполные. Кроме того, умения, соответствующие научно-исследовательской деятельности, практически отсутствуют или присутствуют фрагментарно. Большинство студентов не осознает значимости подобного вида деятельности.

Формирование готовности студентов к научно-исследовательской деятельности может быть эффективно организовано во взаимосвязи средств традиционного и проблемного обучения. При этом готовность студентов к научно-исследовательской деятельности можно представить как личностное образование, определяющее состояние личности субъекта и включающее мотивационно-ценностное отношение к этой деятельности, систему методологических знаний, исследовательских умений, позволяющих продуктивно их использовать при решении возникающих профессионально-педагогических задач.

Педагогическими условиями формирования готовности к научно-исследовательской деятельности являются: 1) использование возможностей проблемного обучения в формировании указанной готовности; 2) активизация научно-исследовательской деятельности на основе создания и разрешения проблемных ситуаций в учебном процессе; 3) взаимосвязь традиционного и проблемного обучения.

Для реализации первого условия необходимо учитывать такие функции проблемного обучения, как развитие мотивации учебного процесса, совершенствование познавательных и творческих способностей, формирование навыков применения системы логических приемов и усвоенных знаний в новой ситуации, формирование умений решать учебные проблемы, накопление опыта творческой деятельности, овладение методами научного исследования, решение практических проблем.

Как известно, в основе проблемного обучения лежит проблемная ситуация, противоречие, составляющее содержательную сторону проблемы. Она возникает из-за дисбаланса между теоретической и практической информацией, избытком одной и недостатком другой или наоборот. Проблемная ситуация в учебном процессе – это психологическое состояние студентов, при этом условия ее появления создает преподаватель. Логика разрешения проблемной ситуации имитирует логику научного познания.

Таким образом, для реализации второго условия необходимо

создание в процессе обучения проблемной ситуации, стимулирующей познавательный интерес студента к научно-исследовательской деятельности и потребности в ней. В процессе разрешения противоречий, лежащих в основе проблемной ситуации, студенты усваивают такие приемы логического мышления, как умение анализировать, выделять главные и второстепенные признаки явлений, процессов, устанавливать причинно-следственные связи между ними, выбирать то или иное суждение из нескольких возможных, делать заключение, оценивать его правильность, осуществлять перенос усвоенных знаний и способов деятельности в новые условия. Перечисленные процессы теоретического мышления составляют основу умений научно-исследовательской деятельности.

Алгоритм создания проблемной ситуации включает в себя шесть этапов: поисковый, аналитический, подготовительный, определяющий, разрешающий, заключительный.

Поисковый этап предполагает первичный отбор содержания учебного материала на наличие общенаучных противоречий. На аналитическом этапе происходит выявление вопросов, на базе которых возможно создание проблемных ситуаций. Подготовительный – предусматривает создание противоречий и формулирование проблем для внедрения в учебный процесс. Определяющий этап требует планирования предполагаемой деятельности студентов с целью создания условий для развития теоретического мышления. Разрешающий предполагает прогнозирование возможностей разрешения проблемных ситуаций. Методологический включает организацию анализа деятельности студентов. На заключительном этапе происходит формирование рефлексивного и ориентационного компонента готовности студентов к научно-исследовательской деятельности.

На основании специфики разных форм организации занятий и их возможностей в организации учебного процесса для проблемного изложения с целью активизации научно-исследовательской деятельности можно выделить несколько видов проблемных ситуаций. Например, созданные преподавателем при изучении нового материала, результатом которых является новое знание. Особо следует выделить проблемные ситуации, возникающие при изучении нового материала и основанные на реальных противоречиях науки. При этом не всегда существует возможность их разрешения. Такие ситуации способствуют активизации мотивационного компонента научно-исследовательской деятельности, стимулируются познавательные потребности и интерес студентов к научно-исследовательской деятельности. Проблемные ситуации могут возникать и в ходе рассуждения студентов. Их результатом является формирование процессов теоретического мышления, активизируется деятельностный компонент готовности студентов к научно-

исследовательской деятельности.

Для реализации третьего условия необходима взаимосвязь проблемного и традиционного обучения. Действительно, научно-исследовательская деятельность требует как необходимых знаний, так и умений навыков исследовательской деятельности, то целенаправленное ее формирование может происходить и в процессе усвоения «готовых истин» (традиционное обучение), и в процессе поисковой учебно-познавательной деятельности (проблемное обучение). Кроме того, главным в проблемном обучении является создание проблемных ситуаций, а основной задачей традиционного обучения является вооружение студентов системой знаний, умений и навыков с тем, чтобы управлять созданием проблемных ситуаций на основе имеющихся знаний. Разрешение учебных проблем, вытекающих из проблемных ситуаций, можно осуществить только владея опорными знаниями и методами познавательной деятельности.

Очевидно, что сочетание методов проблемного и традиционного обучения позволяет наилучшим образом учесть специфику различных разделов учебного материала, обеспечивает органическое единство репродуктивной и продуктивной познавательной деятельности студентов, вызывает и сохраняет познавательный интерес к научно-исследовательской деятельности в течение всего срока обучения, позволяет студентам лучше раскрыть свои возможности и способности. Сочетание указанных методов позволяет формировать умения анализировать, обобщать, выдвигать гипотезы, выстраивать логику рассуждений, формулировать выводы, способствует выявлению наиболее рациональных для себя приемов овладения знаниями и способами деятельности.

Таким образом, опираясь на рассмотренные педагогические условия формирования компонентов готовности студентов к научно-исследовательской деятельности посредством взаимосвязи проблемного и традиционного обучения, может быть создана эффективная система занятий от информативных лекций и лекций с элементами проблемного обучения до практических занятий с использованием проблемных ситуаций и проблемных задач.

ПРАБЛЕМА ПРАКТЫЧНАЙ ЗНАЧНАСЦІ ВЫКЛАДАННЯ РЭЛІГІЯЗНАЎСТВА

*Адзіночанка В.А.
(УА “ГДУ імя Ф. Скарыны”, Беларусь)*

Спачатку мы хацелі б сканцэтраваць увагу менавіта на самім характары пазначанай праблемы. У чым практычная значнасць выкладання

рэлігізнаўства ў вышэйшых навучальных установах? У тых праграмах па рэлігізнаўству, якія пішуцца кожны год, фіксуецца, што ў студэнта павінны быць сфарміраваны пэўныя навыкі і ўменні. Ён павінен ведаць:

- ключавыя падыходы да інтэрпрэтацыі сутнасці рэлігіі і рэлігійных феноменаў, этапы эвалюцыі рэлігійных традыцый чалавецтва;

- секулярныя тэндэнцыі ў сучасным грамадстве;

- асаблівасці вучэнняў і дзейнасці новых рэлігійных рухаў;

- тыпалагічныя асаблівасці гістарычна традыцыйных рэлігій Беларусі;

- прынцыпы і заканадаўчыя асновы ажыццяўлення свабоды сумлення ў сучасным беларускім грамадстве.

Таксама студэнт павінен умець:

- аналізаваць ролю рэлігіі ў жыцці чалавека і грамадства, ацэньваць месца рэлігійных з’яў у сістэме культуры;

- вызначаць тэндэнцыі рэлігія-светапогляднай трансфармацыі сучаснай грамадскай свядомасці;

- улічваць адрозненні рэлігійных традыцый пры вырашэнні сацыяльных, упраўленчых і выхаваўчых задач;

- праяўляць талерантнасць ў сферы міжканфесійных адносін.

Але можна задацца пытаннем: навошта гэта выпускніку вучыцца? Адказ не павінен зводзіцца толькі да павярхоўнай заявы, што кожны адукаваны чалавек абавязаны валодаць пэўным культурным узроўнем і таму ведаць асноўныя факты з гісторыі рэлігіі. Бо хаця гэта і правільна, але, на наш погляд, абгрунтаванне павінна быць больш канкрэтным. У вышэйшых навучальных установах рыхтуюцца спецыялісты для пэўнага роду дзейнасці. Таму трэба паказаць, як паспрыяе менавіта для яе вывучэнне рэлігізнаўства.

Адзначым, што для кожнай спецыяльнасці неабходна акцэнтаваць увагу на розных момантах. Мы будзем казаць аб практычнай значнасці вывучэння рэлігізнаўства, выходзячы са спецыфікі падрыхтоўкі будучых настаўнікаў і супрацоўнікаў сацыяльнай сферы.

Перш за ўсё, скажам аб ведах у галіне рэлігіі, якія неабходны будучаму спецыялісту. Прычым адзначым, што гаворка ідзе не аб проста інфармаванасці, а аб разуменні таго, што такое рэлігія. Звычайна яе азначаюць як грамадска аформлены тып светаўспрымання і светаадчування, а таксама адпаведныя паводзіны і спецыфічныя дзеянні, якія грунтуюцца на веры ў звышнатуральнае.

Тут, на наш погляд, трэба сканцэнтраваць увагу на тым, каб растлумачыць студэнтам, што такое рэлігійная вера. Яе азначаюць як адкрытасць чалавека звышнатуральнаму, упэўненасць у яго рэальным існаванні і магчымасці кантакту з ім. Неабходна падкрэсліць, што па сваёй сутнасці вера з’яўляецца не інтэлектуальным, але экзістэнцыяльным, жыццёвым, феноменам. Вернік не проста ўпэўнены, што ёсць нешта

звышнатуральнае (напрыклад, хрысціянін упэўнены, што ёсць Бог), але ўсе ягонае жыццё накіравана на гэтае звышнатуральнае, адбываецца ў адпаведнасці з ім. Таму для верніка звышнатуральнае з'яўляецца святым – тым, што мае для яго найвялікшую каштоўнасць, і на што ён абавязаны ў сваіх паводзінах.

Менавіта на падставе веры ў чалавека фарміруюцца розныя ўяўленні і ідэі аб звышнатуральным, а таксама пачуцці ў дачыненні да яго. Усе гэта складае рэлігійную свядомасць. Трэба растлумачыць студэнтам, што апошняе не зводзіцца да сукупнасці ведаў. Бо звесткамі аб палажэннях веравучэння той ці іншай рэлігіі можа валодаць і няверуючы чалавек, але яны для яго будуць мець зусім іншае значэнне, чым для верніка.

Вернікі упэўнены не толькі ў тым, што ёсць звышнатуральнае, але таксама і ў тым, што з ім можна ўступіць у кантакт. На гэтай падставе фарміруюцца рэлігійны культ – сукупнасць сімвалічных дзеянняў, пры дапамозе якіх вернікі ўступаюць у кантакт са звышнатуральным. Культавае дзеянне з'яўляецца адказам чалавека на тое, што ён успрымае як звышнатуральнае. Формы гэтага адказу могуць быць самымі разнастайнымі: абрады, рытуалы, ахвярапрынашэнні, малітвы, танцы, медытацыя, рэлігійная музыка і спевы, пасты і г.д.

Студэнтам трэба растлумачыць, што любое культавае дзеянне з'яўляецца праявай канкрэтнага веравання і мае рэлігійны сэнс толькі ў сувязі з ім. Калі чалавек робіць дзеянні, якія па знешнім выглядзе нагадваюць культавыя, але веры ў яго няма – гэта не будзе мець рэлігійнага сэнсу. Напрыклад, у хрысціян перад Пасхай ёсць Вялікі Пост, у ходзе якога нельга ўжываць некаторыя віды ежы. Для вернікаў гэта мае сэнс духоўнага і фізічнага ачышчэння і падрыхтоўкі да свята ўваскрэшэння Хрыста. Вучоныя паказалі, што абмежаванне ў ежы ў гэты перыяд (Вялікі Пост адбываецца ўвесну) карысна для здароўя – арганізм вызваляецца ад назапашаных за зіму шлакаў, і чалавек потым менш хварэе. Але калі не ёсць шмат, каб умацаваць свае здароўе альбо захаваць фігуру – гэта будзе мець не рэлігійны, а чыста дыетычны сэнс.

На падставе веры фарміруюцца рэлігійная мараль – сукупнасць правіл паводзін, якія прадпісваюцца дадзенай рэлігіяй, і якіх прытрымліваюцца яе прыхільнікі. Гэтыя правілы паводзін могуць быць самымі рознымі і непадобнымі паміж сабой. Для большасці людзей характэрна ўспрыманне тых маральных нормаў, якіх прытрымліваюцца яны самі, як відавочных і агульначалавечых. Але гэта не так. Вельмі карысна звярнуць увагу студэнтаў на спецыфіку розных маральных сістэм а таксама на іх рэлігійныя карані.

Вывучэнне рэлігіязнаўства выпрацаваць ў студэнтаў здольнасць разумець спецыфіку паводзін прыхільнікаў розных рэлігій. Асноўным кампантам рэлігіі, яе падмуркам, з'яўляецца вера ў звышнатуральнае. Перш за ўсё, скажам, што такое звышнатуральнае. Звычайна пад ім

маецца на ўвазе ўсе тое, што знаходзіцца па-за межамі прыроды (палацінску “прырода” – “natura”) у самым шырокім яе разуменні. Таму, калі на пачатку 60-х гадоў пасля палетаў у космас у папулярнай атэістычнай літаратуры прыводзіліся разважанні накшталт “царкоўнікі сцвярджаюць, што Бог на небе, а нашы касманаўты паляцелі і ніякага Бога там не знайшлі – значыць Бога няма”, гэта сведчыла аб неразуменні характару рэлігійных палажэнняў, і падобныя аргументы былі раскрытыкаваны самімі савецкімі філосафамі-атэістамі. Трэба адзначыць, што пры дапамозе дадзеных прыродазнаўчых навук нельга непасрэдна ні абвергнуць, ні пацвердзіць палажэнні рэлігіі, бо яна гаворыць аб звышнатуральных аб’ектах і з’явах, якія ўспрымаюцца пераважна праз веру. Гэтым жа тлумачыцца і той відавочны факт, што зараз рэлігія застаецца вельмі важнай часткай грамадскага і культурнага жыцця. Прычым гэта назіраецца і ў высокаразвітых краінах. Такім чынам, не спраўдзілася ні палажэнне філосафаў Асветніцтва, што рэлігія – параджэнне невуцтва і знікне разам з распаўсюджваннем ведаў, ні тэзіс марксісцкага атэізму, што яна – спосаб ілюзорнага суцяшэння чалавека ў ягоных праблемах, вынік няздольнасці справіцца з імі, і з устанаўленнем справядлівага грамадства неабходнасці ў рэлігіі не будзе. Аб гэтым сведчаць і рэлігійныя працэсы ў нашай краіне: колькасць вернікаў павялічваецца, і сярод іх усе больш маладых і адукаваных людзей.

Прыкладна з 1989 года ў Беларусі назіраецца паступовае адраджэнне рэлігіі. Галоўным аб’ектыўным паказчыкам гэтага з’яўляецца рост колькасці рэлігійных арганізацый. Так за перыяд з 1988 па 2011 гады колькасць рэлігійных суполак павялічылася больш чым у 4 (з 768 да 3162), а рэлігійных кірункаў – у 3 разы. Аднак гэтыя лічбы не павінны ўводзіць у зман – як паказваюць сацыялагічныя даследаванні, рэлігійнасць жыхароў Беларусі мае пераважна дэклартыўны характар: веруючымі называюць сябе прыкладна 50% насельніцтва, у той час калі рэгулярна наведваюць храмы і выконваюць прадпісанні сваёй рэлігіі не больш 7% насельніцтва. Аднак модным зрабілася дэманстраваць сваю рэлігійнасць. Асабліва распаўсюджанай гэтая мода была ў 90-я гады мінулага стагоддзя, калі на хвалі перабудовы імкнуліся адмовіцца ад усяго савецкага і звярнуцца да іншых каштоўнасцяў. У рэлігійнай сферы зараз пануе неакрэсленая духоўнасць, лічыцца, што трэба ў нешта верыць. Большасць беларусаў атаесамлівае сябе з праваслаўем, але размова ў дадзеным выпадку ідзе не аб рэлігійнай, а аб культурнай ідэнтыфікацыі – чалавек заяўляе аб сваёй прыналежнасці да акрэсленай традыцыі. За гады Савецкай улады ў большасці людзей было страчана само разуменне таго, што такое рэлігія. Яна зводзілася, па-першае, да выканання традыцыйных абрадаў (як прыклад: амаль 100% насельніцтва Беларусі і пры камуністах святкавала Пасху), і, па-другое, да сродка суцяшэння чалавека ў яго бедах.

Вельмі важна пры выкладанні рэлігізнаўства выпрацаваць у студэнтаў здольнасць талерантна ставіцца на людзей з рознымі поглядамі. Адзначым, што нам зараз трэба фарміраваць вопыт талерантнасці. Бо савецкае грамадства не было талерантным прынцыпова, у ім абвяшчаўся тэзіс, што немагчыма “мірнае існаванне” ў ідэалагічнай сферы. У галіне рэлігіі ў СССР паслядоўна праводзілася атэістычная палітыка, і вернікі праследаваліся.

Вельмі актуальным мы лічым выпрацоўку ў студэнтаў самога разумення, што такое талерантнасць. У перакладзе *талерантнасць* азначае *цярымасць* (ад лац. *tolerantia* – *цярыненне*). Але, на нашу думку, пры пабудове ўзаемаадносін паміж людзьмі неабходна падстава, абапіраючыся на якую, можна знаходзіцца побач з тымі, з кім нязгодны. Талерантнасць можа разумецца, па-першае, фармальна, як вынік аб'якывасці, якая праяўляецца у рэлятывізме: лічыцца, што любыя погляды суб'ектыўныя і ненавіта таму раўнапраўныя. Але, як правіла, людзі з такой устаноўкай, калі яны сутыкаюцца з выказваннямі і паводзінамі, якія закранаюць іх інтарэсы, дэманструюць вельмі моцную нецярымасць. Па-другое, талерантнасць можа разумецца змястоўна. Для талерантнага ў гэтым сэнсе чалавека і грамадства характэрна ўпэўненасць у правільнасці сваіх поглядаў, у сукупнасць якіх уваходзіць таксама перакананне, што трэба быць цярымымі да іншых поглядаў і паводзін. Такая пазіцыя не выключае плюралізму думак, але таксама сцвярджаецца, што любыя ідэі павінны абмяркоўвацца і ацэньвацца. Але тады некаторыя погляды і спосабы паводзін могуць быць непрынятymi. Таму, на наш погляд, вельмі важна, каб студэнты разумелі, што такое рэлігія, чым кіруюцца вернікі ў сваіх паводзінах, а таксама сутнасць палажэнняў той ці іншай рэлігіі. Менавіта на гэтай падставе яны могуць правільна пабудаваць сваю будучую прафесійную дзейнасць. Асабліва гэта важна пры падрыхтоўцы педагогаў і супрацоўнікаў сацыяльнай сферы. Бо, відавочна, што колькасць прыхільнікаў розных рэлігій у нашым грамадстве расце, і з імі ўсе часцей прыходзіцца сутыкацца.

Адзначым, што ў галіне выкладання рэлігізнаўства таксама існуюць пэўныя праблемы. На жаль, як паказвае вопыт, тыя веды аб рэлігіі, якія студэнты атрымалі ў школе і ў сваім штодзённым жыцці, надзвычай павярхоўныя, а колькасць гадзін на вывучэнне сацыяльна-гуманітарных дысцыплін у вучыцельскі час скарачаецца.

СПОСОБЫ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*Бабак Л.М.
(УО БГПУ ім.М.Танка, Беларусь)*

Одной из тенденций обновления иноязычного образования является введение многоаспектного социокультурного образования (общекультурного, страноведческого, социолингвистического, коммуникативно-прагматического). В работах профессора В.В.Сафоновой выдвигаются следующие социально-педагогические, психологические, дидактико-методические и общие методические принципы обучения(4; 148):

Социально-педагогические: принцип международно-ориентированного воспитания личности, развития ее гуманистического потенциала; осуществление гуманитарной подготовки и овладение технологиями социальной адаптации индивида к постоянно изменяющейся жизни общества.

Психологические: гуманизация межличностного учебного общения и создание положительного эмоционального фона общения, принцип комплексной мотивации.

Дидактико-методические: принцип адекватной интегративной наглядности, принципы проблемности и сознательности.

Общие методические: принцип профессионально-профильной направленности иноязычного учебного общения, принцип опоры на профильный аутентичный текст, принцип коммуникативно-речевого, социокультурного и профильного содержания учебного общения.

Присутствие культурного компонента в содержании обучения иностранным языкам означает переоценку роли профессиональной иноязычной компетенции выпускника. Последнее включает знание не только иноязычной культуры страны изучаемого языка, но и умение сопоставлять их политические, экономические, этические и языковые особенности.

Межкультурная направленность предполагает формирование личностных качеств обучаемых и их способностей к осознанному, адекватному взаимодействию в социально-детерминированных ситуациях (способность понять иные лингвокультурные ценности, иной образ языкового сознания). Наблюдается ориентация на выделение единых ценностей, целей, образовательных стандартов, социокультурных портретов специалистов в Европе.

Диалог в плане международного общения определяют как обмен информацией между носителями двух или более национальных культур. Успешная реализация такого диалога возможна лишь в том случае, если между общающимися представителями разных культур существует взаимопонимание. Последнее предполагает бесконфликтность, толерантность, позитивную настроенность, опору на общие ценности. Задачей обучения межкультурному общению является такая технология, которая позволит сформировать положительное восприятие чужой

культуры и умение позитивно оценивать свою. При обучении межкультурному общению необходимо формирование адаптивного поведения.

Как отмечает С. Сторти: “Мы говорим о приобщении к культуре, но в действительности, мы приобщаемся не к культуре, а к поведению. Культура, система верований и ценностей, разделяемая определенной группой людей, является абстракцией, которая может быть оценена интеллектуально, но на самом деле именно поведение мы ощущаем как наиболее основное проявление культуры” [1, с. 36]. Адаптивное поведение предполагает использование кинетики (выражения лица, взгляда, жестов, прикосновений, позы, телодвижений) и проксемики (правильного использования дистанции пространства между людьми). Например, дистанция в 8 дюймов считается интимной, личная дистанция – от половины до 4 футов – (используется при неформальном общении). Социальная дистанция – от 4 до 12 футов – (используется между незнакомыми людьми). Публичная дистанция – от 12 до 25 футов. Дистанция одностороннего контакта между говорящим и аудиторией предполагает громкость голоса, усиленные жесты, отчетливое произношение.

Необычайно важным является овладение дискурсивным поведением, т.е. спецификой приветствия, обещаний, одобрения/неодобрения, сожаления, извинения, просьб, комплиментов, приглашения, благодарности. Например, во многих странах человек, идущий в гости к друзьям, на праздничное событие приносит подарок. Однако в Китае и Таиланде тот, кому дарят подарок, откладывает его и не открывает перед гостями, чтобы не демонстрировать возможное разочарование относительно полученного презента. В Америке виновник торжества обязательно откроет подарок и продемонстрирует.

Для оптимизации профессионально-ориентированного обучения необходимо соблюдать два основных принципа подачи иноязычного материала – страноведческого и лингвострановедческого с позиции инсайдера (жителя страны) и аутсайдера (жителя другой страны).

Опыт работы в неязыковом ВУЗе позволяет выделить следующие особенности планирования и реализации учебного курса по иностранному языку для профессиональных целей в аспекте диалога культур, которые необходимо учитывать в преподавании: выявление общих и различных профессионально-значимых умений и контекстов профессиональной деятельности; выбор соответствующих технологий обучения на основе коммуникативно-прагматического и когнитивного подходов, которые соответствуют характеру профессиональной деятельности инокоммуникантов; разработка инфраструктуры курса в соответствии с закономерностями познавательной деятельности учащегося и подбор учебных материалов и заданий с учетом того, что профессионально-

направленный учебник должен обогащать профессиональный опыт учащегося, а не дублировать уже полученный.

Компонентный состав профессионально-ориентированной иноязычной компетенции включает в себя следующие ее виды:

Концептуальную. Например, концепт “цивилизованность” обозначает культуру, просвещенность, находящиеся на уровне данной цивилизации, тогда как концепт англоязычного слова “civility” обозначает “вежливость, хорошие манеры” (2,150).

Языковую (знание правил и закономерностей языковой системы).

Страноведческую (культуроведческую компетенцию) о традициях, обычаях, образе жизни, менталитете определенного этноса

Речевую (умение строить связное высказывание).

Социолингвистическую (владение речевыми регистрами в соответствии с ситуациями).

Формирование концептуальной компетенции является наиболее сложной, поскольку ей не уделяется должного внимания. В частности, профессор Тер-Минасова С.Г. отмечает, что по сравнению с безэквивалентной лексикой, которая хорошо изучена, теорией и практикой перевода, более сложной оказывается ситуация, когда одно и то же понятие по-разному – избыточно или недостаточно словесно выражается в разных языках. Факты избыточности или недостаточности того или иного языкового арсенала ... всегда находятся в центре внимания теоретиков и практиков перевода, но они совершенно несправедливо игнорируются или недостаточно учитываются педагогами [3, с. 50-51].

Для приобщения к иноязычной культуре в процессе занятий необходимо выделять ключевые признаки профессиональной иноязычной культуры в предметном, языковом и поведенческом планах; сформировать умения распознавать, воспринимать, и позитивно относиться к проявлениям чужой культуры в профессиональной сфере; бороться со стереотипами, положительно оценивать различия, в целях обеспечения интеллектуального развития и нравственного совершенствования.

Литература:

1. Storti C. The Art of Crossing Cultures. – 1989. – Yarmouth, Maine: Intercultural Press. – P. 136-138.

2. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English// A.S. Hornby. – 1982, Oxford: Oxford University Press. – P. 150.

3. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – 2000. – М.: Слово. – С.50

4. Сафонова, В.В. Изучение международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В.В. Сафонова. – Воронеж: Истоки, 1996. – С.148.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ ГЛОБАЛИЗАЦИИ И МАССИФИКАЦИИ

*Бейзеров В. А.
(УО ГГУ имени Ф. Скорины, Беларусь)*

В настоящее время происходят стремительные социально-экономические изменения, системы высшего образования в связи с этим сталкиваются с необходимостью пересматривать систему организации, систему управления образовательными организациями, с необходимостью приспособлять учебные планы, программы, учебный процесс в целом под требования времени. Также меняются подходы к организации самого учебного процесса, организации научных исследований, осуществлению финансирования университетов.

Современное высшее образование, по мнению многих аналитиков, с которыми нельзя не согласиться, находится под влиянием двух мега-тенденций: массификации и глобализации. Массификация – это не просто расширение доступа людей разных классов, наций и возрастов к высшему образованию, а изменения, происходящие во всей системе высшего образования (в сфере управления вузами, изменение учебных программ и планов, изменение финансирования, изменения в качестве образовательных услуг, составу студенческой аудитории). Растущее число частных вузов привело к больше доступности высшего образования с одной стороны и к снижению качества образования с другой.

Глобализация является еще одним ключевым фактором развития высшего образования в 21 веке. Глобализация, безусловно, привела к росту конкуренции между вузами. Правительства стран предоставляют все больше самостоятельности университетам и уделяют все больше внимания качеству научной и учебной работы, развитию международных связей университетов. По мнению экспертов, ежегодно повышается роль высшего образования в экономической конкурентоспособности страны (с точки зрения экспорта образовательных услуг и выпуске наукоемкой продукции). Вызовы, с которыми встретилось высшее образование, имеют как исторические, так и философские предпосылки. Элитаризм и уравнительная политика (эгалитаризм) представляют две противоречивые, но сосуществующие концепции. Они четко ассоциируются с расширением доступа к высшему образованию и его (высшего образования) массификацией. Элитаризм ассоциируется, прежде всего, с репутацией учреждений. Данные два феномена представляют собой неотъемлемые части глобализации. Элитаризм и эгалитаризм ведут к усилению роли рыночных факторов и механизмов (в том числе и конкуренции) в высшем образовании.

С развитием массификации, высшие учебные заведения конкурируют друг с другом, стремясь привлечь наиболее талантливых студентов, лучших преподавателей и ключевые ресурсы.

Можно говорить о том, что массификация расширяет границы высшего образования. В последнее время появились новые виды образовательных организаций, такие как колледжи общин, технические колледжи, высшие учебные заведения, не присваивающие академических степеней после окончания. Данные организации значительно расширили возможности для получения высшего образования, особенно для тех, кто ранее на него и не претендовал. Согласно критериям, предложенным Трору (Trow), большинство развитых стран пришли к почти всеобщему, универсальному высшему образованию уже к середине 20 века. Многие развивающиеся страны также могут обеспечить многих своих граждан высшим образованием. Тем не менее, процент молодежи, получающей высшее образование, варьируется от страны к стране и во многом зависит от экономического и социально-культурного контекста. Согласно опубликованным данным, в Южной Корее, США и Австралии охват высшим образованием составляет 70%, в то время как в Европе эта цифра не достигает и 50% во многих государствах. С переходом к массовому высшему образованию многие страны получили возможность увеличить набор в вузы. Значительное увеличение числа студентов наблюдается в азиатских и латиноамериканских государствах. К примеру, Южная Корея демонстрирует самый большой рост числа молодых людей, продолжающих обучение в вузе и лучшую динамику, начиная с 1990-х годов. Кроме того и другие азиатские страны, включая Китай, Тайвань, Малайзию, Гонконг, Сингапур демонстрируют положительную динамику расширения высшего образования. Очевидно, что данная тенденция – результат стремительного экономического роста в этих странах.

Второй регион, характеризующийся резким ростом числа студентов вузов – Латинская Америка. Необходимо отметить, что резкий рост числа студентов, как в Азии, так и в Латинской Америке стимулировался ростом в частном секторе высшего образования. Существенный рост числа студентов стимулировался в основном нетрадиционными потребителями высшего образования (представительницами прекрасного пола, студентами, занимающимися по заочной форме, студентами старшего возраста). Как показывает статистика, около 50% студентов вузов в настоящее время – представительницы слабого пола. Растет число студентов, обучающихся заочно и дистанционно. В то время как в прошлые годы большинство студентов обучались по очной форме. Рост числа заочников отразился на рынке труда. Существует и обратное влияние – работодатели требуют от своих работников все большей компетентности, и работники в свою очередь стремятся повысить свою квалификации, чтобы остаться конкурентоспособными на рынке труда. В

настоящее время более 10% студентов составляют люди в возрасте, превышающем 40 лет. В прошлые годы такие цифры были нереальны.

Таким образом, в настоящее время все больше потребителей высшего образования – это женщины, люди в возрасте свыше 40 лет, а также представители небогатых слоев населения, которые ранее не были в состоянии обучаться в вузах.

С развитием массификации в высшем образовании различные страны стремятся достичь разных целей. С одной стороны, присутствует сильное давление со стороны общества на вузы с целью расширить доступ к высшему образованию. С другой стороны вузы сталкиваются с необходимостью поддерживать высокое качество образования.

Еще одной проблемой является проблема финансирования университетов. Рост числа студентов был поддержан финансированием со стороны правительств. Однако после финансового кризиса 2008 года многие страны были вынуждены отказаться от прежнего уровня финансирования высшего образования. По мнению Мак Гиннеса (McGuinness), правительства вправе снизить масштабы финансирования в период кризиса, но должно увеличивать финансирование вузов в периоды роста в экономике. В настоящее время возникает вопрос, достаточно ли финансирование высшего образования из бюджета для поддержания нынешнего уровня поступления в вузы. Некоторые исследователи считают, что уровень поступления и число студентов в вузах остается высоким и в период кризиса, т.к. большинство молодых людей в данный период не может найти работу и таким образом, им остается одно – учиться. Все это приводит к дальнейшему росту спроса на высшее образование, с другой стороны многие потенциальные студенты не могут найти средства на обучение.

Среди возможных систематических изменений в массовом высшем образовании – частичная интеграция высшего образования и среднего образования. Высшее образование, согласно данной концепции должно стать прямым продолжением средней школы, а не некой самостоятельной единицей. В настоящее время, к сожалению, в подавляющем большинстве стран системы среднего и высшего образования серьезно дезинтегрированы и имеют мало общего. Уже сейчас происходят определенные изменения в данном направлении. В частности, учебные программы колледжей и вузов все больше адаптируются под среднюю школу. Таким образом, многие курсы, изучаемые в университете, являются прямым продолжением курсов, которые изучались в старшей школе. К тому же в интеграции средней и высшей школы требуются управленческие решения, политическая воля.

В 1980-е годы выпускники вузов были гораздо более конкурентоспособнее на рынке труда, чем выпускники средних школ. В обществе, основанном на знании, где воспроизводство и использование

новых знаний и новых технологий ставиться во главу угла, различия между выпускниками средней школы и вуза становятся не столь значительными, как до середины 1980-х годов. Большинство производственных процессов автоматизированы, и пропасть между выпускниками вузов и школ уменьшается. На современном рынке труда большое значение имеет компетенция работника, его умение решать возникающие проблемы нестандартно и эффективно, лояльность к руководству, лидерские качества, способности к коммуникации, порой значение этих качеств преувеличивается работодателем и ставиться выше деловой компетенции работника, т.е. способности просто хорошо и профессионально выполнять свою работу. В ближайшем будущем работодатели все больше будут требовать от высококвалифицированных работников наличия, по крайней мере, степени магистра. Не случайно, множество молодых людей в настоящее время не спешит расстаться с университетской партией и продолжает обучение, получая второй и третий диплом. Таким образом, различия между аттестатом зрелости и дипломом колледжа или дипломом бакалавра практически сглаживаются.

Новейшие перемены в высшем образовании основываются как раз на данных тенденциях на рынке труда. В настоящее время терминология среднего образования адаптируется к высшему. Один из примеров – стандартизация учебных программ, процесса тестирования, системы кредитов и требований к присвоению академических степеней в высшем образовании. Через так называемый «Болонский процесс» европейские страны стремятся синхронизировать структуру академических степеней и перейти, по сути, к единой системе (бакалавр-магистр-доктор) с едиными критериями присуждения и единой системой зачетных единиц (кредитов). В некоторых странах (к примеру, в Великобритании) стандарты каждой учебной дисциплины установлены в соответствии с системой менеджмента качества. Если стандартизация будет применяться широко, то образ высшего образования претерпит серьезные изменения. Стандартизируются учебные программы и учебные планы, способы контроля знаний студентов и выпускников (тесты станут стандартными для всех вузов), каждый курс будет разрабатываться и преподаваться одинаково, требования к получению академических степеней станут одинаковыми на всем европейском образовательном пространстве. В случае если стандартизация действительно будет применяться повсеместно, стоимость подготовки специалистов в колледжах и университетах существенно снизится и высшее образование станет еще более доступным.

Республика Беларусь в последнее время активизировала усилия по интеграции в мировое образовательное пространство и повышению конкурентоспособности путем преобразованием своей системы высшего образования в соответствие с требованиями Болонской декларации, т.к.

конкурентоспособное образование может стать важным источником пополнения бюджета вузов и государства в целом.

ПРОЦЕСС ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПЕРИОД ПРОХОЖДЕНИЯ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ

*Брыкова А.С.
(УО БГПУ им. М. Танка, Беларусь)*

Современный профессионал должен видеть свою профессию во всей совокупности ее широких социальных связей, знать предъявляемые к ней и ее представителям требования, понимать содержание и специфику своей профессиональной деятельности, ориентироваться в круге профессиональных задач и быть готовым разрешать их в меняющихся социальных условиях [5; 261].

Профессионализация предполагает выбор человеком профессии с учетом своих собственных возможностей и способностей; освоение правил и норм профессии; формирование и осознание себя как профессионала; обогащение опыта профессиональной деятельности; развитие своей личности средствами профессии и т.д. [3]. В научной литературе принято выделять первичную и вторичную профессионализацию [5]. Первичная профессионализация есть процесс становления специалиста, включающий в себя приобретение профессиональных знаний, умений и навыков, профессионального статуса, адаптацию к профессиональной среде, формирование профессионального самосознания. Вторичная профессионализация имеет своей целью превращение специалиста в профессионала, психологическое, социальное и мировоззренческое развитие личности, формирование профессионального мастерства, творческого подхода к профессиональной деятельности. Производственная практика является, на наш взгляд, связующим звеном между первичной и вторичной профессионализацией. Она позволяет применить знания, полученные в ходе обучения, соотнести свои возможности с реальными условиями труда, выявить трудности и проблемы профессионального становления, определить аспекты или темы, требующие более глубокого изучения, а также познакомиться со спецификой работы специалиста в данной отрасли знания. Производственная практика предоставляет возможность пройти сразу несколько ступеней профессионального становления: принятие и освоение профессии; социальную и профессиональную адаптацию; самостоятельную профессиональную деятельность (Т.В.Кудрявцев) [2].

Процесс организации и проведения психолого-педагогической практики продолжает рассматриваться в основном на местах, в пределах кафедр и факультетов. «Закрытость» обсуждения организации практики порождает ряд проблем и вопросов, требующих разрешения.

В процессе профессиональной подготовки в высшей школе частично решается проблема первичной профессионализации (приобретения знаний, саморазвитие), а остальным аспектам профессионального становления, решение которых становится возможным в рамках практической деятельности, уделяется меньше внимания. Здесь можно выделить ряд проблем. 1) Позднее начало психологических практик (3-4 курсы в зависимости от программ конкретного учреждения и факультета). Такая организация практической деятельности студентов позволяет определиться в правильности выбора своей профессиональной сферы только в середине обучения, когда изменить специальность уже практически не представляется возможным. 2) Неравномерное соотношение часов практик для студентов, получающих дополнительную специальность «педагог-психолог». Например, на факультете специального образования БГПУ имени М. Танка студенты, получающие специальность «Логопедия. Специальная психология», за срок обучения проходят пять логопедических практик в общеобразовательных и дошкольных учреждениях образования, коррекционных пунктах и медицинских учреждениях общим количеством 18 недель и только одну 6-недельную психологическую практику. 3) Директора учреждений образования и руководители практики на местах отмечают существенные затруднения в профессиональной адаптации педагогов-практикантов, обладая запасом теоретических знаний, они не всегда способны работать в реальных педагогических условиях.

В данной ситуации целесообразно внедрять в учебную деятельность студентов альтернативные формы знакомства с учреждениями образования, такие как волонтерские отряды, летние трудоустройство студентов, встречи со специалистами учреждений, проведение практических и семинарских занятий на базах. В БГПУ имени М. Танка действует 10 волонтерских организаций, способствующих не только профессионализации студентов, но и формированию профессионально важных качеств (эмпатия, толерантность, коммуникативные навыки и т.д.).

Студенты-практиканты оказываются недостаточно подготовленными для прохождения практики и в методическом плане. Программы практики отличаются постановленными целями, методами и формами работы практиканта и требованиями к предоставляемой документации в конце практики, в разных учебных заведениях, а иногда и в пределах одного учебного заведения.

Можно предложить несколько вариантов решения данной проблемы. Первый вариант заключается в создании единообразной программы

прохождения практики для студентов, обучающихся на одинаковых специальностях во всех учебных заведениях республики, программы, удовлетворяющей запросам времени и требованиям, предъявляемым к практической деятельности специалиста данной отрасли. При технической невозможности реализации первого варианта следует изменить программу практики так, чтобы из «обертки для содержания» программа стала «путеводителем для студента». Организация работы с программой и проблема создания программ хорошо рассмотрены в работе Л.Г. Кирилук «Как сделать студента «соучастником» программы курса?» [1].

Конкретизируя положения Л.Г. Кирилук относительно программы производственной практики, можно выделить несколько аспектов.

1) Важно расписать программу «не только содержательно, но и деятельностно», то есть описать с помощью каких методов будет осуществляться деятельность, какая деятельность как будет оцениваться, какие конкретно виды заданий необходимо выполнить, с какими документами познакомиться и т.д. 2) Необходимо сформулировать цели практики, поставив студента в активную по отношению к профессиональному становлению позицию, разделить ответственность между всеми участниками образовательного процесса (студентом, руководителем практики от университета и руководителем практики в учреждении). 3) В программе должны быть отражены цели, предполагаемые результаты, способы их достижения и способы мониторинга успешности продвижения к этим результатам. 4) Программа должна быть целостной, доступной, четкой, понятной каждому участнику образовательного процесса. До установочной конференции перед практикой программа должна быть изучена студентами, а непосредственно на конференции должна происходить ее проработка, обсуждение и возможная доработка. Здесь открывается возможность применения активных методов обучения и нестандартных форм взаимодействия (круглые столы, семинары, дебаты и т.д.).

Для определения эффективности организации и прохождения производственной практики студентов было проведено нестандартизированное интервью с 50 студентами-выпускниками двух ведущих вузов страны: БГУ (специальность «Социальная работа. Психология») и БГПУ имени М.Танка (специальность «Социальная педагогика. Практическая психология» и «Логопедия. Специальная психология»). Интервьюирование студентов-практикантов показало, что существуют как положительные, так и отрицательные моменты в организации и прохождении практики.

Практиканты считают, что практика способствует приобретению опыта и изучение практических требований, предъявляемых к профессионалу. Она дает возможность самовыражения и выявления своих пробелов в знаниях, студентами отмечалось, что в период прохождения

практики происходит ломка стереотипов и «розовых очков» по поводу своей профессии, так как знания, полученные в вузе, по их мнению, отличаются (порой диаметрально!) от того, что необходимо знать и уметь специалисту-практику.

К отрицательным моментам и проблемам практиканты относят невозможность добросовестного выполнения всех заданий, прописанных в программе практики вуза; нехватку мест для практикантов в некоторых учреждениях образования; часто не достаточно эффективное руководство практикой на базе (нежелание специалистов взаимодействовать с практикантами, которые нарушают привычный ход работы и задают много вопросов, либо наоборот перепоручение своих обязанностей практиканту). В связи с этим, необходимым становится подготовка не только практикантов, но и руководителей практики на местах, так как оба участника образовательного процесса должны быть готовы к взаимодействию и сотрудничеству.

Значительной проблемой организации производственной психолого-педагогической практики оказывается то, что студенты часто не представляют специфику учреждения и должностные обязанности специалиста, к которому они попадают на практику, а, следовательно, возникают сложности с самоорганизацией в период ее прохождения. В связи с этим, перед выходом на практику следует осуществить предварительное посещение студентами и руководителем (методистом) от вуза конкретного учреждения, познакомиться с его особенностями и совместно выработать стратегии организации совместной деятельности практиканта и руководителей.

Таким образом, проблема организации и прохождения производственной психолого-педагогической практики является актуальной и требует дальнейших исследований и комплексной методической проработки на всех уровнях организации учебно-воспитательного процесса, что даст возможность создать благоприятные условия для становления студента как субъекта учебной и профессиональной деятельности.

Литература:

1. Кирилук, Л.Г. Как сделать студента «соучастником» программы курса? / Л.Г. Кирилук // Материалы 2-ой зимней сессии Международной Летней школы молодых социологов «Преподавание социологии как социально-гуманитарная интеракция». – Харьков, 2003.

2. Попова, Н.В. Профессионализация и развитие личности предпринимателя [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://konfer.narod.ru/popova2.htm>. – Дата доступа: 23.02.2009.

3. Профессионализация [Электронный ресурс]. – Электронный словарь. – Режим доступа: <http://vocabulary.ru/dictionary>. – Дата доступа: 23.02.2009.

4. Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению. Сборник рефератов статей по дидактике высшей школы. – Минск; 2001. – 156 с.

5. Цвык, В.А. Профессионализация как социальный процесс / В.А. Цвык// Вестник РУДН. Сер. Социология. – 2003. – № 4-5. – С.258-269.

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Вальченко С.А.

(УО ГГУ имени Ф. Скорины, Беларусь)

Курс «Общей педагогики» для студентов вуза трудно назвать простым и доступным; он содержит весомый объем сведений, сложные методологические выкладки, систему важнейших научных категорий и понятий, значительный фактический материал. Однако задачи современного обучения и воспитания не менее сложны и значимы: «учителю, – пишет Н.К. Степаненков, – доверен самый дорогой капитал человечества – дети, ...он проектирует и формирует личность грядущего общества уже сегодня» [1, с. 10].

Работая на будущее, учитель должен не только обладать теоретико-методологическим багажом знаний и свободно владеть разнообразными технологическими и практическими умениями. Современного специалиста невозможно представить себе без активного и творческого использования полученных знаний, готовности к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию, высокого уровня общей культуры и нравственности.

Такие требования к будущему специалисту ориентируют преподавателя педагогики на весьма серьезную и ответственную деятельность. Она касается повышения качества лекционного материала, разнообразия и совершенствования содержания, форм и методов работы на практических или лабораторных занятиях, целенаправленного и умелого использования воспитательно-формирующей роли курса педагогики. Остановимся на указанных аспектах деятельности преподавателя вуза.

Лекция по педагогике должна не только соответствовать современному уровню развития науки, образовательному стандарту и программе, это естественное условие работы, но и быть методически и дидактически выверенной. Постоянное обновление учебного материала, увеличение его объема и степени теоретической сложности требуют определенной схематизации изложения, что вполне осуществимо, к примеру, через построение системы логических понятий. Если педагог выстраивает модель, наглядно отражающую последовательность,

подчиненность и взаимосвязь изучаемых понятий, студенты получают возможность целостного восприятия материала. Опираясь на такую модель, преподаватель может рационально распределить время на изложение того или иного вопроса темы. Раскрытие сущности предлагаемых понятий, особенно в интерпретации различных ученых или школ, можно облегчить за счет использования раздаточного материала или компьютерной презентации.

Раздаточный материал, содержащий наиболее важные положения темы, позволяет педагогу действовать по правилам классической дидактики. То есть, сначала очертить канву изложения, опираясь на важное и существенное, а затем уточнить, раскрыть, наполнить примерами основополагающие идеи темы. Результатом использования этого приема является двукратное восприятие материала студентами, дающее возможность глубже осмыслить ее и идти «в ногу» с педагогом, не упуская логики его рассуждений. К подобному приему можно обратиться при рассмотрении таких объемных тем, как «Содержание образования и педагогические основы его совершенствования», «Методы обучения и активизации познавательной деятельности учащихся», «Воспитание отношений как процесс личностного развития учащихся и его исследование в педагогике» и других.

Лекция с использованием компьютерных технологий является существенным подспорьем педагога. Она помогает восприятию наиболее важных положений темы, дает наглядное представление о сложных аспектах материала, ускоряет процесс изложения знаний. При включении в презентацию видеофрагментов, специфические педагогические знания приобретают практическую опору и хорошо усваиваются. Однако существует и обратная сторона такой «медали»: в некоторых случаях преобладает механическое, без осмысления, переписывание данных с экрана; встречается стремление преподавателей максимально ускорить изложение, что не приветствуется аудиторией; у некоторых студентов проявляется потребительское отношение к учебе – они не участвуют в работе, надеясь на использование электронного варианта лекции в домашних условиях. Поэтому данная технология должна применяться разумно, для изучения наиболее сложных и важных тем.

Совершенствование методики проведения практических занятий по педагогике можно связать с самыми разнообразными возможностями – от постановки системы проблемных вопросов и заданий до проведения учебных дискуссий и диспутов. При этом необходимо давать пищу не только интеллекту учащихся, но и воздействовать на их эмоциональную и поведенческую сферы. Это существенно изменяет отношение студентов к предмету, поскольку связано с расширением их самостоятельности в процессе занятий, свободным обменом мнениями, «испытанием» различными и интересными способами и приемами работы.

Примером подобного подхода может быть «мозговая атака» – весьма продуктивный и результативный метод работы. Как известно, теория воспитания является наиболее сложным и плохо усваиваемым студентами разделом педагогики. Поэтому следует актуализировать значимость каждой темы этого направления педагогики и добиваться глубины понимания его положений. К примеру, при изучении темы «Воспитание патриотизма и культуры межнациональных отношений» можно с помощью активного мозгового штурма раскрыть ряд ее важнейших положений. А именно: «Как соотнести патриотическое воспитание с космополитизмом?», «Почему патриотизм и культура межнациональных отношений не исключают, а усиливают значимость друг друга?», «Каковы возрастные особенности формирования патриотизма личности?», «Какие формы гражданско-патриотической деятельности являются наиболее значимыми и почему?», «В чем сущность деятельной стороны патриотизма?» и другие.

Поскольку данная тема является многоаспектной, «мозговая атака» может проводиться в два или три этапа, причем каждый последующий должен содержательно усложняться и расширять диапазон рассматриваемых вопросов. Дополнительным элементом работы при этом может являться деятельность «экспертной группы», состоящей из наиболее активных студентов, способных критически оценить принятые решения. В этом случае обсуждение темы проходит на нескольких уровнях, что позволяет в итоге уточнить и закрепить необходимые теоретико-методические положения материала.

Семинар-дискуссия также относится к активным диалогическим формам обучения, продуктивность которой определяется многими факторами. Среди них можно назвать актуальность и значимость выбранной проблематики; умелое управление дискуссией со стороны преподавателя; наличие интересных ролевых позиций (рецензента, логика, психолога, эксперта), заранее подготовленных педагогом. Кроме того, семинар-дискуссия позволяет формировать у студентов практический опыт совместного обсуждения и решения актуальных педагогических проблем. Его ценностной стороной является также самосозидание: студенты учатся точно выражать свои мысли, приводить аргументы в их защиту, анализировать позицию сокурсников, возражать им, что в совокупности обуславливает их весьма значительную интеллектуальную и личностную активность.

В качестве примера для обсуждения на подобном семинаре можно порекомендовать тему «Разработка в педагогике проблемы целей воспитания». План проведения дискуссии может включать в себя следующие этапы: выступление двух докладчиков, освещающих историю развития вопроса с древнейших времен и до наших дней; обсуждение и оценку приведенных сведений по группам; коллективный анализ цели и

основных направлений воспитания в Республике Беларусь; разбор проблемных заданий, связанных с приоритетностью направлений воспитания на каждом возрастном этапе развития учащихся. Нелишним будет и обсуждение итогового вопроса о практической возможности формирования разносторонней личности учащегося. Такое сочетание коллективной, групповой и индивидуальной работы позволит активизировать работу каждого студента и добиться углубленного понимания этой важной темы.

В процессе изучения курса «Общей педагогики» не следует забывать и о его воспитательной функции. Речь в данном случае идет о формировании серьезной и ответственной позиции студентов по отношению к будущей профессии. Многие ли из будущих учителей осознанно выбирают свой путь? Многие ли хотят посвятить свою жизнь детям? На эти вопросы нельзя ответить однозначно; не секрет, что некоторых студентов интересует только формальная сторона обучения – получение документа о высшем образовании. Определенное исправление ситуации возможно на основе профориентационной работы. Конечно, на занятиях по педагогике диапазон ее осуществления ограничен, но не следует отказываться от любых возможностей убеждения или переубеждения студентов.

К примеру, тема «Сущность воспитания как педагогического процесса, его общие закономерности и принципы» может, наряду с изучением важных теоретических положений, включать в себя решение конкретных педагогических задач. Поскольку объем соответствующих знаний студентов пока еще ограничен, при решении проблемных задач в основном используется опыт их обучения в школе. Рассмотрение каждой ситуации начинается с оценки правоты или ошибочности действий учителя, затем следует собственное предложение о способах решения проблемы. Это очень удобный случай для организации итоговой мини-дискуссии о профессиональных и личностных качествах учителя. Как правило, студенты охотно принимают в ней участие, что дает в сумме довольно полный «портрет» профессионального педагога. Следующим шагом в профориентации может стать написание студентами эссе на тему «Каким я вижу идеального учителя?». Последующие выступления студентов со своими сочинениями могут, с одной стороны, показать их отношение к будущей профессии, готовность следовать по избранному пути. С другой, – дадут преподавателю необходимую информацию о путях совершенствования своей работы.

Разумеется, приведенными примерами не исчерпывается проблема повышения качества педагогической подготовки студентов. Каждый преподаватель обладает своим арсеналом средств подобного совершенствования. Главное при этом – не останавливаться на достигнутом; педагогика, живая и творческая наука, постоянно

развивается и изменяется. Вместе с ней должен расти и преподаватель, увлекая своим примером студентов.

Литература:

1. Степаненков, Н.К. Педагогика школы: учеб. пособие / Н.К. Степаненков. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2007. – 496 с.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ИНТЕГРАТИВНОЙ МОДЕЛИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

Вдовичев А.В.

(УО МГЛУ, Беларусь)

Оловникова Н.Г.

(УО БГПУ имени М. Танка, Беларусь)

В контексте проблемы формирования профессиональной компетентности будущего специалиста и с учетом новых социально-политических и экономических условий способность и готовность к профессиональной и научной иноязычной коммуникации приобретает особый смысл и становится важной частью подготовки студентов, магистрантов и аспирантов. Являясь активными членами общества ввиду профиля и содержания своей деятельности, они становятся участниками межкультурного и научно-ориентированного общения.

Если раньше в течение целого ряда десятилетий в определении целей отсутствовало такое понятие, как «обучение общению», то в настоящее время на передний план выходит задача сформировать личность изучающего иностранный язык, способную и желающую участвовать в общении (опосредованном и непосредственном) на межкультурном и научном уровнях.

В социально-политическом, экономическом, этнокультурном контексте развития Беларуси готовность к межкультурному и научно-деловому общению, прежде всего, в профессиональной сфере становится необходимой составной частью личной и профессиональной жизни молодого человека. Вместе с тем требования государства и общества к результатам лингвокультурной подготовки студентов, магистрантов и аспирантов выражаются в их умении использовать получаемые знания, навыки и умения в реальной межкультурной профессиональной и научно-ориентированной коммуникации.

В силу изменения отношения общества к иноязычному образованию, последнее должно рассматриваться как средство профессиональной реализации и научного становления личности, а иностранный язык из учебного предмета должен стать одним из основных элементов

современной системы непрерывного образования в модели «вуз-магистратура-аспирантура».

Важным моментом является актуализация такого понятия, как «обучение общению». При этом новая стратегия языкового образования заключается в формировании у студентов, магистрантов и аспирантов основных черт «вторичной языковой личности», т. е. формировании у них умений понимать мотивы и установки личности, принадлежащей к иной общности, обладающей иной системой ценностей, а следовательно, способности к адекватному социальному взаимодействию в ситуациях межкультурного и научного общения.

Компетентностный подход открывает возможности для более качественной профессиональной подготовки студентов, магистрантов и аспирантов, включая знание предмета, осуществление продуктивной деятельности и актуализацию личностных ресурсов.

На наш взгляд, необходим анализ педагогических условий реализации модели подготовки студентов, магистрантов и аспирантов в сфере иноязычной профессиональной и научной коммуникации с использованием проблемно-коммуникативного метода.

В качестве таких условий мы предлагаем выделить:

- использование активных форм обучения;
- мотивационную направленность процесса обучения иностранному языку, реализуемую через средства и приемы обучения, удовлетворяющую потребности студентов, магистрантов и аспирантов в новизне изучаемого материала и разнообразии выполняемых заданий;
- профессиональную направленность содержательного аспекта обучения иностранному языку, обеспечивающую мотивационную основу учебного процесса;
- установку на профессию и научные достижения;
- гуманистический стиль общения, основанный на уважении личности студента, магистранта и аспиранта, доверии, эмпатии;
- режим наибольшего благоприятствования, побуждающий к свободному речевому высказыванию;
- создание образовательной среды в целях достижения конкретного уровня иноязычной, коммуникативной, информационной, профессиональной и познавательной компетенций, включающих предпосылки для личностного развития обучающихся, обусловленные социальным и пространственно-предметным окружением, используемыми в учебно-воспитательном процессе средствами;
- комплексное использование методических средств обучения, специально созданных для развития иноязычной коммуникативной компетенции.

Сочетание инновационного, образовательного и научного компонентов определяет перестройку содержания образования, технологий обучения, учебной деятельности с научным сообществом.

В педагогических исследованиях и в образовательной практике, несмотря на выраженную тенденцию профессионализации преподавания иностранного языка, не решаются задачи формирования у студентов, магистрантов и аспирантов такой языковой компетенции, в структуру которой была бы органично интегрирована иноязычная коммуникативная компонента.

Общие акмеологические закономерности становления иноязычной коммуникативной компетентности (ИКК) в ракурсе модели «вуз-магистратура-аспирантура» базируются, с одной стороны, на универсальных закономерностях психического развития, онтогенеза, а с другой — на закономерностях профессионального и научного становления специалиста, развития его научных достижений. Законы жизненного пути молодого человека шире закономерностей психического развития, даже с поправками на индивидуальные вариации. Они обусловлены сложной совокупностью условий, от которых зависят стоящие перед личностью на каждом этапе ее развития конкретные задачи и средства для их решения. Одним из принципиальных выводов и постулатов теорий жизненного пути является признание индивидуальной личности не только продуктом, но и субъектом своего собственного развития и научного становления, в частности [1].

Акмеологические закономерности определяются как характеристики устойчивых связей, отношений и тенденций в движении к профессионализму личности и его научного становления.

ИКК специалиста как сложный феномен, сочетающий информационно-когнитивный, деятельностный и аксиологический блоки, реализуется в научной деятельности будущего специалиста, что является закономерностью процесса его становления. Поскольку всякой деятельности присущ процессуальный характер, значит, становление ИКК неразрывно связано с процессом профессиональной и научной деятельности будущего специалиста [1].

ИКК представляет собой сложную по структурной организации, развивающуюся по функциональному признаку, антропоцентрическую систему преобразования когнитивно-ценностного потенциала личности будущего специалиста. Развитие ИКК обеспечивается закономерными количественными, качественными и структурными преобразованиями ее элементов в ходе смены фаз движения: формирования, функционирования, становления на каждом конкретном этапе модели «вуз-магистратура-аспирантура».

Литература:

1. Оловникова, Н.Г. Технологии использования интерактивного обучения в процессе подготовки учителя иностранного языка / Н.Г. Оловникова, [и др.]. – Минск: БГПУ, 2008. – 190 с.

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

*Веренич Т.И., Дрибас Н.И.
(УО БГПУ имени М. Танка, Беларусь)*

Основными целями компьютерного обучения являются:

- формирование умений работать с информацией, развитие коммуникативных способностей;
- подготовка личности «информационного общества»;
- формирование исследовательских умений;
- формирование умений принимать оптимальные решения;
- преподнести столько информации, сколько специалист в состоянии усвоить.

Концептуальными особенностями применения такого обучения являются:

- принцип адаптивности: приспособление компьютера к индивидуальным особенностям каждого участника;
- управляемость: в любой момент возможны коррекция процесса обучения;
- неограниченное обучение: содержание, его интерпретация и приложения могут быть как угодно велики;
- поддержание у обучаемого психологического комфорта при общении с компьютером;
- взаимодействие специалиста с компьютером может осуществляться по всем типам: субъект – субъект, субъект – объект, объект – субъект. [3, с.38].

Обучение осуществляется с помощью компьютерных телекоммуникаций, имеет следующие формы занятий:

- чат-занятия – учебные занятия, осуществляемые с использованием чат-технологий. Чат-занятия проводятся синхронно, то есть все участники имеют одновременно доступ к чату;
- веб-занятия – дистанционные уроки, конференции, семинары, деловые игры, лабораторные работы, практикумы и другие формы учебных занятий, проводимых с помощью средств телекоммуникаций. Для веб-занятий используются специализированные образовательные веб-форумы – форма работы пользователей по определенной теме или

проблеме с помощью записей, оставляемых на одном из сайтов с установленной на нем соответствующей программой.

– телеконференции – проводятся, как правило, на основе списков рассылки с использованием электронной почты.

При внедрении компьютера в обучение иностранному языку появляется возможность организовывать диалог с каждым специалистом, изучать материал в индивидуальном темпе, эффективно организовывать контроль.

Телекоммуникации добавляют новую размерность к дистанционному обучению и очень быстро развиваются в виде применения асинхронной электронной почты. Проведенный анализ позволил выделить базовые параметры, которые являются существенными при выборе информационных технологий для применения в программах компьютерного обучения в вузах (Таблица 1).

Технология	Характеристики
Аудиовизуальные носители (печатные материалы, аудио-, видеокассеты)	Низкая коммуникационная интерактивность Стоимость производства линейно зависит от числа обучаемых. Хорошо известны методики разработки учебных материалов. Высокая долговечность.
Компьютерное обучение, асинхронная электронная почта	Средняя степень интерактивности. Наиболее развитая инфраструктура в России. Низкая стоимость
Видеоконференции по компьютерной сети Internet в режиме реального времени	Высокая степень интерактивности Наиболее развитая в мире инфраструктура сети Использование широко распространенных платформ компьютеров Низкая стоимость
Видеоконференции по цифровому выделенному спутниковому каналу с использованием видеокомпрессии	Высокая степень интерактивности Хорошее качество передачи изображения, Снижение более чем на два порядка требований к пропускной способности канала по сравнению с аналоговым телевизионным сигналом Высокая стоимость
Видеоконференции по аналоговому спутниковому каналу	Высокая степень интерактивности Максимально возможное качество передачи изображения с минимальной технологической задержкой передачи изображения и звука

Таблица 1. Сравнительные характеристики информационных технологий.

Компьютер гарантирует конфиденциальность. Обучаемый знает, какие ошибки он делает, у него нет страха, что кто-то узнает о его ошибках. Также компьютер имеет большие методические достоинства. Он моментально реагирует на введенную информацию, т.е. компьютер обеспечивает большую степень интерактивности обучения, чем работа в аудитории. Это обеспечивается постоянной и прямой реакцией на ответы участников в ходе выполнения упражнений. И поскольку участники сами определяют темп работы, компьютерное обучение как нельзя лучше соответствует принципу индивидуального обучения.

Компьютер можно использовать на всех этапах процесса обучения: при объяснении нового материала, закреплении, повторении, контроле знаний умений и навыков. [3, с.39-40]

Интернет повышает роль «сетевых» педагогов, ведь зона их влияния с помощью телекоммуникаций возрастает в сотни и тысячи раз по сравнению с обычным учебным процессом. Талантливый педагог интересен не только тем людям, которые его окружают; его миссия шире – помочь тем, которые хотят учиться у него, используя для этого дистанционные технологии. В нашем столетии лучшими педагогами, скорее всего, будут именно дистанционные, то есть те, кто имеет возможность и умеет взаимодействовать со всем миром с помощью электронных телекоммуникаций.

Литература:

1. Иванченко, В. Челночный бег по полю мин образования. <http://computerra.ru/offline/2002/461/20280/print.html>

2. Ковальчук, С.П. Диплом не глядя(сравнительный анализ Интернет-систем дистанционного обучения). <http://computerra.ru/offline/1999/313/3199/print.html>

3. Коньшева, А.В. Современные методы обучения английскому языку 3-е изд. – Минск. :ТетраСистемс, 2005. – 176 с.

4. Языковое образование в условиях перехода к новым государственным стандартам: цели, содержание, технологии: Материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 15-16 дек. 2009 г.: В 2 Ч. 2./ редкол.: Н.П.Баранова (отв. ред.) [и др.]. – Минск, МГЛУ, 2010. – 280 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА В ЛОГИКЕ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Вишиневецкая Л.В.
(УО «БТЭУПК», Беларусь)*

Инновационные процессы, происходящие в Республике Беларусь, выдвигают новые требования к образовательной подготовке высококвалифицированных специалистов. В контексте новой парадигмы образования будущие выпускники должны не просто усваивать учебный материал, предлагаемый учителем, преподавателем, но и самостоятельно познавать окружающий мир, вступая с ним в активный диалог. Формирование специалистов новой формации, конкурентоспособных и востребованных на рынке труда, существенным образом меняет позицию педагога. Он перестает быть «транслятором» готовых знаний. Его главной задачей становится мотивация учащихся и студентов на проявление познавательной активности, инициативности и самостоятельности, овладение способами мышления и деятельности, способствующими порождению у них новых знаний и приемов их использования в изменяющихся условиях [6, с. 5-6].

Для того чтобы соответствовать требованиям времени и современным экономическим реалиям, перед учреждениями образования, занимающимися подготовкой, переподготовкой и повышением квалификации педагогических кадров, ставится задача формирования у преподавателей компетенций, позволяющих обеспечить подготовку специалистов для инновационной экономики.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что термин «компетенция» не имеет какого-либо общепринятого определения. В частности, в глоссарии терминов Европейского фонда образования компетенция определяется как:

- способность что-либо делать хорошо и эффективно;
- соответствие требованиям, предъявляемым при устройстве на работу;
- способность выполнять особые трудовые функции [5, с. 6].

В отечественной научной литературе под компетенцией подразумевают:

- набор поведенческих характеристик, стандартов поведения, качеств, способность субъекта установить связи между знанием и ситуацией и на этой основе осуществить действие, позволяющее решить проблему [8, с. 50];
- способность личности мобилизовать в деятельности свои ресурсы – специальные и общие способности, обобщенные умения, знания, способы выполнения трудовых функций, внеличные ресурсы [1, с. 29];
- сложную социально-дидактическую структуру, основанную на ценностных ориентациях, знаниях, опыте, приобретенных личностью, как в процессе обучения, так и вне его [4, с. 45].

– внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования, которые проявляются в компетентностях человека [3, с. 10].

Существенный вклад в разработку проблематики компетенций и компетентностей внесли В.И. Андреев, Н.В. Дроздова, А.И. Жук, О.Л. Жук, И.А. Зимняя, Д.И. Иванов, Н.Н. Кошель, Н.В. Кузьмина, А.П. Лобанов, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Дж. Равен, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и другие. Определения компетенции, данные исследователями, предоставляют возможность определить компоненты, включенные в данное понятие:

- ценностный;
- когнитивный;
- операционально-деятельностный;
- мотивационный;
- нравственно-эстетический.

Неоднозначность и многообразие дефиниций компетенции нашли свое отражение в многочисленных классификациях. Наиболее общая классификация компетенций включает в себя три группы:

- надпрофессиональные, необходимые человеку для эффективной работы в организации;
- профессиональные, необходимые для реализации своей профессиональной деятельности;
- ключевые компетенции – умения и качества, необходимые человеку как члену общества для его успешной социализации.

В русле нашего исследования представляет интерес определение компетенций и их классификация в контексте профессиональной деятельности педагога. По мнению В.И. Байденко, под профессиональными компетенциями подразумевают «готовность и способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями профессии, методически организовано и самостоятельно решать задачи и проблемы, а также оценивать результаты своей деятельности» (цит. по [3, с. 11]). Применительно к педагогической профессии профессиональные компетенции педагога охватывают четыре группы:

- общепедагогические (методологическая, методическая, исследовательская, аналитическая, информационная, управленческая, социальная, обучающая, развивающая, акмеологическая, аутопедагогическая, поликультурная, коммуникативная, артистическая);
- общеспециальные (компетенции, необходимые педагогу в зависимости от сферы его профессиональной реализации);
- специальные (компетенции, отражающие специфические особенности деятельности педагога, используемые им средства труда);
- дополнительные (содержание которых определяется спецификой учреждения образования, педагогического коллектива, возрастными

особенностями учащихся, студентов, образовательными стандартами и др.) [1, с.31].

Очевидно, что в контексте инновационного образования содержательное наполнение профессиональных компетенций педагога во многом зависит от целей и задач, предъявляемых к подготовке будущих специалистов. Как отмечено в проекте Государственной программы развития инновационного образования на 2008-20120 годы и на перспективу до 2015 года, наряду с воспитанием качеств гражданина и патриота, важнейшей целью национальной системы образования является подготовка специалистов, способных к разработке, адекватному восприятию, поддержанию, технологическому сопровождению и внедрению в практику инновационных идей и разработок. Достижение поставленной цели может быть осуществлено благодаря инновационно мыслящим педагогам, выступающим в роли «носителя конкретного новшества и одновременно его творца и модификатора в процессе внедрения» [6, с.11]. Особое значение при реализации данного положения в образовательном пространстве учреждения образования приобретает профессиональная культура педагога, важными элементами которой должны стать компетенции, позволяющие:

- обеспечить своевременную и постоянную актуализацию знаний в соответствии с уровнем развития профессиональной области знаний и деятельности, состоянием и перспективами развития реального сектора экономики;

- участвовать в научно-исследовательской работе в своей области, формировать свою научную школу;

- владеть современной методологией организации учебно-воспитательного процесса;

- оценивать технологический уровень и перспективу технологического развития реального сектора экономики и оказывать, по возможности, консультативные услуги предприятиям и организациям республики;

- формировать у студентов компетенции гражданственности.

Остановимся более подробно на компетенциях педагога, позволяющих обеспечить формирование у студентов компетенций гражданственности. В классификации российского исследователя, академика РАО И.А. Зимней данные компетенции причислены к компетенциям, относящимся к человеку как личности, субъекту деятельности и общения. По мнению ученого, компетенции гражданственности включают: знание и соблюдение прав и обязанностей гражданина; свобода и ответственность, уверенность в себе, собственное достоинство, гражданский долг; знание и гордость за национальную символику (герб, флаг, гимн).

Принимая во внимание тезис о том, что компетенции проявляются и актуализируются в компетенциях человека, считаем целесообразным согласиться с мнением авторов, подразумевающих под компетентностью гражданственности «социокультурно обусловленное, интегративное качество личности, основывающееся на осознании себя как гражданина, осознании собственной ответственности за существование и благополучие государства и общества» [3, с. 14].

Исходя из определения компетентности гражданственности, в структуре данного качества выделяют: специфическую систему знаний, отношений, мотивационно-ценностных образований и умений, волевой и рефлексивно-регулятивный компоненты, которые обуславливают поведенческую активность и готовность личности к гражданской деятельности для пользы личности, общества и государства.

По нашему мнению, наличие у педагогов компетенций, позволяющих формировать у студентов компетенции гражданственности и патриотизма, является важной предпосылкой подготовки специалистов для инновационной экономики. Педагог, участвуя в формировании человеческого капитала, несет персональную ответственность перед обществом и государством за то, чтобы молодой человек стал личностью, гражданином, патриотом и профессионалом, готовым и способным реализовать себя в инновационной экономике.

Литература:

1. Андреев, В.И. Профессионализм педагога высшей школы в контексте компетентного подхода / В.И. Андреев, В.В. Макоско // Высшая школа. – 2004. – № 5. – С. 27– 32.
2. Баландин, К.И. Современные проблемы воспитания / К.И. Баландин, И.Л. Прокопчик-Гайко, Н.А. Москалева, О.Ф. Шемет // Мир технологий. – 2004. – № 1. – С. 11– 16.
3. Дроздова, Н.В. Компетентный подход как новая парадигма студентоцентрированного образования / Н.В. Дроздова, А.П. Лобанов. – Минск: РИВШ, 2007. – 100 с.
4. Жук, О.Л. Организация самостоятельной работы студентов в логике компетентного подхода / О.Л. Жук // Высшая школа. – 2005. – № 2. – С. 45– 50.
5. Иванов, Д.А. Компетентности и компетентный подход в современном образовании / Д.И. Иванов. – М.: Чистые пруды, 2007. – 32 с.
6. Косинец, А.Н. Инновационное образование – главный ресурс конкурентоспособной экономики государства // А.Н. Косинец // Советская Белоруссия. – 2007. – 30 октября. – С. 11–14.
7. Латыш, Н.И. Образование на рубеже веков / Н.И. Латыш. – Минск.: НИО, 2000. – 215 с.

8. Шакель, Е.В. Образование как экономический фактор: эволюция идеи и понятий гуманитарного капитала / Е.В. Шакель // Высшая школа. – 2005. – № 1. – С. 48–52.

ФИЗИОГНОМИКА КАК СРЕДСТВО ВЫРАЖЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Глазырина Л.Д.
(УО БГПУ имени М. Танка, Беларусь)

Физиогномика (от греч. *природа и знающий*) возникла, как и многие другие учения о человеке, в глубокой древности на основе представления о предопределенности психического и телесного тем, что ему изначально предназначено природой. Физиогномика представляет собой учение о нахождении связей между внешним обликом человека, его принадлежностью к определенному типу личности. Данное учение и его методы не утратили значение и в настоящее время. Эта отрасль знания используется в психологии управления, профориентационной работе, в частности, при подборе специалистов. Наиболее актуальна физиогномика для психологов, олигофренопедагогов, преподавателей, воспитателей, профконсультантов и персоналоведов, а также для административных работников и деловых людей.

Несмотря на множество научных исследований в физиогномике, проблемы ее полностью не решены, что иногда приводит к существенным противоречиям в интерпретации одних и тех же признаков. Проведенные в XX веке эксперименты позволили установить, какие признаки внешности являются основными [1]. Приведем некоторые описания мимических выражений и их интерпретацию в кратком содержании:

1. *Голова*: полностью поднятая, выпрямленная, – указывает на уверенность в себе, выраженное самосознание, полную открытость и внимание к окружающему миру. На основании этого выражения чаще всего мы воспринимаем педагога как личность, способную осуществлять процесс взаимодействия, предсказывающий полноту обогащения его субъектов знаниями, умениями, опытом.

2. *Взгляд*: тесно связан с речью и часто является средством установления контакта. В образовательном процессе это является одним из основных контактов в общении с субъектами взаимодействия. Поэтому при восприятии взгляда необходимо ориентироваться на динамику изменения речи говорящего, обогащенную поиском соответствующих средств.

3. *Лицо*: выражение лица является основой и результатом педагогического процесса (И.Кант «Выражение лица, безусловно,

подвластно только изменениям разума, души человеческой, ибо только они признаны во всей Вселенной»). Говоря о выражении лица, следует отметить превалирование постоянных и непостоянных ассоциаций между настроениями, многообразной произвольности, обусловленной самой действительностью в данный момент.

4. *Улыбка*: мимика лица, определяющая эмоционально-чувственное состояние педагога, показатель отношения педагога к обучаемым. Умение различать знаковую структуру улыбки позволяет увидеть соответствующее отношение личности к происходящим ситуациям и другим людям.

Интеграция физиогномики в педагогический процесс вуза при подготовке будущих специалистов дошкольных учреждений сможет не только расширить образовательное пространство данных учреждений, но и дополнить его новыми коммуникациями.

Особое место в физиогномике занимает вопрос о внутриличностной согласованности – то есть, о согласованности внутреннего и внешнего миров в структуре личности. Представление об этой роли весьма сложно, и именно поэтому оно является местом пересечения ряда наук – философии, культурологии, социологии, социальной психологии и педагогики. Ответы на данный вопрос частично зависят от рассматриваемого аспекта личности: подразумевает ли внутриличностная согласованность то, что человек ведет себя всюду совершенно одинаково, или же его поведение отражает один и тот же личностный паттерн, понимаемый сегодня как образец личности или личностного поведения.

На наш взгляд, будущему педагогу необходимо научиться координировать собственную личностную согласованность для определения оптимальных путей управления педагогическим процессом в дошкольном учреждении. Данное качество может стать важной частью профессиональной культуры современного специалиста.

В результате получения нового знания о физиогномических процессах и внутриличностной согласованности, педагог дошкольного учреждения многократно превышает объем знаний и умений в междисциплинарной области. При этом он интегрирует знания не только из изучаемых дисциплин, но и учится использовать содержание абсолютно новых, ранее им не апробированных, дисциплин. Данное качество может стать стимулом для постоянного профессионального и личностного самосовершенствования.

Литература:

1. Щекин, Г. Визуальная психодиагностика: познание людей по их внешности и поведению: учеб.-метод. пособие / Г. Щекин. – К.: МАУП, 2001. – 616 с.

2. Глазырина, Л.Д. Очарование / Л.Д. Глазырина. – Минск: Бестпринт, 1996. – 128 с.

СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ, ПРЕДПОЧИТАЮЩИХ КАРЬЕРНЫЙ РОСТ

Горанская Е. И.
(УО БГПУ имени М. Танка, Беларусь)

Республика Беларусь – самобытное государство с развитой и функционально зрелой системой образования. Однако географическое расположение нашей страны открывает перед образовательной средой новые горизонты развития. Одним из наиболее перспективных путей повышения качества профессиональной подготовки и профессиональной мобильности (ПМ) специалистов является компетентностный подход (КП) [2], успешно реализуемый в рамках Болонского процесса.

Внедрение КП в образовательные стандарты требует разработки технологий по обеспечению потребителей образовательных услуг определенным набором компетенций. Европейские специалисты в области образования в 2001 году по результатам масштабного исследования в рамках проекта «Настройка образовательных структур в Европе» (Tuning Education Structures in Europe) объединили эти компетенции в три группы:

1) *инструментальные компетенции* (ИК): способность к анализу и синтезу (К1), способность к организации и планированию (К2), базовые знания в различных областях (К3), тщательная подготовка по основам профессиональных знаний (К4), письменная и устная коммуникация на родном языке (К5), знание второго языка (К6), элементарные навыки работы с компьютером (К7), навыки управления информацией (К8), решение проблем (К9), принятие решений (К10);

2) *межличностные компетенции* (МК): способность к критике и самокритике (К11), работа в команде (К12), навыки межличностных отношений (К13), способность работать в междисциплинарной команде (К14), способность общаться со специалистами из других областей (К15), принятие различий и мультикультурности (К16), способность работать в международной среде (К17), приверженность этическим ценностям (К18);

3) *системные компетенции* (СК): способность применять знания на практике (К19), исследовательские навыки (К20), способность учиться (К21), способность адаптироваться к новым ситуациям (К22), креативность (К23), лидерство (К24), понимание культур и обычаев других стран (К25), способность работать самостоятельно (К26), разработка и управление проектами (К27), инициативность и предпринимательский дух (К28), забота о качестве (К29), стремление к успеху (К30) [4].

В связи с этим, а также по причине недостаточной проработанности теоретико-эмпирических аспектов данной проблемы, одной из задач проведенного нами исследования стало определение взаимосвязи

структуры указанных выше компетенций педагогов с полученным ими образованием и типом профессиональной мобильности: вертикальной (интрапрофессиональная мобильность, карьерный рост, ВМ), горизонтальной (интерпрофессиональная мобильность, смена профессии/специальности, ГМ), а также профессиональной стабильностью (ПС). Участники исследования (309 человек), среди которых 262 женщины и 47 мужчин в возрасте 20-69 лет, являлись выпускниками педагогических (169 человек) и непедагогических (140 человек) вузов (ПВ и НВ соответственно). При этом 131 педагог предпочел ПС, 80 человек оказались ВМ и 98 респондентов – ГМ [3]. Компетенции педагогов мы изучали при помощи анкеты для ранжирования компетенций, разработанной в рамках проекта TUNING. Тип профессиональной мобильности определялся нами на основании анкетных данных, которые предоставлял о себе испытуемый. В данной статье мы остановимся на сравнении структуры профкомпетенций ВМ_{ПВ} и ВМ_{НВ}.

Для классификации компетенций мы использовали агломеративный кластерный анализ по методу Уорда. В качестве метрики использовался 1-г Пирсона [1]. В обеих группах педагогов нам удалось выявить по шесть кластеров компетенций, которые на самом высоком уровне объединились в два суперкластера: [(1+2)+(3+4)]+[5+6] у ВМ_{ПВ} и [(2+3)+4)+5)+1)]+[6] у ВМ_{НВ} (цифры означают номера кластеров). В двух группах общими «ядерными» кластерами являются второй и третий, а общими «периферийными» – пятый и шестой (рисунок 1).

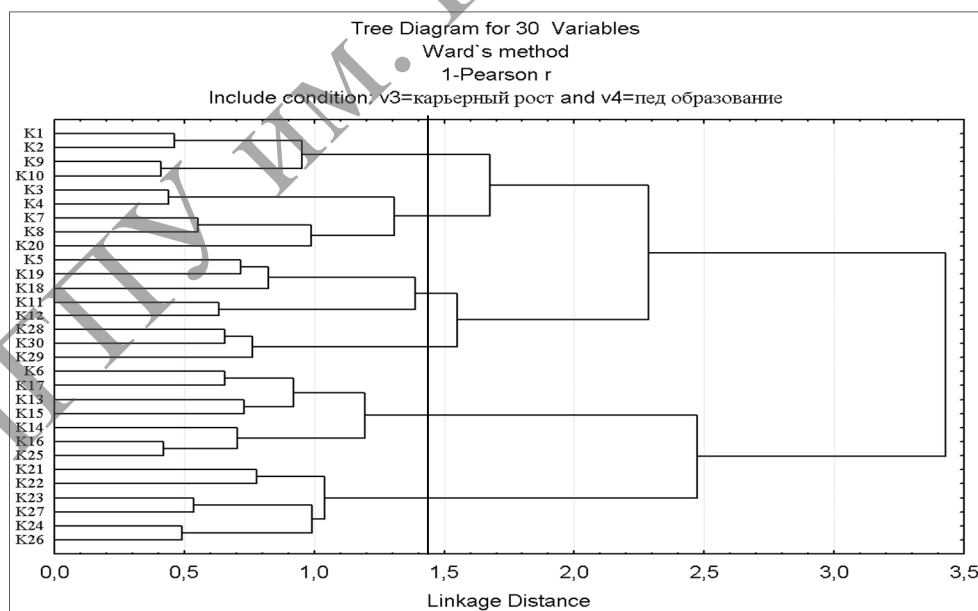


Рисунок 1 – Дерево компетенций ВМ_{ПВ}

Общими компетенциями, входящими в ядерные кластеры ВМ_{ПВ} и ВМ_{НВ}, являются базовые знания в различных областях (К3), письменная и

устная коммуникация на родном языке (K5), элементарные навыки работы с компьютером (K7), способность к критике и самокритике (K11) и приверженность этическим ценностям (K18). Общими компетенциями, входящими в периферийные кластеры, стали знание второго языка (K6), способности работать в междисциплинарной команде (K14), общаться со специалистами из других областей (K15) и работать в международной среде (K17), принятие различий и мультикультурности (K16), лидерство (K24), понимание культуры и обычаев других стран (K25) и разработка и управление проектами (K27) (рисунок 2).

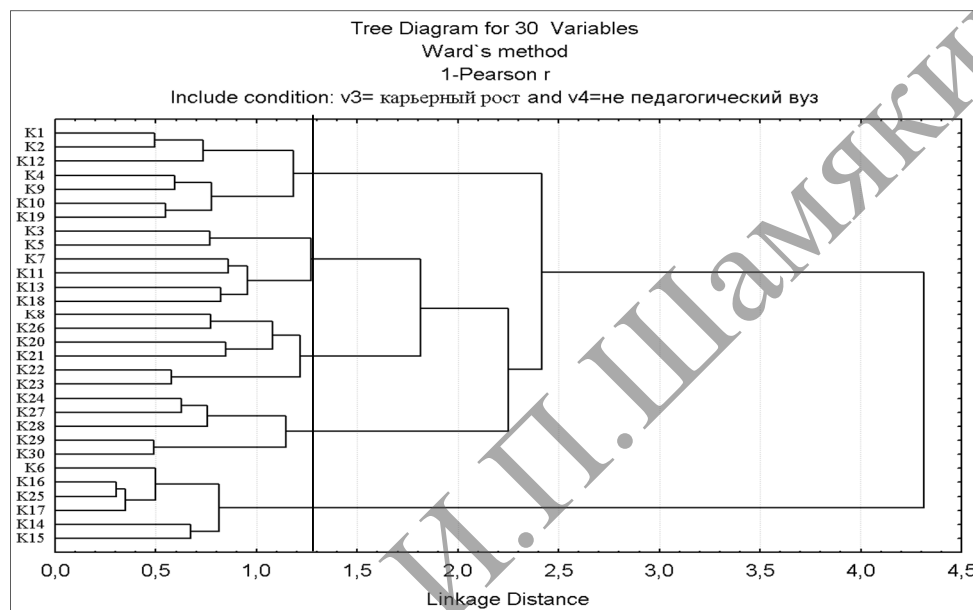


Рисунок 2 – Дерево компетенций ВМ_{ПВ}

Что касается отличий, то ВМ_{ПВ} в ряду ядерных компетенций из структурно общих ядерных кластеров называют также тщательную подготовку по основам профессиональных знаний (K4), навыки управления информацией (K8) и исследовательские навыки (K20), вводя их в один кластер (второй) с базовыми знаниями в различных областях (K3) и элементарными навыками работы с компьютером (K7). Навыки работы в команде (K12) и способность применять знания на практике (K19) дополнили третий кластер, в который вошли уже упомянутые письменная и устная коммуникация на родном языке (K5), способность к критике и самокритике (K11) и приверженность этическим ценностям (K18). Арсенал периферийных компетенций из структурно общих периферийных кластеров ВМ_{ПВ} пополнился навыками межличностных отношений (K13), наличие которых придало целостность пятому кластеру с вошедшими в него знанием второго языка (K6), способностями работать в междисциплинарной команде (K14), общаться со специалистами из других областей (K15) и работать в международной среде (K17), принятием различий и мультикультурности (K16) и пониманием культуры и обычаев

других стран (K25). Способность учиться (K21), способность адаптироваться к новым ситуациям (K22), креативность (K23) и способность работать самостоятельно (K26) стали полноправными компонентами шестого кластера наряду с уже упоминавшимися лидерством (K24) и навыками разработки и управления проектами (K27).

В ряду ядерных компетенций из структурно общих ядерных кластеров $ВМ_{НВ}$ называют также навыки межличностных отношений (K13), завершающие компоновку третьего кластера с вошедшими в него элементарными навыками работы с компьютером (K7), способностью к критике и самокритике (K11) и приверженностью этическим ценностям (K18). Необходимо отметить, что $ВМ_{ПВ}$ упоминают эту компетенцию среди периферийных. Арсенал своих периферийных компетенций из общих периферийных кластеров $ВМ_{НВ}$ дополняют такими качествами, как инициативность и дух предпринимательства (K28), забота о качестве (K29) и стремление к успеху (K30), дополняющими лидерство (K24) и навыки разработки и управления проектами (K27) в составе пятого кластера.

Таким образом, нам удалось установить, что в структуре компетенций $ВМ_{ПВ}$ и $ВМ_{НВ}$ существуют общие закономерности и специфические отличия. При этом можно предположить, что компетенции, образующие ядерные структуры (в основном ИК и МК), определяют профессию специалиста, а компетенции, входящие в состав периферийных структур (в основном СК и МК), – его ПМ. Возможно, целенаправленное развитие компетенций, входящих в ядерные структуры, необходимо для всех специалистов педагогического профиля, а компетенций, образующих периферические структуры, – для специалистов педагогического профиля с учетом типа их ПМ. Такой подход можно рассматривать в качестве отправной точки внедрения и развития КП в системе высшего педагогического образования.

Литература:

1. Горанская, Е.И. Структура компетенций педагогов и ее связь с профессиональной мобильностью / Е.И. Горанская // Весці БДПУ. – 2010. – Серия 1. – №3 (65). – С. 40-44.
2. Дроздова, Н.В. Компетентностный подход как новая парадигма студентоцентрированного образования / Н.В. Дроздова, А.П. Лобанов. – Минск: РИВШ, 2007. – 100 с.
3. Лобанов, А.П. Профессиональная мобильность и профессиональная компетентность педагогов / А.П. Лобанов, Е.И. Горанская // Кіраванне ў адукацыі. – 2009. – №7. – С.25-31.
4. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения. – М.: ИЦ ПКПС, 2005. – 126 с.

ИДЕЙНО-НРАВСТВЕННЫЕ ОРИЕНТИРЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Горленко В. П.
(УО «ГГУ им. Ф. Скорины», Беларусь)

Современное общество заинтересовано в разностороннем развитии людей, успешно социализирующихся, обладающих высоким уровнем социальной компетентности. Между тем анализ современной литературы свидетельствует о недостаточной подготовленности учащейся и студенческой молодежи к взаимодействию с изменяющейся социальной средой, об их неуверенности в собственных силах и низком уровне компетентности в решении возникающих перед ними социальных проблем. Положение усугубляется тем, что, во-первых, имеется серьезный дефицит позитивного влияния на молодежь институтов социализации. Во-вторых, в социуме нарушена эффективно действующая система норм и правил, устанавливаемая взрослым сообществом по отношению к подрастающему поколению и реализуемая социальными институтами.

Однако, несмотря на эти противоречия, потребность молодых людей в саморазвитии, стремление к самоутверждению, самосовершенствованию в большой степени стимулируется происходящими в современном обществе социально-нравственными процессами и побуждает к поискам средств и способов их целенаправленной подготовки к вхождению в сложную социальную среду и постепенного становления их социальной компетентности. В данном контексте изучение идейно-нравственных ориентиров, влияющих на социализацию студенческой молодежи, приобретает особую актуальность. Среди этих ориентиров можно выделить следующие.

Прогресс социума и социокультурная глобализация. Социальная парадигма развития исходит из того, что двигателем экономического и духовно-нравственного роста является человек, обладающий квалификационными и трудовыми возможностями, социальной активностью и мобильностью, способностью адаптироваться и эффективно реализовывать возможности своей деятельности. Развитие и развертывание человеческого потенциала – это то, что, в конечном счете, детерминирует социальный мировой прогресс. «Человек, – подчеркивается в Национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2020 года, – цель прогресса; уровень человеческого развития – мера зрелости общества, его социально-экономической политики» [1, с. 14]. Такая парадигма требует универсализации социального процесса не только на национальном, но и на глобальном мировом уровне, что позволит всем людям полностью

раскрыть свои возможности и обеспечить их наилучшее использование во всех сферах человеческой деятельности – экономической, политической, социальной, культурной, духовно-нравственной и др.

Прогрессивные социально-нравственные идеи современного общества требуют установления новой парадигмы воспитания. Эта парадигма основана на гуманистических идеях и положении о самоактуализации личности в развитии своих потенциальных возможностей. К прогрессивным идеям осуществления социально-нравственного воспитания в современной социальной ситуации можно отнести: обеспечение для студентов реальной воспитывающей среды в условиях вуза; стимулирование активной позиции студенческой молодежи в организуемой социально-нравственной деятельности; осуществление идейно-нравственного воспитания в триаде: знания, чувства, поведение; актуализация эмоционально-чувственного фактора в процессе идейно-нравственного воспитания и саморазвития.

Духовно-нравственная безопасность современного общества. Современная образовательно-воспитательная парадигма предлагает новую систему нравственных отношений между людьми, характерную для формирующейся информационной цивилизации существования человека. Сегодня, как и в предыдущие цивилизованные эпохи, по-прежнему утверждается тезис: знание и понимание сущностных характеристик нравственной культуры имеет большое значение, а нравственность личности определяет уровень духовности общества и государства. Кроме того, сложность и многофакторность процесса формирования нравственной культуры требует необходимости учета социализирующих факторов в становлении личности.

В последнее время на уровне, как идеологии, так и обыденного сознания люди все чаще обращаются к нравственности. Одни видят в ней основу духовного возрождения общества и личности, стержень научно-технического и социального прогресса, объединяющее начало в межличностных, межэтнических и международных отношениях. Другие говорят об упадке нравов, распаде семейно-брачного института, растущей криминогенной обстановке, недоверии человека к человеку, личности к государству и т. д. Но и те и другие озабочены вопросом: как поднять престиж общественной морали, сохранить имеющиеся нравственные приоритеты и ценности и тем самым достичь духовно-нравственной безопасности на уровне общества и личности. В связи с этим доктор философских наук, профессор, главный научный сотрудник ИСПИ при Администрации Президента РБ С. Лаптенок пишет: «Нравственность – неотъемлемое свойство нашего бытия, качественная характеристика любого вида деятельности человека; какова мораль, таково и общество, каково общество – таково и мораль» [2, с. 87].

Духовно-нравственная безопасность как понятие означает устойчивое, упорядоченное, надежное состояние социально-духовных связей и отношений. В содержательном плане оно включает в себя: а) достаточно развитый духовно-нравственный потенциал человека, который он сознательно и добровольно реализует в личностно и социально значимых целях своей деятельности, отношениях с другими людьми; б) систему нравственных ценностей, отвечающих духу времени и целям социокультурного развития на определенном конкретно-историческом этапе; в) отлаженный механизм моральной регуляции; г) благоприятный морально-психологический климат общества; д) эффективную систему нравственного воспитания и самовоспитания [3, с. 169].

Новые модели социализации и нравственности мирового пространства. Классическая методология исходит из того, что научное объяснение явления предполагает установление его причины, из которой объективно вытекает однозначное следствие. Синергетическая методология предполагает, что формирование нового сложного образования достигается не за счет старого, но путем включения его в новую структуру. Автор книги «Метаморфозы нравственности» Е.В. Беляева приходит к выводу: так как историческое развитие человечества не детерминировано однозначно, то в будущем возможны различные модели (сценарии) взаимодействия исторических систем нравственности. Ссылаясь на метод мысленного моделирования и считая эти сценарии условными, Е. В. Беляева, тем не менее, представляет три модели будущих процессов развития нравственности в постмодерном мире [4, с. 419–420].

Одна из моделей нравственности предполагает формирование особой «сетевой» морали, обеспечивающей взаимодействие между локальными типами нравственности. В качестве локальных могут выступать этические, религиозные, региональные и другие системы ценностей. В этом плане традиционная нравственность предстанет одним из «локусов морали». Главной целью «сетевой» морали станет обеспечение коммуникаций, диалога и взаимопонимания между всеми частными системами нравственности.

Другая возможная модель может осуществиться при определенном сценарии глобализации, предполагающем все более резкое разграничение стран, людей и сфер деятельности на «включенных» в глобальные процессы и «исключенных» из них. В результате могут образовываться две достаточно изолированные системы нравственности. Мораль «исключенных» будет тяготеть к примитивным формам традиционной нравственности, а нравственность «включенных» станет принципиально новым феноменом. Субъект такой морали будет обладать гибкой идентичностью, автономия личности в такой системе перестанет быть ценностью, а свобода многократно возрастет.

Третья модель нравственности может стать результатом «апокалипсического» сценария развития мировой цивилизации. В том случае, если не будут выработаны альтернативные «преобразованию» природы формы социальной практики, экологический кризис закончится катастрофой. Наконец, четвертая гипотетическая модель нравственности в эпоху глобализации основана на том, что «нет ничего нового под солнцем», «все новое – хорошо забытое старое». Даже самые радикально мыслящие авторы убеждены, что в нынешней точке бифуркации исторического развития сохранятся возможности реставрации классических форм культуры и ценностей на платформе иных социальных практик.

Интерпретация нравственности как нелинейно развивающейся открытой системы, самоорганизующейся благодаря внутренней динамике развития содержит плодотворные возможности для социально-этических и педагогических исследований. Внимание к синергетике как к методологической парадигме продиктовано не только интеллектуальным интересом. Методология, претендующая на статус общенаучной, должна быть мировоззренчески обоснована и в состоянии отвечать на все вопросы человеческого бытия. Соответственно полезно понять, какую роль могут сыграть синергетические подходы в решении нравственных задач и какие именно задачи синергетика сформирует в качестве нравственно актуальных.

В заключение отметим, что все обозначенные выше идейно-нравственные ориентиры социализации студенческой молодежи являются не только внешними, но и внутренними детерминантами их жизнедеятельности и становления социальной компетентности. Ориентировка студентов в феномене идейно-нравственных ценностей, отвечающих духу времени, актуальным социальным и личным запросам, позволяет им со значительной долей успеха определить свои потенциальные и реальные возможности, как в сфере общественных отношений, так и на уровне межличностного общения.

Литература:

1. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2020 года / Национальная комиссия по устойчивому развитию Республики Беларусь; редкол.: Я. М. Александрович [и др.]. – Минск: Юнипак, 2004. – 200 с.

2. Лаптенко, С. Вверх по ступеням нравственности / С. Лаптенко // Беларуская думка. – 2002. – № 10. – С. 87–93.

3. Безопасность Беларуси в гуманитарной сфере : социокультурные и духовно-нравственные проблемы / О.А. Павловская [и др.] ; под ред. О. А. Павловской; Нац. акад. наук Беларуси, Ин-т философии. – Минск: Беларус. навука, 2010. – 519 с.

4. Беляева, Е.В. Метаморфозы нравственности: динамика

исторических систем нравственности / Е. В. Беляева. – Минск: Экономпресс, 2007. – 464 с.

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРЕДМЕТНОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

*Гриханов В.Л.
(УО БГПУ им.М.Танка, Беларусь)*

Термин «компетенция» позаимствован из профессиональной среды и предполагает наличие у индивида внутренней мотивации к качественному осуществлению профессиональной деятельности, отношения к своей профессии как ценности. Понятие компетенция в образовательном процессе имеет различное определение. По определению А.В. Хуторенко «компетенция» – это совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов, деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых, чтобы качественно, продуктивно действовать по отношению к ним [2].

В методической подготовке студентов реализуется не модель узкопрофессиональной подготовки выпускника вуза, а на модель интегрального типа. Выпускник факультета может осуществлять обучение детей математике (элементам арифметики, практической математике) в учреждениях образования различного типа и соответствующем программ.

Изучение дисциплины «Методика преподавания математики» ориентировано на формирование учебных компетенций (умение анализировать, обобщать материалы, которые, отражают общее и специфическое в формировании у учащихся математических знаний, умений).

Исследовательские компетенции, как способность систематизировать научные данные методического характера, изучать готовность учащихся к обучению математике.

Коммуникативные компетенции (принимать участие в обсуждении методических проблем, аргументировано защищать свою точку зрения).

На компетентностной основе разработано содержание практикума по методике обучения математике учащихся вспомогательной школы [1]. Особенностью структуры практикума является определение цели, которая конкретизирует формируемые компетенции, определение вопросов для обсуждения, содержание практических заданий, выполняемых в аудитории и заданий для самостоятельного выполнения при подготовке к

занятию. Определено содержание заданий для индивидуального выполнения студентами и представлены конспекты лекций (обзорная информация по теме). Практикум полностью раскрывает содержание программы по дисциплине, позволяет обеспечить управляемую самостоятельную работу студентов и эффективный контроль за ее результатами.

Исследовательские компетенции формируются в процессе целенаправленного анализа программ (охарактеризовать преемственность в содержании раздела программы: нумерация чисел, арифметические действия, задачи, величины): изучить материалы раскрывающие вопросы специальной методики обучения математике и подготовить аналитическое сообщение.

Выполнить сопоставительный анализ содержания программ обучения учащихся математике, разработанных в Республике Беларусь и в России (школа VIII вида); программ 1-10 классов вспомогательной школы и 1-4 классов массовой общеобразовательной школы.

Учебные компетенции получают отражение в формировании у студентов умений логико-дидактического анализа содержания учебников математики по таким позициям как эмпирическая организация математического материала, логическая, применение математических теорий. Представленные конспекты лекций позволяют систематизировать знания методики, акцентировать внимание на положениях, которые отражают специфику коррекционно-образовательного процесса. Их завершают вопросы и задания для самоконтроля. Например, прокомментировать высказывания М.В. Ломоносова «Математику уже затем учить следует, что она ум в порядок приводит», Л.Н. Толстого «Математика имеет своей задачей не обучение счислению, но приемам человеческой при счислении».

Рассмотреть в сравнительном плане возможность использования при обучении учащихся с интеллектуальной недостаточностью математике таких методических подходов как «множество – отношение – число – величина»; «использование условных, а затем общепринятых мерок, связи величины, отношения, числа»; «обучение начинать с введения символов, знаков, буквенных обозначений».

Учебные компетенции создают основу для формирования коммуникативных компетенций в процессе моделирования ситуаций выявления у учащихся 1 класса сформированности математических знаний, умений и предпосылок для обучения математике. Существенным в формировании методической компетенции представляется выполнение тематического анализа научных материалов, которые содержит количественные и качественные показатели, характеризующие особенности овладения учащимися математическими знаниями, умениями и причины их обуславливающие.

Учебные компетенции формируются в процессе анализа ситуаций уроков. Учащиеся 2 класса решают задачу «Один рыбак поймал 4 рыбы, другой 3 рыбы. Сколько рыб поймали рыбаки. После записи решения ученику надо объяснить, как он решил задачу? В ответ имитируется движение удочки и вытаскивание рыб.

Учебные компетенции формируются у студентов в процессе описания структурных моделей различных видов уроков, анализа планов-конспектов уроков, разработанных учителями, студентами. На конкретных примерах раскрываются возможности реализации современных требований к уроку математики. Используя содержание учебников математики, методические пособия, студенты получают опыт в формулировке задач уроков, в оценке содержания образовательной экскурсии как организационной формы обучения математике, узнают о сущности практической математической компетенции как конечного результата обучения математике учащихся 1-го отделения вспомогательной школы, класса интегрированного обучения.

Формирование методической компетенции и ее составляющих (учебная, исследовательская, коммуникативная) происходит в процессе анализа содержания учебников математики, выделения заданий репродуктивного, познавательно-практического, познавательно-поискового, творческого характера и определения их в качестве компонентов домашнего задания для учащихся с различным уровнем познавательных возможностей (1 отделение вспомогательной школы).

В структуре учебных занятий формированию профессиональных компетенций особо следует выделить лабораторные занятия. Наблюдение, анализ уроков в 1-ом и во 2-ом отделениях вспомогательной школы, непосредственное участие студентов в работе с детьми (помощь в выполнении учебных заданий, контроль – 2-ое отделение) позволяют наполнить содержанием профессиональные (методические) компетенции. Лабораторные занятия проходят исключительно на базе вспомогательных школ. Они включают: разработку содержания отдельных компонентов урока, который будет посещен, подготовку материалов общего психолого-педагогического и тематического анализа уроков; анализ уроков, оформление результатов наблюдений.

Формирование умений выполнять тематический анализ урока математики представляет компонент учебных компетенций. Способность к всестороннему анализу урока, а не воспроизведения его содержания или отдельных этапов урока является сложным процессом, который определяют не только знания, умения методического характера, но и индивидуальные способности студента к анализирующей оценке наблюдаемых явлений, анализировать понятийный аппарат специальной психологии, теоретических основ математики и методики обучения. Способность к тематическому анализу урока (например, коррекционная

направленность содержания, методов, приемов, средств обучения, возможности урока в формировании практической математической компетенции) формируются при условии индивидуального обучения преимущественно на лабораторных занятиях в школе. Используется воспроизведение анализа урока преподавателем, воспроизведение плана анализа урока студентом, дополнение выполненного анализа урока, самостоятельный анализ.

Необходимо время и целенаправленные упражнения в овладении анализом урока математики, ослабления или преодоления формализма, односторонности, репродуктивности воспроизводимой информации.

Профессиональные компетенции формируются в процессе решения методических задач проблемного характера. Например, предлагается дать оценку возможным методическим направлениям в изучении дробей:

1. Учащиеся получают представления, соответствующие умения, изучая обыкновенные дроби.

2. Формируются представления и умения по теме «Десятичные дроби».

3. Возможно, одновременно параллельное обучение: учащиеся получают знания, овладевают умениями по программным разделам «Обыкновенные и десятичные дроби».

Учебные компетенции можно оценить по умениям студента определить последовательность формирования у учащихся приемов сложения и вычитания десятичных дробей по степени их усложнения:

$$\begin{array}{cccc} 0,7 + 0,3 & 1 - 0,7 & 6,34 + 2,86 & 0,734 + 1,879 \\ 3,8 + 1,12 & 8,96 - 2,5 & 0,24 + 3,531 & 8,975 - 3,96 \end{array}$$

Многолетний опыт преподавания дисциплины «Методика преподавания математики» для студентов факультета специального образования (ранее дефектологического), научно-методическое обеспечение учебного процесса дают основание констатировать: во-первых, формирование профессиональных (методических) компетенций имеет комплексный характер, то есть все предметные методики обучения оказывают воздействие на формирование профессиональных компетенций; во-вторых, реализация задач компетентностной основы профессиональной подготовки возможна при условии взаимосвязи, взаимообусловленности содержания всех видов и организационных форм занятий, в которых приоритет должен оставаться за образовательным учреждением и практикой работы с детьми не только в отведенное время производственной практики; в-третьих, составляющими профессиональных компетенций следует рассматривать: учебные; коммуникативные; исследовательские; конструктивные. Не следует исключать формирование у студентов мотивации к будущей профессии.

Литература:

1. Гриханов, В.П. Практикум по методике обучения математике учащихся вспомогательной школы: учеб. пособие/ В.П. Гриханов. – Минск: БГПУ, 2003. – 78с.
2. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования/ А.В. Хуторской. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2004. - № 3. – С. 3-9.

ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПОЛОЖЕНИЙ БОЛОНСКОЙ ДЕКЛАРАЦИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

*Дмитриева Н.Ю., Пухова Н.П.
(УО ГГУ имени Ф. Скорины, Беларусь)*

В основе современных тенденций развития высшей школы лежит процесс глобализации образования и в этой связи одним из основных направлений ее совершенствования, повышения качества подготовки специалиста является адаптация национальной высшей школы к европейской образовательной системе, осуществляющейся в рамках Болонской декларации и предполагающей унификацию образовательных стандартов, приведение образовательных систем к прозрачной, легко сравнимой модели, которая дает возможность получить диплом общеевропейского образца. Для Беларуси также этот процесс является первоочередной, актуальной задачей – сложной и многоаспектной, что предполагает решения определенных проблем, как на государственном уровне, так и в каждом отдельном учебном заведении.

Основными целям стратегии реформирования высшей школы Беларуси, в соответствии с болонской декларацией, являются:

- принятие системы сопоставимых документов о высшем образовании, в том числе введение единой формы приложения к диплому для выпускников вузов Европы;
- повсеместный переход к двухуровневой (бакалавр-магистр) системе высшего образования;
- существенное расширение студенческой и преподавательской мобильности, а также повышение эффективности образовательных технологий;
- снижение барьеров между университетскими и неуниверситетскими секторами высшего образования;
- принятие единой системы учебных кредитов, когда вместо учета числа часов, отведенных на изучение дисциплин, последние будут ранжироваться по их «трудоемкости»;

– развитие европейского сотрудничества в сфере обеспечения качества высшего образования по единым (либо сопоставимым) критериям и методам, в том числе внедрение внешнего (международного) аудита качества.

Отношение к Болонскому процессу в образовательном сообществе далеко не однозначное. Большинство специалистов выделяют как положительные, так и отрицательные стороны. К преимуществам относят:

- повышение качества образования и уровня научных исследований;
- интенсификацию академической мобильности;
- повышение конкурентоспособности национальной системы образования и ее выпускников;
- создание единого образовательного информационного пространства;
- признание дипломов национальных вузов на мировом рынке.

Важно отметить, что в решения Болонского процесса корреспондируются с одним из главных принципов социально ориентированной экономики Республики Беларусь – реализацией социальной справедливости. То есть создаются возможности для:

- привлечения к обучению различных слоев населения;
- получения образования в течение всей жизни, как с целью переобучения, так и самосовершенствования;
- сочетания работы и учебы;
- расширения студенческих и преподавательских международных обменов;
- становления глобального трансфера учебных программ, читаемых на разных языках, что позволяет учиться на родном языке за рубежом.

Кроме того, Болонская декларация не оспаривает многообразие образовательных систем и дисциплин, но систематизирует и унифицирует его. Система зачетных единиц не лишает университеты возможности формировать собственные учебные планы и не обязывает их принимать без ограничения все кредиты, полученные студентами в других вузах.

Однако уже подтверждаются и определенные опасения, как со стороны студентов, так и со стороны преподавателей, которые уже проявляются и в республике:

- угроза свертывания высшего образования, предоставляемого за государственный счет;
- сокращения бюджетных средств, выделяемых высшей школе;
- введение единой системы зачетных единиц приведет к снижению уровня качества образования;
- дополнительная нагрузка на рынок труда, когда как минимум на год раньше будет приходиться значительное количество бакалавров;
- увеличение численности безработных среди преподавателей, поскольку сокращается аудиторная нагрузка при четырехлетнем цикле;

– для достижения соотношения аудиторной и самостоятельной работы на уровне 1:3 (раньше 1:1) необходима соответствующая материально-техническая и методологическая база, которая пребывает в отдельных вузах в зачаточном состоянии;

– работодатели еще не адаптировались к профессиональным качествам и возможностям выпускников первой ступени образования – бакалаврам, и к предоставлению рабочих мест для них будут относиться и относиться крайне осторожно.

Не подлежит сомнению необходимость участия в Болонском процессе, однако каждая страна определяет способы его реализации, последовательность действий и ресурсы в соответствии с собственной моделью, чтобы полнее использовать новые возможности для повышения эффективности образовательных процессов и нейтрализации негативных последствий.

В Беларуси уже сделаны определенные шаги по реализации положений Болонского процесса, что нашло отражение, прежде всего в Законе Республики Беларусь «О высшем образовании», принятом в 2007 году и дополненном в 2009. В нем расшифровывается стратегия развития высшей школы по многим направлениям, особенно в области государственной политики, организации и деятельности структурных подразделений, содержания образовательного процесса. Государственная политика в сфере образования корреспондируется с решениями Болонского процесса и во многом нейтрализует упомянутые выше опасения. Она направлена на обеспечение права граждан на получение бесплатного на конкурсной основе высшего образования; на непрерывность и преемственность образовательных процессов; на повышение качества высшего образования. Государство обеспечивает поддержку подготовки специалистов для приоритетных направлений социально-экономического развития и национальной безопасности республики. Государством гарантируется академическая свобода, автономия управления вузами и предоставление первого рабочего места выпускникам государственных вузов. Одним из основных направлений государственной политики является интеграция системы высшего образования Республики Беларусь в мировую систему высшего образования при сохранении и развитии достижений и традиций белорусской высшей школы. Введена двухступенчатая система образования. Унифицируются программы читаемых курсов в соответствии с международными стандартами. Однако требуют еще разрешения многие вопросы.

Во-первых, интернационализации образования, подготовки белорусских специалистов в зарубежных учебных заведениях, подтверждения эквивалентности документов о высшем образовании и

академических степенях, периодов обучения и курсов белорусских и зарубежных вузов.

Во-вторых, требует осмысление положения Болонской декларации, как мобильность студентов и преподавателей. Необходимо организовать системное изучение отдельных курсов под руководством зарубежных преподавателей, рассмотреть возможность выезда студентов за рубеж для прохождения практики; создать условия для работы студентов за рубежом во время каникул. Кроме того, необходимо привести в соответствие с международными требованиями не только организацию учебного процесса, основные образовательные программы, но и обеспечить их международную аккредитацию.

В-третьих, необходима выработка системы зачетных единиц для взаимного признания результатов обучения. Очевидно, что будет вызывать определенные трудности в белорусских вузах введение кредитно-модульной системы.

В-четвертых, необходима выработка сопоставимой с требованиями европейского сообщества система обеспечения качества деятельности образовательных учреждений и образовательных программ вузов.

В-пятых, несовершенны внутривузовские системы контроля качества образования и привлечения к внешней оценке деятельности вузов студентов и работодателей. Необходимо ввести систему рейтинговых оценок деятельности вузов как открытого механизма общественно-профессионального контроля высшего образования в Беларуси, отражающего запросы работодателей, абитуриентов, иностранных экспертов и нанимателей специалистов, заинтересованных в прозрачной, открытой и независимой оценке образовательного потенциала страны.

В-шестых, необходимо проводить соответствующую работу в контексте изменения запросов со стороны рынка труда – мониторинга востребованности на нем специалистов со степенью бакалавра, специалиста, магистра. Следует учитывать принцип опережающей подготовки элитных специалистов мирового уровня.

В-седьмых, необходимы существенные дополнительные затраты на обеспечение качественной реализации образовательных программ – современное оборудование, помещения, повышение квалификации преподавателей. Это возможно за счет привлечения средств международных программ, грантов, конкурсов.

Таким образом, высшая школа Республики Беларусь на этапе массового внедрения положений Болонского процесса, адаптации ее к европейской образовательной системе должна решить систему проблем. Модернизация образования – веление времени, однако она должна происходить умеренно, взвешенно, чтобы сохранить все лучшие традиции отечественного.

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Добрицкая И.Г., Митрош О.И.
(БГПУ им. М.Танка, Беларусь)*

Современное педагогическое образование, обеспечивающее формирование личности педагога, способного самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи, осознавать личностную и общественную значимость педагогической деятельности, базируется на основе прогнозирования и отслеживания его качества.

В педагогической науке качество образования (Г.Д. Дылян, И.А. Колесникова, В.С. Лазарев, В.М. Полонский, В.П. Панасюк, М.М. Поташник, Г.Б. Скок, Е.А. Ямбург и др.) понимается как соответствие норме, стандарту, его критериями выступают степень достижения цели обучаемыми, уровень содержания образования (новизна, объем, практическая значимость и актуальность знаний), уровень преподавания, организация образовательного процесса (технологии, используемые в образовательном процессе), его ресурсное обеспечение.

Повышение качества профессиональной подготовки выпускников требует разработки и внедрения соответствующего учебно-методического обеспечения, направленного на активизацию и увеличение доли самостоятельной учебной и научно-исследовательской работы студентов. Учебно-методическое обеспечение процесса формирования профессиональной компетентности у студентов включает информационное, методическое, социально-психологическое, научно-исследовательское обеспечение и др.

Опыт обновления образовательного процесса в педагогических вузах Республики Беларусь показывает, что эффективным средством методического обеспечения самостоятельной работы студентов может выступать «система учебно-методических комплексов (УМК) нового поколения, способствующая целостности учебного процесса в совокупности всех его составляющих: целевой, содержательной, процессуально-деятельностной, мотивационно-стимулирующей, контрольно-регулирующей, рефлексивно-оценочной» [3, с.79].

УМК, разработанный на основе специальности или конкретной учебной дисциплины, предполагает перенос центра тяжести с преподавания на учение, деятельность самого студента. По данным Республиканского института высшей школы, в вузах Республики Беларусь разработано несколько видов УМК: традиционного типа, на модульной

основе, интегрального типа, профильные УМК, электронные учебники, УМК дистанционного обучения [4, с.80].

На факультете дошкольного образования БГПУ им. М.Танка учебно-методические комплексы создаются на основе блочно-модульной системы. Для каждого модуля (под модулем понимается логически завершенная часть курса, подлежащая специально организованному контролю со стороны преподавателя) разработаны задания, предназначенные для УСР (УСР, или управляемая самостоятельная работа, введена в содержание учебной деятельности студентов в связи с возрастанием требований к качеству образования; на нее отводится до 20% отведенного на каждый предмет учебного времени; УСР осуществляется по разработанной кафедрой программе и утвержденному деканатом графику).

Задания для управляемой самостоятельной работы дифференцируются с учетом специфики учебного предмета, квалификации, по которой студенты получают высшее образование. По характеру сложности (уровню) они подразделяются на репродуктивные, творческие, комбинированные.

Репродуктивный уровень предполагает выполнение заданий по известному образцу, осмысленное запоминание учебного материала, формирование стандартных умений. В учебно-методических комплексах подобные задания рассматриваются как обязательные для выполнения всеми студентами (*обязательный минимум*).

Самостоятельные задания, при выполнении которых студенты применяют известные способы работы с их модификацией в новой ситуации, предусматривающие анализ изучаемого материала, выражение личной позиции, оценочного мнения студента, относятся к комбинированному типу.

Студенты, выполняющие задания творческого типа, должны самостоятельно добыть информацию, проанализировать проблемную ситуацию, разработать собственный проект. Самостоятельно выбирается и способ деятельности, средства и методы решения проблемы. Как правило, такая работа предлагается студентам, желающим повысить свой рейтинг, занимающимся в проблемных группах (*задания для углубленного изучения по свободному выбору*).

В учебно-методических комплексах предусматривается система работы по усвоению студентами профессиональных компетенций. Соответствующие компетенции структурно выделяются в каждой теме, отведенной на самостоятельное изучение (критерии и показатели сформированности профессиональной компетентности будущих специалистов дошкольного образования разработаны научным коллективом кафедры общей и дошкольной педагогики).

Так, по теме «Методы научно-педагогического исследования» (модуль «Основы дошкольной педагогики») обозначены следующие требования к компетентности студентов:

студент должен знать

- содержание понятий «объект», «предмет», «гипотеза» научного исследования;
- этапы научно-педагогического исследования;
- теоретическую модель педагогического исследования;
- эмпирические методы педагогического исследования, их особенности и правила использования.

студент должен уметь

- педагогически целесообразно использовать методы исследования;
- составлять план беседы с ребенком по конкретной теме педагогического исследования;
- составлять план наблюдения за ребенком или коллективом детей, их конкретной деятельностью, выбирать способы фиксации результатов наблюдения [1, с.23-24].

Система контролируемой самостоятельной работы предполагает использование имеющих проблемно-исследовательский и практико-ориентированный характер разнообразных форм и методов, среди которых особенно эффективными являются следующие:

- составление структурно-логической схемы;
- решение педагогических задач;
- создание педагогического словаря;
- ведение педагогической папки;
- подготовка индивидуального портфолио;
- защита педагогического проекта;
- разработка конспектов занятий, обучающих моментов с детьми, игр;
- рецензирование научных статей;
- написание педагогического эссе и др.

Эффективным средством организации самостоятельной работы может выступать сочетание блочно-модульной системы с информационными технологиями. При этом содержание учебного материала представляется в электронном виде. Использование компьютерных средств позволяет студентам осваивать учебные модули в собственном режиме, в удобное для них время, повышает производительность труда обучающихся (и преподавателя).

Продуктивным средством организации и управления самостоятельной работой студентов является использование рейтинговой системы оценки знаний, дающей возможность для осуществления мониторинга качества образования (лат. *мониторинг* – надзирающий, напоминающий), предусматривающего регулярное отслеживание и

наблюдение заданных объектов, систематический сбор информации и ее обработку для определения тенденций изменения параметров.

В качестве своеобразной модификации рейтинговой системы может быть осмыслен опыт реализации апробированной на факультете дошкольного образования БГПУ им. М.Танка кредитной системы оценки учебной и научно-исследовательской деятельности студентов (2004-2008 гг.). Под рейтингом в данном случае понимается сумма кредитов, набранных студентом за все виды работы по учебной дисциплине с учетом их сложности.

Как показал эксперимент, возможности кредитной системы оценивания широки: в ее рамках осуществляется и тематический контроль, и текущая аттестация студентов, и стимуляция обучаемых к регулярности и планомерности занятий, и налаживание обратных связей от усвоенного студентами материала к обучающей деятельности преподавателя. Кредитная система содействует оптимизации процесса обучения, предоставляя студенту возможность при изучении той или иной дисциплины исходить из познавательных предпочтений и индивидуальных ресурсных особенностей, интенсивно погружаться в интересующую область научного знания и практики, проявлять свою активность и творчество. Все это помогает будущему педагогу занять субъектную позицию в учебно-профессиональной деятельности. Позитивные характеристики системы связаны и с дифференцированной оценкой умственных усилий студентов, соизмеримых с диагностируемым результатом. Объективность оценки достигается за счет постоянного текущего контроля и учета индивидуальных достижений каждого студента со стороны преподавателя, систематического подведения промежуточных итогов [2].

Литература:

1. Дошкольная педагогика: прогр.-метод. комплекс / авт.-сост. Н.В.Литвина [и др.]. – Мн.: БГПУ, 2006. – 299 с.
2. Кредитная система оценки учебной деятельности студентов 1-5 курсов факультета дошкольного образования: учеб.-метод. пособие / И.В. Житко, О.И. Митрош. – Минск: БГПУ, 2007. – 206 с.
3. Научно-методические инновации в высшей школе / под общ. ред. проф. А.В.Макарова.- Минск: РИВШ, 2008. – 186 с.
4. Научно-методические основы развития педагогического университета в условиях становления евразийского образовательного пространства: пособие / П.Д. Кухарчик, А.И. Андорало, И.И. Казимирская и др.; под общ. ред. А.В. Торховой. – Минск: БГПУ, 2010. – 112 с.

ЗНАЧЕНИЕ ВНУТРЕННЕЙ МОТИВАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Дыгун Е. П.
(УО МГПУ им. И.П.Шамякина, Беларусь)

Проблема психологической подготовки будущих специалистов приобретает особое значение в современных, быстро изменяющихся условиях развития общества. Поэтому одной из важных задач, которую должна решать психологическая наука на современном этапе, является выявление тех психологических детерминант, которые обеспечивают профессионализацию человека в жизни. В данной работе мы акцентируем внимание на профессиональном самоопределении, так как оно является отправной точкой становления специалиста.

На наш взгляд, говорить о профессионализме личности весьма затруднительно, если у человека нет четкости и личностной осознанности в профессиональном самоопределении. Проблемы личностного и профессионального самоопределения становятся актуальными в юношеском возрасте, когда молодые люди пытаются ответить на вопросы «Каким быть?» и «Кем быть?». Именно для данной возрастной категории центральным новообразованием является профессиональное и личностное самоопределение. Под профессиональным самоопределением Н.С. Пряжников понимает «самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической (социально-экономической) ситуации» [1, с. 31-33]. По В. Франклу профессиональное самоопределение предполагает постоянное расширение возможностей человека для освоения новых видов труда и способов жизнедеятельности, как «выход человека за рамки самого себя» [2, с. 54].

Процесс профессионального самоопределения у молодых людей часто происходит весьма затруднительно, так как отсутствует реальная возможность адекватно оценить свои способности, прочность своих интересов и сопоставить их с требованиями той или иной профессии. При разрешении внутренних противоречий связанных с выбором профессии молодые люди часто обращаются к внешним факторам профессионального определения: совету родителей, друзей; опираются на престижность профессии, карьерный рост, размер заработной платы. Сохраняется актуальность этого вопроса и в период обучения в вузе: сделав выбор специальности, человек может сомневаться в правильности принятого им решения. Но выбор профессиональной деятельности, на наш взгляд, будет идти гармонично тогда, когда человек в своем выборе опирается не на внешние факторы, а делает ставку на внутренние устремления, желания, интересы и т.д. Таким образом, успех в профессиональном определении может обеспечить внутренняя позиция самой личности.

По мнению Л.И. Божович, внутренняя позиция выражается в единстве мотивационного, когнитивного и аффективного компонентов. Под ней автор понимает не навязанный внешним окружением, а принятый человеком выбор своего образа и стиля жизни, опосредствованный внутренними мотивами. Развитие внутренней позиции человека в значительной степени определяется развитием личности как будущего профессионала [3, с.26].

В теоретическом плане вопросы мотивации, при которой иницирующие и регулирующие факторы поведения проистекают изнутри личностного Я, изучались С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым, В.Г. Асеевым, В.А. Бодровым, Е.П. Ильиным, Д.Н. Завалишиной, Д.Н. Узнадзе, Б.И. Додоновым, Х. Хекхаузенем и др. и получили разработку в наиболее известных теориях внутренней мотивации: личной причинности Р. де Чармса, самодетерминации Э. Деси и Р. Райана, радостной поглощенности действием М. Чиксентмихайи.

Т. О. Гордеева считает, что внутренняя мотивация – это «характеристика человека, основанная на применении им своих интересов и упражнении своих способностей, включающая в себя стремление к поиску и преодолению задач оптимального уровня сложности» [4, с. 56]. По Е.П. Ильину внутренняя мотивация (интринсивная мотивация) – процесс формирования мотива при опоре на внутренние факторы (потребности, влечения, желания) [5, с. 344]. На наш взгляд, внутренняя мотивация является фактором детерминации качества жизни, деятельности, самооффективности, чувства собственного достоинства, психологического благополучия и благосостояния человека.

На основе теоретического анализа проблемы мы предположили, что существует взаимосвязь между процессами развития внутренней мотивации и профессиональным самоопределением студентов. Для проверки этой гипотезы нами было организовано исследование, целью которого было проанализировать качественную характеристику мотивации личности при профессиональном самоопределении на этапе обучения в педагогическом вузе.

Гипотезой исследования является идея, что внутренняя мотивация в большей мере, чем внешняя способствует эффективности в деятельности, проявлению креативности и личностному развитию студентов.

В эмпирическом исследовании, проведенном совместно с Т.С. Пицуковой, нами использовалась методика «Изучение мотивов учебной деятельности студентов», модифицированная А.А. Реаном, В.А. Якуниным [5, с. 434]. Был также подготовлен опросник «Осознанный выбор профессии», в который были включены закрытые и открытые вопросы по предлагаемой теме. В исследовании приняло участие 60 студентов УО «МГПУ им. И.П. Шамякина» в возрасте от 20 до 23 лет: 30 человек на

момент исследования проходили переквалификацию на базе высшего образования и одновременно получали первое высшее образование, 30 испытуемых получали первое высшее образование сразу после окончания школы.

Методика А.А. Реана и В.А. Якунина предполагает выбор пяти наиболее значимых для респондента мотивов учебной деятельности из предложенных. Задача исследования состояла в определении частоты названных мотивов в числе наиболее значимых по всей обследуемой выборке. На основании полученных результатов определялось ранговое место в данной выборочной совокупности. Нами были объединены предлагаемые мотивы в две группы: внутренние мотивы (стать высококвалифицированным специалистом, приобрести глубокие и прочные знания, обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности, получить интеллектуальное удовлетворение, быть постоянно готовым к очередным занятиям) и внешние мотивы (получить диплом; успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»; постоянно получать стипендию; не отставать от сокурсников; достичь уважения преподавателей) учебной деятельности.

Опросник «Осознанный выбор профессии» включает вопросы о познавательных мотивах, связанных с содержанием учебной и будущей профессиональной деятельности и процессом ее выполнения, а также социальные мотивы, обусловленные различными социальными отношениями студента с другими людьми.

По результатам исследования было установлено, что лишь у 20,5% респондентов, получающих первое образование, наблюдается преобладание внутренних мотивов, которые стимулируют их в получении знаний, умений, навыков для становления себя в будущем как профессионалов в выбранной деятельности. У остальных, 79,5%, мы отмечаем ориентацию на внешние условия, такие как: успешно учиться; сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»; не отставать от сокурсников; избежать осуждения и наказания за плохую учебу; постоянно получать стипендию и другие. Несколько иная ситуация у студентов, получающих дополнительную специальность. Респонденты данной группы больше внутренне мотивированы (75,2%) в получении дополнительного образования. Они стремятся стать высококвалифицированными специалистами, получить интеллектуальное удовлетворение от процесса учебной деятельности, приобретать прочные и глубинные знания в осваиваемой профессии.

Опросник «Осознанный выбор профессии» дал нам более широкое представление об изучаемых явлениях. В ходе исследования нами было установлено, что респонденты, которые получают дополнительную специальность подошли к данному вопросу осознанно, самостоятельно и с учетом своих индивидуальных характеристик. Они стремятся получить

новое образование, руководствуясь внутренними мотивами, такими как самопознание, самосовершенствование, саморазвитие, стремление при помощи полученных знаний и умений помочь другим людям решить их проблемы. Данные студенты видят себя в выбранной области успешными как во внутреннем, так и во внешнем плане, им не страшны трудности и риски в дальнейшей профессиональной деятельности.

Испытуемые, которые осваивают свою первую специальность, по результатам обработки данных опросника, руководствовались в выборе высшего педагогического образования рекомендациями родителей или побуждениями, что: «наличие высшего образования повышает уровень заработной платы»; «это необходимое условие любой профессиональной деятельности»; «это позволяет отсрочить службу в вооруженных силах» и другое. Большинство из них не видят себя работниками сферы образования. Процент тех, кто сознательно выбрал профессию педагога значительно меньше: всего 30% из числа опрошенных.

Таким образом, в результате проведенного исследования гипотеза о том, что внутренняя мотивация является основой профессионального определения личности, подтвердилась. Основываясь на личных смыслах в вопросах профессионального определения, человек может стать профессионалом и успешно решать вопросы как профессиональной, так и личностной самореализации. От того, насколько и как будут решены данные задачи личностью в период обучения в вузе, зависит ее продуктивность, самоотдача и профессионализм.

Литература:

1. Пряжников, Н. С. Теория и практика профессионального самоопределения: учеб. пособие / Н. С. Пряжников – Москва: МГППИ, 1999. – 108 с.
2. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – Москва: Прогресс, 1990. – 386 с.
3. Лукина, В. С. Исследование мотивации профессионального развития / В. С. Лукина // Вопросы психологии. – 2004. – № 5. – С. 25-32.
4. Гордеева, Т. О. Психология мотивации достижения / Т. О. Гордеева. – Москва: Смысл; Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
5. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы: учеб. пособие / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.

О НЕКОТОРЫХ ВОПРОСАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

*Евдокимович В.Е.
(УВО БелГУТ, Беларусь)*

На пороге очередного тысячелетия мировой истории, на фоне острых локальных и глобальных кризисов складывается новый тип человеческой цивилизации. Общество как целостная система образующих его сфер меняется кардинальным образом. Складывается новый порядок и новая иерархия связей основных сторон общественной жизни, возникает нетрадиционная связь личности и социума. Принципиально новое место личности в развитии общества выводит образование из сферы, так называемой надстройки, обслуживающей экономику и политику. Образование как сфера воспитания и саморазвития интеллектуально-нравственной культуры личности приобретает ключевое место в системе общественной жизни.

Компьютерная революция поставила всех перед фактом, что комплекс информационных технологий превращает образование в фундамент, базу всех других сфер общества. Сложилась уникальная ситуация, в которой компьютерная революция превратила интеллектуальный труд в основу других видов человеческой деятельности. По прогнозам ведущих мировых экспертов новые рабочие места будут создаваться лавинообразно в области компьютерных технологий, при этом будут неуклонно возрастать требования к квалификации и многопрофильности работников. Реформирование отечественного профессионального образования должно быть адекватным логике компьютерной революции и тенденциям рыночной экономики. Реформирование образования должно быть сосредоточено вокруг следующих проблем:

- в условиях подвижной конъюнктуры рынка работнику в течение жизни придется менять несколько раз специальность и профессию, то есть специалист должен быть профессионально мобильным, подготовленным к самообразованию;
- существенно изменились квалификационные требования к работникам, от которых помимо предметных знаний и умений требуется интеллектуально-духовное развитие личности, то есть специалист должен быть профессионально и социально компетентным (самостоятельным и ответственным);
- все возрастающие миграционные процессы и интеграция в мировое экономическое сообщество приводят к тому, что люди часто меняют места работы и жительства, таким образом, специалист должен быть «конвертируемым», коммуникабельным, способным к сотрудничеству, социально терпимым.

Чтобы отвечать всем этим требованиям, необходимо сместить акценты с предметно-знаниевой подготовки на формирование профессионализма. В современном профессиоведении различают понятия «специалист» и «профессионал». Специалист – это компетентный работник, обладающий необходимыми для данной квалификации

знаниями, умениями и навыками. Профессионал – это социально и профессионально компетентный работник с хорошо выраженными профессионально важными качествами и компетенцией, отличающейся индивидуальным стилем деятельности.

Новые требования к современным работникам привели и к новому определению квалификации специалиста. Это не только профессиональные знания, умения и навыки, но и качества личности, востребованные данным видом профессионального труда. Следовательно, можно утверждать, что современное образование должно быть ориентировано на формирование личности, адекватной содержанию профессиональной деятельности. Реализовать такое профессиональное образование можно только при широком внедрении в практику новой личностно ориентированной парадигмы образования. Новая парадигма образования в максимальной степени решает проблемы профессионального становления личности, обеспечивая профессиональную самореализацию человека и его профессиональный рост.

Можно отметить, что личностно-ориентированное профессиональное образование нацелено на профессиональное развитие личности и специфику будущей профессиональной деятельности.

Чтобы называться личностно-ориентированной, технология должна отвечать следующим требованиям:

- иметь целевую установку на развитие личности;
- опираться на субъективный опыт обучаемых;
- представлять учебный материал в виде системы познавательных и практических задач, заданий и упражнений;
- иметь алгоритмический способ взаимодействия участников учебного процесса;
- мотивационно обеспечивать учение, основываясь на реализации личностных функций обучаемых в этом процессе.

Всем этим требованиям отвечает технология модульного обучения (ТМО), реализация которой создает наилучшие условия для мотивации учения, придает профессионально-образовательному процессу творческий характер и позволяет максимально учесть личностные особенности преподавателей и студентов.

Социально-экономическое обновление общества прямо зависит от процесса гуманитаризации современного образования. В последние годы обострился интерес к проблемам гуманитаризации естественнонаучных дисциплин. Этот интерес вполне закономерен и вызван к жизни рядом противоречий в высшем образовании Беларуси между:

- интеграцией Беларуси в мировое экономическое сообщество и отсутствием специалистов, отвечающих евроквалификациям;
- востребованным сегодня в социуме творческим и динамическим

характером деятельности специалистов-профессионалов и безынициативной потребительской позицией студента в обучении.

Противоречия столь глубоки, а условия их преодоления настолько обширны, что решить проблему по изменению качества подготовки студентов возможно только на уровнях образовательной системы в целом: 1) факультета; 2) учебного предмета; 3) изменения субъектности отдельного студента и преподавателя. В этом контексте все более очевидной становится необходимость целостной программно-целевой стратегии формирования профессионалов, личностно ориентированных образовательных технологий и учебных комплексов, способных обеспечить опережающий уровень знаний; мотивацию самостоятельного поиска новой информации и эффективных решений интеллектуальных задач; самоопределение, самореализацию и быструю адаптацию специалиста-профессионала к новым социально-экономическим условиям.

Чтобы преодолеть названные противоречия и обеспечить формирование профессиональной и социальной компетентности специалиста необходимо:

- готовить специалистов новой формации на основе комплексного системно-модульного подхода, разворачивающегося на трех уровнях образовательной системы: создания развивающей среды факультета; перестроения структуры учебных дисциплин; развития индивидуальных образовательных потребностей студентов;

- разработать электронные учебно-методические комплексы как эффективный личностно ориентированный инструмент проектирования и преобразования образовательной среды;

- осуществить научно-методическое обеспечение подготовки специалистов, включающее модульное конструирование учебных планов и отдельных дисциплин, создание учебных пособий модульного типа.

Развитие сущностных сил личности студента и его профессиональной компетентности возможно лишь при адекватном отборе содержания и технологий обучения и при изменении места субъекта учения на всех этапах профессионального образовательного процесса. Данное положение предполагает субъектную активность студента, который сам творит учение и самого себя. Этот подход интегрирует процессы обучения и самообучения через личностно ориентированные технологии.

ОБЕСПЕЧЕНИЕ МОТИВАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ «ЦЕНТРА МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАЦИЙ»

*Т.В. Зубенко,
(Николаевский национальный университет*

Современный этап развития мирового общества характеризуется серьезными культурно-цивилизационными изменениями, основные из которых – расширение связей между государствами, усиление процессов глобализации, интернационализации, межкультурного диалога. Стремление Украины интегрироваться в мировое сообщество делает ее более открытой для политических, экономических, культурных и научных отношений с разными странами мира, а это, в свою очередь, предоставляет возможность образовательным учреждениям развивать дружеские связи с зарубежными организациями, высшими учебными заведениями, принимать участие в разных за направлениями интернациональных образовательных проектах. Особенно актуальным становится вопрос о развитии у будущих специалистов коммуникативных умений, которые обеспечивают вход в мировое сообщество и позволяют успешно функционировать в нем [4]. В государственной программе “Учитель” отмечено, что развитие речевой личности является одним из главных направлений образовательной политики Украины, поскольку когнитивные аспекты функционирования личности, интеллект человека проявляются в языке [2; 3].

Процесс формирования коммуникативных умений будущего учителя иностранного языка начальной школы является невозможным без создания и выполнения определенных условий, от которых зависят результативность и эффективность его протекания, и которые влияют на качество подготовки будущих специалистов. Это подтверждается и высказыванием Ю.К. Бабанского, что эффективность педагогического процесса закономерно зависит от условий, в которых он проходит [1].

Формирование готовности к коммуникативной деятельности будущего учителя иностранного языка начальной школы, по нашему мнению, возможна если в высшем учебном заведении создана иноязычная коммуникативная среда. Одной из форм реализации этой среды есть создание Центра межкультурных коммуникаций (<http://cenincom.blogspot.com/>), цель которого – организация международного сотрудничества и обеспечение мотивации иноязычного общения.

В этой статье мы рассматриваем цели, задания и содержание деятельности указанного выше Центра, который создан при Институте педагогического образования Николаевского государственного университета имени В.А. Сухомлинского.

Цель Центра состоит в сотрудничестве с ведущими университетами, благотворительными фондами и общественными организациями Украины и иностранных государств по таким направлениям:

- активное участие в работе международных организаций университетского образования (Magna Charta, Европейская ассоциация международного образования, сеть европейских университетов ЕМОС) и международных образовательных программах (ЯСОН, Польско-американского Фонда Воли и Фонда «Образование для демократии», государственного департамента США «Акт в поддержку свободы», British Council, академических обменов и др.);

- научное, образовательное и культурное сотрудничество с ведущими университетами стран мира;

- академические обмены, организация стажировок для преподавателей, студентов и аспирантов по научным, образовательным и культурным программам.

В соответствии с поставленной целью **основными заданиями** Центра является:

- поддержка качественного уровня обучения и исследовательской деятельности с использованием международного сотрудничества и содействия мобильности научных работников, преподавателей и студентов за счет заключения двух и многосторонних договоров о сотрудничестве;

- поиск возможностей качественной и эффективной учебы и стажировки студентов и преподавателей в заграничных институциях;

- установление международного сотрудничества в отрасли исследований и поиск финансирования, в том числе международного, для осуществления таких исследований;

- использование возможностей для распространения в мире информации и знаний о высших учебных заведениях Украины;

- содействие развитию межкультурных связей, языковых и коммуникативных навыков;

- воспитание уважения к культуре других народов.

Общая структура Центра формируется в соответствии с его заданиями.

Высшим органом руководства деятельностью является совет Центра, который формирует директор Центра. Директор Центра назначается ректором высшего учебного заведения.

Директор Центра:

- непосредственно руководит всей работой и несет ответственность за научно методический уровень, своевременное выполнение и результативность научной деятельности Центра;

- представляет на рассмотрение совета и ректора высшего учебного заведения план работы Центра и отчитывается о его выполнении;

- обеспечивает координацию деятельности Центра со структурными подразделениями университета, другими учебными заведениями и научными учреждениями;

- формирует кадровый состав Центра и его подразделов.

Содержание работы Центра определяется в соответствии с требованиями Министерства образования и науки Украины с учетом новейших достижений педагогической науки:

1. Взаимный обмен учебно-методическими планами, программами, научной литературой, книгообмен.

2. Предоставление информационно-консультативной помощи студентам и преподавателям (журнал учета пользователей программ, аппликационных форм, другой информации, предоставленной международными фондами).

3. Организация презентации программ IREX, MUSKIE и других, финансируемых американским правительством для учебы и научно-исследовательской работы в США.

4. Представление программ FULBRIGHT, финансируемых американским правительством для студентов и молодых научных работников, на получение степени бакалавра, магистра, кандидата и доктора наук в университетах США.

5. Подготовка информации о международных связях университета для веб-сайта высшего учебного заведения.

6. Переписка с заграничными высшими учебными заведениями и организациями, осуществление перевода на иностранный язык официальной информации.

7. Организация участия в международных научных конференциях, симпозиумах, «круглых столах» и семинарах.

8. Организация академических обменов, стажировок для преподавателей, студентов и аспирантов по научным, образовательным и культурным программам.

9. Результаты работы Центра должны обнародоваться на конференциях разного уровня, «круглых столах», семинарах, в периодических публикациях и тому подобное.

На данном этапе Центр межкультурных коммуникаций Института педагогического образования Николаевского государственного университета имени В.А. Сухомлинского развивает международные научные и образовательные связи с зарубежными высшими учебными заведениями на основе долгосрочных соглашений о сотрудничестве. Главными партнерами института являются: Уфимский филиал Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова (Россия), Марийский государственный университет имени Н.К. Крупской (Россия), Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины (Белоруссия), Чжецзянский педагогический университет (Китай), «Фонд Кшижова для понимания европейского».

Студентам Николаевского национального университета имени В.А. Сухомлинского представилась возможность принять участие в

трехстороннем студенческом обмене в рамках проекта «Национальная уникальность твоей страны» при поддержке «Фонда Кшижова для понимания европейского» в Польше (http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=fFGQbGeZVZ0). Польская сторона подготовила для студентов интересную программу. Все дни были расписаны по минутам. Польские студенты очень тепло встретили украинских и немецких коллег, организовав интересные экскурсии в музеи и замки. В течение недели состоялись украинского-польско-немецкие круглые столы и презентации, языковые игры на которых студенты узнавали о культуре других народов. Польские и немецкие студенты очень веселые, жизнерадостные, открытые к общению, всегда в постоянном движении. По истечению проекта студенты обменялись научной литературой, книгами, адресами, фотографиями. Польско-немецко-украинский студенческий обмен в международном молодежном центре «Фонд Кшижова для понимания европейского» -- это сочетание полезного с приятным. Украинские студенты вернулись оттуда не только с новыми знаниями но и с невероятными впечатлениями от увиденного. Проект «Национальная уникальность твоей страны» является очень важным для нашей страны, так как он содействует развитию межкультурных связей, языковых и коммуникативных навыков.

В течении 2009-2011 гг. студенты Центра принимали активное участие в виртуальном проекте «Snowblog CT net City», созданном преподавателем английского языка из Израиля - Гал Спрингман. Его участниками являются студенты Израиля, Украины, Китая, Америки, Палестины, Японии. Это инновационный проект, который перешел от массовой коммуникации к мотивированному социальному присутствию и взаимодействию сверстников. Хотя этот город виртуален по своей природе, в нем построены яркие межкультурные окрестности, состоящие из различных городских достопримечательностей, студенты из разных городов всего мира через личные рассказы и документы (в виде текста, фотографий, коротких видео). Таким образом, каждый житель виртуального города способствует реальному проявлению подлинной жизни современного города своей страны. Параллельно с виртуальным студенческим городком была создана и международная учебная среда, где студенты изучали Веб 2.0 технологии и их использование в педагогической деятельности.

Анализ опыта работы Центра подтвердил необходимость его организации в высшем учебном заведении, поскольку он способствует воспитанию уважения к культуре народов других стран, мобильности научных работников, преподавателей и студентов, повышению уровня учебы и исследовательской деятельности, развитию межкультурных связей, языковых и коммуникативных навыков, поиску интересных и смысловых форм организации жизни студентов, расширению их кругозора, эрудиции и познавательных интересов.

Литература:

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект). – М.: Педагогика, 1977. – 256с.
2. Державна національна програма “Освіта. Україна ХХІ століття”. – К.: Райдуга, 1994. - 61с.
3. Державна програма “Вчитель” // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. - 2002.- №10. - К. - С. 6.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання/Науковий редактор українського видання проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273с.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ-ИНЖЕНЕРОВ

*Иващенко С.А., Игнаткович И. В.
(БНТУ, Беларусь)*

Проблема обеспечения качества подготовки педагогов-инженеров требует постоянных поисков ее решения. Основными направлениями деятельности инженерно-педагогического факультета Белорусского национального технического университета в области обеспечения качества профессионального образования будущих специалистов являются:

1. Подготовка специалистов с учетом ориентации на рынок труда: изучение и прогнозирование потребностей в подготовке специалистов соответствующих направлений (машиностроение, строительство, энергетика и автомобильный транспорт); изучение степени удовлетворения работодателей качеством подготовки педагогов-инженеров.

2. Проектирование образовательного процесса: разработка учебных планов и программ с учетом требований потребителей; совершенствование научно-методического, информационного и материально-технического обеспечения.

3. Организация образовательного процесса. Процесс деятельности преподавателя строится в зависимости от уровня подготовки студентов. Качество подготовки студентов 1 курса определяется по аттестату (или диплому о предшествующем уровне образования) и результатам централизованного тестирования. Качество подготовки студентов 2-5 курсов контролируется с помощью входного и итогового определения уровня знаний студентов.

4. Анализ успеваемости студентов 1-5 курсов. Система оценки успеваемости студентов включает следующие мероприятия: сбор сведений об успеваемости студентов по итогам экзаменационных сессий; анализ

успеваемости студентов и выявление причин низкой успеваемости; разработка рекомендаций по внедрению в образовательный процесс мер, направленных на повышение количественной и качественной успеваемости студентов. Для повышения успеваемости студентов 1-2 курсов по общеобразовательным дисциплинам предусмотрены следующие мероприятия: организация дополнительных занятий, разработка и внедрение инновационных технологий обучения, которые позволяют максимально активизировать образовательный процесс, стимулировать самостоятельную работу студентов и использовать современные информационные технологии; разрабатываются учебно-методические пособия, позволяющие актуализировать знания студентов, необходимые для изучения данной дисциплины. В случаях, когда количество отрицательных оценок по определенной дисциплине превышает 50 %, деканатом проводятся беседы со студентами и преподавателями для выявления причин низкой успеваемости по дисциплине. Далее, в соответствии с результатами анализа, может проводиться корректировка рабочих программ по дисциплинам и преподавателю дисциплины рекомендуется выбрать оптимальные формы и методы работы со студентами.

Таким образом, для обеспечения требуемого качества подготовки специалиста необходимо осуществлять постоянный мониторинг образовательного процесса и по результатам мониторинга оперативно реагировать и вносить соответствующие изменения.

Для измерения процессов необходимо иметь объективные критерии оценки, для этого мы разработали методику оценки качества подготовки педагогов-инженеров, которая основывается на системе мониторинга образовательного процесса: мониторинг студентов 1 курса; мониторинг студентов 2-5-го курса; мониторинг выпускников и работодателей.

Мониторинг студентов 1-го курса проводится с целью определения мотивов получения высшего образования, выбора специальности и университета, а также для определения качества подготовки в общеобразовательных учебных заведениях.

Мониторинг студентов 2-5-го курса позволяет оценить: изменение мнений студентов относительно выбранной специальности; качество образовательных услуг, оказываемых университетом; качество педагогической деятельности профессорско-преподавательского состава (предоставление учебной информации, активизация познавательной деятельности и т.д.) и учесть предложения студентов по совершенствованию образовательного процесса.

Мониторинг студентов 4-5 курсов позволяет определить эффективность работы выпускающих кафедр: уровень теоретической и практической подготовки по дисциплинам кафедры; организацию и качество консультирования курсового и дипломного проектирования;

организацию научно-исследовательской работы студентов, организацию самостоятельной работы; организацию и проведение производственных практик.

Мониторинг выпускников и работодателей проводится с целью получения обратной связи о соответствии уровня подготовки специалистов требованиям рынка труда; о видах профессиональных знаний и умений, которыми должны владеть выпускники данной специальности; о личностных качествах выпускников. Результаты мониторинга также позволяют получить предложения по улучшению деятельности факультета и совершенствованию образовательного процесса.

Проведение мониторинга образовательного процесса, позволяет выявить недостатки, установить причинно-следственные связи, принимать соответствующее корректирующие действия и демонстрировать реальный уровень качества подготовки специалистов.

На наш взгляд, обозначенные направления в полной мере позволяют обеспечить качество подготовки педагогов-инженеров и удовлетворить требования, как нанимателя, так и личности получающей профессиональное образование.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

*Игнатович В. Г.
(БГПУ им. М. Танка, Беларусь)*

Проблема развития творческой личности является актуальной и, вместе с тем, имеет богатую историческую основу. Данная проблема занимала умы античных философов, которые предпринимали попытки определить источник творчества, при этом взгляды ученых разделились.

Сократ [3] считал творчество продуктом взаимодействия людей. Гегелем [1] в качестве творческого начала рассматривалась абсолютная идея. И. Кант [2] полагал, что творчество - божественный акт.

Идеалисты эпохи Возрождения считали творчество проявлением духовной активности, обусловленной внутренней потребностью личности.

Разработкой творчества как серьезной научной проблемой занялись в начале XX века.

Творческая личность развивается непосредственно в творческой деятельности. Для успешного творческого развития необходимы такие качества, которые открывают в обучаемом созидателя. Основными при этом, на наш взгляд, являются: творческая активность, оригинальность, способность и стремление к внесению новизны, комбинированию идей,

мобилизации сил и прошлого опыта, наличие развитого воображения и эмоциональной отзывчивости, упорство, высокая самоорганизация и колоссальная работоспособность. По справедливому замечанию Б.М. Теплова, «не отдельные способности, как таковые, непосредственно определяют возможность успешного выполнения какой-нибудь деятельности, а лишь то своеобразное сочетание этих способностей, которое характеризует данную личность» [4, с. 21].

Л.С. Выготский выделял два подхода, по которым следует начинать творческое развитие. Ими является творческое воображение и процесс воплощения образов. Все виды воображения, в том числе и высший их уровень – творческое воображение, развиваются в творческой деятельности. Ученый подчеркивал, что воображение как мысленное преобразование действительности в образной форме может быть тесно связано с изменением действительности, с ее практическим, действенным преобразованием.

Для развития творческих качеств личности студента в процессе общепедагогической подготовки необходимо включать его в творческую деятельность. Особое внимание следует уделять первокурсникам, которые ощущают необходимость в еще более активном участии в учебном процессе. Около 50% из опрашиваемых первокурсников ответили, что большее удовлетворение им приносит занятие, на котором они могут проявить активность и инициативу, чем занятие, где им отведена роль пассивного слушателя. При этом студенты показали одинаковый уровень интереса к лекционным и практическим занятиям, не отдав предпочтение ни одной из форм проведения занятий. О том, что все устраивает в лекционном занятии, написали лишь около 10% респондентов.

Педагогу следует стремиться к активизации творческого потенциала личности студентов путем:

- применения активных форм и методов работы (например, лекции с путеводителем (на листах для записей имеется структура изложения новой темы и свободное место для записи вопросов по изложенному материалу); лекции с паузами (несколько раз в течение лекции аудитория получает по пару минут для обсуждения прослушанного материала); лекции со слайд-текстами (имеется наглядный опорный текст по определенной проблеме, идет чередование обсуждения определенной проблемы с минилекциями); пресс-конференции (преподаватель или инициативная группа отвечают на вопросы по заданной теме, а остальная часть аудитории задает вопросы) и т.д.);

- включение студентов в игровую деятельность (Около 70 % студентов высказали желание принимать участие в деловых играх); работу по решению коммуникативных задач и педагогических ситуаций; выполнению творческих заданий и проектов (составление кроссвордов, сканвордов, презентаций и т.д.);

- помощи студентам в определении направления профессионального и личного самосовершенствования;
- развитие интереса студентов к научной деятельности;
- создания студентами портфолио различных видов (портфолио отзывов, портфолио документов, портфолио работ, проблемно-исследовательский портфолио, тематический портфолио и т.д.);

При этом следует помнить, что развитие творческих качеств личности происходит через приобретение опыта творческой деятельности, а последний обнаруживается при условии систематической работы со студентами в данном направлении.

Следует отметить, что существует ряд условий, способствующих эффективному течению творческой деятельности студентов в процессе занятий. Среди них особое место занимает позиция преподавателя. Последняя должна отличаться заинтересованностью, активностью, инициативой и эмоциональностью. Если преподаватель остается безучастным к тому, что происходит на занятии, то применяемые им вышеперечисленные активные формы и методы работы не дадут ожидаемого эффекта.

Творческая деятельность педагога, работающего в ВУЗе, специфична, т.к. объект педагогической деятельности (студент) одновременно является и субъектом данного творческого процесса. И, несмотря на то, что эмоции у обучаемых рассматриваемого нами возраста не играют столь высокой роли, как на предыдущих возрастных этапах, они все же имеют влияние на творческий процесс. Если преподаватель на занятии применяет монотонную речь, не активизирует внимание слушателей и не проявляет творческую активность, то в данном случае мы будем наблюдать значительно меньшее проявление заинтересованности в творческой деятельности со стороны обучаемых.

Большое значение для развития творческих качеств личности имеет мотивация. Осознание студентами в процессе общепедагогической подготовки факта, что решить сложную педагогическую задачу учитель сможет, только осознавая цель своей деятельности, проанализировав ее, а также методы и пути решения, имея необходимые знания (последние являются основой для творческой деятельности любого уровня), овладев определенными умениями очень важно. Студент должен понимать, что любое мероприятие, урок или занятие – это результат творческой деятельности педагога. Однако творчество бывает разных уровней, и чтобы достигнуть высокого уровня, необходимо овладеть определенным объемом социального и, в частности, педагогического опыта. Без специальной подготовки и знаний невозможно успешное педагогическое творчество.

Под понятием «творческая деятельность» иногда понимают просветительство, выдвигая на первый план лишь знания. При этом

утрачивается сознательный характер деятельности. Высокий уровень знаний положительно влияет на развитие творческого потенциала обучаемых, однако эти два понятия далеко не всегда находятся в прямой зависимости. С другой стороны, развить интеллект можно только в самостоятельной, особенно в творческой деятельности.

Существует ряд условий, позволяющих помочь студентам максимально развить свои творческие качества в процессе занятий. Среди них:

- наличие положительной мотивации, проблемной ситуации и творческой задачи;
- нацеленность на поиск новых способов решений педагогических и образовательных задач;
- инициирование творческих подходов к выполнению заданий, данных преподавателем;
- анализ стандартных и нестандартных решений педагогических задач;
- интеграция наиболее перспективных выполненных заданий в проекты по обобщению тем и разделов;
- поощрение проявления творческих качеств;
- взаимосвязь творчества студентов с творчеством педагога (не в качестве сотворчества, а как «параллельное» творчество) и другими студентами;
- создание атмосферы доверия и сотрудничества.

Эффективность использования потенциальных возможностей студентов зависит от глубокого понимания педагогом закономерностей развития личности студента, индивидуальных особенностей, а также от организации высокоэффективной деятельности, т.е. деятельности творческой.

Поднятая проблема является актуальной не только для системы высшего образования, но также может быть использована на занятиях с магистрантами, аспирантами и слушателями ИПК.

Литература:

1. Гегель, Г. Эстетика. / Г. Гегель. – Т. 1. – М.: Искусство, 1968. – 312 с.
2. Кант, И. Основы метафизики нравственности. Критика практического разума. Метафизика нравов. / И. Кант. – СПб.: Наука, 1955. – 528 с.
3. Лосев, А.Ф. История античной эстетики. Софисты. Сократ. Платон / А.Ф. Лосев. – М.: Искусство, 1969. – 715 с.
4. Теплов, Б.М. Избранные труды: В 2-х т. / Ред.-сост. Н.С. Лейтес, И.В. Равич-Щербо / Б.М. Теплов. – М.: Педагогика, 1985. – Т.2. – 359 с.

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ СТУДЕНТОВ БГПУ

*Какарека Э.В. , Ясовеев М.Г.
(УО БГПУ имени М.Танка, Беларусь)*

В современных условиях особую актуальность приобретают проблемы повышения качества образования в целом и качества профессиональной подготовки специалистов в системе высшего образования. Высшие учебные заведения решают сегодня важные задачи подготовки конкурентоспособного специалиста, ориентированного на творческий и созидательный труд в сфере своей профессиональной деятельности.

Для подготовки молодых специалистов, которые будут работать в современной школе, в педагогическом вузе следует руководствоваться основными принципами современного инновационного учебного учреждения: демократизации, гуманизации, мобильности, открытости, учета социального заказа. Всем известно, что подготовка специалистов для работы в среднем образовании требует компетентного подхода, который, кроме знаний, умений и навыков включает в себя практико-ориентированную и мотивационную составляющие. Молодой специалист, который приходит после окончания вуза в школу, должен иметь опыт организации собственной методической и инновационной деятельности, желание совершенствовать свои знания и навыки в процессе работы [3]. В общих требованиях к уровню образованности выпускника предусмотрено, что он должен обладать устойчивым стремлением к самосовершенствованию, быть способным к анализу и проектированию своей деятельности, к проявлению самостоятельности в любых неопределенных ситуациях. Поэтому назрела необходимость разработки новой системы профессиональной подготовки будущих специалистов как субъектов, готовых к проектной деятельности.

Студенты, обучающиеся в БГПУ, приобретают такой опыт в процессе прохождения педагогических практик на 4 и 5 курсах. Их продолжительность составляет, в общей сложности, для студентов географических, биологических и химических специальностей от 11 до 14 недель. Основной целью педагогической практики является создание содержательных и организационных условия для формирования у студентов профессиональных компетенций учителя через включение их в образовательное и воспитательное поле учреждений образования, являющимися базами практики. Базами практик для наших студентов выбираются учреждения образования г. Минска, которые являются проводниками инноваций и экспериментальными площадками для проведения исследований, имеют ресурсные центры для обеспечения

учебного процесса, в которых квалифицированными педагогическими кадрами ведется активная методическая и проектная деятельность, в том числе в разрезе работы с молодыми учителями.

За время практики студенты должны не только организовать урочную и внеурочную деятельность, но и научиться проектировать собственную методическую работу. И для этого необходимо погружение будущих молодых специалистов в инновационное пространство школ. Для активного включения студентов в деятельность учреждений образования каждой группе студентов предлагается методическое задание, которое носит проектный характер. Студенты должны за время практики осуществить собственный методический проект на основе личного педагогического опыта.

Однако осуществлению собственной проектной деятельности предшествует огромная предварительная подготовка. Во-первых, формирование готовности субъектов образовательной деятельности к использованию проектной технологии достигалось их подготовкой на основе результатов мониторинга. Актуализация субъектно-значимого содержания профессионального образования в вузе осуществлялась в инновационных формах организации деятельности на лекциях, практических и лабораторных занятиях. Во-вторых, развивались компоненты субъектности студентов (активность, творческое участие, самостоятельность и субъектная позиция) на основе сочетания традиционной, проблемной, исследовательской и проектной технологий обучения.

Для выполнения группового методического задания для студентов на базе школ создаются необходимые организационные и педагогические условия: материально-технические ресурсы необходимые для проектной деятельности студентов (техническое обеспечение, доступ к литературе, Интернету), научно-методическое обеспечение, формирование готовности студентов к созданию и реализации проектов, учет активности, творческого участия и самостоятельности студентов.

В рамках предлагаемого методического задания студенты должны разработать проект, включающий основные этапы проектной деятельности. Разработка проекта включает несколько этапов [2]. На поисковом этапе студенты формулируют цель, задачи проекта с учетом методической проблемы, предлагаемой руководителем практики или выбранной самостоятельно при изучении методического опыта школы. На аналитическом этапе будущие учителя работают с литературными источниками, их консультируют учителя школы и методисты университета. Студенты осуществляют поиск форм и методов организации деятельности для реализации проекта, оптимального способа достижения цели проекта (анализ альтернативных решений), создают алгоритм деятельности, составляют план реализации проекта (пошагово планируют

работу, анализируют имеющиеся ресурсы). Следующий, практический этап, включает проведение уроков, внеклассных мероприятий в рамках методической проблемы, анализ и коррекцию собственной педагогической деятельности и работы студентов-коллег, внесение, в случае необходимости изменений в проект. Презентационный и контрольный этапы проекта в нашем случае совмещены. Студенты готовят презентационные материалы: презентацию, видеоролик, флэш-анимацию, электронный журнал по итогам проекта, доклад на итоговую конференцию, изучают возможности использования результатов проекта (публикации, обобщение передового педагогического опыта, включение в банк проектов университета). В докладе студенты приводят оценку качества выполнения проекта, осознание перспектив реализации проекта, итоги рефлексии авторов проекта, озвучивают проблемы, с которыми они столкнулись при реализации проекта.

Проектная методическая деятельность в нашем случае носит многоаспектный характер. Во-первых, проектная деятельность является системообразующей, т.к. она позволяет систематизировать имеющиеся у студентов теоретические знания. Во-вторых, методический проект отражает интересы студентов, его выполняющих, формирует мотивацию к собственной инновационной педагогической деятельности. Методическая работа уже не рассматривается молодыми специалистами как нечто малоинтересное и сложное, а приобретает личностные смыслы, т.к. базируется на собственном практическом опыте. В-третьих, студенты решают проблемы «самоорганизации», т.е. самостоятельно выбирают траекторию решения проблемы, разрабатывают собственный план действий. Повышается собственная самооценка и самоорганизация, т.к. именно в работе над проектом студент имеет возможность предлагать многовариантность путей решения вопроса, осуществлять собственную исследовательскую деятельность, четко определять время работы над проектом, рефлексировать. В-четвертых, активно совершенствуются коммуникативные компетенции, т.е. студенты учатся работать в команде, в режиме диалога, организовывать себя и других, быть лидером, презентовать себя и свою работу. В-пятых, методист университета и учитель школы выступают не как руководители проекта, а как консультанты, тьюторы, т.е. студент становится субъектом педагогического взаимодействия. Мы видим, что данные компетенции помогают решить главную проблему современного образования – совершенствование педагогического процесса за счет практико-ориентированного подхода к его организации. Использование технологии проектной деятельности для выполнения методического задания по педагогической практике актуализировало проблему становления субъектности студента в проектной деятельности, повышения его мотивации к педагогической деятельности, результативности

организационно-педагогических условий подготовки студентов, что определяется потребностями современного общества. Становление субъектности студента средствами проектной деятельности рассмотрено как интеграция личностных качеств, связанных с активно преобразующими свойствами его личности [1]. Что касается составляющей образовательного поля школ, то студенты на основе методической проектной деятельности имеют возможность оказывать помощь базам практик в подготовке учащихся к предметным олимпиадам, научно-практическим конференциям, в целом формировать мотивацию учения и активизировать познавательную деятельность учащихся.

Кроме того, использование данной технологии в процессе педагогической практики помогают совершенствовать всю научно-методическую организацию учебного процесса в вузе, т.е. итоги проектной деятельности студенты используют для написания курсовых и дипломных работ.

Литература:

1. Шамова, Т.И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Шамова Т.И. – М.: 2005.
2. Запрудский, Н.И. Современные школьные технологии / Запрудский Н.И. – Минск: 2004.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат. – М.: 1999

МОДЕЛЬ УСПЕШНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Казначевская Л.В.

*(УО «Белорусский торгово-экономический университет
потребительской кооперации», Беларусь)*

Учебный процесс всегда ориентирован на достижение поставленных целей. Цель выступает системообразующим фактором подготовки специалистов по программам высшего образования, координируя связь всех ее элементов: содержания, методов обучения, формы организации обучения, результата.

Говоря о целях подготовки специалистов высшего профессионального образования, необходимо учитывать тот факт, что набирает силу тенденция переоценки образовательного результата с понятий «знания, умения, навыки» на понятия «компетенция – компетентность» обучающихся. Приоритетным в обучении становится компетентностный подход. Этот подход обусловлен особенностью организации современного производства в условиях высокой конкуренции,

нестабильности мировой экономической системы и стремительностью развития информационных технологий. Современное производство требует, чтобы специалист был компетентным. Причем языковая подготовка рассматривается как одна из важных составляющих профессиональной компетенции.

Цели и задачи обучения иностранным языкам для профессиональных целей в последнее время приобрели особую значимость при подготовке специалиста, поскольку иностранный язык рассматривается не только как средство общения и получения знаний из научных источников, но и как инструмент, владение которым позволяет будущему специалисту любого профиля получить доступ к современной информации, новым технологиям, современным достижениям науки и техники, то есть значительно расширить и углубить свою профессиональную компетенцию. Сегодня иностранный язык для обучающихся служит средством коммуникации, способствующим международным обменам, зарубежным стажировкам, и является важным критерием для зарубежной учебы и работы на престижных высокооплачиваемых позициях.

Таким образом, основная цель изучения иностранного языка – формирование коммуникативной компетенции, под которой понимают способность осуществлять общение посредством языка, то есть передавать мысли и обмениваться ими в различных ситуациях в процессе взаимодействия с другими участниками общения, правильно используя систему языковых норм и выбирая коммуникативное поведение, адекватное ситуации общения.

Конечная цель обучения иностранному языку, направленная на эффективное общение, реализуется через овладение четырьмя видами речевой деятельности: рецептивными – аудированием и чтением, продуктивными – говорением и письмом, а также связанными с ними тремя аспектами языка – лексикой, фонетикой, грамматикой.

На пути к успеху в процессе изучения языков, прежде всего, нужно четко представлять свои стремления и ожидания, а также предвидеть конечный результат.

Грамотно поставленная цель выполняет сразу три функции:

- 1) направляющую (помогает правильно направлять усилия);
- 2) оценивающую (позволяет оценивать успешность действий);
- 3) эмоциональную (достижение цели приносит позитивные эмоции).

Сознательное и точное формулирование собственных целей, то есть «хорошо очерченный результат», повышает шансы превращения желаний в соответствующие действия на пути к успеху в любой деятельности, в том числе в процессе изучения языковых дисциплин.

Умение правильно выбирать цели представляет собой очень важную часть так называемой четырехступенчатой модели успеха, которая поясняет, как следует программировать свои личные задачи:

- 1) необходимо сформулировать свои желания (поставить цель);
- 2) важно добиться активизации собственных действий;
- 3) затем проанализировать полученный результат;
- 4) при необходимости – поменять подход, если не будет достигнут результат.

Успех в обучении достигается только в том случае, если субъекты образовательного процесса – преподаватель и студенты – находятся в тесном взаимодействии. Реализация целеполагания осуществляется посредством обсуждения на первом же занятии, где определяются цели курса, его содержание, структура, методы и средства обучения, формы контроля.

Знание цели для сознательной деятельности обучаемых необходимо, но еще недостаточно. Успех обучения зависит от наличия у обучаемых положительной мотивации и, как следствие, понимания значимости изучаемого материала и осмысления принципов действий по овладению иностранным языком.

Современные психологи и педагоги едины во мнении, что качество выполнения какой-либо деятельности на иностранном языке зависит, прежде всего, от побуждений и потребностей обучаемого, его мотивации. Именно мотивация является средством, вызывающим целенаправленную активность, определяющую выбор средств и приемов на занятии по иностранному языку, их упорядочение. Формирование мотивов учения – это создание на занятии условий для появления внутренних побуждений к учению, осознание обучаемыми их дальнейшего саморазвития. Стимулировать развитие мотивации возможно и необходимо системой психологически продуманных приемов. Общий смысл развития учебной мотивации студентов состоит в том, чтобы переводить обучаемых с уровня отрицательного и безразличного отношения к иностранному языку к зрелым формам положительного отношения к учению – действенному, ответственному.

Важно строить процесс обучения таким образом, чтобы обучаемые на каждом его этапе ощущали восхождение к поставленной цели.

Мотивация определяет отношение к овладению иностранным языком как способу самоутверждения, а иногда и как путь к личному благополучию. Задача преподавателя – придать занятию своеобразие, внести живую конкретику, привлекательную для обучающихся.

В учебном процессе по иностранному языку также важно сохранить и поддерживать непосредственно интерес к языку как к таковому. Такая мотивация называется лингвопознавательной. Она заключается в положительном отношении обучаемых к самому языковому материалу.

Контроль подчеркивает значимость проверяемой деятельности, а отсутствие контроля демонстрирует невысокую значимость работы. Контроль не должен акцентировать только промахи или ошибки

проверяемого, он будет эффективным, если выводы, будь то негативные или позитивные, становятся предметом открытого, заинтересованного обсуждения.

Проверка и оценка знаний, умений и навыков учащихся является важным и необходимым компонентом процесса обучения. На этапе контроля возникает обратная связь, которая позволяет педагогу вести наблюдение за уровнем усвоения учащимися учебного материала. Систематический учет знаний учащихся помогает своевременно выявить пробелы в восприятии, осмыслении и запоминании, обобщении и систематизации знаний, их применении на практике, а также соответственно корректировать деятельность учащихся и способы управления этой деятельностью.

Выбор той или другой формы контроля зависит от содержания и специфики материала учебного предмета, количества часов, которые отводятся на его изучение, планируемых результатов обучения, возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.

Целью такого системного контроля является мониторинг компетентности учащихся по иностранному языку, на основании чего делается вывод о его соответствии требованиям образовательного стандарта.

Таким образом, на пути к достижению успеха в процессе изучения иностранного языка необходимо:

- 1) ставить правильные цели и задачи;
- 2) формировать положительную мотивацию;
- 3) осуществлять объективный систематический контроль.

Преподаватели кафедры иностранных языков делают все возможное для успешного изучения иностранного языка студентами Белорусского торгово-экономического университета потребительской кооперации. На первом занятии преподаватели обсуждают со студентами цели курса, его содержание, структуру, методы и средства обучения, формы контроля. Кроме того, на каждом последующем занятии перед обучающимися ставятся конкретные цели и задачи, согласно рабочей и типовой программ.

Повышение мотивации обучающихся достигается с помощью организации занятий по иностранному языку с учетом будущей профессиональной деятельности студентов, подбора аутентичных текстов по специальности, ролевых и деловых игр, компьютеризации обучения. Используются современные информационные технологии, ТСО, организуются факультативы по белорусскому и иностранным языкам.

В качестве инструментария для успешности достижения поставленных целей и задач обучения преподавателями кафедры используются современные методы и формы контроля, такие как

тестирование, различные виды опросов, контроль диалогической и монологической речи, разноуровневые контрольные задания и т.д.

На кафедре постоянно ведется работа по повышению качества преподавания:

1) обновляются рабочие программы в соответствии с типовыми программами Министерства Образования РБ;

2) регулярно проводятся научно-методические семинары, на которых рассматриваются и обсуждаются актуальные проблемы обучения белорусскому и иностранным языкам;

3) преподаватели и студенты кафедры принимают активное участие в семинарах и лекциях зарубежных специалистов;

4) студенты БТЭУ и преподаватели кафедры участвуют в международных проектах.

Литература:

1. Возина, К.Я. Педагогический менеджмент / К.Я. Возина, Ю.Н. Петров, В.Д. Белиловский. – М.: Педагогика, 1991. – 268 с.

2. Общая психология. Учебное пособие // Под ред-ей В.В. Богословского и др. – М.: Просвещение, 1981. – 383 с.

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Калина А.И., Калина Н.М.

(УО БГПУ им. М. Танка, Республика Беларусь)

Качество образования является чутким индикатором уровня развития общественных взаимоотношений. Современные формы мониторинга (централизованное тестирование, социальные опросы) позволяют с большой точностью и на объемных выборках констатировать уровень знаний различных слоев населения.

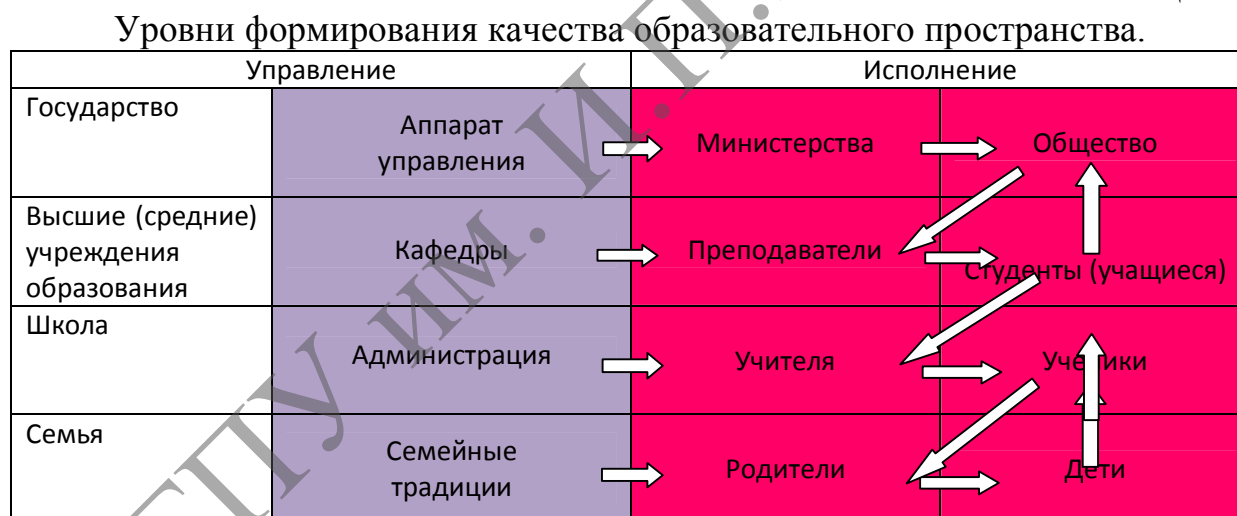
Музыкальное образование в Беларуси всегда отличалось глубиной влияния народных традиций и фундаментальностью профессиональных исполнительских школ. Достижения белорусских музыкантов различных возрастных категорий на мировом уровне: в эстрадном жанре, в деятельности концертных коллективов, в победах на международных конкурсах – заслуживают достойной оценки и требуют бережного отношения. Эти результаты базировались на безотказной работе и взаимодействии систем образования и культуры, формировании в обществе престижа педагогических профессий.

Для духовно-нравственного развития нации важную роль играет эстетическое воспитание. Формирование с раннего возраста музыкальной культуры, понимания красоты, гармонии человека с природой, личности и

общества является предпосылкой для бесконфликтного функционирования государственной системы. Грань между различными уровнями влияния на внутренний мир человека при переходе с одной образовательной ступени на следующую представляется довольно хрупкой. Тем не менее, для решения проблемы повышения качества профессионального образования следует выделить исполнительский и управленческий уровни. Взаимовлияние различных социальных институтов на итоговое качество образования наглядно изображено в виде следующей схемы (табл.1).

Изменение образовательной среды носит закономерный каузально-динамический характер. Настоящее положение каждой относительно замкнутой ячейки причинно связано с предшествовавшим этапом [1] (на схеме отмечено вертикальными стрелками). В силу этого, непосредственное формирование качества образования на уровне исполнителей будет происходить неизбежно с отставанием. Опосредованное влияние оказывают структурные элементы управления образовательным процессом, задача которых – обеспечение на основе изучения социального запроса необходимыми интеллектуальными и материальными ресурсами деятельности исполнителей для достижения требуемого качества.

Таблица 1.



Предложенная модель позволяет анализировать качество образования на различных уровнях. Если рассмотреть профессиональную подготовку специалистов в высших учреждениях образования, в частности, подготовку учителей начальных классов, то можно утверждать, что исполнительский уровень позволяет довольно длительное время функционировать приблизительно с одинаковым качеством: контингент преподавателей и студентов обеспечивает реализацию поставленных задач. Однако современный социальный заказ предъявляет более высокие требования. В этом случае система управления должна достаточно мобильно отреагировать: сформулировать удовлетворяющие приоритеты

по улучшению качества подготовки специалистов и разработать меры по обеспечению методическими материалами.

При подготовке учителей начальных классов особенно заметна взаимосвязь начального звена, периода обучения в вузе и дальнейшего влияния всей системы образования на формирование качества [2]. Начальный этап – самый главный этап в развитии человека – является одновременно и самым важным в иерархии педагогических профессий. К работе с детьми в начальной школе должны приступать наиболее ответственные и убежденные люди, а их подготовкой должны заниматься высококвалифицированные специалисты.

Современное музыкальное образование консервативно сохраняет как лучшие традиции прошлого, так и пережитки. Критикуемая в научных исследованиях система Д. Кабалевского стойко влияет на формы музыкальной деятельности, применяемые в последующих учебных программах.

В системе музыкальной подготовки (как в школе, так и в вузе) недостаточно используется развивающее воздействие музыкального искусства. Для повышения качества музыкального образования возможности музыки необходимо использовать как инструмент для развития, а не созерцания. Следовательно, при подготовке будущих учителей начальных классов можно активнее применять профессиональные методы и формы работы с музыкальным материалом. Это требует от преподавателя глубоких знаний, владения различными методиками и современными технологиями, исследовательских способностей [3].

Проиллюстрируем на конкретном примере научный подход к оценке качества образования. С целью оптимизации процесса обучения студенты 2 курса факультета начального образования (всего 88 человек) в течение одного семестра изучали музыку в групповой форме с применением интегрированных методов. На протяжении всего срока музыкальное развитие студентов отслеживалось с помощью методов экспресс-диагностики. Для контроля уровня усвоения материала сравнили результаты выполнения двух видов заданий (табл. 2).

Таблица 2.

Результат экспериментальной работы со студентами

№ группы	Средний балл выполнения заданий		Коэффициент корреляции
	Теоретическое	Практическое	
1.	6,1	6,3	-0,29
2.	8,3	9,1	0,38
3.	7,2	7,9	0,38
4.	6,4	8,6	0,43

Полученные данные подтвердили наличие связи между уровнем развития музыкального слуха и практическими навыками. Причем, на

более высоком уровне связь линейная. Отрицательный коэффициент корреляции, полученный в одной из групп с низким уровнем, свидетельствует о применении замещающих (немузыкальных) методов в изучении музыкального материала. Ведущим компонентом формирования связи следует выделить практическое овладение игровыми навыками.

Оценка качественной стороны массового музыкального образования отражена в произошедших изменениях в структуре преподавания данного предмета. Стадия обновления содержания, методов и форм оценки качества общего и профессионального музыкального образования позволяет выработать на данном этапе новый подход. В музыкальной педагогике необходимо укрепить прогрессивные основы прежней системы и найти воплощение новые методы и цели, ориентированные, прежде всего, на качество. Высокий уровень, доступность массового образования с сохранением качества должны стать национальной идеей, объединяющей интересы народа Беларуси.

Литература:

1. Андарало, А.И. Высшее педагогическое образование как объект научного познания / А.И. Андарало. – Весці БДПУ. – 2011. – № 4 (70). – С. 3-9.

2. Калина, Н.М. Проблема повышения качества музыкального образования: школа – вуз – школа / Н.М. Калина // Совершенствование эстетического образования в XXI веке: материалы Междунар. науч.- практ. семинара, г. Минск, 22 дек. 2010 г. – Минск: БГПУ, 2010. – С. 44-47.

3. Калина, Н.М. Повышение качества музыкальной подготовки студентов факультета начального образования / Н.М. Калина // Актуальные проблемы эстетического образования: исторический, научно-теоретический и методический аспекты: сб. науч. ст. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2010. – С. 28-31.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА

Каллаур Н.А.

(УО БрГУ имени А.С. Пушкина, Беларусь)

Одной из важнейших задач информатизации современного общества является использование информационных технологий в образовании. Процесс информатизации и компьютеризации всех сфер деятельности человека создает предпосылки для широкого внедрения в педагогическую практику информационных технологий. Учитывая современные тенденции в развитии информационных компьютерных технологий, учителя

математики должны ставить перед собой цель повысить уровень информатизации уроков.

Стремление использовать компьютерные технологии на уроках математики продиктовано социальными, педагогическими и технологическими причинами:

- сформирован социальный заказ на включение такой деятельности в систему образования;
- педагогические причины обусловлены необходимостью поиска новых средств для повышения эффективности обучения;
- компьютер значительно расширяет возможности передачи учебной информации, позволяет усилить мотивацию учения и активно вовлечь учащихся в учебный процесс.

Можно выделить причины, препятствующие эффективному использованию компьютерных технологий в преподавании предмета «математика» в школе.

Во-первых, отсутствие в школе и в личном пользовании учеников и учителей необходимого количества компьютерной техники. Учителя математики практически не имеют возможности проводить занятия по своему предмету в компьютерных классах.

Во-вторых, отсутствие учителей математики, подготовленных на достаточно высоком уровне в области владения компьютерной техникой.

Поэтому одним из путей повышения качества профессиональной подготовки педагога является вооружение его умением использовать информационные компьютерные технологии в процессе обучения.

Рассмотрим умения, которыми должен владеть педагог в процессе применения информационных компьютерных технологий для преподавания школьных предметов.

Работа учителя в рамках компьютерной технологии включает следующие функции:

- Организация учебного процесса на уровне класса и предмета в целом (график учебного процесса, внешняя диагностика, итоговый и промежуточный контроль).
- Организация активизации и координации познавательной деятельности учащихся, расстановка рабочих мест, инструктаж, управление внутриклассной сетью и т.п.
- Индивидуальное наблюдение за учащимися, оказание индивидуальной помощи.
- Подготовка компонентов информационной среды (различные виды учебного, демонстрационного оборудования, программные средства и

системы, учебно-наглядные пособия и т.д.), связь их с предметным содержанием определенного учебного курса.

Учитель может использовать ИКТ на различных этапах урока: проверка домашнего задания, организация фронтального опроса, подготовка учащихся к активному и сознательному усвоению нового материала, объяснение и закрепление нового материала, промежуточный и итоговый контроль. Каждый этап урока требует детальной проработки.

Программные и технические средства, используемые на уроке, вносят свою специфику — способствуют совершенствованию традиционных методов обучения. Изменяется и роль учителя. На уроке с использованием мультимедийной презентации, например, он чаще всего выступает в качестве консультанта, это способствует развитию познавательной активности учащихся, более полному усвоению ими учебной информации. У преподавателя появляется больше возможностей для индивидуальной работы с учащимися.

В таблице 1.1 представлено, как трансформируются и дополняются традиционные методы обучения за счет использования компьютерной техники и программных мультимедийных средств.

Безусловно, умелое сочетание традиционных и информационных средств зависит от квалификации и мастерства учителя, методики, которую он применяет. Но грамотное использование средств ИКТ также зависит и от знания учителем педагогических основ информатизации урока, умения продумывать уроки с использованием готовых электронных средств обучения и самостоятельно конструировать мультимедийные презентации, которые позволяют повысить эффективность учебно-воспитательного процесса.

Таблица 1.1 — Сравнение традиционных и программных средств обучения

Методы обучения	Традиционные средства и их дидактические возможности	Совершенствование за счет применения программных и технических средств ИКТ
Словесные: рассказ, беседа, объяснение, инструктаж	Печатное слово (учебники и учебные пособия, книги), Ведущее средство - живое слово, которое легко сочетается с другими средствами обучения. Позволяет в сжатые сроки обогатить память учащихся обобщенными научными знаниями	Подача текстовой информации с экрана, текст читает диктор программы. Возможность многократного повторения точно того же содержания. Гиперссылки позволяют найти быстро нужную информацию

Наглядные: макет, демонстрация приема или операции, экранная демонстрация	Натуральные объекты, модели, макеты, таблицы, схемы, иллюстрации, видеофильмы. Статичная демонстрация с экрана. Наблюдение за неподвижными объектами	Мультимедийный показ приемов и операций; виртуальное преобразование предметов в пространстве и на плоскости; визуализация процессов, невозможных для рассмотрения в реальных условиях
Практические: упражнения, практические и лабораторные работы	Учебные задания для практической работы. Учебная практика при выполнении упражнений, практических и лабораторных работ	Виртуальное практическое действие, плоскостное и пространственное моделирование объектов, автоматизация отдельных операций
Методы контроля: устный и письменный опрос, контрольная работа, самоконтроль самооценка	Тестовое или контрольное задание, вопросы и проблемные ситуации. Проверка результатов усвоения материала отсрочена на некоторое время	Машинный инструктаж и контроль. Быстрая и объективная оценка резуль- татов. Оперативная оценка с указанием ошибки и одновременной коррекции результатов

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

Капранова Е.А.

(Академия последипломного образования, Беларусь)

На протяжении столетий университеты являлись чрезвычайно консервативными системами, демонстрировавшими незыблемость устоев и традиций. Однако процессы глобализации, бурное развитие информационно-коммуникационных технологий, быстро меняющиеся потребности рынка труда заставили их быстро адаптироваться к происходящим изменениям. Развитие сети Интернет, изменение способов и сроков обработки информации оказали не только большое влияние на организацию и методику обучения, но и способствовали внедрению информационных технологий в образовательный процесс вуза.

Исторически сложившаяся модель получения высшего образования, когда набор студентов осуществлялся по аттестатам и результатам вступительных экзаменов, а дисциплины преподавались в рамках хорошо отлаженной учебной программы в традиционных форматах лекции, семинара, лабораторного занятия, статичной технологической базы (аудитория, лаборатория, библиотека, учебник), ушла в прошлое. Расширение доступа к высшему образованию, диверсификация студенческого контингента, увеличение спроса на программы второго высшего образования, коммерциализация образовательных услуг потребовали поиска новой модели организации учебного процесса, коррекции форм и методов вузовского преподавания в целях соответствия требованиям потребителей.

В настоящее время перед университетской системой педагогического образования остро стоит вопрос о повышении качества, которое понимается двояко: как повышение качества подготовки педагогических кадров, ее соответствие реальным потребностям общества; и как повышение эффективности деятельности самой системы подготовки, то есть соответствие содержания и форм обучения в вузе последним научным достижениям и разработкам. Проблема качества подготовки будущего учителя неразрывно связана с модернизацией образовательного процесса, поиском новых подходов к его организации.

Как показывает анализ зарубежного опыта, повышение качества обучения в высшей школе, в т.ч., педагогической, осуществляется, в основном, за счет пересмотра традиционных форм и методов преподавания, использования новых педагогических технологий с целью активизации процесса обучения, применения новых студентоцентрированных стратегий, (в центре учебного процесса поставлен студент, а не преподаватель), облегчения условий для занятий студентов путем индивидуализации обучения, увеличения комплекса новейших технических средств.

Одним из отличий организации образовательного процесса в белорусских и зарубежных университетах является соотношение аудиторной нагрузки и самостоятельной работы студентов. Аудиторная нагрузка в западных университетах составляет примерно 20–25% учебного времени студента, в то время как основная ставка делается на различные формы самостоятельной работы. Так, в Великобритании студент проводит в аудиториях (включая лекции, тьюторские занятия, практикумы, контрольные и т. п.) в среднем 16 часов в неделю, у нас же – 36–40 часов.

Специалисты единодушно отмечают перегруженность учебного процесса в высшей школе стран СНГ аудиторными занятиями. Кафедры вузов, опасаясь «потерять» часовую нагрузку, неохотно идут на модернизацию способов подачи материала и диверсификацию форм преподавания. По-прежнему в учебных планах и программах преобладают

лекционные и семинарские практические занятия, предполагающую одновременную работу преподавателя с группой студентов в количестве 25-30 человек, а также лабораторные работы рутинного характера. Нередко при преподавании ряда дисциплин имеет место чисто механическое дублирование материала, изучение различных аспектов одной и той же темы, неоправданное количество курсовых работ и рефератов, как следствие – у студентов не хватает времени на творческое осмысление изучаемого материала.

В то время как в отечественной высшей школе превалируют поточные лекции, ведущие университеты мира сокращают их до минимума, делая ставку на обучение студентов небольшими группами. В зарубежной вузовской практике наметилась тенденция перехода от фронтальных и групповых форм и методов обучения к индивидуально-групповым: тьюторским занятиям, тренингам, работе с малыми группами, стажировкам и практикам под руководством преподавателя-ментора. Считается, что работа с небольшими группами студентов (до 6 человек) создает оптимальные условия для подготовки специалистов, способных ориентироваться в возникающих проблемных ситуациях, принимать неординарные решения. Широкое распространение получили практико-ориентированные формы обучения: микропреподавание, моделирование педагогических ситуаций, ролевые игры и др. [1, с.114].

Хотя в отечественной практике высшего образования лекции по-прежнему остаются основной формой обучения, традиционная лекция в эпоху информационных технологий постепенно утрачивает свои лидирующие позиции. Так, в Российской Федерации в соответствии с требованиями образовательного стандарта лекции должны занимать не более 50 % аудиторных занятий в бакалавриате и не более 20 % в магистратуре [2, с. 99]. За последние 20 лет лекция как классическая форма обучения не только существенно трансформировалась в плане структуры, содержания, но и в плане методики чтения и технического представления лекционного материала. Все большее значение в процессе чтения лекции придается такой ее характеристике как обратная связь лектора с аудиторией. В ходе лекционного занятия большое значение имеет способ взаимодействия преподавателя и студентов. С позиции студентоцентрированного обучения и степени взаимодействия преподавателя с аудиторией можно выделить несколько типов лекций:

- *традиционные* (информационные, обзорные), которые построены на монологе лектора и характеризуются пассивной позицией студентов;
- *комбинированные* (бинарные, проблемные и др.), основанные на сочетании монолога и диалога, и подразумевающие вовлечение студентов в беседу или дискуссию по ходу лекции;

- *инновационные* (интерактивные, лекции-консультации, лекции-дискуссии и др.), которые строятся на основе активного взаимодействия студентов с преподавателем.

Особого внимания заслуживает последний тип лекций. Так, в частности, интерактивная лекция отличается от обычной двусторонним потоком информации (от преподавателя и от студентов), включает проблемные вопросы со стороны лектора, эвристический тип обучения, допускает прерывание лекции и обсуждение вызвавшей затруднения или заинтересовавшей темы, импровизированное выступление студента или нескольких студентов по теме лекции. Считается, что при переходе к последующим этапам обучения лекционная форма должна постепенно заменяться дискуссиями, докладами, обсуждениями и иными формами обучения, делающими процесс освоения знаний и навыков более активным и передающими часть функций управления обучением в руки самих обучающихся.

Сегодня повышение эффективности университетской системы подготовки специалистов многими учеными связывается с использованием потенциала интерактивного обучения, внедрением в образовательный процесс интерактивных форм и методов. На сегодняшний день в педагогической науке сложилась любопытная ситуация: существует множество методических разработок по проблеме интерактивного обучения, между тем как целостная общепризнанная теория интерактивного обучения отсутствует. Между тем, современные приоритеты развития педагогического образования предполагают разработку и внедрение новых концептуальных подходов и методических систем обучения дисциплинам, направленных на развитие личности, активизацию познавательной деятельности и формирование профессиональных компетенций. В качестве одного из таких подходов, несомненно, выступает интерактивное обучение. При определении сущности интерактивного обучения мы исходим из распространенной в научной литературе его трактовки как типа обучения, основанного на прямом взаимодействии учащихся с учебным окружением с целью получения нового опыта (М.В.Кларин). В отличие от традиционного интерактивному обучению присущи такие характеристики как личностная ориентированность, активность, деятельность, рефлексивность, коммуникативность, наличие прямой или опосредованной средствами обучения обратной связи между субъектами обучения, как по вертикали, так и по горизонтали, профессиональная направленность. Интерактивное обучение связано с активным участием обучающегося в процессе обучения; высокой мотивацией; полным личностно-эмоциональным включением всех субъектов образовательного процесса в продуктивную совместную деятельность и общение; опорой обучения на опыт обучающегося; актуализацией полученных знаний; взаимодействием

учащихся с преподавателем, друг с другом, с учебным окружением [3, с.29-30].

Очевидно, что изменение акцентов в современном образовательном процессе предполагает новые формы его организации, новые способы осуществления педагогической деятельности, предусматривающие согласованность позиций, сотрудничество между его участниками. Интерактивные формы и методы, направленные на развитие личности студента, формирование профессиональных качеств и способностей к интеллектуальной и коммуникативной деятельности, значительно повышают качество обучения в профессиональном контексте. Способность преподавателя раскрыть внутренние резервы студента, используя в обучении интерактивные формы, может обеспечить конструктивные изменения в образовательном процессе, помочь молодому человеку оценить свои способности и возможности, правильно определить свое место в жизни и открыть ему пути для осуществления полноценной профессиональной карьеры.

Литература:

1. Коревский, А.В. Модернизация образования: индивидуализация и междисциплинарность/ А.В. Коревский, И.М. Узнародов // Высшее образование в России. – 2010. – №. 11. – С.113–118.

2. Красинская, Л.Ф. Учимся по-новому, или о неиспользованных возможностях лекции/ Л.Ф.Красинская // Высшее образование в России. – 2011. – № 2. – С. 98–103.

3. Гавронская, Ю.Ю. Интерактивное обучение химическим дисциплинам студентов педагогических вузов на основе компетентностного подхода: монография / Ю.Ю. Гавронская. – СПб.: Изд-во РГПУ им А.И. Герцена, 2008. – 223 с.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Кириленко В. Г.

(Минский государственный автомеханический колледж, Беларусь)

В современной социокультурной ситуации информационные технологии занимают все более прочные позиции не только в науке и производстве, но и в повседневной жизни, и в образовании. При этом именно образование призвано подготовить человека к труду и жизни в обществе. Перед учителем стоит задача не просто познакомить учащихся с информационными технологиями, а показать, что компьютер может являться эффективным средством получения и обработки необходимой

информации, чтобы ученик перестал рассматривать его как средство для игр различной направленности и уровня.

Создание необходимых условий для развития личности учащегося является одной из приоритетных задач образования. Современная практика требует активного использования в системе образования продуктивных и соответствующих требованиям социокультурной ситуации методов, средств и форм обучения. Приоритетным направлением должна стать информатизация образования, ибо социокультурная ситуация такова, что, независимо от технологий, применяемых в образовательных учреждениях, учащиеся все более плотно взаимодействуют с компьютерной техникой.

Персональный компьютер имеет сегодня практически каждый школьник. Однако данное средство далеко не всегда эффективно используется школьниками. Большинство времени, проводимого за компьютером, тратится на игры, причем не обучающего и информационного характера, а игры, требующие лишь высокого уровня внимания и быстроты реакции. При этом содержание этих игр часто носит агрессивный характер. В результате увеличивается число школьников, страдающих игровой компьютерной зависимостью.

К сожалению, в большинстве случаев, компьютер используется как источник развлечений и общения в социальных сетях. Как источник повышения уровня знаний, компьютер учащимися практически не рассматривается. А именно информационные технологии имеют широкие возможности для интенсификации и индивидуализации образовательного процесса.

Применение информационных технологий в вышеуказанном процессе позволяет решить следующие задачи.

1. Развивать личность обучаемого, в частности:
 - познавательные психические процессы;
 - творческие, коммуникативные и исследовательские способности;
 - самостоятельность при работе с компьютерной техникой и технологиями;
 - общий и, в частности, информационный уровень культуры.
2. Интенсифицировать образовательный процесс:
 - увеличить объем воспринимаемой информации;
 - повысить качество образовательного процесса;
 - использовать возможности индивидуального подхода, в частности, для одаренных детей;
 - визуализировать информацию;
 - применять электронные учебники и обучающие программы.
3. Создать информационную среду:
 - мотивировать работу с компьютером как с информационным средством;

– формировать при работе с компьютером пользовательские умения и навыки работы с информацией;

– прививать желание работать с компьютерными технологиями через снятие эмоциональной напряженности, в частности, на этапе контроля.

– развивать интерес при помощи использования мультимедийных средств, разнообразия заданий.

В целом, работа за компьютером привлекает учащихся, поэтому, если данной работой будет руководить педагог, заложив в нее социально направленное содержание, то она позволит решить ряд дидактических задач.

В практике работы нашли применения следующие направления:

– обучение и совершенствование навыков работы за компьютером;

– формирование стремления включаться в дидактические игры и радоваться успехам, анализировать результаты и корректировать мотивацию;

– поиск информации, справочного материала посредством информационно-коммуникационных технологий;

– применение компьютерных технологий для формирования интереса к дополнительному изучению компьютерных программ, помогающим выйти на новый уровень в сфере дополнительных интересов;

– воспитание стремления к самостоятельному получению информации;

– развитие социальной и творческой активности;

– умение творчески подходить к решению задач;

– изучение основ наук, решение прикладных задач.

Часто мысль о работе с информационными технологиями ассоциируется у педагогов с системой самостоятельной работы. Конечно, можно при наличии 2-3 компьютеров в классе, дифференцируя образовательный процесс, дать учащимся, справившимся первыми с предложенным на уроке материалом, дополнительные задания на время, пока другие еще ведут данную работу. Можно также дать этим (или недостаточно усвоившим материал) учащимся различного рода задания на дом.

Однако возможности компьютерных технологий имеют гораздо больший спектр действия и могут способствовать значительному повышению эффективности уроков.

При этом учащиеся меняют мотивацию работы с компьютером, рассматривая его как:

– инструмент для поиска, представления и обработки информации; контроля и оценки знаний (поисковые сервисы, прикладное программное обеспечение, ЭСО);

– средство для выработки навыков сотрудничества, совместного принятия решений (участие в проектах, сервисы Web 2,0);

- возможность развивать творческие, исследовательские навыки (компьютерные модели и виртуальные лаборатории);
- средство для формирования критического мышления и алгоритмической культуры;
- возможность повысить уровень пользовательской культуры через освоение новых компьютерных инструментов или совершенствование навыков использования известных.

Достаточно эффективным в образовательном процессе с использованием информационных технологий является применение дидактических и ролевых игр. При этом акцент в игре должен стоять не на развлекательном, а на образовательном аспекте. Компьютерные технологии позволяют учащемуся понять, что правила игры должны соблюдаться четко, что за выполнением задания в ходе игры следует четкий результат, который напрямую зависит от уровня имеющихся у ученика знаний.

Возможности компьютерных технологий и правила игры устанавливают определенные ограничения и приучают учащихся подчиняться правилам и регулировать свое поведение, т.к. в отличие от учителя компьютер не проявляет эмоций и эмпатии.

Возможно проведение деловых игр для приучения учащихся к партнерским отношениям, выполнению определенных социальных ролей, применению критического мышления, активизации творческого потенциала.

Использование информационных технологий позволяет изменить отношение к образовательному процессу со стороны обучающихся и подход со стороны обучающего, а также значительно повысить эффективность данного процесса.

Литература:

1. Жук, О.Л. Педагогические технологии в современной теории и практике образования / О.Л. Жук. – Минск: БГУ, 2002. – 215 с.
2. Инструктивно-методическое письмо МО РБ по использованию электронных средств обучения в образовательном процессе (2009/2010 уч.г.). – Режим доступа: www.adu.by. – Дата доступа: 20.05.2010.
3. Педагогические системы и современные образовательные технологии: учебно-методическое пособие для преподавателей и студентов: учебно-методическое пособие для студентов педагогических специальностей. – Минск: БГПУ, 2009. – 90 с.
4. ПОСТАНОВЛЕНИЕ №70 О внесении изменений и дополнений в Санитарные правила и нормы 9-131 РБ 2000 «Гигиенические требования к видеодисплейным терминалам, электронно-вычислительным машинам и организации работы».

5. Программа «Комплексная информатизация системы образования Республики Беларусь на 2007-2010 годы», утвержденная постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 1 марта 2007 г. № 265.

6. Снопкова, Е.И. Педагогические системы и технологии: учеб. пособие / Е.И. Снопкова. – Могилев: УО «МГУ им. А.А. Кулешова», 2010. – 416 с.

7. Сорока, О.Г. Проблемы применения компьютера в образовательном процессе школы / О.Г. Сорока // Оптимизация образовательного процесса в условиях современной информационной среды: материалы междунар. науч.-практ. конф., Минск, 30 апр. 2009 г. В 2 ч. Ч. 2 / под общ. ред. С.В. Ситниковой; ГУО «Минск. обл. ин-т развития образования». – Минск, 2009. – 157 с. – С. 96 – 100.

ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ И САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

*Колтышева Н.И.
(УО ГГУ имени Ф. Скорины, Беларусь)*

В современном обществе, важнейшими характеристиками которого выступают непрерывность и динамизм развития, образование приобретает особую значимость как общечеловеческая ценность. Образование – это сложное и многогранное общественное явление, сфера передачи, усвоения и переработки знаний и социального опыта. В то же время образование является относительно самостоятельной подсистемой жизнедеятельности общества обладающей сложной совокупностью взаимосвязанных внутренних структур и выполняющей ряд функций в отношении общества, его отдельных подсистем и всех уровней социальных организаций [2, с. 172]. Меняющиеся социальные параметры общества оказывают прямое влияние на все его институты, различные объединения людей, непосредственно на конкретного человека. На современном этапе перед высшей школой стоит задача подготовки компетентного специалиста, способного решать нестандартные задачи, осваивать новое, уметь работать в команде [1, с. 51]. Решению данной задачи призвано способствовать правильное научно-методическое обеспечение образовательного процесса, способствующее повышению качества высшего образования.

В Кодексе Республики Беларусь об образовании закреплены новые подходы к образованию, направленные на преодоление репродуктивного стиля в обучении, с целью обеспечения познавательной активности и самостоятельности мышления обучающихся, открытия перспектив для реализации потенциальных возможностей каждой личности.

Важной составляющей образовательного процесса является внедрение соответствующих организационных форм учебного процесса, инновационных педагогических систем и технологий, методик активного обучения, методик и технологий текущего, промежуточного и итогового диагностирования результатов профессиональной подготовки. Учебный процесс в вузе не может успешно осуществляться без научно обоснованного методического обеспечения. Научно-методическое обеспечение образования осуществляется в целях обеспечения получения образования, повышения его качества и основывается на результатах фундаментальных и прикладных научных исследований в сфере образования. Важнейшим воплощением научно-методического обеспечения образования является учебно-методический комплекс (далее – УМК) по учебной дисциплине. УМК предназначен для реализации требований образовательных программ и образовательных стандартов высшего образования и создается по учебной дисциплине. По сути УМК – это система взаимосвязанных и взаимодополняющих средств обучения, проектируемых в соответствии с учебной программой и выбранной технологией обучения, а также обеспечивающих деятельность преподавателя и обучающихся в образовательном процессе с учетом его целей и задач, специфики изучаемой дисциплины. УМК – это комплексное учебно-методическое обеспечение профессиональной подготовки студентов. В соответствии с п. 4 Положения об учебно-методическом комплексе на уровне высшего образования, утвержденного постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 26.07.2011 № 167. УМК может быть выполнен в печатном или электронном виде. УМК, выполненный в электронном виде, относится к электронным УМК (далее – ЭУМК).

УМК (ЭУМК) по конкретной учебной дисциплине, как правило, включает компоненты программно-нормативного обеспечения; учебник (учебное пособие, конспект лекций); сборник задач (упражнений) или практикум; хрестоматии; справочники; методические рекомендации (указания) для студентов и преподавателей по освоению и преподаванию дисциплины; дидактические материалы для проведения текущего и итогового контроля. Освоение студентами дисциплины посредством УМК (ЭУМК) позволяет увидеть ее целостно, в комплексе ее программного обеспечения, содержания учебного материала, способов обучения, форм и методов самостоятельной работы. Сложная структура УМК (ЭУМК) способствует системному освоению учебных предметов и вовлечению обучающихся практически во все этапы учебного процесса: от разработки и принятия целей обучения до рефлексии и оценки (самооценки) образовательных результатов через самостоятельную учебную и исследовательскую работу.

Эффективным средством освоения студентами учебного материала дисциплин, по которым разработаны УМК (ЭУМК), выступает модульная система обучения, что обеспечивает индивидуализацию образовательного процесса, самостоятельное продвижение обучающихся в собственном режиме с учетом их потребностей, возможностей, индивидуальных особенностей, расширение объема самостоятельной работы студентов, перевод студента в субъект учебно-познавательной и исследовательской деятельности.

Модульные технологии обучения предусматривают механизм обратной связи после каждого учебного модуля. Модуль обеспечивает дозирование учебной информации, доступность которой делает образование более демократичным. Материал учебной дисциплины делится на составные части-модули. При сдаче каждого модуля (как в устной форме, так и в форме контрольных работ с тестовыми заданиями) преподаватель в течение семестра контролирует усвоение материала и может вносить коррективы при чтении данной дисциплины в дальнейшем.

Важным условием освоения учебного материала является его разработка на основе информационных технологий. При этом содержание учебного материала может быть представлено в электронном виде, а использование компьютерных средств позволит студенту самостоятельно осваивать учебные модули в индивидуальном темпе, проходить компьютеризированное тестирование, в том числе в режиме «on-line», что повышает производительность труда и студента, и преподавателя. Такое комбинирование учебного материала соответствует принципам построения современных УМК, а также общей организации процесса обучения в высшей школе. Если в ЭУМК учебный материал разбит на блоки-модули, то это позволяет обеспечить целостность и логическую завершенность подаваемого материала.

Кроме того целью ЭУМК является не только передача знаний, но и обеспечение усвоения учебного материала студентами, отработка практических умений и навыков. При использовании ЭУМК изменяется не только подача материала, но и порядок работы со студентами, организация лекций и практических (семинарских) занятий. Так, благодаря увеличению объема информации и облегчению доступа к информации, лекции могут строиться в форме лекции-диалога, лекции-диспута, когда студенты, заранее ознакомившись с различными мнениями по заданной проблематике, могут свободно участвовать в рассмотрении проблемных вопросов, высказывать свое мнение, основанное на изучении точек зрения различных ученых.

В качестве примера и основы для разработки ЭУМК можно назвать ЭУМК «Основы психологии», разработанный по учебной дисциплине «Основы психологии и педагогики» по заданию Министерства образования Республики Беларусь сотрудниками Белорусского

государственного университета (режим доступа: <http://www.nihe.bsu.by/umk/umk.php>). В данном ЭУМК преподавателям рекомендуется не столько излагать тот или иной учебный материал, повторяя содержание ЭУМК, сколько обсуждать его, акцентируя внимание на принципиально важных и сложных учебных фрагментах. Отдельные вопросы с учетом особенности той или иной специальности и подготовленности аудитории предлагается излагать более глубоко, нежели в предлагаемом ЭУМК.

Таким образом, происходящая в настоящее время модернизация высшего образования требует разработки новых подходов к преподаванию в высшей школе. На современном этапе на первый план выдвигается проблема подготовки конкурентоспособных специалистов, овладевших не только специальными знаниями, но и рациональными методами самостоятельного поиска, способностью творчески подходить к решению возникающих проблем. Достижению данной цели в наибольшей мере будет способствовать внедрение использования ЭУМК во всех высших учебных заведениях. Использование ЭУМК обеспечивает развитие познавательной активности студентов, повышение интереса студентов к самостоятельной работе.

Литература:

1. Жук, А.И. Перспективы развития высшей школы на современном этапе / А.И. Жук // Актуальные проблемы юридического образования: тез. докл. Междунар. науч.-метод. конф., Минск, 27 окт. 2011 г. / М-во внутр. дел Респ. Беларусь; Акад. М-ва внутр. дел Респ. Беларусь; ред. кол. А.Л. Савенок (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2011. – С. 51–56.

2. Макаров, А.В. Стандарты высшего образования нового поколения: сравнительный анализ: учеб.-методич. пособие / А.В. Макаров, Ю.С. Перфильев, В.Т. Федин; под ред. А.В. Макарова. – Минск: РИВШ, 2009. – 268 с.

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ АКМЕОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

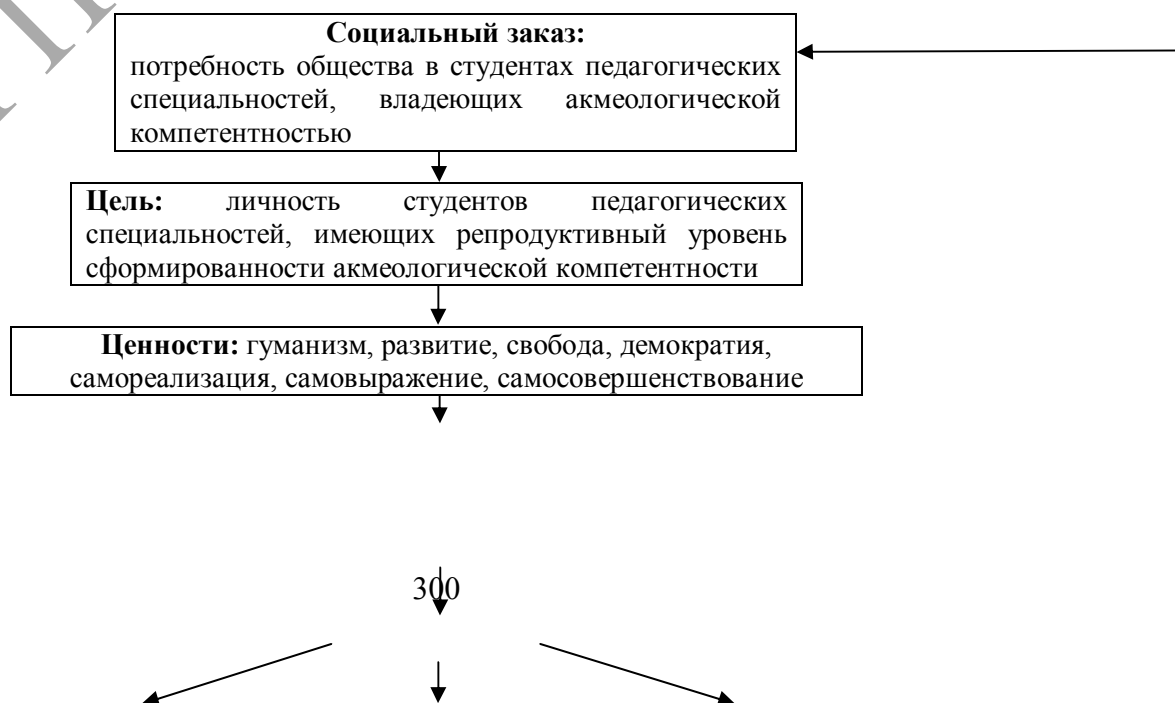
Кошман Д. М.

(УО ГГУ имени Ф. Скорины, Беларусь)

Важное место в развитии общества отводится системе высшего образования, в том числе и подготовке педагогических кадров. Современный специалист должен широко и сознательно использовать знания, приобретенные в учебном заведении, обладать профессиональной мобильностью, а также быть способным к самореализации, саморазвитию

и самосовершенствованию в своей профессиональной деятельности. Проблема формирования акмеологической компетентности студентов педагогических специальностей является весьма актуальной. Под акмеологической компетентностью студентов педагогических специальностей мы понимаем часть общей профессионально-педагогической компетентности, интегративное личностное качество, которое отражает динамическое единство профессионально-педагогической направленности личности, знания, ценности, способы педагогической мыследеятельности, позволяющие осуществлять эффективное профессионально-личностное развитие в социокультурной среде и образовательной практике.

Развитие и формирование профессиональных компетенций у будущих специалистов осуществляется в процессе системного и целенаправленного обучения, где должны быть созданы все необходимые для этого организационно-педагогические условия. Важнейшим из таких условий, на наш взгляд, является успешное моделирование целостного педагогического процесса. В последние десятилетия наиболее распространенным средством является использование в учебно-воспитательном процессе современной высшей школы различных педагогических моделей [1]. В педагогической науке метод моделирования обоснован в трудах таких авторов, как В.Г. Афанасьева, Б.А. Глинский, И.Б. Новик, Г.В. Суходольский, В.А. Штофф и др. Основным понятием метода моделирования в педагогических исследованиях является модель. Модель – это искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту, отображает и воспроизводит в более простом и обобщенном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта [2]. В ходе теоретического осмысления проблемы была разработана модель формирования основ акмеологической компетентности студентов педагогических специальностей (рисунок 1).



Теоретические основания формирования акмеологической компетентности студентов педагогических специальностей:

теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина

Подходы

Частнонаучный	Общенаучный	Общенаучный
<p>Деятельностный подход</p> <ul style="list-style-type: none"> – принцип субъектности; – принцип активности; – принцип деятельностного содержания педагогического образования 	<p>Личностно-ориентированный подход</p> <ul style="list-style-type: none"> – принцип самоактуализации; – принцип индивидуальности; – принцип творчества и успеха; – принцип самоопределения; 	<p>Акмеологический подход</p> <ul style="list-style-type: none"> – принцип системности; – принцип событийности; – принцип развития; – принцип полипредметности

Педагогическая технология, состоящая из следующих этапов:

пропедевтико-стимулирующий	информационный	аксиологический	практико-деятельностный	рефлексивно-отношенческий	итогово-результативный
----------------------------	----------------	-----------------	-------------------------	---------------------------	------------------------

Педагогические условия реализации технологии: кадровое, организационно-управленческое, учебно-методическое, психологическое и материально-техническое

Результат: репродуктивный уровень сформированности акмеологической компетентности студентов педагогических специальностей

Рисунок 1 - Модель формирования акмеологической компетентности студентов педагогических специальностей

При конструировании модели мы исходили из того, что она должна отражать социальный заказ общества, целью разработки данной модели являлось моделирование процесса формирования основ акмеологической компетентности у студентов педагогических специальностей.

Современный социальный заказ в области высшего педагогического образования ориентирует на такую подготовку студентов педагогических специальностей, которая дала бы им возможность успешно решать поставленные перед ними задачи профессиональной деятельности. Выпускник педагогической специальности должен решать следующие профессиональные задачи: проектировать учебно-воспитательную и организационно-управленческую деятельность; использовать элементы научно-исследовательской и инновационной деятельности; осуществлять

процесс профессионального самообразования; уметь работать самостоятельно и повышать свой профессиональный уровень и др. [3]. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что на современном этапе немаловажную роль в подготовке будущих педагогов играет формирование у них основ акмеологической компетентности, т. к. именно данный вид компетентности наиболее полно отражает потребности социального заказа в решении будущими специалистами вышеперечисленных задач.

Формирование у студентов педагогических специальностей основ акмеологической компетентности (репродуктивного уровня) позволит решить в образовательной практике следующие проблемы:

– существенно увеличится количество будущих профессионалов, способных качественно проектировать учебно-воспитательную и организационно-управленческую деятельность; использовать элементы научно-исследовательской и инновационной деятельности; осуществлять процесс профессионального самообразования; работать самостоятельно и повышать свой профессиональный уровень;

– будет развито профессиональное сознание будущих педагогов, позволяющее рефлексировать и самостоятельно выстраивать траекторию и пути достижения своего профессионального «акме».

Решение вышеобозначенных проблем возможно, если образовательный процесс, направленный на формирование основ акмеологической компетентности у студентов педагогических специальностей, будет основан на современной педагогической аксиологии и значимых ценностях: гуманизма, самосовершенствования, свободы, демократии, самореализации, самовыражения [4]. Теоретическим основанием формирования основ акмеологической компетентности у студентов педагогических специальностей является теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина [5]. Модель основана на акмеологическом, личностно-ориентированном, деятельностном подходах и принципах, их конкретизирующих. Основным элементом данной модели является педагогическая технология, направленная на формирование основ акмеологической компетентности студентов педагогических специальностей, состоящая из следующих этапов: пропедевтико-стимулирующий (осуществляется предварительная подготовка, формирование потребностно-мотивационной сферы личности); информационный (направлен на понимание сущности акмеологической компетентности и путей достижения персонального «акме»); аксиологический (направлен на формирование профессионально значимых ценностей); практико-деятельностный (направлен на освоение системы знаний и формирование умений); рефлексивно-отношенческий (направлен на осуществление рефлексии); итогово-результативный (направлен на определение итогового уровня сформированности

акмеологической компетентности). Данная технология реализуется посредством акмеологических тренингов, методов активного обучения, а также в ходе прохождения студентами педагогической практики в школе посредством усвоения высших образцов педагогической деятельности (при соблюдении необходимых педагогических условий). Результатом разработанной модели является репродуктивный (нормативный) уровень сформированности акмеологической компетентности у студентов педагогических специальностей.

Литература:

1. Снопкова, Е. И. Моделирование процесса повышения квалификации работников образования / Е. И. Снопкова. – Минск : УП «ИВЦ Минфина», 2005. – 196 с.

2. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.

3. ОС РБ 1-02 03 06-2008 Образовательный стандарт Республики Беларусь. Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-02 03 06 Иностранные языки (с указанием языков). – Минск: Министерство образования Республики Беларусь, 2008. – 41с.

4. Зинченко, В. П. О ценностях и целях образования / В. П. Зинченко // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 3–16

5. Степанова, М. А. Предпосылки теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий / М. А. Степанова // Вопросы психологии. – 2000. – № 6. – С. 40–43

ИННОВАЦИОННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

*Козинец Л.А.
(УО БГПУ имени М. Танка, Беларусь)*

Современное педагогическое образование, а значит и сознание каждого педагога, оказывается ареной острого соперничества двух тенденций. С одной стороны, это ценности и реальные прецеденты педагогического гуманизма, творчества и профессионализма. С другой – репродуктивно-консервативные установки и педагогические стереотипы. Противостояние этих двух тенденций характеризует современное состояние педагогического образования.

Реализация прогрессивной тенденции развития образования определяется внутринаучными и сопредельными с научными условиями. К *внутринаучным условиям* в первую очередь относятся изменения в

методологии получения и оценки психолого-педагогического знания. До недавнего времени в педагогике основная масса исследований ориентировалась на получение естественнонаучного типа знания. В рамках естественнонаучной методологической ориентации знания приобретают ценность (т.е. достоверность) только тогда, когда они получены в результате лабораторного эксперимента. В последние годы в психолого-педагогических исследованиях утверждается рефлексивно-гуманистическая ориентация. Соответственно методология эксперимента определяется спецификой построения гуманитарного знания.

К *сопредельным научным условиям* реализации прогрессивной тенденции развития системы педагогического образования относится изменение характера взаимодействия психолого-педагогических фундаментальных разработок с практикой организации учебно-воспитательного процесса в школе. При этом все больше усиливается потребность не только в «практико-ориентированной науке», но и в «наукоориентированной практике» [2], что означает возможность для педагогических вузов не только использовать инновационный опыт учителей-практиков, но и осуществлять исследовательскую деятельность в соответствии со все более осознаваемыми потребностями в совершенствовании и повышении культурно-профессионального уровня на основе взаимовыгодного сотрудничества с общеобразовательными учреждениями.

В педагогической практике, которая многомерна, многообразна, сложно устроена, формируются и развиваются разные типы педагогического опыта. Следовательно, прежде чем внедрять идеи учителей-практиков в систему подготовки педагогических кадров, необходимо на высоком научном уровне провести классификацию педагогического опыта и определить степень его влияния на состояние теории и практики образования.

Начиная свою педагогическую деятельность, педагог приобретает *личный педагогический опыт*, который состоит из азов профессионального мастерства, т.е. включает в себя те элементы, без которых немислим учительский труд (организация педагогического процесса, планирование, проверка знаний и умений учащихся и т.д.).

Педагогический опыт, который создается в рамках общепринятых норм и рекомендаций, характеризуется устойчиво высокой эффективностью и результативностью, называется *массовым педагогическим опытом*. Этот опыт может рассматриваться как своего рода «визитная карточка» отечественной педагогики на определенном этапе ее исторического развития. Изучение массового опыта необходимо для того, чтобы понять, в каком состоянии находится практика, какие затруднения испытывают педагоги.

Опыт, который возникает из массового опыта, превосходит его по отдельным параметрам или в целом, отличается от него по ряду признаков (актуальность, новизна, воспроизводимость, эффективность, стабильность результатов и др.) получил название *передового педагогического опыта*. Данный вид опыта появляется обычно, когда учитель, освоив известные методики, начинает экспериментировать – находить и использовать новые оригинальные приемы. По словам Я.С. Турбовского, передовой педагогический опыт – это итог личного локального эксперимента педагога [3].

Передовой опыт – один из самых доступных практике источников новых идей, подходов, технологий. Опираясь на научные достижения, он создает нечто новое в содержании, средствах, способах педагогического процесса и в силу этого позволяет достигать оптимально возможных в конкретных условиях результатов. В этом опыте находят разрешение те затруднения, с которыми сталкивается большинство педагогов. Следовательно, изучение передового опыта в вузе поможет подготовить будущих педагогов к разрешению затруднений в будущей педагогической деятельности. При этом необходимо обратить особое внимание на тот факт, что передовой опыт способствует разрешению двух типов задач: совершенствованию и преобразованию педагогической системы. Внутри него существует грация по способу разрешения противоречий.

Совершенствующий передовой педагогический опыт касается, как правило, какого-либо элемента или нескольких элементов педагогической системы. При этом сохраняются в неприкосновенности цели и результат. Таким образом, достигается эффективное использование образовательных ресурсов для получения востребованного в обществе результата.

Преобразовательный педагогический (новаторский) опыт затрагивает саму суть педагогической системы (цели), отрицает сложившиеся стереотипы, вступает в конфликт с действующими нормами. Новаторский (творческий) педагогический опыт – это высшая степень проявления передового педагогического опыта, характеризующаяся системной перестройкой педагогом своей деятельности на основе принципиально новой идеи или совокупности идей, в результате чего достигается значительное и устойчивое повышение эффективности педагогического процесса.

Особый случай представляет собой *инновационный педагогический опыт*. Его принципиальное отличие заключается в том, что он создается чаще всего в искусственных условиях, живет как некая «модель», которая затем, при создании определенных условий, переносится в практику. Если исходить из представлений Н.Г. Алексева о месте инновационной деятельности между конструкторскими разработками и деятельностью исполнителей [1], то место инновационного педагогического опыта будет находиться между проектными разработками и апробацией созданной

модели. Таким образом, в содержание данного типа опыта входит, с одной стороны, разработанная конструкция, а с другой – среда вживления. Соответственно, ведущими типами деятельности в формировании опыта являются переконструирование имеющейся разработки и перепроектирование среды вживления.

Как показывает практика работы с инновационным педагогическим опытом, большинство его разработок относится к дидактическому или методическому виду. Очень важно осознать, что виды инновационного опыта несравнимы с точки зрения того, какой из них лучше. Каждый из них предназначен для решения конкретных задач образовательной практики. Поэтому целесообразно оценивать эти виды с точки зрения их полезности для определенной категории педагогических работников, т.е. ставить вопрос о соотношении конкретного педагогического опыта с потребностями практики.

В контексте педагогической инноватики, изучающей процессы создания, распространения и освоения новшеств в образовательных системах, процесс становления инновационного педагогического опыта начинается с выявления необходимости изменений на каких-то участках образовательного процесса. По мнению И. И. Цыркуна, наиболее адекватной моделью нововведения является проблемно-ориентированный процесс, который состоит из устойчивых компонентов (сфер). К основным сферам нововведения И. И. Цыркун относит «научный поиск, создание новшества, реализацию новшества и рефлексию нововведения» [5]. Отсутствие одной или нескольких сфер приводит к разрушению нововведения.

Реализация культурно-педагогической концепции, разработанной И. И. Цыркуном [5], позволила более полно представить богатство творческого поиска учителей-практиков [4], начать внедрение достижений лучших педагогов республики в профессиональную подготовку учителя.

Главное в процессе выявления и оценки инновационного опыта – установление его объективной стороны, выявление тех новых идей, методов и приемов, которые в нем имеются. Главным критерием оценки инновационного опыта должно быть соответствие предлагаемых новых идей, методов и приемов целям и задачам современной школы. Надо установить, способствуют ли предлагаемые учителем-инноватором идеи, методы и приемы ускорению развития школы. Если да, то новаторские идеи и методы следует всячески поддерживать, знакомить с ними студентов педагогических вузов. При этом необходимо иметь в виду, что всякое новаторство имеет естественные ограничения. Нет единственно пригодного для всех учебных предметов, для всех школ и учителей метода обучения. Есть общие принципы, общие идеи. Поэтому пропаганда новаторского опыта должна вестись по-деловому, конструктивно.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что инновационный педагогический опыт является одним из важнейших факторов развития высшей школы. Подготовка будущих учителей к изучению, обобщению и внедрению различных видов педагогического опыта не только ускорит процесс их адаптации в современной школе, но и будет способствовать развитию профессиональной компетентности.

Литература:

1. Алексеев, Н. Г. Философско-методологические проблемы педагогической теории / Н. Г. Алексеев // Вопросы методологии. – 1997. – № 3-4. – С. 31-34.
2. Слободчиков, В. И. Очерки по психологии образования / В. И. Слободчиков. – 2-е изд., перераб. и доп. – Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005. – 148 с.
3. Турбовской, Я. С. Система вместо стихии / Я. С. Турбовской / Народное образование. – 1988. – № 11. – С. 16-20.
4. Цыркун, И. И., Козинец, Л. А. Лидеры педагогической профессии: сценарии эффективной педагогической деятельности: учеб.-метод. пособие / И. И. Цыркун, Л. А. Козинец; под общ. ред. И. И. Цыркуна. – Минск: БГПУ, 2010. – 256 с.
5. Цыркун, И. И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы / И. И. Цыркун. – Минск: Тэхналогія, 2000. – 326 с.

СОВРЕМЕННАЯ СТРАТЕГИЯ ПЕРЕХОДА К НОВОМУ КАЧЕСТВУ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

*Кузьменкова Т.Е.
(МГЭУ имени А.Д. Сахарова, Беларусь)
Пакинтайе В.В.
(РГСУ, филиал в г. Минске, Беларусь)*

Проблема повышения качества профессиональной подготовки педагога, связанная с реформированием школьного и вузовского образования, интенсификацией и дифференциацией учебно-воспитательного процесса, требует применения таких методов обучения в педагогическом вузе, которые позволяют максимально приблизить процесс подготовки будущего учителя к содержанию и характеру его практической деятельности. Изменения в педагогическом образовании связаны с рассмотрением его, в первую очередь, как элемента общечеловеческой культуры, а затем уже как базы для осуществления профессиональной подготовки. Процесс преобразования базового педагогического образования ученые связывают с необходимостью внедрения новых

принципов его развития в соответствии с общественными процессами. В числе таких принципов выделяются следующие: демократизация, гуманизация, гуманитаризация, опережающее развитие педагогического образования, непрерывность, интеграция, индивидуализация и дифференциация, фундаментализм, прагматичность и др.

Выделенные принципы синтезируют основные направления развития высшего педагогического образования, отражают сущность инновационных подходов к разработке перспективных моделей подготовки специалиста в высшей школе и предполагают необходимость переосмысления вопроса о содержании и технологиях обучения в педагогическом вузе. В научно-педагогической литературе особое внимание уделяется вопросам повышения качества профессиональной подготовки будущего учителя. В настоящее время главной потребностью человека является постоянное приобщение к новым знаниям, повышение квалификации, самообразование и самовоспитание. Первоочередной задачей становится постоянное развитие личности как субъекта деятельности и обучения. Такой подход требует, прежде всего, замены информационно-репродуктивного обучения на активное творческое, продуктивное, что, в свою очередь, предполагает выбор форм, методов и средств обучения, адекватных целям и содержанию образования. Все это предъявляет принципиально новые требования к педагогическим кадрам.

В педагогической науке разработаны следующие принципы определения готовности к профессиональной деятельности:

- единого образовательного пространства;
- становления специалиста в развитии;
- владения функциями профессиональной деятельности;
- двойного опережения по отношению к социальному заказу;
- практико-ориентированности, предполагающий отбор содержания, направленность на решение практических задач;
- культуросообразности, ориентированный на отбор научных знаний, которые могут помочь в решении педагогических задач в конкретных социокультурных условиях.

Практическая реализация данных принципов требует иного подхода к построению системы подготовки специалиста.

В психологической науке выделяются критерии и ступени профессионализма, учет которых необходим для качественной подготовки будущего учителя. Среди них – критерии объективные, субъективные, результативные, процессуальные, нормативные, индивидуально вариативные, наличного уровня, прогностические, творческие, качественные и количественные, профессиональной обучаемости, профессиональной приверженности, социальной активности и конкурентоспособности профессии.

Процесс моделирования специалиста совершенствуется с учетом изменений в действующей системе образования, развития социокультурного пространства и нового качества жизни. Исходя из опыта работы авторов, можно выделить следующие основные направления, позволяющие качественно подготовить специалиста в педагогическом вузе:

1. *Повышение профессиональной компетентности специалиста.* Она должна быть достаточно высокой для того, чтобы учитель мог вести преподавание в условиях многовариантной общеобразовательной школы, при изменениях учебных программ и постоянно совершенствующихся средствах обучения, в том числе и новых информационных технологий, чтобы он мог обеспечить дифференциацию обучения на всех этапах непрерывного образования. Учебный процесс в вузе следует рассматривать в единстве взаимосвязанной психолого-педагогической, общекультурной, специальной, методической, дидактической и технологической подготовки.

2. *Формирование педагогической культуры.* В ходе реформирования средней и высшей школы особое внимание обращается на общекультурный и гуманитарный компоненты. Современный учитель – это, прежде всего носитель накопленных культурой общечеловеческих ценностей. Культурологическая направленность профессиональной подготовки отражает ориентацию высшего педагогического образования на формирование общей и профессиональной культуры выпускника.

3. *Совершенствование личностных качеств.* Нужна такая организация профессиональной подготовки учителя на всех этапах непрерывного образования, которая позволит ему овладеть профессиональным мастерством, предполагающим наличие у специалиста таких качеств, как мобильность, динамичность, открытость, панорамность, адаптивность, индивидуальная неповторимость, планетарность, фундаментальность и др. твердыми педагогическими убеждениями, которые определяют его личную, социальную и профессионально-педагогическую позиции.

СТУДЕНЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

*Куприянчик Т.В.
(УО ГГУ имени Ф. Скорины, Беларусь)*

В условиях модернизации высшего образования в Беларуси проблема подготовки будущего учителя становится одной из

актуальнейших. При высокой конкуренции на рынках труда вырастают требования к профессиональному саморазвитию, мобильности и мастерству специалиста. Профессионально-важными качествами будущего педагога выступают такие характеристики, как чувство личного достоинства и справедливости, ответственность за происходящее, самоуважение, волевая саморегуляция, высокий уровень коммуникативных и организаторских умений. Воспитание такой социально и профессионально активной личности будущего учителя требует от высшей школы применения методов, приемов и форм работы, которые направлены, прежде всего, на развитие познавательной, коммуникативной и личностной активности будущих специалистов.

Существенным фактором становления личности будущего учителя является его собственная коммуникативная и организаторская деятельность во время обучения в вузе. В процессе этой деятельности будущие учителя познают основы делового и личностного общения, получают организаторские навыки, необходимые для успешного осуществления социальных ролей. Однако навыки решения социально значимых проблем трудно выработать только на лекционных и семинарских занятиях. Эти навыки более эффективно осваиваются в ходе коммуникативной и организаторской практики. Она позволяет формировать у студентов способности брать на себя ответственность, активно участвовать в совместном принятии решений, в различных видах социального проектирования, в продуктивном разрешении конфликтов. Эти компетенции могут быть освоены через активное включение в деятельность органов студенческого самоуправления.

Не случайно организация студенческого самоуправления имеет многовековой опыт. Оно пережило периоды своего расцвета и падения. Вопросы самоуправления учащейся молодежи исследовались в разных аспектах: философском, историко-педагогическом, социальном, историческом. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что студенческое самоуправление многофункциональное явление. Оно изучалось как:

- метод организации ученического коллектива, обеспечивающий формирования отношений ответственной зависимости в коллективе и организаторских качеств отдельной личности;
- результат педагогического управления;
- принцип организации жизни коллектива и учащейся молодежи, включая постановку цели, обеспечение ее достижения.

В данном исследовании студенческое самоуправление рассматривается как условие профессионального становления будущего учителя, в частности развития его коммуникативной компетентности. С этой точки зрения студенческое самоуправление не используется в полной мере, не смотря на широкий спектр исследований по данной проблеме. В

связи с этим, студенческое самоуправление можно определить как коммуникативно-направленную деятельность будущих учителей, которая ориентирована на активизацию и расширение их собственной коммуникативной практики в условиях близких к профессиональной деятельности. Студенческое самоуправление это самоуправляемая система взаимоотношений студенческих объединений высшего учебного заведения, обеспечивающая эффективное решение учебно-воспитательных задач на основе расширяющейся инициативы, творчества и самостоятельности студентов и выступающая во взаимодействии со средой как целостное педагогическое явление.

Решение рассмотренных проблем предполагает разработку четкой системы организации студенческого самоуправления. Заслуживает внимания психолого-педагогическая характеристика принципов организации самоуправленческой работы студентов с точки зрения ее влияния на профессионально-личностные качества будущего учителя.

Принцип деятельностной направленности и самореализации определяется деятельностным подходом и основывается на положениях известных психологов Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, К. К. Платонова, Я. Л. Коломинского. Принимая участие в различных органах студенческого самоуправления, будущие учителя вступают в коммуникативную деятельность. В связи с тем, что деятельность органов студенческого самоуправления не ограничивается определенным количеством мероприятий, а является ежедневным образом жизни студентов, то они постоянно вовлечены в коммуникативную деятельность. Так, деятельность органов студенческого самоуправления предоставляет возможность одновременно проявлять, закреплять и, тем самым, формировать коммуникативные качества будущего учителя.

Принцип самостоятельности и ответственности является одним из важнейших для эффективного функционирования студенческого самоуправления. Его реализация обеспечивается благодаря доверию со стороны администрации и высокой сознательности студентов. Все вопросы жизни группы студенты решают сами. Этот принцип также направлен на повышение ответственности студентов за все, что происходит в коллективе. Для реализации данного принципа происходит последовательная передача некоторых функций куратора активу студенческого самоуправления. Соблюдение данного принципа позволит значительно расширить самостоятельную коммуникативную практику будущих учителей на новом уровне.

Принцип инициативности и целеустремленности предполагает смелость, настойчивость и целеустремленность в решениях всех вопросов, развитие экспериментальных форм деятельности, творчество, новаторство, развитие и реализация инициативы, чтобы не было безразличных и равнодушных к общему делу. Деятельность органов самоуправления

основана на интересах самих студентов, тем самым, стимулируя их инициативу и развивая целеустремленность. Это подразумевает, что в группе организуются только такие органы самоуправления, для которых уже определена деятельность и есть студенты, которые хотели бы себя проявить в ней. На основе этого принципа формируется мотив участвовать в органах студенческого самоуправления и совершенствовать свои коммуникативные умения и навыки.

Принцип равноправия всех участников студенческого самоуправления направлен на то, что, начиная с первого курса важно чаще привлекать всех студентов к участию в самоуправлении. Самоуправленческой деятельностью должно заниматься не только ограниченное количество активистов, а все студенты. Этот принцип также тесно связан с периодической сменяемостью организаторов, ответственных и исполнителей в органах студенческого самоуправления, что позволяет не только расширить коммуникативную практику студентов, но и развивать профессионально-деловое общение с разных позиций. В частности, у будущих учителей развиваются организаторские способности, терпимость в общении, эмпатия.

Принцип добровольности и активности предполагает активное участие и соучастие в органах студенческого самоуправления, свободу выбора деятельности без принуждения, а также возможность такого выбора, основанного на профессиональных и личных интересах студентов. При организации постоянных и временных органов студенческого самоуправления участники выбирают по их желанию. Для того чтобы студента избрали в какой-нибудь орган, ему необходимо проявить активность и инициативу и продемонстрировать коммуникативные умения организатора, лидера, которые непосредственно связаны с профессиональной деятельностью будущего учителя.

Принцип доступности и открытости характеризуется открытостью системы студенческого самоуправления для всех студентов желающих принять участие в деятельности его органов в любых ролях. Этот принцип также связан с широким информированием студентов по всем вопросам функционирования самоуправления в группе, на факультете или в вузе. Любое решение, принимаемое активом самоуправления, обсуждается и корректируется на общем собрании группы. Каждый участник имеет право внести свои предложения и коррективы. Соблюдение данного принципа способствует повышению эффективного влияния деятельности студенческого самоуправления на коммуникативную компетентность не только тех студентов, которые непосредственно участвуют в его органах, но и остальных участников образовательного процесса.

Принцип профилитации и компетентностный направленности указывает на важность приобщения будущего учителя к педагогической профессии сквозь призму освоения организаторских и коммуникативных

компетенций. Он выступает важным условием подготовки к воспитательной работе в школе. Активность студента в общественной деятельности следует рассматривать в качестве важного средства воспитания интереса к педагогической профессии, понимания глубины творческого компонента в ней.

Согласно основным принципам, главной целью студенческого самоуправления является создание физически и социально здорового, организованного, дисциплинированного, интеллектуально развитого студенческого коллектива, способствующего развитию профессионально-личностных качеств, в частности, его коммуникативную компетентность.

Наряду с этим студенческое самоуправление позволяет решить следующие педагогические задачи: подготовить педагогов с высоким уровнем коммуникативной компетентности; увеличить число организаторов; включить всех или подавляющее большинство студентов в социально-значимую деятельность.

В системе воспитательного процесса вуза студенческое самоуправление выполняет ряд важнейших функций. Из числа основных можно выделить следующие:

коллективообразующая – развитие высоконравственных отношений между студентами, наличие здорового общественного мнения, стойких положительных традиций;

организационно-управленческая – подготовка будущих учителей предполагает не только профессионально грамотных исполнителей, но и инициативных организаторов разнообразной деятельности;

идеологическая – формирование у студентов нравственных основ деятельности, чувства личной сознательности и ответственности за порученное дело, идейной убежденности и целеустремленности, воспитание социальной активности студентов;

коммуникативная – расширение коммуникативной активности и становление коммуникативной компетентности будущего специалиста и высокой культуры педагогического общения.

Таким образом, выделенные цели, задачи, функции и принципы студенческого самоуправления направлены на становление активной жизненной позиции будущего учителя путем расширения ее коммуникативной и организаторской деятельности и способствуют становлению его профессионально-личностных качеств.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

В настоящее время продолжается модернизация образования, корректируются его цели. Перед школой ставится задача развития таких качеств личности обучающихся, как способность к самоопределению и самореализации, к самостоятельному принятию решений, к рефлексивному анализу собственной деятельности. Это обуславливает актуальность проблемы подготовки учителей, способных решать поставленные задачи.

Важнейшие из качеств, которыми должны обладать будущие учителя математики, – это умение учиться и потребность в непрерывном самообразовании. Умение и желание учиться очень важны для учителя, так как знания, в том числе и методические, достаточно быстро морально устаревают и могут оказаться препятствием на пути формирования нового взгляда на ту или иную проблему.

Будущие учителя математики должны быть самостоятельны в формулировке познавательных и педагогических проблем, постановке целей, принятии решений, планировании своей деятельности, выполнении интеллектуальной рефлексии, действий самоконтроля и самооценки продвижения в изучении математики и общей профессиональной успешности. Они должны быть готовы развивать у своих учащихся такие качества личности, которые востребованы обществом.

Совершенствование методической системы подготовки учителя математики предполагает создание образовательной среды, которая позволит ко времени окончания университета получить компетентных специалистов, способных к решению многообразных профессиональных задач. С этой целью на кафедре математики и методики преподавания математики математического факультета Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка разработаны спецкурсы по элементарной математике и по методике преподавания математики.

Курс «Элементарная математика и практикум по решению задач» изучается со второго по седьмой семестры. Спецкурс «Геометрия треугольника и тетраэдра» читается в восьмом семестре и рассчитан на 30 часов практических занятий. В основу моделирования программы спецкурса «Геометрия треугольника и тетраэдра» положены принципы:

- системный подход к изучению, который выражается в требовании рассматривать, исследовать, изучать, конструировать математические объекты как некоторые системы;
- направленность будущей профессиональной деятельности студента на развитие личности ученика средствами математики;

– формирование системного мышления при изучении курса элементарной математики.

Поставлены следующие задачи курса:

– рассмотреть содержательные теоремы в геометрии треугольника и их применение, формирующие компетентность студентов в области элементарной математики (планиметрии);

– рассмотреть содержательные теоремы геометрии тетраэдра, способствующие развитию системного мышления студентов, и их применение в исследовании пространственных объектов;

– рассмотреть возможности интеграции различных разделов математики, как средство развивающего обучения в школьном курсе математики;

– рассмотреть учебные исследования по геометрии и стереометрии в школьном курсе математики;

– развитие всех составляющих логического мышления студентов, развитие математической интуиции.

В результате изучения курса студент должен овладеть следующими знаниями и умениями:

– знание теорем геометрии треугольника и умение применять их при решении задач высокого уровня сложности;

– знание теорем геометрии тетраэдра и умение применять их при решении задач высокого уровня сложности;

– умение на основании расширения теоретической подготовки в области элементарной математики реализовывать исследовательскую деятельность в процессе обучения математике;

– умение применять обобщенные методы поиска решения задач и доказательства теорем на основании аналогии, сопоставления, сравнения свойств геометрических объектов.

При организации занятий спецкурса считаем неприемлемым объяснительно-иллюстративный метод изложения. Используются современные технологии, позволяющие студентам самостоятельно формулировать, осуществлять поиск и разрешать возникающие проблемы. Важно, чтобы студенты включились в индивидуальное познание, которое подразумевает: деятельность по усвоению понятий, теорий, закономерностей при решении типовых познавательных задач; деятельность, целью которой является определение возможных модификаций действий использования усвоенных закономерностей в измененных условиях обучения; деятельность, направленная на самостоятельные открытия закономерностей (решение творческих задач) [2].

С целью системного анализа основных достижений методической науки, формирования у студентов выпускного курса навыков применения

их на практике нами разработан спецкурс «Современные направления в развитии методики преподавания математики».

В основу программы спецкурса «Современные направления в развитии методики преподавания математики» положены принципы:

- синтез изученных студентами ранее дисциплин: психологии, дидактики, философии, математики, методики преподавания математики;
- направленность будущей профессиональной деятельности студента на развитие личности учащегося средствами математики;
- формирование субъективного опыта студента по разработке и проектированию учебных технологий, направленных на реализацию современной концепции обучения математике в школе.

Программа определяет содержание курса в соответствии с новыми тенденциями развития методики преподавания математики и направлена на совершенствование профессиональной подготовки студентов, подготовку специалистов, владеющих современными знаниями в области психологии формирования знаний, методов обучения и развития в процессе обучения математике.

Программой определены следующие задачи: рассмотреть модели обучения математике, построенные с учетом психологических закономерностей умственного развития учащихся; показать возможности интеграции различных разделов математики, как средства развивающего обучения; изучить методические закономерности и современные технологии при обучении решению задач по стереометрии; рассмотреть примеры организации учебных исследований школьников по геометрии.

На изучение спецкурса «Современные направления в развитии методики преподавания математики» отводится 40 часов лекций.

Возможности совершенствования методики работы учителя существенно зависят от того, насколько он умеет управлять мыслительной деятельностью учащихся, активизируя ее. Логически безупречное изложение предмета само по себе не может гарантировать его понимания и усвоения учащимся, что объясняется тем, что работа мышления протекает по своим особым законам, которые изучает психология и которые не сводятся к законам логики. Осуществлять такое управление учитель, очевидно, может, опираясь на знания психолого-физиологических и методических закономерностей процесса усвоения знаний. В разделе «Психологизация процесса обучения математике» рассматриваются виды когнитивного опыта, когнитивные схемы, методика применения когнитивных схем для переработки информации и формирования навыков ее применения [1].

В разделе «Интеграция различных разделов математики, как средство развивающего обучения в школьном курсе математики» рассматриваются вопросы: интеграция различных разделов математики при решении уравнений и неравенств; методы решения трансцендентных

уравнений и неравенств на основе интеграции с функциональной линией (функциональный метод); методы решения уравнений и неравенств и их систем на основе интеграции с геометрическим материалом; системный подход к решению текстовых задач в школьном курсе математики; графический метод решения текстовых задач как средство интеграции школьного курса математики; функциональный подход в изучении геометрических объектов; использование свойств непрерывности, ограниченности функций при решении геометрических задач.

В разделе «Методические закономерности и новые технологии при обучении решению задач по стереометрии» изучаются обобщенные приемы решения стереометрических задач, вопросы развития идеи стереометрической задачи и обобщения с помощью изменения определяющих ее параметров, ключевых задач, составления системы задач на базе ключевых.

В разделе «Учебные исследования по математике на геометрическом материале» выделены вопросы путей формирования и развития познавательного интереса школьников в процессе обучения математике, взаимосвязи проблем воспитания познавательного интереса и развития мышления в процессе обучения математике, реализации приемов исследовательской деятельности в процессе обучения, рассмотрены примеры учебных исследований по геометрии.

В условиях быстро развивающихся возможностей компьютерных технологий особенное значение приобретает понимание системного подхода к процессу формирования знаний, развития школьников в соответствии с их индивидуальными стилями усвоения, переработки и использования информации. Каждый из содержательных разделов спецкурса сопровождается целесообразной компьютерной поддержкой. Предлагаются модели учебного исследования в соответствии с принципами организации исследовательской деятельности учащихся, которые формируют навыки исследовательского стиля мышления.

Литература:

1. Гельфман, Э.Г. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся / Э.Г. Гельфман, М. А.. Холодная – СПб.: Питер. – 2006.

2. Пидкасистый, П.И. Самостоятельная деятельность учащихся в обучении: Единство и особенности овладения учащимися знаниями и методами самостоятельной познавательной деятельности: учебное пособие /П.И. Пидкасистый, В.И. Коротяев. – М.: Изд-во МГПИ, 1978.

СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ АНАТОМИИ ЧЕЛОВЕКА СТУДЕНТАМ СПОРТИВНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

*Лысый Б.В., Амвросьева С.П.
(УО БГПУ имени Максима Танка, Беларусь)*

Курс нормальной анатомии человека преподается в Белорусском государственном университете имени Максима Танка студентам 1-го курса дневного и заочного обучения по следующим специальностям: «Физкультурно-оздоровительная и туристско-рекреационная деятельность с квалификацией специалиста»; «Инструктор – методист по оздоровительной физической культуре»; «Менеджер-режиссер спортивно-массовых мероприятий»; «Менеджер по туризму»; «Инструктор-методист по лечебной физической культуре». Этот курс включает 2 раздела: нормальную и динамическую анатомию. Успешное преподавание такого сложного предмета как анатомия человека требует комплексного подхода.

Современная система преподавания анатомии человека предполагает, что все разделы курса излагаются в определенной последовательности. Начинается изучение дисциплины с освещения общих вопросов о строении тела с последующим изложением сведений о строении клетки и тканей – основ строения любого органа и системы. Особое внимание уделяется изучению опорно-двигательного аппарата. Наиболее трудными в этом разделе являются вопросы, касающиеся строения суставов и движений в них. Для облегчения понимания этого материала в дополнение к имеющимся классическим учебникам изданы методические пособия о строении костей, их соединениях и биомеханике суставов, строению, функциям и работе мышц.

Сложными оказываются и такие разделы курса как нервная и эндокринная системы и органы чувств. При изучении нервной системы используется принцип системности: сначала излагается строение центрального, затем периферического и вегетативного отделов, что позволяет воспринимать эту систему как единое целое. Эндокринные органы легче воспринимаются, когда одновременно со строением даются и основные их функции.

Завершается изучение курса анатомия человека разделом динамическая анатомия, играющим очень важную роль в подготовке специалистов в области физической культуры и спорта.

При изложении курса анатомия человека используются как традиционные методы в виде лекций, лабораторных и семинарских занятий, так и современные инновационные технологии.

Успешное овладение такой сложной дисциплиной как анатомия человека невозможно без системного контроля знаний за освоением изучаемого материала. Возникает насущная необходимость использовать как традиционные подходы, так и современные технологии.

Текущий контроль знаний студентов осуществляется в виде индивидуального опроса по каждой теме. Проводится и этапный контроль в форме итоговых занятий в течение семестра по основным разделам курса.

Кроме классических опросов по наиболее трудным темам проводится тестирование, это позволяет оценить подготовленность студентов к этапному контролю. Итоговым контролем знаний является экзамен, результаты которого обсуждаются на заседании кафедры.

Анализ успеваемости студентов показал, что использование инновационных технологий наряду с традиционными позволяет совершенствовать учебный процесс, повышает информативность изучаемого материала. Совершенствуя подходы к изучению дисциплины анатомия человека и методы контроля знаний, мы стремимся развивать у студентов навыки и потребности самоконтроля, так как самоконтроль является необходимым условием эффективной творческой работы студентов, способствует лучшему освоению изучаемого материала.

РАЗВИТИЕ ИДЕИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

*Лошковская А.И.
(УО БарГУ, Беларусь)*

Научно-исследовательская работа студентов (НИРС) является важным фактором подготовки молодого специалиста и ученого. Выигрывают все. Сам студент приобретает навыки, которые пригодятся ему в течение всей жизни, какими бы отраслями деятельности он не занимался: самостоятельность суждений, умение концентрироваться, постоянно обогащать собственный запас знаний, обладать многосторонним взглядом на возникающие проблемы, просто уметь целенаправленно и вдумчиво работать. Общество получает достойного своего члена, который, обладая вышеперечисленными качествами, сможет эффективно решать задачи, поставленные перед ним.

Полагаем, что целесообразно оценить практику научно-исследовательской деятельности в современных университетах сквозь призму истории, что, на наш взгляд, позволит не только по-новому взглянуть на ныне существующие проблемы, но и найти рациональные пути для улучшения положения в университетском секторе науки.

Суть классического университета состоит в интеграции учебного процесса и фундаментальных научных исследований. Она впервые была сформулирована Вильгельмом фон Гумбольдтом в XIX веке. Он обосновал важную идею высшего образования, в соответствии с которой оно должно

быть в первую очередь научным, то есть креативным, формирующим у студентов постоянное желание к инновациям и творческому поиску. Девизом созданного Гумбольдтом в 1809 г. в Берлине университета стала “приверженность науке”, а основными принципами — академическая свобода, приоритет проведения научных исследований, подготовка элитных научных кадров [3]. Поэтому именно начало XIX века принято считать точкой отсчета появления и развития идеи НИРС.

Взгляды В. фон Гумбольдта были положены в основу уставов первых российских университетов. Одно из первых в России студенческих научных обществ – научно-литературное общество – было создано в Петербургском университете в 1882 г [1]. К сожалению, на начальной стадии социалистического строительства, когда создание профильных вузов шло за счет разрушения инфраструктуры классических университетов, и в значительной степени сама целесообразность университетского образования была поставлена под сомнение.

Однако вскоре пришло понимание того, что создание и развитие широкой сети профильных вузов и вузов (высших технических учебных заведений) требует от преподавателей фундаментальных знаний, а состояние и перспективы науки напрямую зависят от качества университетского образования.

В 1931 г. вышла серия постановлений о реорганизации университетов, их главной задачей декларировалась подготовка научных работников и преподавателей высшей школы. Новый устав университетов рассматривал их как научно-учебные заведения [4]. В 1950 г. студенческие научные общества и конструкторские бюро работали в 200 вузах, к концу 60-х гг. – во всех вузах СССР. В 70-е гг. появились новые формы научно-исследовательской деятельности студентов – студенческие научно-исследовательские институты, научные центры, студенческие конструкторские отряды, научные экспедиции. Научная работа студентов стала неотъемлемой частью учебного процесса в высшей школе. Так, в 1974 г. в различных формах научно-исследовательской работы было задействовано около 1300000 студентов, а научное руководство осуществляли около 185 000 профессоров и преподавателей [1].

В 80-е годы XX века на основе анализа передового опыта была разработана концепция «комплексной системы НИРС», ориентированная на создание в каждом вузе конкретного комплексного плана организации научно-исследовательской работы студентов на весь период обучения с учетом профиля, научных традиций и уровня развития НИРС в данном высшем учебном заведении [7].

Вплоть до 1991-1992 гг. в вузах наблюдалась устойчивая положительная тенденция в развитии научной деятельности студентов. После распада СССР Республика Беларусь стала преемницей традиций

советского образования. Заметим, что до настоящего времени связь между высшими школами государств постсоветского пространства остается достаточно тесной.

Начавшееся в 1992 г. в Беларуси проведение экономических реформ изменило ситуацию в стране. Инфляция, кризисные явления в производстве и финансово-кредитной и денежной системах не могли не отразиться на состоянии высшей школы и, в том числе, и на системе обеспечения научного творчества студентов. Государственные вузы ощутили резкий спад спроса на научные и технические разработки. Многие формы научно-исследовательской работы студентов стали исчезать из учебных планов и планов научной работы вузов.

На данный момент научно-исследовательская работа студентов в вузах Республики Беларусь характеризуется множеством форм и методов работы. Многие из них определяются спецификой образовательного процесса вуза, факультета, кафедры. Студенты могут работать в молодежных научных коллективах: кружках, студенческих научно-исследовательских лабораториях, а также индивидуально с научным руководителем. Это позволяет учитывать с максимальной широтой особенности каждого из студентов и создает условия для реализации их творческих способностей в научной сфере. Характерным становится увеличение количества публикаций студентов с 8950 в 2005 году до 15126 в 2010 году [2].

В нашем исследовании мы будем опираться на Постановление Министерства образования Республики Беларусь «Об утверждении инструкции о порядке организации научно-исследовательской работы студентов высших учебных заведений Республики Беларусь», которое определяет следующие задачи НИРС:

а) овладение студентами в процессе обучения научными методами познания, углубленное и творческое освоение учебного материала, ориентация на постоянный рост научного знания;

б) содействие всестороннему развитию личности, ознакомление с мировыми достижениями науки и техники;

в) формирование навыков самостоятельного решения актуальных научных и технических задач в ходе учебно-воспитательного процесса подготовки кадров с высшим образованием;

г) формирование творческих, инновационных подходов к организации и проведению научных исследований и направленности на практическое освоение результатов научной деятельности [5].

Современный уровень участия студентов в научной работе, многообразие ее форм и методов требуют комплексного подхода к ее планированию и организации. Комплексная программа НИРС должна обеспечивать ступенчатую последовательность мероприятий и форм научной работы студентов в соответствии с логикой учебного процесса.

Осуществление комплексного планирования НИРС в высших учебных заведениях по каждому направлению подготовки специалистов и создание на этой основе единой комплексной системы научно-исследовательской работы студентов позволяют полнее использовать научный потенциал вузов в подготовке современных высококвалифицированных специалистов.

Для организационно-методического обеспечения и координации научно-исследовательской деятельности студентов в Республике Беларусь Министерством образования создан Республиканский совет НИРС.

Интересным является факт создания в 1999 г. Общественного объединения «Белорусский координационный центр научно-исследовательской работы студентов» – организации, объединяющей на добровольных началах граждан на основе общности интересов в сфере поддержки и развития интеллектуально-творческой деятельности студенческой и учащейся молодежи [6].

Координации НИРС и развитию студенческого самоуправления в вузе служит совет молодых ученых (совет по НИРС, студенческое научное (научно-техническое) общество), деятельность которого регулируется ученым (научно-техническим) советом вуза. Ежегодный план НИРС вуза формируется исходя из профиля подготовки специалистов с высшим образованием и основных направлений научных исследований в вузе, а также с учетом кадрового и материально-технического обеспечения. Он обсуждается на заседании ученого (научно-технического) совета вуза и утверждается ректором.

НИРС организуется непосредственно кафедрами или научно-исследовательскими подразделениями вузов и научных организаций (научно-исследовательских институтов, лабораторий, астрономических обсерваторий, ботанических садов, вычислительных центров и иных научно-исследовательских подразделений). Выпускающая кафедра по согласованию с другими кафедрами составляет программу проведения научно-исследовательской работы по соответствующей специальности на весь период обучения. В этой программе приводится рабочий учебный план по НИРС и излагается примерное содержание учебно-исследовательской работы по всем видам учебной деятельности. На основании программы проведения НИРС кафедры составляют методические указания по проведению учебно-исследовательской работы по отдельным дисциплинам.

Таким образом, идея научно-исследовательской деятельности студентов прошла свое длительное развитие и нашла отражение в высшей школе современной Республики Беларусь, где организация НИРС является четко регламентированной деятельностью вуза.

Литература:

1. Большая советская энциклопедия: В 30 т. – М.: "Советская энциклопедия", 1969-1978.
2. Жук, А. И. Состояние и пути развития НИРС в вузах Республики Беларусь / А. И. Жук // Вышэйшая школа: Навукова-метадычны і публіцыстычны часопіс. – 2010. – №4. – С. 3-10
3. Зарецкий, А.Д. Вильгельм Фон Гумбольдт и его идеи о научном характере высшего образования / А.Д. Зарецкий // Фундаментальные исследования. – 2008. – № 5. – С. 69-71
4. Майер, Г.В. О критериях исследовательского университета / Г.В. Майер // Университетское управление: практика и анализ. – 2003. – № 3. – С. 6-9
5. Об утверждении Инструкции о порядке организации научно-исследовательской работы студентов высших учебных заведений Республики Беларусь: постановление Министерства образования Республики Беларусь, 31 марта 2006 г., № 27 // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь. — 2006. — 8/14277.
6. Общественное объединение «Белорусский координационный центр научно-исследовательской работы студентов» (ОО БКЦ НИРС) // Общественные объединения Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – 2003-2010. – Режим доступа: <http://ngo.urmir.com/particip/youth/islst.htm>. – Дата доступа: 21.11.2011.
7. Цыганкова, А. Развитие идеи НИРС в отечественной дидактике высшей школы (70 – 80-е гг. XX в.) / А. Цыганкова // Alma mater. Вестник высшей школы. – 2007. – №1. – С. 11-13

ВИДЫ КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ-БИОЛОГОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ХИМИИ

*Макаренко Т.В., Пролесковский Ю.А., Воробьева Е.В.
(УО ГГУ имени Ф. Скорины, Беларусь)*

Известно, что одним из важнейших компонентов модели лично-ориентированного преподавания химии является индивидуализация, дифференциация обучения. Переход к данной модели обучения требует наличия и подготовки специальной научной и учебно-методической литературы, дидактических материалов разной степени сложности, подготовки педагогов-химиков высокой квалификации. С целью достижения углубления химической подготовки студентов-биологов на кафедре химии Гомельского государственного университета им. Ф. Скорины осуществляется разноуровневая система контроля качества знаний по основным фундаментальным и специальным дисциплинам.

Для учета индивидуальных особенностей студентов преподаватели проводят предварительное, так называемое диагностическое тестирование перед началом изучения неорганической химии для того, чтобы при изучении данного предмета в дальнейшем эффективно построить процесс обучения. Одной из важных особенностей тестирования является его объективность. Получив результаты диагностических тестов, преподаватель может оценить степень обученности студентов и объем его специальных знаний по данной дисциплине, а также наличие у студентов индивидуальных способностей к изучаемому предмету. Это позволяет выделить важнейшие разделы и темы, вызывающие особые сложности и уделить им в процессе преподавания дисциплины особое внимание. Обучение учащихся должно исходить от уже имеющегося уровня подготовки, иначе студенту будет трудно усвоить материал, будет потерян интерес к предмету. Студенты будут просто зазубривать изучаемый материал и бездумно воспроизводить его, не смогут использовать теоретические положения на практике и в дальнейшем на рабочих местах. Диагностические тесты также помогают установить стремление и внутреннее побуждение студента к овладению новыми знаниями, умениями и навыками. Преподаватель, зная слабые места студентов, может построить обучение на необходимом научно-методическом уровне сложности и подготовить практически каждому учащемуся наиболее эффективный для него способ деятельности при усвоении знаний.

В учебном процессе преподаватели кафедры химии используют не только диагностическое тестирование, но и разрабатывают тесты для контроля усвоенного материала. В настоящее время студенты самостоятельно изучают некоторые разделы по фундаментальным дисциплинам (СУРС). И крайне необходимо проводить регулярный контроль за качеством самостоятельно получаемых знаний. Не следует забывать, что некоторая часть материала по дисциплинам передается студентами с курса на курс или без особых усилий скачивается из Интернета. Здесь особенно необходима связь преподавателя со студентами посредством создания большой по объему базы тестового материала, способного охватить значительное количество информации и, кроме того, проверить тщательность изучения материала, необходимого для усвоения знаний по смежным дисциплинам и по дисциплинам специализации на других кафедрах. Такая форма контроля позволяет преподавателю быстро и без особых сложностей проводить проверку уровня знаний большого числа студентов. Быстрота и легкость проведения тестирования дает возможность регулярного контроля и четкого представления у преподавателя об уровне знаний студентов. По некоторым темам тестовая компьютерная программа построена таким образом, что дает возможность студентам сразу получить результат тестирования без участия преподавателя и проверять свои знания перед

контрольными работами, плановыми коллоквиумами, и экзаменами. А если студент знает, что результаты работы с тестами будут учитываться при получении оценки на экзамене, это значительно улучшит качество обучения и поможет эффективнее использовать полученные знания в дальнейшем.

Для большинства студентов младших курсов любого вуза остро стоит проблема адаптации к новой форме обучения. Эта проблема обусловлена многими факторами, среди которых важное место занимает отсутствие навыков самостоятельной работы без каждодневного контроля со стороны преподавателя. Для решения этой проблемы на кафедре химии практикуются элементы рейтинговой системы контроля знаний на младших курсах. Например, в практике учебного процесса по органической и физколлоидной химии используются три вида контроля: 1) текущий (тест готовности к лабораторной работе и защита лабораторного отчета), 2) промежуточный (контрольная работа и коллоквиум), 3) итоговый (тест, охватывающий весь изучаемый материал). Опыт применения рейтинговой системы контроля знаний студентов показывает целесообразность смещения акцента в сторону промежуточного контроля как более адекватно отражающего уровень теоретической подготовки студента. Итоговый результат всех видов контроля знаний студентов учитывается при сдаче семестровых экзаменов по химическим дисциплинам.

Рейтинговая система контроля позволяет дифференцировать студентов по качеству учебной работы в семестре, устанавливает дух соревнования в учебной работе.

Интересными и познавательными являются для студентов имитационные игры, проводимые преподавателями кафедры и сотрудниками Комитета природных ресурсов. Целью этих игр является применение полученных знаний при моделировании экологической ситуации через несколько лет или десятков лет после отрицательного антропогенного воздействия на окружающую среду. Эта игра позволяет охватить одновременно знания, полученные студентами при изучении не только дисциплин химико-биологического профиля, но и гуманитарных дисциплин (правоведение, этика и др.).

Тестовый контроль не отменяет проведения контрольных и самостоятельных работ, состоящих из расчетных задач и теоретических заданий, особенно для студентов-заочников. Перед студентами ставятся проблемные вопросы, требующие детального анализа и критической оценки изучаемого материала. Чтобы привить студентам навыки работы со справочной литературой из большей части задач исключены отдельные экспериментальные сведения, которые могут быть найдены в доступных справочниках. В перечень заданий контрольных работ включаются вопросы о преимуществах и недостатках изучаемых аналитических

методов и методик анализа конкретных объектов, возможностях их практического использования. Отдельным блоком представлены «экологические» задачи, при решении которых студенты количественно рассчитывают и моделируют изменения, происходящие при длительном антропогенном воздействии на окружающую среду.

Используются также индивидуальные задания с перечнем теоретических вопросов и расчетных задач к выполняемым лабораторным работам по спецдисциплинам кафедры. Полученные при выполнении теоретические знания и практические навыки студенты смогут применять непосредственно на рабочих местах. Поэтому особое внимание преподавателями кафедры уделяется разработке перечня вопросов и расчетных задач индивидуального задания. Перед студентами-заочниками ставятся проблемные вопросы, требующие детального анализа и критической оценки изучаемого материала.

Применение разноуровневой системы при оценке знаний студентов дает установку на длительное усвоение материала для использования его при изучении общих и специальных химических дисциплин. Элементы профессионально-моделирующего обучения позволяют столкнуться с реальными профессиональными задачами, которые необходимо будет решать студенту на педагогической практике и выпускнику в педагогической деятельности после окончания вуза.

Дифференцированный подход к оценке знаний студентов помогает эффективно формировать профессиональные умения и навыки в процессе обучения, что существенно повышает уровень подготовки выпускников к профессиональной деятельности.

ЗНАЧЕНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Мамонько О.В., Гаманович В.Э.
(УО БГПУ имени М. Танка, Беларусь)*

Развитие системы специального образования ориентировано на широкое внедрение информационно-коммуникационных технологий в процессе подготовки специалистов различного профиля. При этом использование информационно-коммуникационных технологий предполагает наличие и использование в образовательном процессе широкого спектра электронных образовательных ресурсов. Под электронным образовательным ресурсом понимают образовательный

контент, представленный в электронной форме, который можно воспроизводить или использовать с привлечением электронных ресурсов.

Одним из наиболее эффективных видов электронных образовательных ресурсов рассматриваются электронные учебно-методические комплексы, аккумулирующие в себе систему электронных средств обучения, (электронные текстовые материалы; компьютерные тренажеры; виртуальные практикумы; комплексы мультимедийных ресурсов; тестирующие и контролирующие программные средства и др.) и направленных на решение конкретных образовательных задач. Электронные учебно-методические комплексы несут особую функциональную нагрузку, поскольку позволяют решить проблему формирования профессионально значимых умений в области специальной педагогики.

Применение электронных образовательных ресурсов не только облегчает усвоение учебного материала, но и предоставляет новые возможности для развития способностей учащихся [1].

- формирование умений работать с информацией;
- развитие коммуникативных способностей;
- подготовка личности «информационного общества»;
- формирование исследовательских умений;
- формирование умений принимать оптимальные решения.

Классификация электронных образовательных ресурсов может быть проведена по нескольким направлениям:

- по типу среды распространения и использования – Интернет-ресурсы, оффлайн-ресурсы, ресурсы для «электронных досок»;
- по виду содержимого контента – электронные справочники, викторины, словари, учебники, лабораторные работы;
- по реализационному принципу – мультимедиа-ресурсы, презентационные ресурсы, системы обучения;
- по составляющим входящего контента – лекционные ресурсы, практические ресурсы, ресурсы-имитаторы (тренажеры), контрольно-измерительные материалы.

Также можно выделить электронные образовательные ресурсы для работы как непосредственно на занятиях, так и для самостоятельной работы учащихся.

В настоящее время в Республике Беларусь и странах СНГ в практике подготовки специалистов для системы специального образования наблюдается тенденция к увеличению доли электронных учебных материалов. Большинство из них ориентировано на усвоение теоретического содержания конкретной учебной дисциплины. При этом, отмечается недостаточное количество электронных образовательных ресурсов, обеспечивающих овладение профессионально-значимыми умениями. Мы видим необходимость в разработке электронных учебно-

методических комплексов, направленных на формирование профессионально значимых умений учителей-дефектологов в области коррекционной педагогики и предметных методик, а также методических рекомендаций к ним. При этом необходимо обосновать структуру и содержание электронных учебно-методических комплексов, определить критерии и показатели эффективности их применения, создать научно-методические рекомендации для участников образовательного процесса по их эффективному использованию.

В настоящее время разработанные электронные учебно-методические комплексы имеют определенную структуру, включающую два модуля.

В качестве основного (базового) выступает теоретический модуль, направленный на усвоение студентами теоретических знаний и включающий в себя расширенный и систематизированный теоретический, графический, текстовый, цифровой, аудио-, видео-, фото-, и др. материал.

Второй блок – контрольно-оценочный, включает в себя систему заданий или вопросов, направленных на проверку степени усвоения теоретического материала и является вспомогательным.

Преимуществом разрабатываемых нами электронных учебно-методических комплексов является смещение акцентов в построении их структуры таким образом, что основным (базовым) модулем будет выступать блок формирования профессионально значимых практических умений учителя-дефектолога.

Структура данного модуля будет включать в себя: систему заданий-тренажеров, направленных на формирование профессионально значимых педагогических умений (прогностических, коммуникативных, рефлексивных и др.) и систему различного вида самоконтроля. Вспомогательный модуль будет содержать разноплановый материал (текстовый, графический и др.), являющийся дополнительным источником для формирования профессионально значимых педагогических умений.

Электронные учебно-методические комплексы, включающие данные модули могут использоваться для поддержки лекционных и практических курсов с целью их углубленного изучения; для организации управляемой самостоятельной работы студентов; для обеспечения возможности работы со студентами в режиме on-line; для реализации технологии дистанционного обучения.

Таким образом, использование электронных образовательных ресурсов при подготовке специалистов для системы специального образования, является неотъемлемой частью образовательного процесса, направленного на формирование профессионально значимых компетенций современного педагога.

Литература:

1. Осин, А.В. Электронный образовательный ресурс нового поколения в вопросах и ответах/ А.В. Осин – М.: Агенство «Социальный проект». – 2007. – 32с.

РЕАЛИЗАЦИЯ БИОГРАФИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

*Матыцина И.Г.
(УО БрГУ имени А.С. Пушкина, Беларусь)*

Современная социокультурная ситуация актуализирует изменение приоритетов в организации и развитии университетского образования, переход к принципиально иным теоретическим и практическим основаниям профессиональной подготовки будущего учителя, приобретение студентами новой «ролевой установки», профессиональных педагогических ориентиров в процессе обучения.

Воспитание человека, способного самостоятельно, сознательно, ответственно выбирать и конструировать индивидуальную образовательную траекторию, строить свою жизненную и профессиональную биографию выступает как одна из приоритетных задач педагогического образования.

Однако наблюдаемая объективная тенденция к падению престижа и attractiveness педагогической профессии в среде молодежи, недостаточная практико-ориентированность подготовки к профессиональной деятельности будущих учителей в университетах классического типа, отсутствие у многих студентов опыта общественной жизни, несформированность у них ключевых и дополнительных профессиональных компетенций до сих пор выступают значимыми проблемами, требующими своего разрешения.

Важным представляется использование в качестве методологического фундамента описанного рядом авторов биографического подхода [1]. Суть его заключается в становлении биографии индивида, начиная с периода его профессиональной ориентации и осуществления профессионального выбора до завершающих этапов профессиональной карьеры. Следовательно, профессиональная биография предполагает обучение будущего специалиста в течение всей жизни, опирающееся на Я-концепцию, на профессиональное самосознание и профессиональный опыт.

Разработка на этапе университетского образования проекта собственной профессиональной биографии позволяет будущему учителю выявить, осознать возникающие профессиональные затруднения в педагогической деятельности, найти оптимальные пути их преодоления.

Кроме того, студент имеет возможность не только освоить базовую компетенцию, предусмотренную государственным образовательным стандартом, но и приобрести ряд дополнительных компетенций значимых для будущей профессиональной деятельности в реальной социальной и педагогической практике [1].

Интенсивно-дискретная («сэндвичевая») практико-ориентированная подготовка, воспроизводящая различные компоненты профессиональной среды, предполагает «погружение» студентов в разнообразные виды деятельности, что позволяет им относительно безболезненно реализовать профессиональные пробы, отрефлексировать адекватность действий, приобрести столь необходимый опыт общественной жизни, значимый для конструирования своей профессиональной биографии.

Наш многолетний практический опыт активного участия в реализации проекта «Педагог. Личность. Гражданин» (Фестиваль «На пути к педагогическому мастерству»), разработанного и успешно осуществляемого с 2009 года кафедрой педагогики БрГУ имени А.С. Пушкина, подтверждает эффективность применения биографического подхода в образовательном процессе классического университета.

Фестиваль «На пути к педагогическому мастерству» (далее просто Фестиваль) представляет собой систему общественно-педагогических, культурных, творческих мероприятий, направленных на комплексное решение образовательно-воспитательных, гражданско-патриотических, социальных и нравственно-эстетических задач практико ориентированной профессиональной подготовки будущего специалиста.

Цель Фестиваля: создать условия для актуализации и реализации потребностей студентов в саморазвитии, творческой самореализации, осознания будущими специалистами роли педагога как носителя, проводника культуры, нравственных, гражданских ценностей, национальных традиций.

Достижению цели способствует реализация следующих задач:

- 1) обобщить и систематизировать практический опыт осуществления идеологической и воспитательной работы со студентами университета;
- 2) создать условия для освоения будущими педагогами ключевых и дополнительных профессиональных и социальных компетенций;
- 3) повысить престижность и attractiveness педагогической профессии, актуализировать роль учителя в развитии идей белорусской государственности, расширить образовательное пространство университета;
- 4) приобщить студенческую молодежь к творческой, поисковой деятельности, оказать будущим учителям методическую и моральную помощь в реализации собственного педагогического потенциала [2].

Ежегодно преподавателями кафедры проводится около 20 форм воспитательной работы со студенческой молодежью, а общее количество

студентов, принимающих участие в разнообразных событиях, мероприятиях, творческих делах Фестиваля составляет более 1500 человек.

Ключевыми событиями Фестиваля являются не только традиционные формы (олимпиады, конференции, круглые столы и т.д.), но и интерактивная игра «Педагогический мини-театр», Экомарафон, дискурс «Образование: инвестиции в будущее?», защита презентаций «Университетское образование: прошлое и настоящее», конкурс для студентов первого курса «На пути к педагогическому мастерству» акция «Волонтеры – школе!», открытый микрофон «Моя профессия нужна людям», аукцион мнений «Вверх по лестнице карьеры», и др. Обязательные компоненты фестивальной программы – торжественные открытие «Учитель, которого ждут...» и закрытие «У добры шлях, да новых ведаў і вяршынь».

Так, предварительная работа по организации и подготовке межфакультетского дискурса «Образование – инвестиции в будущее?» заключается в создании команд участников; проведении студентами микроисследования, обработки его результатов; подготовке студентами и организаторами соответствующего оформления и оборудования (мультимедиа, презентация, стенды, название дискурса, плакаты с афоризмами, макеты-заготовки и др.).

Дискурс начинается с представления результатов проведенного студентами микроисследования. Данные опроса служат импульсом для обсуждения участниками главной темы дискурса и выполнению творческой командной работы по созданию ИБО (Инвестиционного Банка Образования). Студентам необходимо выстроить пирамиду инвестиционных «вкладов», предложив наиболее важные, с их точки зрения, результаты получения высшего образования (например, карьера, достойная зарплата, самореализация, социальный статус, полезные знакомства, служение Родине, личный пример близким и др.).

Приобретает статус традиционного творческого события среди будущих специалистов и межфакультетская интерактивная игра «Педагогический мини-театр», которая тоже требует предварительной работы студентов по ее осуществлению. В основе подготовки используются элементы кооперативного обучения и технологии коллективной творческой деятельности. Студенты распределяются на микрогруппы (названия условные): «оформители», «актеры», «техническое обслуживание», «музыканты», «вахтенные», «ассистенты», «зрители» и др. Основное задание для участников – драматизировать педагогическую ситуацию с незавершенным решением, представить ее другим командам для поиска, обсуждения и последующего разыгрывания своего варианта развития сюжета.

Общий ход интерактивной игры «Педагогический мини-театр» можно представить следующим образом: 1) вступление, представление

участников, экспертов, гостей; 2) выступление творческих команд («актеров») с представлением подготовленной педагогической ситуации; 3) подготовка командами варианта решения педагогической проблемы, его драматизация; 4) зрительское голосование; 5) выступление экспертов; 6) подведение итогов интерактивной игры, рефлексия. Интересным и показательным представляется момент зрительского голосования, где выясняется, какой из продемонстрированных вариантов решения педагогической задачи им кажется наиболее удачным, конструктивным и приемлемым. Также важным этапом в интерактивной игре является профессиональная оценка и анализ экспертами (преподавателями кафедры педагогики) предложенных командами студентов решений.

Вариативность организации и проведения «Педагогического мини-театра» позволяет использовать его и при подготовке студентов к летней педагогической практике (курс «Инструктивно-методические сборы»), что способствует последовательной трансформации учебной деятельности в профессиональную деятельность.

Следует отметить и то, что практическую значимость имеет полученный в результате проведения системы фестивальных мероприятий продукт совместной деятельности преподавателей и студентов (сборники конференций, статьи, эссе, портфолио, презентации, слайд-шоу, сценарии, коллажи, проекты и т.д.).

Опыт проведения Фестиваля и анализ его итогов подтверждают, что реализация биографического подхода в профессиональной подготовке будущего специалиста обеспечивает:

- воссоздание условий реальной профессиональной ситуации, приобщение будущих учителей к педагогической деятельности;
- показ примера значимого взрослого, его направляющего участия;
- осознание студентами общественной и личностной значимости их деятельности, ее результатов для собственного блага, самореализации и саморазвития, формирования положительной Я-концепции;
- создание позитивной образовательной среды, способствующей формированию у будущих специалистов положительного образа педагогической профессии;
- плодотворное развитие равнопартнерских отношений преподавателей и студентов как активных субъектов образовательного процесса в университете и др.

Литература:

1. Певзнер, М.Н. Педагогическая профессия в XXI веке: взгляд в историю и перспективы развития : монография / М.Н. Певзнер, А.Г. Ширин, Е.И. Родионов. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2009. – 326 с.

2. Проект «Педагог. Личность. Гражданин». Фестиваль «На пути к педагогическому мастерству» // Актуальные проблемы идеологического

обеспечения деятельности власти: От молодежных инициатив – к формированию гражданской позиции / Брестский облисполком, Главное управление идеологической работы. – Информационный бюллетень. – 2010. – №4. – С. 4 – 42.

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Невдах С.И.

(УО БГПУ имени Максима Танка, Беларусь)

Изменения, происходящие в современном обществе, приводят к тому, что из-за быстрого старения знаний, возрастания темпов обновления профессий, увеличения потоков информации большинство работников сталкивается с необходимостью постоянного обновления знаний, а также овладения дополнительной квалификацией. В соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании решение этой проблемы возложено на систему дополнительного образования взрослых, способную мобильно реагировать на запросы общества в подготовке, переподготовке специалистов различного профиля, в том числе и педагогов, за достаточно короткие сроки.

Научно-методологической основой подготовки педагога в системе дополнительного образования взрослых выступает андрагогика – наука об образовании взрослых (А.А. Вербицкий, С.И. Змеев, И.А. Колесникова, Ю.Н. Кулюткин, Л.Н. Лесохина, А.Е. Марон, Е.П. Тонконогая и др.). Рассматривая данную проблему, мы опирались на разработки отечественных и зарубежных ученых в области теории непрерывного образования взрослых, дополнительного образования взрослых (С.Ю. Алферов, А.П. Владиславлев, Д. Кидд, И.К. Журавлев, В.В. Краевский, В.И. Леднев, И.Я. Лернер, А.М. Новиков, В. Оконь, А.А. Реан, А.П. Тряпицына и др.); на научные представления о целостности образовательного процесса и его аксиологической, социокультурной, психологической обусловленности (А.В. Брушлинский, В.П. Зинченко, В.А. Сластенин, В.Д. Шадриков, Е.Н. Шиянов и др.). Подготовка педагогов в системе дополнительного образования взрослых рассматривается как процесс, обеспечивающий реализацию принципа непрерывности обучения; как внутренний процесс, сопровождающий становление субъекта на основе обучения в течение всей жизни.

В 2010 году были разработаны типовые учебные планы переподготовки, включающие инвариантную и вариативную части. Инвариантная часть продиктована требованиями к минимуму содержания

дополнительного образования взрослых и уровнем профессиональной подготовки педагога по конкретной специальности. Вариативная часть, компонент учреждения образования, позволяет обеспечить учет индивидуальных запросов и потребностей обучающихся в их профессиональном росте и личностном саморазвитии, удовлетворить их профессиональные интересы, оказать помощь в подготовке к выполнению должностных обязанностей и др. Особенностью содержания подготовки педагога является междисциплинарный опережающий характер предлагаемых курсов, их динамизм, многоуровневость, возможность индивидуализации обучения.

Включаясь в образовательный процесс, слушатель стремится занять в нем активную позицию. С одной стороны, он всегда внутренне реагирует на предлагаемое содержание обучения (причем иногда довольно негативно, вплоть до полного отказа предлагаемой информации). С другой стороны, выступая в роли потребителя образовательных услуг, он больше, чем кто-либо другой заинтересован в качестве получаемой информации.

Насколько активно человек участвует в процессе обучения, зависит от внешних причин и внутренних условий, через которые они действуют. В качестве внутренних условий выступают различные субъективные факторы: прошлый опыт, вид и уровень мотивации, система отношений личности с миром и другими людьми, способы деятельности и т.п. Для взрослой, полностью сформированной личности субъективные факторы оказывают более сильное влияние на процесс обучения, поэтому методики, которые используются для обучения школьников и студентов, в данном случае не совсем пригодны [1].

У взрослых, которые проходят обучение после длительного перерыва (хотя бы несколько лет после окончания вуза), актуализация имеющихся знаний затруднена. Взрослому человеку трудно признаться в том, что он что-то не знает или не помнит. Поэтому перед проведением занятий необходимо обучаемым предоставлять возможность восстановить свои знания индивидуально, по учебнику или с помощью компьютера, в том числе дистанционно.

Способность самостоятельно принимать решения, нести за них ответственность – основная черта поведения и самосознания слушателя системы дополнительного образования взрослых. Попадая в учебную обстановку, человек оказывается в прямой или косвенной зависимости от преподавателя. И в этой ситуации слушатель должен самостоятельно осуществлять выбор из нескольких предлагаемых ему альтернатив. Благодаря имеющемуся жизненному опыту слушателей, стратегия обучения строится с учетом знаний, представлений и потребностей обучающихся. Предпочтительной является такая организация учебного процесса, в которой другими людьми будет востребован опыт слушателя и соответствующие отношения. Не меньше, чем учебная информация,

взрослому человеку бывают интересны преподаватели и соученики в личностном и индивидуальном плане. Поэтому обучение слушателей предполагает создание атмосферы партнерства, взаимопомощи и поддержки.

Преподаватель, решая в процессе подготовки педагогов в системе дополнительного образования взрослые учебные задачи, должен учитывать влияние, которое оказывают на успех обучения различные социальные, технологические, экономические и другие факторы. Социальная ответственность преподавателя, работающего с аудиторией взрослых, заключается в понимании специфики взаимодействия. Это сотворчество, совместная созидательная деятельность.

Следует обратить внимание на тот факт, что обучение слушателей осуществляется в ситуации дефицита личного времени, поэтому в процессе подготовки педагогов в системе дополнительного образования взрослых необходима регламентация, учитывающая индивидуальные пожелания и возможности. С целью качественной организации учебного процесса подготовки педагога необходимо разработать соответствующее методическое обеспечение. Проектирование, создание и применение методического обеспечения процесса подготовки педагога в системе дополнительного образования взрослых должен отвечать требованиям системности, вариативности, преемственности, сопоставимости, гибкости, эволюционности, полифункциональности [3].

По мнению ученых, оптимальным методическим обеспечением подготовки педагога в системе дополнительного образования взрослых может выступать система учебно-методических комплексов, способствующая целостности учебного процесса в совокупности всех его составляющих: целевой, содержательной, процессуально-деятельностной, мотивационно-стимулирующей, контрольно-регулирующей, рефлексивно-оценочной [2]. Особенностью подготовки педагогов системы дополнительного образования взрослых является то, что учебно-методический комплекс должен способствовать самостоятельному построению слушателем условий и этапов решения профессиональных задач, становлению рефлексивной позиции, выстраиванию индивидуального стиля деятельности, выбора путей достижения желаемых профессиональных позиций.

Таким образом, образование взрослых имеет свои особенности, связанные с их возрастными, психологическими, социальными характеристиками. В связи с этим процесс подготовки педагогов в системе дополнительного образования взрослых необходимо строить с учетом использования предыдущего опыта обучающегося; практической направленности в обучении; совместной деятельности преподавателя и взрослого обучающегося; гибкости в формировании программ обучения.

Литература:

1. Злотникова, И.Я. Особенности обучения взрослых при переподготовке педагогических кадров / И.Я. Злотникова // <http://eltarea.ru/pic/fck/File/adults11.rtf>. – дата доступа 25.01.2012.

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ МЕТОДИКЕ ПОДГОТОВКИ К УРОКУ – КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД

*Пирютко О.Н.
УО БГПУ имени М.Танка, Беларусь*

В связи с изменениями в образовательном пространстве в условиях стремительно возрастающего объема информации будущему учителю математики необходимо не только овладеть определенной суммой профессиональных знаний, умений и навыков, но и уметь адаптироваться к новым педагогическим процессам, анализировать, критически оценивать и находить решения возникающих проблем, организовывать собственную деятельность, владеть средствами коммуникации, добывать информацию и пользоваться ей. В действующих программах по методике преподавания математики на формирование востребованных и актуальных компетенций специалиста – учителя математики – отводится 16 часов практико-ориентированных занятий. Очевидно, что решение проблемы формирования востребованных компетенций, ориентированных на практические результаты обучения в рамках традиционных подходов к процессу обучения в вузе, невозможно. Возникает противоречие между требованиями социального заказа к выпускнику вуза и несформированностью у него ключевых компетенций. Каким образом развивать у студентов ключевые компетенции (коммуникативные, технологические, социальные, информационные)? Несомненно, решать этот вопрос необходимо через системный подход к обучению студентов в педагогическом вузе. Среди компонентов этой сложной системы выделим один из системообразующих элементов – обучение методике подготовки к уроку. В научно-методической литературе есть работы, содержащие перечень методических умений и навыков подготовки к уроку, которыми должны овладеть студенты во время обучения и педагогической практики. Однако в этих работах приводится список достаточно сложных умений, например, умений составлять конспект или умений подбирать необходимый материал к уроку. Сами эти умения требуют сложной методической подготовки и разработки тонкой технологии их реализации. Рассмотрим содержание некоторых ключевых компетенций и методы их формирования у студентов математических факультетов педвузов при подготовке к уроку формирования математических понятий.

Технологическая компетентность. Выделим тот ее аспект, который касается способности понимать инструкции, алгоритмы и четко их соблюдать, а также умение «свернуть» информацию в схему. Основной составляющей этой компетенции является умение применять алгоритм подготовки к уроку по формированию математических понятий, доведенное до автоматизма. Анализ открытых уроков учителей математики и их методических разработок показывает, что содержание формирования понятия не основано на точном выполнении всех этапов предварительной подготовки. Рассмотрим алгоритмические предписания, реализация которых отражает готовность учителя к непосредственному планированию урока.

1. Анализ имеющихся представлений учащихся о вводимом понятии.

Этот этап содержит изучение требований программы, которые предъявляются к уровню подготовки учащихся по применению формируемого понятия, если знакомство с ним уже произошло ранее. Например, с понятием «прямоугольник» учащиеся знакомятся еще в начальной школе, затем – в 5-6 классах. Поэтому к моменту его изучения в 8-ом классе у учащихся складываются некоторые представления о прямоугольнике и его свойствах. Эти представления учитель должен четко зафиксировать для использования их при формировании определения прямоугольника и его свойств при изучении систематического курса геометрии.

2. Выяснение способа определения понятия (аксиоматический, конструктивный, дескриптивный).

Этот этап содержит анализ возможных способов определения формируемого понятия и целесообразность рассмотрения всех способов определения понятия. Например, определение призмы как многогранника, у которого две грани – n -угольники, лежащие в параллельных плоскостях, а остальные n граней – параллелограммы является дескриптивным. Конструктивное определение получим, если рассмотреть призму как многогранник, получающийся при следующей конструкции: рассмотрим некоторый многоугольник и через каждую из его вершин проведем параллельные и равные отрезки и соединим их концы.

3. Подбор упражнений, характеризующих свойства понятий, определяемых аксиоматически.

Так, при изучении основных понятий стереометрии и определение их через систему аксиом стереометрии целесообразно рассмотреть отношения между основными понятиями на моделях реальных объектов.

4. Анализ формулировки понятия, определяемого дескриптивно. Определение родового признака понятия и видового отличия.

Так, при определении понятия квадрата родовым признаком может выступать понятие «прямоугольник», а видовым отличием – равенство смежных сторон, а может в качестве родового признака быть выбрано

понятие «ромб», а видовым отличием – равенство углов, прилежащих к одной стороне.

5. Выявление существенных и несущественных признаков определяемого понятия. Выяснение существенности каждого слова, термина включаемого в определение понятия. Так, как, например, в определении параллельных прямых, существенным признаком является «лежат в одной плоскости», существенным в формулировке является указание на то, что прямых – две.

6. Подбор упражнений, с помощью которых можно охарактеризовать существенные признаки понятия и в которых имеются различные вариации несущественных признаков. Например, система упражнений на определения взаимного расположения прямых в пространстве предполагает применение определения и признаков параллельных и скрещивающихся прямых через рассмотрение этих объектов в многогранниках.

7. Подбор упражнений, выясняющих связи нового понятия с ранее изученным. Например, определение угла между скрещивающимися прямыми связано с определением угла между пересекающимися прямыми, двугранного угла – с углом между прямыми.

8. Выяснения возможности доказательства существования определяемого понятия, целесообразности его введения. Так, при изучении параллельных плоскостей, возникает вопрос о необходимости изучения доказательства существования параллельных плоскостей, а вопрос о существовании того или иного вида многогранников зависит от способа определения многогранника.

9. Выявление возможных ошибок при овладении новым понятием, подбор соответствующих контрпримеров.

Так, в определении простого числа пропуск слов «только два делителя», два «различных делителя» иллюстрируется соответствующими контрпримерами.

10. Выбор методов введения понятия (индуктивный, дедуктивный), выбор метода обучения. Этот этап требует обоснования выбора с точки зрения методических закономерностей формирования и усвоения знаний.

11. Выбор средств обучения для введения нового понятия, технических средств, наглядных пособий. В этом разделе необходимо точно определить роль и функции компьютерных технологий в случае их применения.

12. Рассмотрение возможных способов классификации введенных понятий. Так, при формировании понятия степени числа с любым действительным показателем, основанием классификации можно выбрать как основание, так и показатель степени.

13. Анализ сложности формируемого понятия по параметрам сложности: отсутствие пропедевтики изучаемого понятия; наличие

большого числа новых терминов, необходимость их соотнесения с познавательным опытом учащихся; отсутствие необходимо и ясно поставленных целей формируемого понятия; перестройка сформированных связей и отношений; отсутствие моделей изучаемых объектов; отсутствие интеграции с различными разделами курса математики; необходимость сочетать различные форы переработки информации.

Только после выполнения указанных предписаний подготовки к формированию понятия составляется конспект урока (или фрагмента урока) на основе методических закономерностей формирования и усвоения знаний. Для внесения в познавательный процесс этого необходимого структурного элемента методической компетентности целесообразно использовать его не только в практике занятий по методике преподавания математики, но и при изучении любого другого предмета математического и педагогического циклов. Так, решение задачи – проанализировать по указанному алгоритму процесс формирования понятия предела последовательности, сходящихся последовательностей, непрерывности функции и пр. на занятиях по математическому анализу – позволит студенту не только осознанно перерабатывать информацию по курсу высшей математики, но и формировать у студентов обязательные методические навыки. Приведение контрпримеров при формировании понятия непрерывности функции (всюду разрывная функция, абсолютное значение которой есть всюду непрерывная функция; ограниченная функция, не являющаяся полунепрерывной ни в одной точке; функция непрерывная лишь в одной точке и т.д.) способствует не только формированию понятия непрерывности, но и пониманию роли контрпримеров при формировании любых понятий; выяснение способа определения предела последовательности способствует пониманию структуры определения и его сущности.

Таким образом, применение алгоритма подготовки учителя к формированию понятия на аудиторных занятиях по предметам педагогического и математического цикла, является системообразующим элементом процесса подготовки профессионально-компетентного учителя.

ОСНОВНЫЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В XXI ВЕКЕ

*Прохорова Т.В.
(УО БарГУ, Беларусь)*

Постановка новых целей образования, изменение содержания и организации педагогического процесса требуют выявления основных

условий, оказывающих влияние на развитие современной системы образования. Для выявления основных условий развития образования в настоящее время нами были проанализированы 70 научных работ, статей и материалов конференций современных отечественных и зарубежных исследователей.

Анализ работ показал, что цели образования формируются под влиянием изменений в следующих пространствах: социокультурном и экономическом. Непосредственное влияние на их формирование оказывает и актуальный уровень развития самой системы образования, который, также, является основой развития, локомотивом развития этих двух пространств.

Среди **социокультурных** условий развития образования выделяются следующие процессы развития современного общества: *глобализация и интеграция*; *поликультурность*, которая является следствием открытости границ; *демократизация*, основой которой, является информатизация общества. Эти прогрессивные изменения в социокультурном развитии упоминаются в работах 11 авторов. Однако в работах, также, отражена и негативная динамика развития современного мира. Так 7 авторов обеспокоены *кризисами* различного рода – экономическим, экологическим, геополитическим, демографическим, нравственным. Духовная опустошенность, разрушение моральных устоев приводят к межнациональным конфликтам, насилию, терроризму. Глобализация проявляет себя в экспансии культуры западного образца. Все большее внимание привлекает к себе проблема ухудшения здоровья непосредственно жителей Беларуси.

Среди **экономических** аспектов деятельности человеческого общества, которые исследователи видят среди причин, обуславливающих развитие образования на данном этапе, опять-таки, имеет место *глобализация и интеграция*. Интеграция в данном случае обозначает не только слияние капиталов и образование совместных предприятий, но и интеграцию науки и производства. Вклад науки в экономику неоспорим. Широкое использование микроэлектроники, робототехники, биотехники, компьютеризация производства – все это элементы технологизации. Как следствие этого, мир вступил в *постиндустриальную стадию развития*. Это обозначает изменение роли человека в системе факторов производства, необходимость серьезных изменений в профессионально-квалификационном уровне населения. Наукоемкое и высокотехнологичное производство, рыночные отношения, высокая конкуренция делают переход страны на *инновационный путь развития* неизбежным.

Исследователи отмечают такие негативные экономические факторы, которые тормозят развитие науки, как преодоление острого экономического кризиса начала 1990-х годов, безработица среди специалистов, мировой экономический кризис. Для преодоления этих

явлений необходима постановка соответствующих целей и задач в образовании в том числе.

Как видим, развитие науки, стремительное развитие информационных технологий, ведущее к ускорению экономических и социальных процессов, является причиной социальной и экономической глобализации и интеграции, переходу к постиндустриальной эпохе развития экономики. И сегодня инновационный путь развития любой страны и мира в целом абсолютно необходимы и немыслимы без развития научного знания. Такое положение вещей оправданно повышает *роль научного знания* в современном мире.

В своих исследованиях авторы отмечают факт повышения значимости научного знания, его быстрый рост и, как следствие, быстрое старение (10 авторов). Такое положение вещей вызывает противоречие между *быстрым темпом приращения культуры* и возможностями овладения культурой индивидом. Рост научного знания, информатизация многих сфер деятельности человека вызывают необходимость поиска педагогических технологий по овладению культурой индивидом. Это одна из актуальных задач образовательной системы.

В **системе образования** существуют следующие тенденции, обеспечивающие ее дальнейшее развитие: *глобализация и интеграция; поликультурность; массовость*, достижение которой возможно благодаря развитию информационных технологий и сетей массовой коммуникации; *гуманизация* – личностный подход, ориентация на субъективный опыт обучающегося, развитие творчества в сочетании с ответственностью за результат своих действий; *технологизация; демократизация*. Данные тенденции характеризуют процессы современного образования во всем мире.

Хотелось бы отметить, что глобализация является закономерным явлением процесса развития человечества, также одним из главных факторов, определяющих тенденции в развитии современного образования. Глобализация и ее следствие – поликультурность – упоминаются в работах 18 исследователей. Одним из наиболее спорных ее проявлений является унификация структуры и функций образования.

Какие же тенденции характеризуют образовательную систему Беларуси? Прежде всего, отметим состояние образования в Беларуси по оценкам исследователей. Современное образование является развитой системой, уровень грамотности является одним из самых высоких в мире, осуществляется стабильное финансирование, полностью отсутствует дискриминация. В соответствии с мировыми тенденциями осуществляется переход к школе постиндустриальной эпохи.

Среди организационных шагов нашей образовательной системы, создающих условия для развития белорусской системы образования, выделяют следующие: перспективное вступление Республики Беларусь в

Болонский процесс и создание единого образовательного пространства; внедрение новых стандартов высшего образования.

Направления развития высшей школы, обуславливающие развитие, авторы видят в содержательной и формальной диверсификации высшего образования; двухступенчатой системе высшего образования; развитие дистанционных образовательных услуг. В ответ на повышение требований к качеству образование сегодня ориентируется на компетентностный подход к результату образования; обновление содержания образования; повышение самостоятельности обучаемого; инновационные технологии преподавания; интеграцию в мировую систему образования.

Пространство человека как особое гуманитарное пространство накладывает свои ограничители. Необходимо учитывать факторы, сдерживающие развитие образования на данном этапе: пониженная мотивация относительно образовательных достижений; падение уровня качества и престижности образования; образовательные услуги в условиях рынка становятся товаром, что с одной стороны позволяет осуществлять экспорт образовательных услуг, но с другой стороны порождает потребительское отношение к образованию.

В поиске решения существующих проблем наблюдается переход человеческого общества к инновационному развитию, которое характеризуется творческим подходом и постоянным самосовершенствованием личности.

Проведя анализ современных условий, которые ученые и исследователи рассматривают в качестве предпосылок развития образования на данном этапе развития общества, видим, что в центре внимания находятся следующие тенденции: *глобализация и интеграция; поликультурность; увеличение роли научного познания; быстрый темп приращения культуры; демократизация.* В самой образовательной среде эти условия находят продолжение в виде таких условий: *глобализация и интеграция; поликультурность; массовость; гуманизация; технологизация; демократизация.*

Таким образом, нам удалось запечатлеть те вопросы, которые более всего волнуют научное педагогическое сообщество. Рассмотренные условия определяют масштаб, содержание педагогических реформ в высшем образовании. В дальнейшем исследовании мы попытаемся выявить основные цели развития педагогического образования, которые ставят перед собой ученые и исследователи с учетом современной стадии развития социокультурных процессов.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ

ДИСЦИПЛИНЫ «МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА»

*Свиридович И.А.
(УО БГПУ имени М. Танка, Беларусь)*

Развитие современной системы высшего образования в Республике Беларусь ставит новые задачи перед системой подготовки и переподготовки учителей-дефектологов. На первый план выдвигается подготовка компетентных специалистов, способных оперативно реагировать на запросы специального образования, к непрерывному самообразованию и профессиональной мобильности.

В настоящее время расширяются представления о компетентности специального педагога, в том числе олигофренопедагога. Большинство авторов под профессиональной компетентностью понимают готовность к развитию, воспитанию, обучению, социальной адаптации и интеграции лиц с интеллектуальной недостаточностью. Модель профессиональной компетентности рассматривается как единство профессионально-личностных качеств и профессиональных умений педагога (Р.О. Агавелян, Н.М. Назарова, И.М. Яковлева, Л.А. Ястребова и др.). Поэтому перед нами стояла задача разработать и внедрить систему дифференцированных заданий для работы студентов в рамках курса специальной методики преподавания русского языка с учетом уровня их подготовки и специфики форм организации учебного процесса.

В основу отбора учебного материала для лекционных, практических и лабораторных занятий были положены следующие подходы. На лекциях должны анализироваться фундаментальные, основообразующие, принципиальные вопросы курса, генерирующие идеи, наиболее трудные разделы курса, которыми студенты не смогут овладеть самостоятельно. Такого рода материал является ориентировочной основой для самостоятельной работы студентов. Для лекций по методике обучения русскому языку детей с интеллектуальной недостаточностью является наиболее предпочтительным метод проблемного изложения, а в некоторых случаях частично-поисковый (эвристический). В рамках лекции преимущественно используются такие задания, как: составление аннотаций, микросообщения по содержанию лекции, схематизация материала, дополнение незавершенного текста лекции, сравнительный анализ подходов к решению проблемы, формулировка выводов к теме.

На практических и лабораторных занятиях теоретический материал должен переводиться в практическую плоскость путем анализа конкретных методических проблем и ситуаций, что даст возможность реализовать практические аспекты языковой методической подготовки учителя-дефектолога. На этих занятиях необходимо широко использовать

технические средства обучения, дидактические материалы, средства наглядности, а также видеозапись педагогических явлений и реальных процессов обучения языку детей с интеллектуальной недостаточностью. Такой подход к отбору содержания лекционных, практических и лабораторных занятий исключает однозначное совпадение их тематики.

В процессе практических занятий студенты должны научиться проводить экспериментальные исследования; анализировать школьный учебный план, программу и учебники по русскому языку; составлять календарные, тематические и поурочные планы уроков; осуществлять коррекционную работу с учетом индивидуальных возможностей учащихся с интеллектуальной недостаточностью; самостоятельно работать с первоисточниками. Особенностью практических занятий по частным вопросам методики обучения русскому языку является то, что они должны носить обобщающий характер, предусматривать выполнение студентами творческих заданий, анализ современных методов обучения, приемы организации продуктивной педагогической деятельности, новые технологии обучения и воспитания учащихся и т.д.

В процессе лабораторных занятий студенты приобретают умения анализировать уроки обучения грамоте, чтению, грамматике и развития речи в младших и старших классах; обобщать передовой педагогический опыт; ведения учебной документации; подготовки дидактических материалов.

Обязательным условием пересмотра содержания подготовки студентов по изучаемому курсу является его учебно-методическое и сервисное обеспечение. В рамках специальной методики обучения языку детей с интеллектуальной недостаточностью это обеспечение представлено следующими основными компонентами: учебной программой; планом лекционных, лабораторных и практических занятий; текстом лекций на электронном носителе; авторскими учебно-методическими пособиями; методическими указаниями к выполнению самостоятельной работы с расширенным списком рекомендуемой литературы; хрестоматией на электронном и бумажном носителях.

В сервисное обеспечение самостоятельной работы студентов по данной специальной дисциплине включены: домашние задания к лекционным, практическим и лабораторным занятиям; структурно-логические схемы; вопросы для самоконтроля и методические задачи по ключевым темам курса; схемы анализа различных типов уроков; индивидуальные задания для самостоятельной работы и т.д.

Изучение студентами специальной методики обучения русскому языку детей с интеллектуальной недостаточностью способствует формированию у них ряда профессиональных умений: обобщение результатов изучения методической литературы в виде аннотаций, рецензий, сравнительных характеристик статей, школьных учебников,

программ и учебных планов для общеобразовательной и вспомогательной школы и другие. Задания такого рода индивидуального и фронтального характера студенты получают заранее с учетом добровольного выбора того или иного задания и последующего сообщения на лекционных, практических или лабораторных занятиях. Итоги самостоятельной работы студентов подводятся иногда в форме конференций на разные темы.

В организации самостоятельной работы студентов мы используем опорные таблицы, так называемые структурно-логические схемы, которые представляют собой графические модели изучения общих и частных вопросов методики обучения русскому языку детей с интеллектуальной недостаточностью. Наличие алгоритмизированных файлов по темам позволяет ориентировать работу студентов как до, так и во время лекции, при подготовке к экзамену. Перед лекционным занятием структурно-логическая схема используется как ориентир для поиска ответов на поставленные вопросы по психолого-педагогической и методической литературе. На лекции студенты имеют возможность обобщенно воспринимать содержание темы, озвучивать найденные самостоятельно факты, проследить связи между отдельными вопросами методики. Следует отметить, что такие схемы являются примерными и могут видоизменяться, студенты могут проявлять творчество при пользовании ими.

На практических занятиях структурно-логические схемы позволяют студентам самостоятельно воспроизвести материал, а также служат ориентиром для составления и решения методических задач. Работа с опорой на структурно-логические схемы развивает навыки самоорганизации, способствует проникновению в сущность данной темы, позволяет ориентироваться в потоке информации и определять профессионально значимые позиции.

Готовность студентов к самостоятельной деятельности и включение их в этот процесс предполагает определенную систему работы, охватывающей разнообразные ее звенья. Существенное звено в этой работе составляют методические задачи, решение которых может стать объектом дальнейшей самостоятельной работы. Материалом для методических задач послужили фрагменты уроков, как удачные, так и содержащие ошибки, конкретные виды заданий, целесообразные в учебном общении с учащимися, детские работы и отдельные детские ошибки и другие.

В процесс решения методических задач формируются профессиональные умения студентов осуществлять разноаспектный анализ и моделировать элементы педагогической деятельности; лингвистически грамотно и методически целесообразно строить собственные выводы и предложения; формулировать вопросы и задания; сравнивать разные подходы; осуществлять научно-деловое общение друг с другом;

определять свою точку зрения и активно искать дополнительную информацию для аргументации выводов. Это позволяет добиваться не формального, а творческого отношения к принципам и методам руководства, что важно в подготовке будущего специалиста. Материалы представленных методических задач учитель сможет использовать в практике обучения учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Особую значимость для формирования у студентов профессионально значимых умений имеют задания по оценке уровня сформированности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью техники чтения, читательской самостоятельности, языковой и коммуникативной компетенции, требующими освоения студентами различных экспериментальных методик констатирующего и обучающего характера, умений анализировать продукты учебной деятельности учащихся и планировать индивидуальную коррекционную работу. Подобные задания стимулируют студентов к написанию курсовых и дипломных работ.

Овладение профессией предполагает не только накопление необходимых знаний, но и освоение определенных способов действия, то есть определенных профессиональных умений. Некоторые умения учитель может приобрести только непосредственно, общаясь с детьми, в классе. Но это лишь часть умений, для их формирования и совершенствования в высших учебных заведениях существует педагогическая практика. Но наряду с этими умениями (обеспечить и поддерживать внимание детей, предъявлять учащимся дисциплинарные требования, обращаться к детям и реагировать на их высказывания и т.д.) есть множество других профессиональных умений, которыми в совершенстве должен овладеть учитель: умение лингвистически и методически грамотно ставить и решать методические проблемы; составлять опорные конспекты; выбирать оптимальное сочетание методов, приемов, форм и специальных средств на уроках с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей; умение подбирать готовую учебную информацию и создавать свои варианты; содержательно и точно формулировать вопросы и задания и др. Важно, чтобы значительная часть этой работы могла быть выполнена учителем не в классе при работе с детьми, а самостоятельно, в аудитории, при обсуждении с коллегами.

Таким образом, усиление внимания к качеству проведения различных форм занятий, а также совершенствование работы по их программно-методическому обеспечению будут способствовать профессиональной подготовке олигофренопедагога, отвечающего требованиям современной системе специального образования.

СТАНОВЛЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Переход общества от индустриального к информационному требует соответствующей подготовки специалиста к изменяющимся условиям жизни: глобализации процессов и явлений; взаимопроникновению культур, повышению роли информационного сектора во всех сферах жизнедеятельности человека, становлению «сетевому» характера общества, изменению роли личности, возникновению новых культур (культура электронных СМИ, экранная, сетевая и др.), изменению характера познавательной деятельности и др. Эти процессы инициируют необходимость становления и развития информационной культуры человека на протяжении всей его жизни. Информационную культуру можно, с одной стороны, рассматривать как составляющую жизнедеятельности современного человека, с другой стороны, она является частью общей культуры, как каждого отдельного человека, так и этнической общности, национального государства или человеческого сообщества в целом. В представлении об информационной культуре органически сочетаются компетентностный и знаниевый подходы.

Становление информационной культуры специалиста довольно длительный процесс, требующий накопления большого числа упорядоченных знаний, выработки определенных навыков работы с информацией и использования для ее обработки разнообразных технических устройств. По мнению Л. И. Лазаревой [1] информационная культура учителя – это разновидность информационной культуры специалиста, часть информационной культуры личности, детерминированная сферой профессионально-педагогической деятельности, они представляют собой совокупность информационного мировоззрения и информационной компетентности, транслируемых в образовательный процесс, определяющие качество информационно-образовательных продуктов и направленных на формирование информационной культуры учащихся. Информационная культура педагога характеризует его информационное мировоззрение, систему знаний и умений, которые обеспечивают самостоятельную деятельность по оптимальному удовлетворению профессиональных информационных потребностей с использованием как традиционных, так и новых информационных технологий. Она отражает особенности профессиональной деятельности педагога: формирование информационной культуры учащегося; поддержание в нем постоянной потребности в информации и знаниях; развитие навыков правильного формирования информационного запроса, поиска, фиксации данных; использование полученных данных, их критическая оценка и отбор.

Формирование информационной культуры педагога как социально значимого способа его педагогической деятельности в информационной среде связано со следующими проявлениями личности: поиск индивидуального смысла информационной деятельности и гуманистическая ценностная ориентация; свободный и ответственный выбор поведения и позиция по отношению к процессам и явлениям информационной действительности, осознанный и творческий характер целей и способов информационной деятельности; максимально полная реализации в такой деятельности потребностей, способностей и стремлений личности в интересах, как собственного развития, так и развития учащихся [2].

Модернизация начального образования на основе информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) требует совершенствования методической подготовки учителей, обучения их педагогическому проектированию образовательного процесса на основе использования электронных средств обучения (ЭСО) при организации деятельности младших школьников. В деятельности учителей начальных классов компьютер выступает средством, а не объектом изучения. Современная начальная школа ориентирована на решение проблемы создания субъектной позиции школьника, проявляющейся в познавательной мотивации, самостоятельном выстраивании познавательного процесса и осуществлении самоконтроля. Средства ИКТ располагают определенными возможностями решения этой проблемы. Использование ЭСО позволяет активизировать процесс обучения за счет усиления наглядности, сочетания логического и образного способов усвоения информации. Интерактивность ЭСО предоставляет широкие возможности для реализации личностно ориентированных моделей обучения.

Таким образом, можно выделить четыре ключевых направления подготовки будущих учителей начальных классов, способствующих становлению их информационной культуры:

1) общетеоретическое, формирующее представление об изменениях в процессе начального образования, происходящих под влиянием процессов информатизации;

2) технологическое, способствующее формированию технологической компетентности будущего учителя начальных классов, предполагающей овладение различными инструментами современных компьютерных сред для организации деятельности ученика;

3) дидактическое, формирующее у студентов общие представления о дидактическом потенциале средств ИКТ и обобщенные способы методической деятельности учителя с целью реализации потенциала ИКТ в процессе решения задач предметных методик;

4) проектировочное, систематизирующее полученные знания и умения и способствующее приобретению будущим учителем начальных

классов опыта практических разработок – решение познавательной задачи, сценария урока, в условиях использования ИКТ.

Подготовку будущих учителей начальных классов следует осуществлять на основе деятельностного подхода, который предполагает активное включение студентов в проведение педагогических экспертиз ЭСО, в процесс решения педагогических задач и создание педагогических ситуаций для выработки навыков применения ИКТ. Также важно организовать самостоятельную работу студентов со средствами информационных технологий, над литературными источниками, по подготовке «методической копилки», освоению конкретного опыта педагогов.

В учебный план факультета начального образования, помимо дисциплин «Информационные технологии» и «Технические средства обучения» была также включена дисциплина по выбору студентов «Применение ЭСО в начальном образовании». Этот курс содержит следующие разделы: «Информатизация образования» (основные направления информатизации, информационная образовательная среда школы); «Педагогические программные средства» (определение и классификация ППС, дидактические возможности ЭСО, их анализ и экспертиза); «Основы использования ЭСО в начальной школе» (медико-биологические, психолого-педагогические основы использования ЭСО в обучении младших школьников); «ЭСО в начальном образовании» (педагогические сценарии использования ЭСО, специфика организации и проведения занятий в начальных классах с использованием ЭСО).

Особая роль в преподавании данного курса отводится практическим занятиям, которые направлены на осмысление теоретического материала, практическую работу с ЭСО (знакомство с содержанием, выделение структуры и дидактически значимых компонентов) и конструирование проектов уроков на основе использования ЭСО. Организация практических занятий предполагает реализацию разнообразных методов: выполнение творческой работы на основе метода проектов, проблемно-ситуационный анализ, моделирование деятельности ученика, ролевая игра и др. Особое место в этом плане занимают практико-ориентированные задания, позволяющие создавать в рамках занятий модели ситуаций, адекватных школьной практике, что позволяет в определенной степени решать проблему формирования профессиональной компетентности.

Ежегодно по окончании курса проводится рефлексивный анализ. Курс преподавался в течение 1 семестра. В таблице 1 представлены данные за два учебных года. Сравнительный анализ данных показывает, что большинство студентов получили в процессе изучения курса достаточно полное представление об ЭСО, считают занятия интересными и познавательными, охотно проводят презентацию урока с использованием ЭСО.

Таблица 1 – Результаты рефлексивного анализа курса «Применение ЭСО в начальном образовании»

	2010/2011 уч.г.	2011/2012 уч.г.
После представленных ЭСО		
я имею полное представление о каждом	64,5%	71%
я имею недостаточно полное представление о каждом	25,8%	24%
я имею поверхностное представление о каждом	9,7%	9%
Подготовка к занятию была для меня		
интересной и познавательной	87%	97%
не вполне интересной и познавательной	9,7%	3%
познавательной, но очень сложной и мало интересной	3,3%	
Форма проведения занятия для меня была		
интересной и значимой	91,9%	91%
достаточно сложной, но рациональной	4,8%	9%
сложной, но приемлемой	3,2%	6%
Проведение презентации спроектированного урока		
провожу уверенно	66,1%	91%
провожу неохотно	11,3%	6%
нежелательно для меня	9,7%	
является для меня очень сложным	12,9%	3%

Таким образом, можно отметить, что изучение курса в значительной мере повлияло на становление информационной культуры будущих учителей начальных классов в области использования ЭСО. Отметим, что курс «Применение электронных средств обучения в начальном образовании» целесообразно планировать после изучения студентами соответствующих методических курсов.

Литература:

1. Лазарева, Л.И. Формирование информационной культуры учителя в условиях инновационной деятельности образовательного учреждения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.И. Лазарева; КемГУ культуры и искусств. – Кемерово, 2007. – 23 с.

2. Зайчиков, В.М. Информационная культура личности педагога / В.М. Зайчиков // Relarn-2008: материалы XV конф. представителей региональных научно-образовательных сетей, Нижний Новгород, 1 – 8 июня 2008 г. [Электронный ресурс] / Информационно-коммуникационные технологии в образовании. 2003 – 2012. – Режим доступа: <http://ict.edu.ru/vconf/index.php>. – Дата доступа: 12.01.2012.

ПРОГРАММИРОВАНИЕ ЗАДАЧ ТЕОРИИ ПОГРЕШНОСТЕЙ

*Силаев Н.В., Силаева З.Н.
(УО БрГУ имени А.С. Пушкина, Беларусь)*

При настоящем положении дел в изучении школьного курса информатики следует признать, что алгоритмическая культура студентов-первокурсников физико-математических факультетов вузов оставляет желать лучшего. Дело в том, что главная составляющая курса «Основы информатики и вычислительной техники» (ОИ и ВТ), сформированная к 1990-1996 гг. усилиями коллектива авторов, работавших на механико-математическом факультете МГУ – алгоритмический подход – в настоящее время фактически утеряна. Алгоритмический (модульный) стиль построения программ с использованием современных объектно-ориентированных средств программирования (объекты-исполнители) был вновь замещен старым пооператорным стилем, с которого курс ОИ и ВТ начинался в 1985 г.

Мы предлагаем вводить средства программирования в ходе решения задач вузовских курсов, связанных с необходимостью выполнения любых вычислительных операций, исключая разве лишь примитивные вычисления. Причем строго необходимым при отборе этих средств (языков) должно быть требование, чтобы они поддерживали принципы объектно-ориентированного программирования. По нашему мнению, также не менее важно, чтобы выбираемые средства (языки программирования) поддерживали национальную лексику. Дело в том, что в этом случае алгоритмы-программы можно будет строить на основе самокомментируемых операторов вызова, что очень важно с педагогической точки зрения для более глубокого понимания сути решаемых задач.

В качестве конкретной базы для применения рассматриваемого подхода нами выбран раздел «Элементы теории погрешностей». Эта тема затрагивается многими дисциплинами физико-математического цикла. Традиционно решение задач этого раздела производится вручную, в лучшем случае с привлечением калькулятора. При этом нередко вместо того, чтобы использовать теоретический материал обсуждаемого раздела, указывающий конкретно, как и в каких случаях надо производить округления, студенты оставляют «побольше» десятичных и значащих цифр из тех соображений, что результат должен быть получен «более точным».

Для решения названной проблемы мы предлагаем использовать средства языка программирования C# и среду разработки Visual Studio 2010. Нами разработан класс EstimTheory, содержащий ключевые методы (операции) теории погрешностей. В основу построения названного класса-исполнителя положены следующие принципы:

– основные, базовые понятия теории погрешностей реализуются методами вводимого класса EstimTheory;

– набор методов класса является полным в том смысле, что на их основе пользователь-программист может реализовать любой из методов учета погрешностей (*метод границ погрешностей*, *метод границ* и т.д.);

– названия методов (идентификаторы методов) реализованы средствами национальной лексики;

– обращение к методам в среде Visual Studio сопровождается текущими справками на русском языке, появляющимися автоматически и поясняющими не только назначение метода (это пояснение уже заключено в идентификаторе метода), но и назначение формальных параметров метода.

В частности, оформлены такие методы, как

– *Абсолютная_погрешность*(**double** число, **params double[]** Приближенные) – определение приближенного значения, имеющего минимальную абсолютную погрешность относительно числа;

– *Граница_абсолютной_погрешности*(**double** число, **params double[]** Приближенные) – вычисление границы погрешности числа;

– *ОпределительГАбсПогрешности*(**string** стрЧисло) – определение абсолютной погрешности по строковому представлению числа, как половины единицы последнего написанного разряда;

– *Округлить*(**double** число, **int** разряд, **char** видОкругления) – округление числа до указанного разряда указанным способом.

Аналогичная группа методов в предлагаемом нами классе EstimTheory ориентирована на обработку относительной погрешности. Далее

– *Значащие_цифры*(**string** число) – определение количества значащих цифр числа по его десятичной записи.

– *цифраВерная*(**double** границаПогрешности, **char** вид, **out int** номерРазряда) – логическая функция определения по значению границы абсолютной погрешности, верна ли последняя цифра приближенного значения. Более общий метод

– *Верные_цифры*(**double** число, **double** приближение, **char** вид).

Обратим внимание на очередной принципиально важный метод

– *Стандартная_форма*(**double** число, **double** погрешность, **char** вид), строящий стандартную форму приближенного числа в строковом представлении.

Взяв за основу названные методы, можно решать большое число учебных и практических задач, связанных с обработкой приближенных значений.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ДИАЛОГА И ДИАЛОГИКИ (ФИЛОСОФИИ ВСТРЕЧИ)

Известно, что заслуга в обосновании диалога как искусства интеллектуальных споров и метода отыскания истинного знания принадлежит Сократу. О глубине и значимости этого метода можно судить по «Диалогам» Платона – ученика Сократа – который провел рядом со своим учителем около 8 лет. Сократа, который излагал свое учение исключительно устно, Платон вывел главным действующим лицом в большинстве своих «Диалогов».

Современное прочтение и анализ роли диалога в деятельности Сократа позволяет сделать вывод, что, по существу, этот метод может рассматриваться как методологическая основа и пропедевтика метода дидактической игры. Сократ отмечал, что его метод, в частности, его вторая часть, называется маевтикой по аналогии с искусством родовспоможения, мастерством повивальной бабки. Отличие лишь в том, что если последняя помогает рождению здорового ребенка, то истинный философ, Учитель помогает рождению у собеседника истинного знания [1, с. 81-99].

Одно из направлений современной науки – диалогика или философия Встречи – активно развивалось в различных школах философии XX века: феноменологии, герменевтике, экзистенциализме, неотомизме и даже в неортодоксальном марксизме. Диалогика – наука о диалоге, логика диалога.

К творцам этого направления в современной философии можно отнести М. Бубера, Г. Марселя, философов Эрлангенской школы (П. Лоренцен, О. Швеммер), эти проблемы нашли отражение в творчестве Ж.-П. Сартра, а также советского философа М.К. Мамардашвили.

Создатели диалогии называют ее новой наукой, «переворотом» в мышлении, новым способом мышления. Суть этого переворота они видят в переходе от объектно-субъектной логики (познаваемый объект и познающий субъект) к субъект-субъектной логике. По мнению М. Бубера, диалогика, с одной стороны, появилась в результате протеста против «трансцендентального подхода к другому человеку», против индивидуализма, абсолютизирующего уникальность и неповторимость человека, а, с другой стороны, она – результат отрицания коллективизма, растворяющего человека, личность в обществе, в коллективе.

Диалогика преодолевает эти крайности и выражает живые отношения между личностью и личностью, способствует непосредственному познанию сущности человека. Представители Эрлангенской школы развивали идею необходимости перестройки на принципах диалогии теории науки (метанауки), логики, этики. Человек как личность, участвующая в коммуникации, в общении с другими людьми, в

дискуссиях, именно в диалогической ситуации (в сократовском понимании диалога) только и может познаваться. Истина, по их мнению, это консенсус разговаривающих на одном и том же языке через интерперсональную верификацию, в ходе которой только и может быть найдено утверждение или отрицание провозглашаемых ими мнений. Истина возникает в результате согласия (гомологии) между общающимися. Не акцентируя внимание на спорных утверждениях авторов философии Встречи, следует признать все же гуманистический характер диалогии.

Центральным понятием диалогии является понятие «Встреча». Встреча здесь понимается как особая ситуация в жизни человека, благодаря ей в психике человека могут возникнуть новые ценности. Это момент зарождения изменений этих ценностей, которые следуют благодаря присутствию и влиянию Другого. Встреча возникает как момент конкретизации переживаний человеком его индивидуальности, осуществимости его потенциальных качеств в реальные отношения с самим собой, с другими людьми, с жизнью в целом. В жизни человека бесконечно значимо для проявления его качеств то, с *кем* Другим он встретился, с *каким* Другим он вступил в реальные отношения. Это в управлении любой образовательной системой приобретает конкретное воплощение в требованиях к профессии, к профессиональной пригодности человека.

Исследования показывают, что не каждый учитель, который в силу своих должностных обязанностей должен быть организатором Встречи для своих питомцев, таковым является. По нашему мнению, это связано, прежде всего, с той концепцией человека, которую он реализует в своей деятельности. Есть основания считать, что у учителей существуют две относительно независимые концепции человека. Одна давно известна и отражает романтические мечты человечества о нем самом, о его желании и возможности совершенства; это известная концепция гармоничного человека. Другая концепция – это реально осуществляемое отношение человека к собственной жизни, к самому себе, где одно из главных мест занимает представление человека о механизмах развития его самого.

Исследование опыта работы учителей показывает, что в содержании их концепции человека нередко присутствует представление о развитии человека как о процессе, который имеет момент завершения. Именно в этот момент человек переживает свое развитие как уже состоявшееся. Он воспринимает свою жизнь как необратимо устоявшуюся, усилия по ее изменению кажутся ему не нужными, бесцельными. Это проявляется в самоощущении человека как невозможность самоизменения, происходит своеобразное «выгорание» его как творческой личности. Такой человек осознает возможность и необходимость изменений в своей жизни только под влиянием вынуждающих его внешних обстоятельств. Такая концепция

человека названа М.К. Мамардашвили «неклассической душой», которая практически отказывает себе в возможности воспользоваться свободой, данной самой природой человека, для преобразования собственной жизни.

В отличие от неклассической души классическая душа может и хочет быть выше обстоятельств, она умеет реализовывать свою свободу для самоизменения своих качеств. Важно, чтобы в учреждениях образования была обстановка и стиль взаимоотношений, побуждающие работников к развитию, самосовершенствованию, к творчеству.

Диалог возможен только там, где существуют независимые личности. Эти личности, прежде чем начнут обмениваться между собой словами, должны избрать себя и обозначить себя участниками этого диалога. Хочу разговаривать с тобой, а ты хочешь меня слушать? В основе диалога всегда лежит выбор каждого из участников диалога. Если второй участник диалога выражает готовность слушать, то это значит, что он готов перенестись в ситуацию, в которой находится говорящий. Благодаря такому обмену мест и точек зрения может возникнуть понимание и согласие. Это возможно, когда каждый участник диалога представляется для другого некоторой ценностью. Выбирая себе собеседника, первый участник исходит из того, что избранный представляется ему ценным собеседником, а соглашающийся на диалог видит, что обратившийся к нему является ценностью для него. Следовательно, в диалоге Я становится Я-для-Другого. И из этой их взаимности возникает Мы диалога. Кроме того, в диалоге возникает еще и Ты. Диалог – это причина появления, конституирования Я и Ты. Мое Я есть результат того, что говорит мне Ты, и наоборот. Фундаментом, основанием диалога являются Я и Ты, а в результате диалога появляется Мы.

Сущностными характеристиками «Я» являются духовность, свобода и ответственность, способность взаимодействовать с Другими, а также «бытие-для-Другого». Быть-для-Другого – значит давать Другому что-то от себя: минуту присутствия, сочувствия, поддержки. Понятие «дать» связано с понятием «иметь». Можно «дать» только то и исключительно то, что имеешь. «Дать» означает «дать что-то от себя», то есть сделать себя в некотором смысле жертвой общения с Другим, а, следовательно, это может быть определено как «бытие-против-себя». В ситуации «бытия для Другого» «Я» исходит не из своих прагматических интересов и выгоды, а из интересов Другого, даже в случае получения определенного ущерба для себя. Ж.-П. Сартр писал, что «человек существует как бытие для себя, но также и как бытие для другого. Необходимость совместной жизни с другими составляет сущность человеческого бытия. Это приводит к конфликтам, к борьбе. Человеку (познающему сознанию) недоступно другое сознание, он смотрит на него исключительно через призму собственного сознания, навязывая, следовательно, ему свое о нем мышление, делает его зависимым от себя. Он трактует другого как вещь,

но встречается такое же отношение другого к себе. Сартр подчеркивает, процесс взаимного овеществления в межлическом общении Я и Другого. В известной работе «Экзистенциализм есть гуманизм» он несколько сглаживает эту категоричность, подчеркивая, что жажда человека свободы для себя как абсолютной ценности означает одновременно жажду того самого для другого. Сартр, таким образом, тоже подчеркивает жертвенный характер человеческой экзистенции и его коэкзистенции с Другими [3, с. 381].

Проанализировав некоторые положения концепций Встречи и диалогии, можно отчетливо увидеть их значение для образования. Там, где образовательные технологии насыщены диалогом, с большей вероятностью возникают доброжелательность, открытость, доверие, готовность к совместному разрешению проблем; диалог повышает мотивацию учения. Диалог в образовании – это искусство, и желательно, чтобы большинство учителей овладели этим искусством в совершенстве, особенно учитывая тот уже общепризнанный факт, что творческие преподаватели имеют творческих учеников.

Есть основания считать диалогичность императивом инновационной педагогики [4, с. 241-245].

Следовательно, обучение будущих учителей методике использования диалога и диалогии в предстоящей профессиональной деятельности является неременным условием повышения ее качества и ее творческого характера.

Литература:

1. Степанович, В.А. Философия: курс лекций : в 3 ч. / В.А. Степанович; Брест. – гос. ун-т имени А. С. Пушкина. – Брест: БрГУ, 2010. – 4.1 : Исторические типы философии. – 311 с.
2. Słownik myśli filozoficznej (Jean-Paul Sartre), PPU „Park”, Belsko-Biala, 2004, 511 s.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН НА ФАКУЛЬТЕТЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Стреха Е.А.
(УО БГПУ имени М. Танка, Беларусь)*

В настоящее время учебный процесс требует постоянного совершенствования, так как происходит смена приоритетов и социальных ценностей: научно-технический прогресс все больше осознается как

средство достижения такого уровня производства, который в наибольшей мере отвечает удовлетворению постоянно повышающихся потребностей человека, развитию духовного богатства личности. В связи с этим современная ситуация в подготовке специалистов требует коренного изменения стратегии и тактики обучения в вузе. Главными характеристиками выпускника любого образовательного учреждения являются его компетентность и мобильность. В этой связи акценты при изучении учебных дисциплин переносятся на сам процесс познания, эффективность которого полностью зависит от познавательной активности самого студента. Успешность достижения этой цели зависит не только от того, что усваивается (содержание обучения), но и от того, как усваивается: индивидуально или коллективно, в авторитарных или демократических условиях, с опорой на внимание, восприятие, память или на весь личностный потенциал человека, с помощью репродуктивных или активных методов обучения.

В процессе изучения вопроса об использовании преподавателями факультета дошкольного образования современных технологий образования было проведено анкетирование студентов 1-5 курсов дневной формы получения образования и анкетирование преподавателей кафедры методик дошкольного образования, кафедры общей и детской психологии и кафедры общей и дошкольной педагогики.

Обобщив данные анкет, мы получили следующие результаты. На вопрос: **«Используют ли преподаватели на вашем курсе современные технологии образования?»** положительно ответили 67 % студентов на 1 курсе, на 2 курсе – 100%, на 3 курсе – 59 %, на 4 курсе – 90 % (но с пояснениями: «иногда», «редко», «нечасто»), на 5 курсе – 88 % опрошенных студентов. Большинство студентов отмечает использование преподавателями современных технологий.

На вопрос: **«По каким дисциплинам используются современные технологии образования?»** студенты всех курсов выделили дисциплины, преподаваемые педагогами трех факультетских кафедр: «Теория и методика ознакомления детей дошкольного возраста с природой», «Теория и методика формирования у детей дошкольного возраста элементарных математических представлений», «История изобразительного искусства», «Теория и методика развития речи у детей дошкольного возраста», «Детская литература», «Дошкольная педагогика», «Детская психология», «История образования», «Социальная педагогика» и др.

На вопрос: **«Какие современные технологии используются преподавателями в процессе преподавания дисциплин?»** студенты ответили:

- Мультимедийные технологии;
- Технология интерактивного проведения занятий;
- Тренинги;

- Инсценировки, постановки;
- Лекция «вдвоем».

Причем ответ «использование мультимедийных технологий» был самый популярный, а самый редкий – «лекции «вдвоем».

На вопрос: **«Какие современные технологии вы используете в процессе преподавания?»** преподаватели отвечали, что

– на лекциях используются: мультимедийные технологии, элементы интерактивного обучения, элементы проблемного обучения, создание ситуации для развития критического мышления, показ видеоматериалов

– на семинарах реализуются: мультимедийные технологии, интерактивные методы, игровые методы, кейс–технологии, взаимное обучение, проблемное обучение, решение педагогических задач, тесты на бумажных носителях, групповая работа, показ видеоматериалов.

Если сравнить перечни технологий, указанные преподавателями и студентами, то можно увидеть разницу, как в количественных, так и качественных показателях. На основе этого можно сделать вывод, что многие преподаватели используют современные технологии в процессе преподавания своих дисциплин, но студентов не ставят в известность о том, что это за технологии, как они называются, в чем их специфика. Следует также отметить, что педагогический процесс является как условием, так и средством любой профессиональной подготовки (инженеров, врачей, военных и т.д.), но только педагоги готовятся к своей профессиональной деятельности, постоянно находясь внутри нее. Преподаватели вуза в процессе своей работы демонстрируют различные образцы этой деятельности. Они зачастую забывают о том, что педагогический процесс, который они организуют, выстраиваемое ими взаимодействие, используемые методы и приемы, педагогические технологии выступают для будущих педагогов определяющим компонентом содержания их профессионального образования.

Педагогическое образование как система профессионального развития педагога складывается не только из того, какие знания студент получает в процессе обучения, но и из того, как это происходит, как это организовано, какие условия развития созданы.

На вопрос: **«В чем вы видите преимущества использования современных технологий?»** преподаватели ответили следующим образом: «Современные технологии соответствуют уровню современной науки и техники», «Соответствуют особенностям современного студента», «Активная позиция студента», «Высокая информативность», «Доступность восприятия», «Повышает интерес к дисциплине», «Облегчает контроль учебной деятельности», «Развивает творчество студента», «Повышает эффективность образовательного процесса» и т.д. В большинстве своем ответы преподавателей свидетельствуют о том, что использование ими

современных технологий образования направлено на развитие личности студента и на повышение эффективности преподавания.

Отвечая на этот же вопрос, студенты на разных курсах отмечали, что использование современных технологий способствует лучшему запоминанию материала, делали его доступнее, более наглядным, оптимальным для восприятия по времени.

Анализируя ответы, мы пришли к выводам, что первокурсники стремятся запомнить как можно больше материала, на втором курсе студенты пытаются понять материал, а на старших курсах студенты заинтересованы в том, чтобы материал был более наглядным и занимательным.

Выяснив в ходе исследования, что самой популярной современной технологией, которую используют преподаватели, является мультимедийные технологии, мы попытались выяснить, насколько преподаватели могут самостоятельно подготовить мультимедиа презентации и получили следующие результаты:

- самостоятельно – 75%;
- с помощью студентов – 50%;
- с помощью лаборанта – 25%;
- не готовлю, но собираюсь – 20%.

Таким образом, большинство преподавателей могут самостоятельно подготовить мультимедиа презентации, однако прибегают и к помощи студентов и лаборантов.

На вопрос: **«Посещали ли Вы курсы по освоению современных технологий преподавания?»** преподаватели кафедр факультета ответили, что за последние 5 лет:

- не посещали курсов данной тематики – 50% опрошенных;
- посетили 1 курсы – 34%;
- посетили 2 курсов – 12%;
- посетили 5 курсов - 4%.

В процессе анкетирования преподавателями факультета были названы следующие курсы, которые они посетили за последние пять лет: «Проектирование и разработка тестовых сред и модульно-рейтинговых систем», «Интерактивные методы преподавания педагогики», «Инновационные педагогические технологии», «Технология разработки тестовых заданий для инструментального окружения «Простые тесты», «Создание электронных образовательных ресурсов», «Технологии развития критического мышления», «Современные информационные технологии: интерактивная доска», «Компьютерные технологии: Интернет и основы WEB-конструирования».

Отвечая на вопрос: «*Какие затруднения Вы испытываете в процессе реализации современных технологий?*», преподаватели указали следующее:

- не всегда есть возможность воспользоваться мультимедиа-проектором;
- нет возможности организовать просмотр видеокассет на лекции и семинарских занятиях;
- сложность в организации рабочего пространства для группы в процессе реализации интерактивных методов;
- финансовые трудности в размножении материалов (раздаточный материал, тесты);
- недостаточно знаний о современных технологиях.

Таким образом, с целью совершенствования использования современных технологий на факультете дошкольного образования необходимо:

- обратиться в институт повышения квалификации и переподготовки кадров БГПУ с предложением о разнообразии тематики курсов для преподавателей;
- активизировать посещение преподавателями курсов по изучению современных технологий;
- обсуждать на заседаниях кафедр вопросы о возможностях использования разнообразных технологий преподавания в ВУЗе;
- предложить преподавателям информировать студентов об используемых современных технологиях образования.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА

Титовец Т.Е.

(УО БГПУ им. М. Танка, Беларусь)

Междисциплинарная интеграция содержания высшего педагогического образования дает мощный импульс развития способности будущего учителя будущего учителя к профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию: в междисциплинарном обучении активизируются диалектическое и контекстное мышление, расширяется поле видения причин профессиональной проблемы и средств ее решения, развиваются способности управления собственным познавательным процессом и использования достижений других наук в целях профессионального роста.

Однако наиболее важным значением междисциплинарной интеграции в профессиогенезе является ее роль в своевременном

преодолении ложных установок студентов в восприятии проблем педагогической реальности, – установок, частично блокирующих усвоение новых знаний при обучении в вузе (и в особенности знаний, преподаваемых в ходе «нелюбимых» и, по мнению студентов, «избыточных», ненужных дисциплин). К таким ложным установкам относятся:

- Убеждение в том, что в образовательном процессе существуют переменные, не подлежащие влиянию со стороны отдельного педагога и, если они фигурируют в проблемной ситуации, то последняя не подлежит решению («Это не в компетенции простого учителя, пускай эту проблему решает психотерапевт, экономист и т.д.)

- Убеждение в том, что основные ресурсы и способы принятия решений педагогических проблем сосредоточены в способности учителя влиять на ученика с помощью отметки, а также находить к нему индивидуальный подход, идти навстречу его интересам (переоценка значимости оценочной деятельности и принципа дифференциации).

- Убеждение в том, что решить проблему с помощью освоенных из педагогической дисциплины средств можно только в ситуации «ненаслоения других проблем» – в так называемых хрестоматийных ситуациях, где только один объект для коррекции. Поскольку в педагогической реальности такие ситуации крайне редки, то применение педагогических знаний также ограничено.

- Убеждение в том, что лучший способ решения педагогической проблемы тот, который уже доказал свою действенность в аналогичной ситуации.

- Убеждение в том, что педагогические ценности применимы не для всех ситуаций и для каждой ценности есть свои исключения, в которых она только мешает. В таких ситуациях целесообразно слушать «голос интуиции».

- Убеждение в том, что успех в преподавании обусловлен в первую очередь личностными качествами учителя, а не его педагогическими знаниями и умениями или стратегическим мышлением.

- Убеждение в том, что решение педагогических проблем в первую очередь требует актуализации не фундаментальных знаний из разных дисциплин, а «практических ноу-хау», – конкретных технологий и педагогических приемов, которые легко можно перенести в любой школьный контекст.

Такие ложные установки склонны блокировать познавательную деятельность студента на протяжении всего периода обучения, ограничивая ее лишь теми целями, которые согласуются с личными убеждениями студента по поводу предстоящей педагогической деятельности. К тому же, чем раньше ложная установка внедрена в

систему убеждений, и чем дольше она в ней функционирует, тем сложнее ее искоренить.

По нашему мнению, последние оба факта говорят в пользу раннего внедрения междисциплинарных курсов в содержание педагогического образования, способных своевременно блокировать действие ложных установок студентов.

В то же время слишком раннее включение междисциплинарного обучения в учебную программу (на первых курсах обучения) может быть малоэффективным в силу не сформированных у студентов основ осуществления педагогической деятельности.

Поскольку изначальное владение профессиональным знанием может влиять на успешность овладения междисциплинарными знаниями и умениями, формируемыми при интеграции дисциплин, мы решили изучить характер (линейный – нелинейный, отрицательное – положительное) и степень этого влияния и установить оптимальное время для начала междисциплинарного обучения (младшие, средние или старшие курсы).

С целью выявления влияния эффективности междисциплинарного обучения от года обучения, на котором оно начинает осуществляться (а значит, от (уровня изначальной профессиональной подготовки обучаемого), использовался однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA), предназначенный для выявления влияния отдельных факторов на результаты эксперимента.

В терминах дисперсионного анализа уровень овладения профессиональными знаниями (педагогическими – для педагогических специальностей) является регулируемым фактором, подлежащим изучению и имеющим три градации:

1 – высокий (студенты старших курсов – 5 курса, 2-го семестра 4-го курса, а также магистранты и слушатели курсов переподготовки и повышения квалификации);

2 – средний (студенты средних курсов – 3-го курса, 2-го семестра 2 курса, 1-го семестра 4 курса);

3 – низкий (студенты младших курсов – 1-го курса, 1-го семестра 2-го курса).

В соответствии с этой градацией составлены три независимые (несвязные выборки) студентов (по 90 испытуемых в каждой), в которых проходило экспериментальное обучение. Однофакторный дисперсионный анализ показал, что регулируемый фактор (уровень освоенных профессиональных знаний) оказывает существенное влияние на независимую переменную – усвоение междисциплинарных знаний и умений. Причем это влияние имеет нелинейный характер: при одновременном включении в учебный процесс профильных и междисциплинарных курсов, а также при слишком большом временном

отставании междисциплинарных курсов от профильных эффективность междисциплинарного обучения снижается.

В целом обучение студентов в условиях междисциплинарной интеграции выявило следующие стадии генезиса ценностного отношения к междисциплинарному знанию в процессе их учебной и профессиональной деятельности.

1) Стадия осознания ограниченности узкодисциплинарного (психолого-педагогического) уровня решения проблем образования в силу того что, на данном уровне не все учитываются причины и факторы, влияющие на возникновение педагогической проблемы – *стадия страха (угрозы)*. («Экспериментирование над частью может привести к радикальной трансформации всей системы и даже к ее разрушению, поэтому феномен образования необходимо рассматривать во взаимосвязи с другими системами».)

2) Стадия осознания ценности междисциплинарного сотрудничества в сфере образования как движущей силы развития образовательной теории и практики («Все системы, в том числе и образовательная, развиваются благодаря коэволюции с другими системами») – *стадия выгоды*.

3) Стадия понимания интеграции как имманентного атрибута материи, как механизма восстановления вселенской гармонии и как показателя общего движения к социальному прогрессу («Образовательная система лишь один из органов огромного природо-социо-культурного организма, часть мироздания, которая помогает организму только при условии согласования своих действий с другими органами») – *стадия сопричастности вселенской гармонии и заботы о будущем человечества*.

По нашему мнению, такая динамика ценностного отношения к междисциплинарному знанию является основой их открытости новому, поиску новых объяснений профессиональных реалий (в том числе и объяснений с позиции непедагогических дисциплин). Растущая открытость концептосферы студентов, их готовность погружаться в другое мировидение, фиксируемые в результате прохождения междисциплинарных учебных курсов, составляют основу их дальнейшего профессионального роста.

СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «ПЕРЕДОВОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ»

*Федорасова Е.В.
(УО БГПУ им М. Танка, Беларусь)*

Реформирование высшего педагогического образования обусловило необходимость внедрения в содержание профессиональной подготовки

будущих учителей передового педагогического опыта. Цель внедрения – обогатить информационный фонд студентов знаниями о конкретных достижениях лучших учителей республики, вооружить их методикой изучения педагогического опыта, стимулировать творческий поиск. Выпускники вуза, умеющие изучать, обобщать и использовать передовой педагогический опыт, быстро смогут адаптироваться к постоянно изменяющейся образовательной и социокультурной ситуации, организовать педагогическую деятельность на качественно новом уровне.

Идеи передового опыта не являются абсолютно новыми для педагогики. Раскрыть сущность педагогического опыта пытались европейские педагоги Я.А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, И.Ф. Гербарт, русские педагоги – М.И. Пирогов, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский. Последний вплотную подошел к определению понятия «педагогический опыт».

Значительный вклад в развитие проблемы внесли теоретики и практики 20-30-х годов П.П. Блонский, А.С. Макаренко, М.М. Пистрак, С.Т. Шацкий и др. Возглавляя опытно-экспериментальные учреждения, они занимались сбором и систематизацией передового учительского опыта, проводили научно-практические конференции по обмену опытом.

Разработка теоретических и методологических основ проблемы изучения и обобщения передового опыта учителей стала осуществляться с конца 50-х годов. В этот период появились фундаментальные исследования А.М. Гельмонта, М.Н. Скаткина, Н.П. Тучнина. Ученые ввели понятие «педагогический опыт» в научный обиход, указали ошибки в описании учительского опыта. Основываясь на методологическом принципе взаимосвязи педагогической науки и практики, они рассматривали передовой педагогический опыт как возникающий в практической работе учителей, а затем превращающийся в объект научного познания.

В 70-е годы XX века обеспечивающая роль педагогической науки по отношению к практике приобрела интенсивный характер. К передовому педагогическому опыту проявили пристальное внимание такие ученые как Ю.К. Бабанский, А.Н. Бойко, Е.Н. Медынский В.Е. Гмурман, В.В. Краевский, М.А. Данилов, Н.М. Таланчук, Р.В. Шахова и др. Их работы не только обогатили массовую практику обучения и воспитания подрастающего поколения, но и способствовали развитию педагогической теории в целом.

К концу 70-х годов в педагогической литературе насчитывалось около 40 определений передового педагогического опыта. Ученые рассматривали его как практику, которая прокладывает дорогу ранее неизвестному в науке (М.Н. Скаткин); совокупность профессиональных знаний, умений и навыков, применяемых в решении педагогических задач (В.И. Журавлев); результат творческого поиска школ и учителей, открывающего новые педагогические факты и существенно

модифицирующего существующие формы, методы и приемы учебно-воспитательной работы (Э.И. Моносзон); высшую форму проявления постоянно воспроизводимой части практики в сфере педагогической действительности, обеспечивающую достижение максимально возможных результатов при рациональном использовании времени (И.Ф. Кривонос)

Недостаточность вышеперечисленных определений проявилась в том, что обращалось внимание только на одну сторону передового педагогического опыта: открытие «новых педагогических фактов, создание ценностей, ранее неизвестных в науке и школьной практике» [2, с. 13]. Наиболее близки к искомой истине оказались те ученые, которые учитывали многообразность и сложность явления, различные его уровни и категории (Ю.К. Бабанский, В.И. Бондарь, С.А. Лицерева, Я.С. Турбовской, Р.И. Хозяинов и др.). Так Ю.К. Бабанский выделил три его категории: опыт, в котором содержатся «принципиально новые, не описанные в теории подходы к решению учебно-воспитательных задач»; опыт, который раскрывает «практические пути реализации тех или иных известных теоретических идей»; опыт, в ходе которого часто «осуществляется проверка эффективности тех или иных выводов и рекомендаций, полученных в экспериментальных условиях» [1, с. 14].

Интересным представляется подход к трактовке понятия «передовой опыт» Я.С. Турбовского. Согласно разработанной им концепции изучения и обобщения педагогического опыта на диагностической основе передовым считается такой опыт, который «способен в современных условиях удовлетворять актуальные потребности практики обучения и воспитания» [3, с. 9]. Данное определение характеризуется тремя особенностями:

- подвижность и динамичность оснований, фиксируемых в виде выявленных потребностей;
- конкретная содержательная направленность поиска;
- реалистическая ценность конкретно-исторических возможностей педагогического опыта.

Раскрыть сущность передового опыта путем установления его характерных черт и основных признаков попыталась С.А. Лицерева. По ее мнению, в определении сущности понятия необходимо отталкиваться от базового качества, на основе которого складываются другие черты и признаки передового опыта. Таким базовым качеством выступает положение о том, что передовой опыт – это «опыт развивающийся, своевременно осваивающий новые пути, методы и средства решения задач, выдвигаемых жизнью» [2, с. 21].

Приведенные выше определения свидетельствуют о многогранности содержания понятия «передовой педагогический опыт». Каждый ученый рассматривает этот феномен с позиции той функции, которая его более всего интересует. Ни одно из определений в отдельности не может

претендовать на универсальность и единственную верность формулировки. В совокупности же эти определения вполне раскрывают содержание термина. Они дополняют друг друга, отражая различия возможных исследовательских подходов, нужды и запросы педагогической практики, разные стороны исследуемого объекта, разнообразие функций передового педагогического опыта.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что передовой опыт – характеристика динамичная и многоплановая и этот вопрос требует серьезного дальнейшего исследования.

Литература:

1. Бабанский, Ю.К. Передовой опыт учителей и педагогическая наука / Ю.К. Бабанский // Советская педагогика. – 1977. – № 11. – С. 14 – 17.
2. Лицера, С.А. Теоретические и организационно-методические основы изучения педагогического опыта / С.А. Лицера. – Тюмень: ТГУ, 1987. – 70 с.
3. Турбовской, Я.С. Теоретические основы концепции изучения и обобщения педагогического опыта / Я.С. Турбовской // Методические рекомендации по разработке вопросов изучения и обобщения педагогического опыта в современных условиях. – Москва: НИИ ОП АПН СССР, 1983. – С. 1 – 9.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОДХОДА К ИЗУЧЕНИЮ ХИМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН СТУДЕНТОВ-БИОЛОГОВ

*Хаданович А.В., Дроздова Н.И., Свириденко В.Г.
(УО ГГУ имени Франциска Скорины, Беларусь)*

В высшей школе путь формирования и развития интереса к химическим дисциплинам лежит через активизацию творческой и познавательной деятельности студентов. Это изначально определяет творческую и познавательную активность личности, характеризует ее как субъекта поведения и учения, обеспечивает взаимодействие и сотрудничество преподавателей и студентов при решении педагогических задач.

Творческие задачи решаются в условиях внутриличностного конфликта, когда успех в решении зависит: от мотивации творчества студента; от его волевых качеств; от уровня притязания и самооценки и от других свойств личности. Таким образом, при решении творческих задач сосредоточивается весь комплекс особенностей личности студента, во многом определяющий успех поиска. В связи с этим, творчество можно рассматривать как средство формирования личности обучающихся,

которое, в свою очередь, определяет их познавательные потребности и способности.

Для творческого развития студентов большое значение имеет сотрудничество. Причем, сотрудничество определяется в современной дидактике как более эффективная форма организации творчества, по сравнению с индивидуальной работой над задачей. Это связано с тем, что при сотрудничестве появляется возможность изложить вслух суть своей идеи, а это приводит к лучшему ее пониманию. Преподаватель определяет учебную цель занятия, организует, направляет и корректирует учебный процесс исходя из интересов обучаемого, уровня его знаний и умений. Благодаря такому подходу в организации творческо-познавательной деятельности обучаемый, его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад находится в центре обучения, то есть студент – это личность. Все методические решения преподавателя должны преломляться через призму личности обучаемого – его потребностей, мотивов, способностей, активности, интеллекта.

В условиях сотрудничества появляется необходимость выслушать предложения обучающихся, что также способствует лучшему пониманию сути проблемы и выработке направлений ее разрешения. Сотрудничество позволяет студентам обмениваться идеями и подходами к выработке решения, что повышает творческую результативность. При решении творческих задач по предмету, например, по химии сотрудничество учащихся создает условия для обмена знаниями, лучшему их осмыслению, а также стимулирует познавательные процессы.

В процессе решения творческих задач происходит сложное переплетение логических действий и интуитивно-образных построений, а также предметных действий и их рефлексивной регуляции. Обучение студентов решению творческих задач по химии является важным направлением формирования у них естественнонаучного мышления. В числе основных условий формирования творческого познавательного интереса обучения, по мнению сотрудников кафедры химии, следует назвать и заинтересованность самого студента в достижении цели. Заинтересованность базируется на системе мотивов и потребностей, которые побуждают студентов ставить проблемы и концентрировать усилия на их разрешение. В сочетании творческий познавательный интерес к предмету и профессиональная мотивация позволяют сформировать целостное отношение к нему.

При решении творческих задач личностный уровень обеспечивает: вовлеченность человека в ситуацию поиска решения; возникновение мотивации; организацию мышления через распределение усилий по обеспечению их сбалансированности в виде поддержания и активизации соответствующего интеллектуального, эмоционального, волевого и энергетического ресурсов. Личностному уровню соподчинен

рефлексивный уровень, который выступает как фактор организации мышления через определение направления познавательной активности субъекта. Рефлексия обеспечивает саморегуляцию, бесперебойность и управление протеканием деятельности. Рефлексивному уровню соподчинен предметный уровень организации мышления, который выступает как фактор организации мышления в процессе поиска через вскрытие принципа решения с помощью моделирования ее проблемного содержания в направлении устранения противоречия и привлечения, адекватных для этого средств преобразования проблемной ситуации в требуемое состояние. Предметному уровню соподчинен операциональный уровень организации мышления, который обеспечивает реализацию принципа решения с помощью необходимых для этого процедур, актуализацию знаний, умений и навыков. Вот почему одной из задач вузовского обучения является необходимость научить студента и методикам самообучения. Поскольку в процессе поиска необходимо выбирать не только характер или тип операции, но и исправлять ошибки и преодолевать возникающую в связи с этим у субъекта напряженность и усталость, то операциональный уровень, в свою очередь, подчинен рефлексивному и личностному уровню организации мышления.

Эта концептуальная схема позволяет сделать вывод: приемы активизации решения творческих задач должны быть направлены на культивирование у обучаемого субъекта личностной и интеллектуальной рефлексии и на обеспечение их оптимального взаимодействия с предметно- и операционально-содержательными компонентами мышления.

Исследовательская работа на кафедре по данному направлению показывает, что при обучении студентов самостоятельной работе важно научить: планировать работу, повышать умственную способность, резервы памяти, самоуправлению и самообразованию. При работе по химическим дисциплинам преподавателю необходимо обучить студентов основным приемам анализа теоретических химических закономерностей и работе в лаборатории, вооружить их пониманием принципа построения изучаемого материала; выделять в предлагаемом учебном разделе существенные свойства, которые могли бы служить ориентиром для их развития и реализации творческих способностей студентов на этапе их профессиональной подготовки их в вузе. Согласно учебной программе по аналитической химии на первом курсе выделен раздел физико-химические методы анализа, в котором размещены лабораторные работы по следующей тематике: «Фотоколориметрические методы», «Электрохимические методы» и «Хроматографические методы». При проведении лабораторных занятий преподаватели используют методы обучения, позволяющие активизировать творческо-познавательный интерес к предмету. Методы есть способы упорядоченной,

взаимосвязанной деятельности преподавателя с обучаемыми, направленные на решение задач химического образования. Их можно классифицировать на три основные группы: словесные методы (объяснение, решение задач по алгоритму, работа с практическими руководствами, справочным материалом); экспериментальная работа (подготовка растворов заданной концентрации необходимых реактивов, построение калибровочных графиков, проведение опытов); статистическая обработка полученных результатов (расчеты полученных результатов и определение ошибки эксперимента). Реализация указанных методов может осуществляться в рамках как массовых, так и индивидуальных форм работы.

Развитие творческой познавательной деятельности студентов является процессом активизации самого обучаемого. Наблюдая, упрощая, объясняя, изучая химическую дисциплину, студент тем самым преобразует, изменяет, раскрывает ее для себя. Одновременно студент, будущий специалист, изменяется сам, формируясь как субъект учебно-познавательной деятельности.

На всем протяжении учебного процесса преподаватели должны проявлять доверие к студентам, помогать им в осознании цели и задач данного процесса, социальной ценности и личной значимости знаний, полученных в ходе обучения, строить учебный процесс с учетом эмоционального настроения обучающихся, стремиться к созданию психологического климата доверия между студентом и преподавателем.

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИЗ ЧИСЛА ЛИЦ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

*Хитрюк В.В., Пономарева Е.И.,
Железная Л.Н., Юрченко Л.А.
(УО БарГУ, Беларусь)*

В современной социокультурной и экономической ситуации, в условиях модернизации отечественного образования все более важным и значимым становится воспитание не только творческой, интеллигентной, высокопрофессиональной, но и конкурентоспособной личности.

Наше общество в большинстве своем состоит из здоровых, сильных, умных людей, способных самостоятельно жить и работать, обеспечивать себя и свою семью. И часто мы не замечаем тех, кто обделен природой полноценным физическим или психическим здоровьем. Таким людям приходится в полном смысле слова выживать, прилагая для этого усилия,

которые здоровому человеку трудно и представить. Государство и учреждения образования стараются облегчить им жизнь, помочь почувствовать себя равноценными членами общества. Эти позиции нашли отражение в Кодексе Республики Беларусь об образовании.

Под психолого-педагогическим сопровождением студентов из числа лиц с ОПФР понимается теоретически и практически обоснованная поддержка, оказываемая всеми субъектами образовательной среды, направленная на повышение степени адекватности образовательных услуг запросам субъектов и стратегии их развития, а также обеспечивающая максимальные возможности их функционирования в образовательном пространстве вуза [1, с. 28].

В целях уточнения направлений осуществления сопровождения и успешного включения студентов, имеющих психофизические особенности развития в образовательное пространство вуза, осуществлен анкетный опрос среди исследуемой группы студентов и их родителей.

Выборкой были охвачены все студенты с ОПФР I—V курсов дневной формы получения образования (n=16 человек), и их родители (n=22 человека). В ряде случаев в анкетировании принимали участие и отец, и мать. В анкете были использованы как открытые, так и закрытые вопросы, а ответы на некоторые из них предполагали возможность выбора нескольких вариантов.

Первые два вопроса анкеты касались оценки отношения общества и здоровых людей к лицам с ОПФР. Результаты опроса студентов и их родителей представлены в таблице.

Таблица — Результаты опроса об отношении общества к лицам с ОПФР
В процентах

Общество к лицам с ОПФР относится	Результаты опроса родителей	Результаты опроса студентов с ОПФР
Хорошо	9,1	25,0
Удовлетворительно	72,7	68,8
Неудовлетворительно	18,2	6,2

Как свидетельствуют полученные данные, общество в целом позитивно воспринимает лиц с ОПФР. При этом студенты более оптимистично оценивают его отношение к людям с особенностями психофизического развития, нежели их родители (рисунок 1).

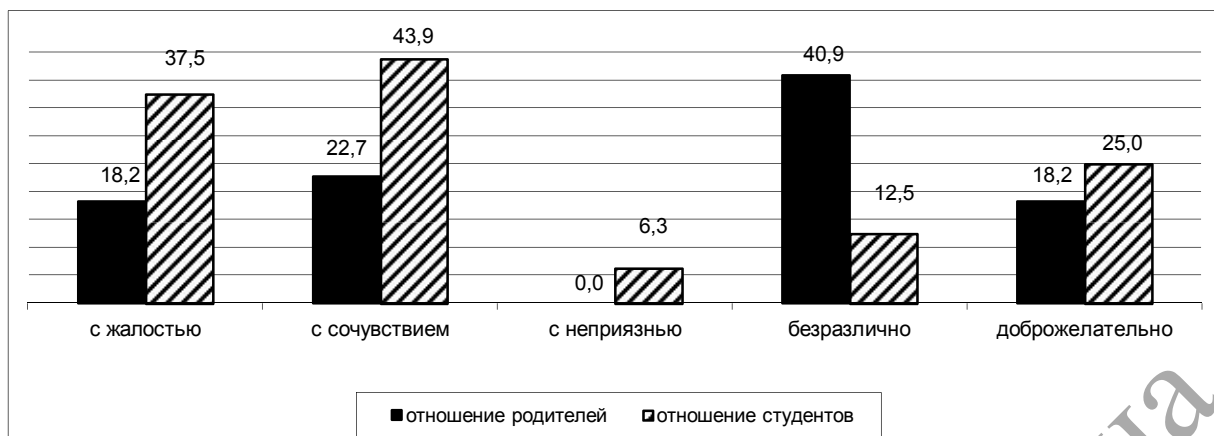


Рисунок 1 — Результаты опроса студентов, имеющих особенности психофизического развития, и их родителей об отношении здоровых людей к лицам с ОПФР (ответ предполагал множественный выбор)

Ответы респондентов на второй вопрос опосредованно подтвердили приведенные выше результаты. Родители (36,4%) считают, что здоровые люди относятся к людям с ОПФР доброжелательно. Но высок процент (27,3) и тех, кто подчеркивает неприязненное отношение здоровых людей к их детям. Студенты же в своем большинстве воспринимают это отношение как сочувствие (43,8%) и жалость (37,5%).

Студенты, имеющие особенности психофизического развития, в свою очередь, также неоднозначно воспринимают здоровых людей (рис. 2).

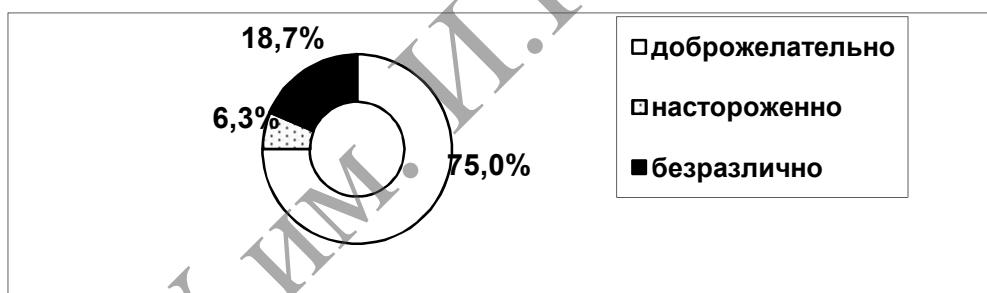


Рисунок 2 — Результаты изучения отношения студентов с особенностями психофизического развития к здоровым людям

На заданный нами вопрос: “От кого родители ожидают помощи и поддержки для успешной учебы их детей?”, ответы распределились следующим образом: от преподавателей, куратора, воспитателей общежитий, сотрудников социально-педагогической и психологической службы (45,5%); от друзей (27,3%); материальная поддержка (40,9%). Значительная часть родителей (18,2%) считают, что их детям ничья помощь не нужна.

Абсолютное большинство родителей (95,2%) считают, что в Барановичском государственном университете грамотно организуется безбарьерная среда, причем она понимается ими широко — не только как возможность беспрепятственно попасть в учебный корпус, библиотеку, общежитие, столовую, но и как возможность взаимодействия с

сотрудниками деканата, куратором, преподавателями, сокурсниками, воспитателями общежития. У студентов также нет существенных нареканий по организации комфортного передвижения по территории университета, в помещениях факультета и, что самое главное, — по осуществлению взаимодействия и общения с преподавателями и сокурсниками.

Отдельная группа вопросов была связана с пребыванием студентов с ОПФР в образовательном пространстве университета. Для родителей важно, в первую очередь, регулярно получать информацию об успеваемости своих детей (27,3%). Они считают, что для проявления индивидуальных способностей их детям следует предложить самостоятельно подготовить что-либо для общего дела (40,9%), активнее привлекать их к выполнению коллективных заданий (45,5%). Родители советуют включать их дочь или сына в интеллектуально-творческую и научную деятельность (31,8%), в культурно-творческую работу (31,8%), во все виды внеучебной деятельности (9,1%). Восемь родителей (36,4%) не высказали никаких пожеланий.

Родители предлагают в процессе осуществления взаимодействия с их детьми давать им возможность раскрыть свою индивидуальность (4,5%), проявлять уважение и понимание (9,1%), активнее привлекать к участию в мероприятиях факультета и университета. В качестве основных форм взаимодействия вуза и родителей респонденты называют собрания (9,1%) и информирование о возникающих проблемах по телефону (9,1%).

Студентам был также задан вопрос, связанный с тем, что является важным для их успешной учебы. Результаты распределения ответов представлены на рисунке 3 (ответы предполагали множественный выбор).

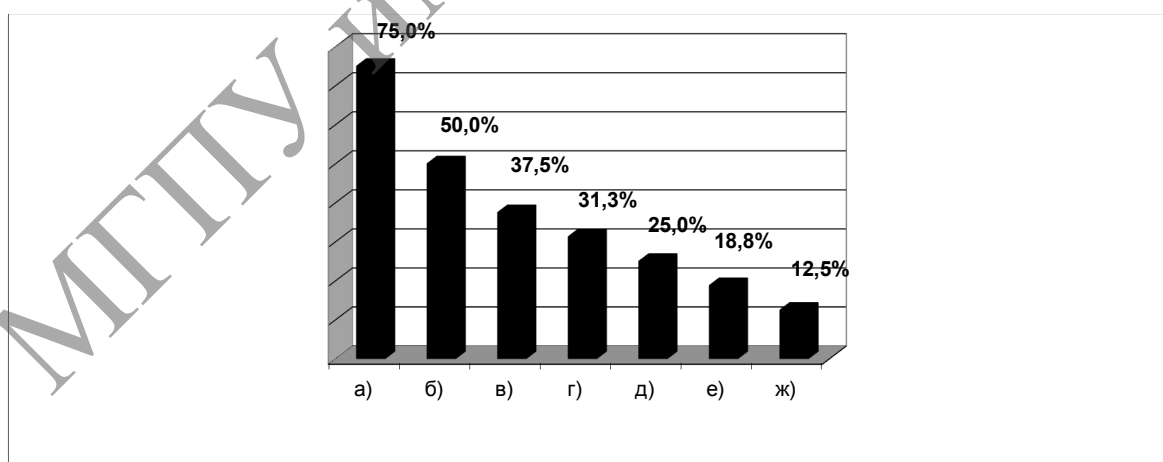


Рисунок 3 — Распределение результатов опроса о важности для успешной учебы студентов с ОПФР по следующим показателям: а) профессионализм преподавателей, б) уровень материально-технической базы, в) корректное и уважительное отношение окружающих, г) консультации педагогов-психологов, д) помощь со стороны преподавателей, куратора, сокурсников, е) возможность использовать Интернет-ресурсы, ж) наличие безбарьерной среды

Как свидетельствуют данные, представленные на рисунке, студенты с ОПФР, определяя показатели для обеспечения их учебной успешности, грамотно расставили акценты. Отрадно, что при этом они рассчитывают, прежде всего, на собственные силы.

Проведенное нами исследование показало, что у студентов из числа лиц с особенностями психофизического развития и их родителей нет неадекватных требований к обществу, к системе образования и Барановичскому государственному университету. Родители воспринимают своих детей такими же, как и других студентов, то есть способными стать достойными гражданами, профессионально-компетентными специалистами в том направлении подготовки, которое ими выбрано. Студенты не замыкаются в себе и рамках своей семьи, они готовы к активному участию не только в образовательной деятельности, но и в научной, и культурно-творческой работе. При этом они рассчитывают на помощь педагогического сообщества и товарищей по обучению.

Результаты исследования подтверждают, что здоровым людям следует проявлять больше внимания, уважения, доброжелательности, терпения к лицам, имеющим особенности психофизического развития.

Литература:

1. Богинская, Ю.В. Служба сопровождения и поддержки студентов с ограниченными возможностями: учеб.-метод. пособие / Ю.В. Богинская. – Ялта: РИО КГУ, 2009. – 60 с.

ФУНКЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ ПО ДИДАКТИКЕ

Цеханович М.Л.

(УО БГПУ им. Максима Танка, Беларусь)

Преподавание педагогических дисциплин играет важную роль в процессе профессионального становления будущего учителя. Вооружая студентов системой теоретических знаний, общепедагогическая подготовка направлена на формирование представлений о способах решения многообразных обучающих, воспитательных и развивающих задач. Однако достижению данной цели препятствует разрыв, возникающий между теоретическими знаниями, которые усваиваются студентами, и умением применить эти знания на практике. Это проявляется, например, в том, что студент, успешно сдающий экзамены по теоретическим и методическим дисциплинам, сталкивается с дефицитом, знаний, необходимых для налаживания процесса функционирования обучения.

Для решения данной проблемы используются разные средства: включение студентов в педагогическую практику, проведение тренингов,

использование деловых игр и т.д. Одним из эффективных средств сближения теории и практики является применение педагогических задач. Как отмечает Л.В. Кондрашова, «педагогическая задача – действенное средство активизации познавательной деятельности студентов, совершенствования их мыслительных операций, таких, как синтез, анализ, обобщение, доказательство, перенос знаний в новые условия и др. Решение педагогических задач содействует развитию у будущих педагогов умений и навыков, соответствующих основным структурным компонентам педагогической деятельности» [1, с. 4].

Методологические основы построения систем педагогических задач заложены в работах Л.Ф. Спирина, Ю.Н. Посталюк, Л.М. Фрумкина. Проблеме разработки систем учебных педагогических задач в теоретическом аспекте посвящены работы Д.В. Вилькеева, И.И. Казимирской, Ю.Н. Кулюткина, А.Х. Курашиновой, Т.А. Маленко, В.А. Слостенина, Л.Ф. Спирина, Н.А. Стусь, Г.С. Сухобской, В.Э. Тамарина, С.Ю. Теминой, Е.Ф. Широковой, Д.С. Яковлевой. Фонд задачи представлен в учебных пособиях Б.З. Вульфова, С.М. Годник, Л.Л. Додон, Г.И. Железниковой, Т.М. Куриленко, Л.В. Кондрашовой, О.П. Морозовой, Э.Ш. Натансона, В.Л. Омеляненко, Г.Г. Петорченко, М.М. Поташника, В.А. Слостенина, Н.А. Стусь, В.П. Тарантея и др.

Поскольку цели профессионального образования определяются социальным заказом и корректируются с течением времени, представляет интерес выявить соответствие функций накопленного фонда педагогических задач современным целям подготовки будущих учителей. В Концепции развития системы педагогического образования [2], выступающей основным программным документом и определяющей методологию подготовки учителей, указывается на необходимость усиления роли инновационной составляющей в подготовке педагогических кадров. В качестве объекта проведенного нами анализа выступили педагогические задачи по дидактике, включенные в состав 25 учебных пособий, изданных в период с 1950 по 2011 гг. Выявление функций педагогической деятельности, актуализируемых в процессе их решения, проводилось на основе поэлементного анализа [4]. Всего была проанализирована 721 задача по дидактике. Определение и систематизация функций производилась с опорой на выделенные Ю.К. Бабанским компоненты процесса обучения: целевой, диагностический, содержательный, организационно-методический, стимулирующе-регулирующий, контрольно-оценочный [3].

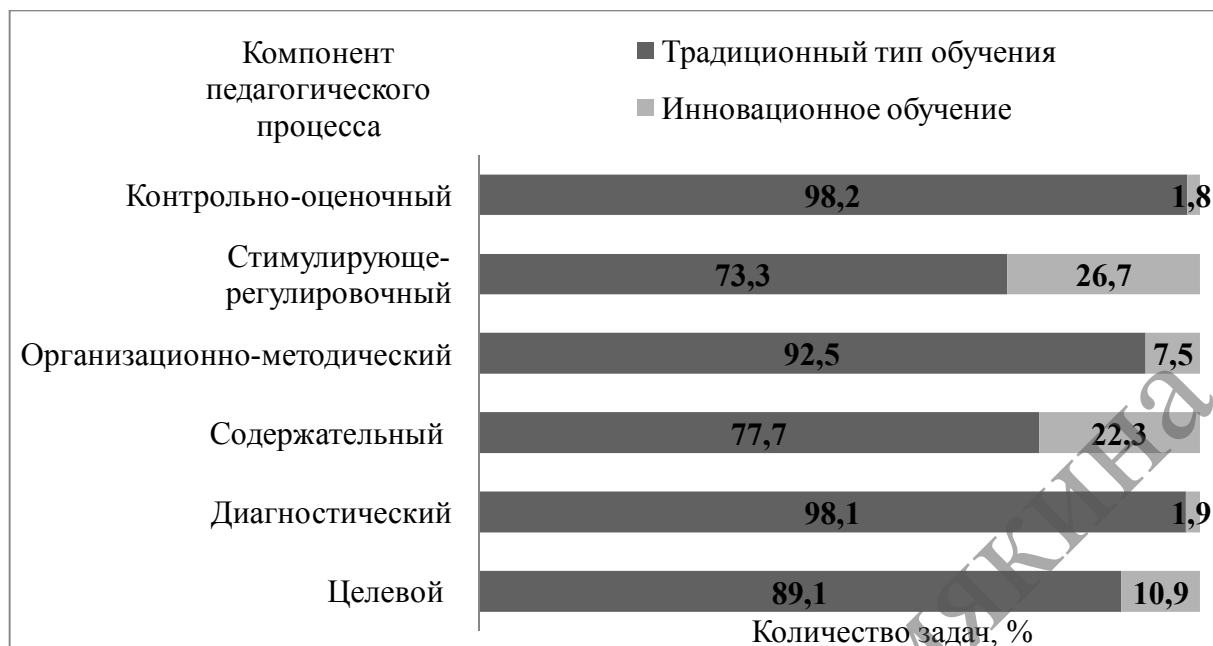
Функции педагогической деятельности были разделены на две группы. В первую группу вошли функции, характерные для деятельности в рамках традиционного типа обучения. Для него характерно доминирование нормативно-одобренных дидактических предписаний, которые, по словам И.И. Цыркуна, «рассчитаны на абстрактных субъектов

(учителя и учащихся) и усредненные условия, т.е. отражают стереотипные стандарты профессионально-методической деятельности» [5, с. 36]. Вторую группу составили функции инновационной педагогической деятельности, которая характеризуется выходом за рамки нормативно-одобренных предписаний. В частности, применение современных методов, средств и форм организации обучения, повышающих эффективность преподавания предмета. При анализе учитывалась, что решение задач может актуализировать несколько функций процесса обучения, а потому каждая задача может быть отнесенной к нескольким его компонентам. Это объясняется тем, что педагогические задачи, в отличие от задач, используемых в дисциплинах естественнонаучного цикла, могут иметь несколько учебных требований – до четырех-пяти.

Например, в число традиционных функций педагогической деятельности вошли: определение целей и задач обучения, выявление общих целей обучения и воспитания (целевой компонент); изучение психологических особенностей учащихся (диагностический компонент); повышение успеваемости, обучение учащихся осмыслению учебного материала (содержательный компонент); подготовка и проведение комбинированного урока, отбор средств обучения (организационно-методический компонент); формирование познавательного интереса (стимулирующе-регулирующий компонент); индивидуальный подход к оценке знаний учащихся (контрольно-оценочный компонент) и т.д.

На основе анализа содержания задач были выявлены следующие инновационные функции процесса обучения: реализация гуманистических принципов в процессе целеполагания (целевой компонент); повышение эффективности урока, установление межпредметных связей (содержательный компонент); отбор инновационных методов и форм обучения, разработка альтернативных сценариев проведения отдельных этапов урока, разработка и проведение уроков инновационных типов, эффективное использование времени урока, организация программированного обучения, конструирование средств обучения (стимулирующе-регулирующий компонент); организация рефлексии результатов обучения учащимися (контрольно-оценочный компонент) и т.д. Количественное соотношение функций традиционного и инновационного типов обучения отражены на рисунке 1.

➤ Рисунок 1. Количественное соотношение функций традиционного и инновационного типов обучения



Результаты свидетельствуют о том, что количество задач, решение которых позволяет реализовывать функции традиционного типа обучения, в значительной мере превышает число задач, реализующих инновационные функции. Наибольшие различия в соотношении задач наблюдаются в контрольно-оценочном и диагностическом компонентах (1,8% и 1,9% соответственно). В большей степени инновационные функции выражены в задачах, относящихся к стимулирующе-регулирующему и содержательному компонентам педагогического процесса.

Учитывая тот факт, что максимум изданий пособий с педагогическими задачами приходится на период 1981-1990 гг. (по нашим данным – 30,8% от общего числа пособий, изданных в период с 1950 по 2011 гг.), а последние десятилетия характеризуются снижением интереса авторов к их разработке (по 11,5% от общего числа пособий в периоды 1991-2000 и 2001-2011 гг.), разработка педагогических задач, имеющих целью инновационную подготовку, можно определить как перспективное направление педагогических исследований.

Литература:

1. Кондрашова, Л.В. Сборник педагогических задач. – М.: Просвещение, 1987. – 142 с.
2. Концепции развития системы педагогического образования в Республике Беларусь: проект / П.Д. Кухарчик [и др.]; под общ. ред. И.И. Цыркуна. – Минск: БГПУ, 2008. – 32 с.
3. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. Ю.К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1983. – 608 с.
4. Усова, А.В. Формирование у учащихся учебных умений / А.В. Усова, А.А. Бобров. – М.: Знание, 1987, – 78 с.

5. Цыркун, И.И. Инновационная культура учителя-предметника. – Минск.: БГПУ им. М. Танка, 1996. – 186 с.

КОМПЕТЕНТНОСТЬ И ПРОФЕССИОНАЛИЗМ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ – АНДРАГОГА

*Ширяева М. Ю.
(УО БГПУ имени М. Танка, Беларусь)*

Человек XXI века стоит перед необходимостью стремительного обновления своих знаний, умений и навыков, адаптации к стремительно изменяющимся процессам, происходящим абсолютно во всех сферах его жизнедеятельности. Темпы, качества и условия любой современной деятельности вынуждают людей неоднократно повышать квалификацию и получать дополнительное образование на протяжении всей жизни.

Особые требования предъявляются и к педагогам работающих в системе образования взрослых. Деятельность педагога-андрагога осуществляется в процессе обучения взрослых людей обладающих специфическими особенностям и жизненным опытом, требующим особого подхода при его реализации. Соответственно цели и задачи, стоящие перед таким преподавателем будут отличаться от тех, которые поставлены перед учителем общеобразовательной школы и среднего специального учебного заведения.

В нашей стране нет специальных институтов или даже курсов, на которых бы готовили специалистов данного профиля. В большинстве своем, педагоги (в основном преподаватели высших учебных заведений) занятые в сфере образования взрослых не имеет специальной андрагогической подготовки. Многие из преподавателей интуитивно доходят до определения для себя важнейших положений андрагогики, другие ограничивают свои функциональные задачи лишь передачей информации.

Проанализировав ряд научных работ по образованию взрослых, мы составили сравнительную характеристику педагога и андрагога.

Преподаватель	Андрагог
Информатор (источник информации)	Помощник (регулирует процесс познания учебного материала)
Использует только свои профессиональные умения	Использует и свои профессиональные умения, и опыт учащихся как основу обучения
Излагает содержание программы	Координирует образовательную деятельность

Ориентирован на учебный предмет	Ориентирован на решение проблемы
Является активным деятелем	Регулирует активность обучающихся
Пользуется в основном рекомендованным учебным материалом	Имеет дело не только с учебным материалом, но и с проблемами обучающихся, различного характера
Устанавливает зависимо-подчиненные отношения	Налаживает отношения взаимодействия и равноправия
Отношение к учебной ситуации как к контролю и оцениванию усвоенного предмета	Отношение к учебной ситуации как к определению познавательных потребностей.

Выделенные отличия указывают на то, что требования, предъявляемые в сфере образования взрослых к профессионалу, существенным образом отличаются от требований к педагогу, работающему с детьми.

С позиций этих отличий теперь мы рассмотрим профессиональную деятельность андрагога и комплекс образовательных задач, которые он решает.

Профессиональная компетентность андрагога – явление, находящееся в процессе постоянного изменения, поскольку зависит от сопряженных с его деятельностью социальной действительности и развития как собственно андрагогики, так и других, в первую очередь, педагогических и социальных наук.

Андрагог, с нашей точки зрения, – это всесторонне подготовленный специалист высшей квалификации, обладающий совокупностью определенных андрагогических знаний, умений и навыков, область деятельности которого является работа со взрослыми людьми с учетом специфики их возрастных особенностей и спектром образовательных потребностей.

Под совокупностью специальных андрагогическими знаний, умений и навыков подразумевается совокупность знаний о человеке взрослого периода, а также система специальных методов, приемов и форм работы, которыми должен владеть любой специалист, обучающий взрослое население для качественного обеспечения образовательного процесса

На ход и эффективность процесса обучения оказывают влияние как внешние (применение инновационных технологий, разнообразные формы и методы учебного процесса) так и внутренние (ценностные ориентации, положительная мотивация, личностные качества) факторы.

Исходя из выше сказанного, андрагог должен быть новатором, владеть различными методиками решения нестандартных учебных и практических задач, уметь выстраивать межличностные отношения, обладать прогностическими качествами на перспективу развития

обучающихся, продуктивно заниматься самообразованием и повышением своего профессионального уровня. В процессе обучения учитывать различные факторы (социальные, временные, бытовые и др.) влияющие на образовательный процесс.

Одним из наиболее важных профессиональных качеств андрагога является уверенность в себе и в своих знаниях. Осуществление деятельности в реальном времени и тесный контакт с людьми требует самообладания и уравновешенности, принятия молниеносных решений, без какого либо промедления или обдумывания ситуации, обусловленных выработанными навыками.

Для повышения компетентности педагогов-андрагогов нужны разработанные программы обучения в соответствии с интересами взрослых слушателей, должны быть подготовлены комплексные методические пособия, нацеливающие преподавателей как на изучение теории андрагогики, так и включающие задания, позволяющие вести заочный диалог, задания по самоанализу, самодиагностике собственной деятельности, побуждающие к исследованиям в области образования взрослых.

Далее основываясь на выводах, полученных в процессе исследования, нам бы хотелось дать некоторые рекомендации начинающим педагогам – андрагогам.

Перед началом работы в группе взрослых учащихся, андрагогу необходимо выяснить цели и альтернативную мотивацию каждого члена группы. В дальнейшей работе необходимо всегда помнить о них, которые ставят перед собой занимающиеся. При неоправданных ожиданиях численность группы будет уменьшаться.

В отличие от детей, которым нужен инструктаж, постановка цели, фокусировка и поддержка, т. к. они не знают, что принесет им занятие в будущем, взрослые, в большинстве своем, целеустремленные и осознают конкретное применение знаниям, которые надеются приобрести. Следовательно, необходимо формировать самостоятельное и ответственное отношение к занятиям и учебе в целом. Конструируйте учебный процесс совместно, учитывайте пожелания вашей аудитории.

Состоявшиеся люди скептически относятся к новой информации и новым знаниям, тщательно проверяют полученные данные. Следовательно, необходимо, чтобы взрослые студенты учились посредством самостоятельного поиска и открытий, чтобы имели возможность интерпретировать полученный материал. В данном контексте андрагог – лишь посредник.

Наличие жизненного опыта является одной из отличительных характеристик слушателей в ходящих в категорию взрослых. Они стремятся стать активными участниками обучения, любую ситуацию соотносят со своими жизненными ценностями и задачами. Желание

применять полученные результаты «здесь и сейчас» придает процессу обучения специфические черты. Обучающиеся проявляют большой интерес к занятиям и предмету, видя заинтересованность преподавателя в уже имеющихся познаниях. Вовлекайте их в разговор и даже спор, но точно знайте чему вы хотите их научить. Организуйте открытые диалоги, но скрыто управляйте направлениями, которые они принимают. Экспериментируйте.

Взрослые очень чувствительны к критике. Внимательно относитесь к ошибкам, анализируйте их вместе с группой, никогда не акцентируйте внимание на человеке. При необходимости беседуйте приватно, без посторонних, не критикуйте, а подскажите способы решения проблемы и поощряйте дальнейшие действия. Уделяйте внимание индивидуальным особенностям каждого человека, повышайте их самооценку и чувство собственного достоинства.

Улыбайтесь. Позитивная и эмоционально благоприятная атмосфера на занятиях, поощрение, поддержка, ненавязчивая подсказка и одобрение со стороны педагога-андрагога позволяет почувствовать уверенность в собственных силах, что, несомненно, приводит к успеху всего процесса обучения.

Литература:

1. Змеев, С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. Монография / С.И. Змеев. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.
2. Образование взрослых: социально-психологические проблемы, поиски, решения / Ю.Н.Кулюткин, Г.С.Сухобская, Н.М.Божко, К.Н.Бегали. в 4 т. – М.: Норма, 1999.

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

Чалова О. Н.

(УО ГГУ имени Ф. Скорины, Беларусь)

В современном мире прочно утвердилось мнение о том, что хорошее владение иностранным языком увеличивает шансы достигнуть успехов в любой карьере. В связи с этим отмечается повышенный интерес студенческой молодежи, в том числе и педагогических вузов, к изучению иностранного языка. В подобных условиях чрезвычайно актуальными становятся вопросы оптимизации обучения иностранному языку, повышения качества его преподавания в высшей школе.

Качество обучения иностранного языка (ИЯ) синтезируется из:

- качества образовательной программы;
- качества потенциала педагогического состава;

- качества потенциала студентов;
- качества технологий обучения ИЯ;
- качества управления образовательными системами и процессами
- качества средств образовательного процесса (материально-технической, учебно-методического обеспечения, учебных кабинетов).

В фокусе нашего внимания находится один из указанных компонентов – качество технологий обучения ИЯ. Требования, предъявляемые к студентам как будущим специалистам определенной профессиональной сферы, в частности педагогической (способность вести общение социокультурного и профессионального характера; умение читать и переводить литературу по специальности; составлять письменные документы, используя реквизиты делового письма, заполнять бланки на участие и т.п.; понимать аутентичную иноязычную речь на слух и т.д.), обуславливают использование конкретных технологий обучения, а именно:

- обучение коммуникации через реальное общение на изучаемом языке;
- введение аутентичности в учебную ситуацию;
- использование на уроках иностранных языков достижений информационных технологий.

Обучение коммуникации через реальное общение на изучаемом языке предполагает широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (деловых и ролевых игр, разбор конкретных речевых ситуаций, различные виды дискуссий, творческие проекты и др.) в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся. Собственный опыт включения в занятия по английскому языку подобных форм обучения доказывает их эффективность.

В качестве еще одного важного пути повышения эффективности образовательного процесса по иностранному языку следует рассматривать **аутентичность** как уникальное свойство, которое должно составлять суть любой деятельности, осуществляемой на занятии по иностранному языку. Два последних десятилетия были отмечены повышением интереса к проблеме создания учебника иностранного языка, преследующего цель формирования поликультурной личности. Обогащение содержания образования, придание ему современного характера в условиях перехода на новый стандарт обучения является возможным за счет использования аутентичных материалов из зарубежных учебников или напрямую из первоисточников в рамках традиционных и инновационных форм проведения занятий.

Введение аутентичности в учебную ситуацию предполагает также использование аутентичных видеокурсов и видеоаппаратуры с ее многочисленными полезными функциями, дающими преподавателю

возможность применять различные технологии в работе с видеофильмами. Именно они помогают моделировать ситуации, при которых изучение языка проходит при погружении в культурную среду носителей языка. При драматизации (одна из технологий работы с видеокурсом) студенты учатся технике общения, овладевают речевым этикетом, учатся быть речевыми партнерами, то есть совершенствуют коммуникативные навыки через общение на иностранном языке.

Использование на занятиях по иностранному языку достижений информационных технологий повышает мотивацию и познавательную активность студентов, расширяет их кругозор и предполагает, главным образом, применение в учебном процессе компьютерных презентаций, которые позволяют интенсифицировать усвоение студентами учебного материала и проводить занятия на качественно новом уровне, используя вместо аудиторной доски показ слайд-фильмов с экрана компьютера на мультимедийном проекторе.

Эффективность воздействия учебного материала на учащихся во многом зависит от степени и уровня иллюстративности материала. Визуальная насыщенность учебного материала делает его ярким, убедительным и способствует интенсификации процесса его усвоения. Компьютерные презентации позволяют акцентировать внимание учащихся на значимых моментах излагаемой информации и создавать наглядные эффектные образы в виде иллюстраций, схем, диаграмм, графических композиций и т.п. Презентация позволяет воздействовать сразу на несколько видов памяти: зрительную, слуховую, эмоциональную и в некоторых случаях моторную.

Обладая такой возможностью, как интерактивность, компьютерные презентации позволяют эффективно адаптировать учебный материал под особенности обучающихся. Усиление интерактивности приводит к более интенсивному участию в процессе обучения самого обучаемого, что способствует повышению эффективности восприятия и запоминания учебного материала. Кроме того, работа с презентациями побуждает студентов к творческой переработке усвоенного материала при личностной и деятельностной ориентации процесса обучения. Используемые приемы способствуют не только овладению системой лингвистических знаний и закономерностей функционирования изучаемого иностранного языка, его функциональных разновидностей, развитию общеучебных умений работы с компьютером, получения, анализа и переработки информации из глобальной сети, но и развитию личности студента, раскрытию его творческих способностей, самостоятельности мышления.

Следует помнить, что компьютер не заменяет преподавателя, а является эффективным помощником, позволяющим повысить качество обучения и эффективность контроля. Главной и ведущей фигурой на занятии является преподаватель, применение же компьютерных

технологий – это один из эффективных способов организации учебного процесса.

Таким образом, использование таких технологий обучения, как обучение коммуникации через реальное общение на изучаемом языке, введение аутентичности в учебную ситуацию и использование на занятиях по иностранному языку достижений информационных технологий имеют следующие положительные стороны:

- повышают мотивацию учащихся;
- предоставляют студентам больше возможностей для участия в коллективной работе, развития личных и социальных навыков, коммуникативных навыков;
- позволяют использовать большое количество иллюстративного материала;
- интенсифицируют занятие;
- вовлекают учащихся в самостоятельный процесс обучения, что особенно важно для развития их общеучебных навыков;
- позволяют преподавателю использовать различные стили обучения, преподаватели могут обращаться к всевозможным ресурсам, приспосабливаясь к определенным потребностям;
- позволяют преподавателям вновь использовать созданные материалы и делиться ими друг с другом;
- вдохновляют на поиск новых подходов к обучению;
- предоставляют возможность как студентам, так и преподавателям работать более творчески.

ИНКЛЮЗИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ: КОМПОНЕНТНАЯ СТРУКТУРА

*Чуносова И. С.
(УО БарГУ, Беларусь)*

Профессиональная компетентность педагога-выпускника вуза характеризуется «уровнем сформированности действий, обеспечивающих ему реализацию функций субъекта педагогической деятельности» [1, с. 11]. Иными словами, требования к компетентности педагога находятся в прямой зависимости от практических задач, которые он должен реализовывать в своей деятельности.

Организация интегрированного обучения и воспитания, а в последующем полного включения (инклюзии) в учебно-воспитательную среду общеобразовательной школы детей с особенностями психофизического развития обнажает проблему неготовности будущих педагогов к работе с учащимися с особыми образовательными

потребностями. Формирование профессиональных компетенций к работе в инклюзивной среде — одно из направлений подготовки педагогических кадров, способных осуществлять профессиональную деятельность в современных образовательных условиях.

Инклюзивная компетенция представляет собой интегральную характеристику качеств личности, базирующуюся на системе знаний, умений, способов выполнения профессиональной деятельности и позволяющую решать возникающие на практике профессионально-педагогические задачи обучения, воспитания, развития личности и социальной адаптации ребенка с особенностями психофизического развития в условиях образовательной интеграции (инклюзивного образования) [2, с. 167—168]. Таким образом, мы можем говорить об инклюзивной компетенции как готовности и способности педагога работать в условиях образовательной интеграции (инклюзивного образования).

При определении компонентной структуры феномена инклюзивной компетенции мы учитывали концептуальные представления об образовательной интеграции, сформулированные в работах Т. В. Вареновой, В. В. Гладкой, А. Н. Коноплевой, Т. Л. Лещинской, В. И. Олешкевич, В. В. Хитрюк и др.

Предложим компоненты инклюзивной компетенции, принимая также во внимание основные направления деятельности будущих педагогов (учебно-воспитательная, консультативная, учебно-методическая, инновационная, научно-исследовательская, информационно-просветительская, организационно-управленческая) и выделенные Н. В. Кузьминой компоненты педагогической деятельности (конструктивный, организаторский и коммуникативный).

Когнитивный компонент предполагает наличие у будущих педагогов ряда специфических инклюзивных знаний, умений и навыков:

– осознание и умение применять научно-теоретические знания об основных специфических закономерностях психофизического развития детей с ОПФР;

– знание особенностей развития учащихся различных нозологических групп (с задержкой психического развития, нарушениями слуха, зрения, речи, нарушениями функций опорно-двигательного аппарата);

– способность учитывать индивидуальные особенности психического развития каждого ученика.

Конструктивный компонент связан с отбором и композицией учебного материала, планированием и построением педагогического процесса и реализуются преимущественно в учебной, учебно-методической и научно-исследовательской деятельности. Данный компонент подразумевает:

- осознание особенностей проектирования, реализации, оценки и коррекции процесса образовательной интеграции в массовой школе;
- умение адаптировать методы, средства, формы обучения применительно к специфическим психофизическим и индивидуальным особенностям учащихся;
- готовность к включению в исследовательские проекты по решению задач интегрированного обучения и воспитания (инклюзивного образования).

Выполнение системы действий, направленных на создание коллектива и управление совместной деятельностью учащихся, предполагает наличие *организаторского компонента* инклюзивной компетенции у будущих педагогов. В условиях образовательной интеграции он отражается в воспитательной и организационно-управленческой деятельности и включает:

- знание и способность к адекватному использованию педагогических приемов работы с различными категориями детей с особенностями психофизического развития;
- владение методиками диагностики личностных особенностей каждого ребенка;
- готовность использовать различные методы, средства и формы воспитания, прогрессивные приемы руководства для вовлечения детей с ОПФР во внеклассную деятельность;
- умение оказывать воспитательное воздействие на учащихся, решать задачи оптимизации межличностных отношений обычных учеников и детей с ограниченными возможностями;
- быть способным к психолого-педагогической поддержке семей, имеющих детей с ОПФР;
- готовность к взаимодействию со специалистами смежных профилей (психологической и медицинской службой учебного учреждения), другими заинтересованными участниками образовательной интеграции, сопровождающими развитие ребенка.

Коммуникативный компонент инклюзивной компетенции отражает направленность на установление целесообразных отношений учителя с воспитанниками, другими педагогами школы, представителями общественности, родителями. Коммуникативный компонент связан с консультативной, информационно-просветительской и инновационной сферой деятельности будущих педагогов:

- владение навыками консультирования детей и их родителей, способность консультировать по вопросам оказания коррекционной помощи в домашних условиях, знакомить родителей, воспитывающих детей с ОПФР с содержанием коррекционно-педагогического сопровождения ребенка;

- готовность к участию в психологической и психотерапевтической помощи;
- способность к проведению лекционной и пропагандистской работы с целью популяризации идей интегрированного обучения в обществе;
- готовность повышать педагогическую компетентность родителей, воспитывать социальную толерантность в школьном коллективе;
- осознание необходимости формирования социального интереса к особенным детям у родительской общественности;
- быть способным к информационному обслуживанию педагогических работников, родителей школьников по актуальным проблемам инклюзивного образования;
- способность осуществлять профориентацию школьников с учетом специфических психофизических и индивидуальных особенностей учащихся;
- осознание необходимости изучения и применения в педагогической практике новых прогрессивных подходов, методов и приемов образовательной интеграции;
- подготовленность к внедрению в образовательный процесс новых специализированных информационно-коммуникационных технологий.

Рефлексивный компонент инклюзивной компетенции направлен на сознательный анализ сильных и слабых сторон осуществляемой деятельности в отношении всех участников процесса образовательной интеграции:

- умение сравнивать, сопоставлять, оценивать результаты педагогической деятельности по отношению к учащимся с ОПФР и их нормально развивающимся сверстникам;
- готовность определять слабые и сильные стороны осуществления профессионально-педагогической деятельности в условиях образовательной интеграции;
- способность осмысливать пути повышения эффективности педагогической работы с детьми с ОПФР.

Выделенные нами структурные компоненты инклюзивной компетенции соотносятся с академическими и профессиональными компетенциями, обозначенными в образовательных стандартах первой ступени высшего образования. Соответственно, необходимо охарактеризовать также *социально-личностный компонент* инклюзивной компетенции, включающий культурно-ценностные ориентации личности и определяющий готовность будущих педагогов к интегрированному обучению и воспитанию. Это:

- положительное отношение к основным положениям образовательной интеграции (инклюзивного образования);

– эмоциональное принятие детей с особенностями психофизического развития;

– готовность включать «особенных» детей в учебно-воспитательную деятельность в массовой школе;

Таким образом, к компонентам инклюзивной компетенции, определяющим способность и готовность будущих педагогов к работе в условиях образовательной интеграции (инклюзивного образования), относятся: когнитивный, конструктивный, организаторский, рефлексивный, коммуникативный и социально-личностный. Данные компоненты представляют собой синтез знаний, умений, способностей и личностных качеств, культурно-ценностных ориентаций личности, направленных на осознанное планирование и построение процесса образовательной интеграции, создание классного коллектива, вовлечение в совместную деятельность всех учащихся, установление целесообразных отношений педагогов с воспитанниками, взаимодействие с медицинской и психологической службами школы, родителями и представителями общественности.

Литература:

1. Домашевская, Ю. Г. Управление развитием педагогической компетентности преподавателя вуза на основе структурно-целевого подхода: автореферат дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Ю. Г. Домашевская. — Москва, 2005. — 27 с.

2. Хитрюк, В. В. Комплекс педагогических условий формирования инклюзивной культуры будущего педагога: теоретический аспект / В. В. Хитрюк // Специалист XXI века: психолого-педагогическая культура и профессиональная компетентность [Электронный ресурс]: материалы I Междунар. науч.-практ. конф., 27—28 окт. 2011 г., Барановичи, Респ. Беларусь / М-во образования Респ. Беларусь, учреждение образования «Барановичский государственный университет»; пед. фак.; редкол.: З. Н. Козлова (гл. ред.), Ю. В. Башкирова (отв. ред.) [и др.], 2011. — Барановичи : РИО БарГУ, 2011. — С. 167—168.

ПРОБЛЕМА ОПТИМИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Ясев В.В.

(УО МГУ имени А.А.Кулешова, Беларусь)

Вхождение системы образования Республики Беларусь в Болонский процесс, «настоятельные» рекомендации усиления «практической (прикладной) направленности» подготовки специалистов, внедрение новой терминологии, в том числе и терминов «компетенции», «гуманитарные

технологии», вынуждает обратиться к проблеме целей, структуры, содержания и методики преподавания социально-гуманитарного блока учебных дисциплин в вузах.

При этом, в связи с переходом к преподаванию в школе курса «Обществоведение» и планами ввести с 2012 года выпускной экзамен по истории Беларуси за общеобразовательную школу актуализируют проблемы преемственности школьного и вузовского курсов. Из разряда обязательных для изучения дисциплин по выбору стали культурология, религиоведение, этика, эстетика, логика, основы права, права человека. Эти курсы задавали соответствующий культурологический масштаб в восприятии студентами истории человечества и практики межличностных отношений, что отразилось на сужении общекультурного экономического кругозора студенческой молодежи. Неопределенность статуса (постоянный или временный) препятствует полноценной реализации идейно-воспитательных возможностей спецкурса «Великая Отечественная война советского народа (в контексте второй мировой войны)».

Изучение блока социально-гуманитарных дисциплин в вузе предполагает комплексное формирование личности студента. Таким образом, это блок, формирующий гуманитарные, общекультурные, социально-личностные и коммуникативные знания, ценности и ориентации.

Деятельность преподавателя должна содействовать овладению выпускниками следующих «гуманитарных технологий»:

- обучение культуре управления коммуникацией, а также коллективной мыслительной деятельностью в целом;
- развитие коммуникативных способностей (обучение работе с текстами, освоение умений готовить выступления и публично выступать, отстаивать точку зрения, позицию в дискуссии, воспитание способности учитывать критические замечания и др.);
- развитие рефлексивных способностей (обучение культуре постановки проблем в своей собственной мыследеятельности, развитие умений вычленять собственные затруднения в деятельности, искать пути выхода из таких затруднений, формирование умений критериального анализа состоявшегося учебного взаимодействия и своей роли в нем и др.);
- развитие экспертных способностей студентов.

Присоединение к Болонскому процессу требует движения к новым стандартам и методикам преподавания. Один из таких вариантов изменений – кредитно-модульная и компетентностная система.

Следовательно, речь идет об изменении структуры и содержания знания, роли преподавателя, который становится организатором поисковой работы студента, его консультантом.

Требуют ответа следующие вопросы:

- остается ли существующее соотношение по объему и содержанию блоков учебного плана и учебных дисциплин внутри каждого блока;
- каковы принципы перехода к модульной системе;
- структурное и содержательное наполнение модулей;
- как построить содержание отдельных модулей, насколько они могут быть мобильны;
- в каких учебных курсах и каким образом формируются те или иные компетенции;
- как измерить результаты изучения отдельного курса, модуля, образовательной программы.

Изучение блока социально-гуманитарных дисциплин в вузе предполагает комплексное формирование личности студента: его развитие, формирование как личности и как субъекта профессиональной деятельности. При этом профессиональная социализация студентов рассматривается как процесс профессионального становления будущего специалиста, включающий в себя профессиональное самоопределение, усвоение им определенной системы профессиональных знаний, норм, ценностей культуры, образцов поведения и на основе этого эффективное включение в социально-экономическую и политическую жизнь общества с последующим активным воспроизводством социального опыта. Социализация осуществляется в форме интериоризации личности молодого специалиста.

Понятно, что ни один учебный предмет сам по себе этой проблемы не решает. Речь идет о системе учебных дисциплин, которые обеспечивают социально-гуманитарное образование студентов и о внеучебной работе в этом направлении. Это связано и с комплексным характером социальных проблем, требующих объединения усилий специалистов разных отраслей социального и гуманитарного знания, а также методов и парадигм, допускающих использование множеством дисциплин.

Принцип системности предполагает четкую взаимосвязь школьного и вузовского курсов, а также дисциплин социально-гуманитарного блока вузовского учебного плана. При этом неизбежны определенные повторения и «нахлесты» учебного материала. Однако в ряде случаев имеется прямое дублирование в программах ряда учебных дисциплин

В большинстве случаев имеют место преемственность и последовательность в содержании учебных дисциплин общеобразовательной школы и социально-гуманитарного блока в вузе. Вместе с тем, с нашей точки зрения, встречаются повторения в содержании, не всегда четко расставленные акценты на рассмотрение той или иной стороны социальных процессов в рамках конкретных учебных курсов в вузе, что ведет к нарушению системности и преемственности

изучения социально-гуманитарных дисциплин. Следовательно, требуется более последовательное распределение дисциплин по семестрам в типовом учебном плане, корректировка содержания типовых учебных программ, уточнение и согласование методических приемов и средств достижения дидактических целей.

Наиболее актуальными направлениями совершенствования социально- гуманитарной подготовки студенческой молодежи в вузе видятся следующие:

1. Обновление содержания социально- гуманитарного образования с включением современной информации и анализа о социально-экономическом развитии Республики Беларусь, стран СНГ, ЕВроЗЭС, Европейского Союза и др.

2. Проектирование и разработка учебных программ нового поколения.

3. Обновление учебно-методических комплексов.

4. Разработка электронных средств обучения и их ежегодное обновление.

5. Разработка и реализация инновационных образовательных систем и технологий, включая: модульно-рейтинговые системы с постепенным переходом к кредитно-рейтинговым, активные формы и методы обучения, кейсы, проектное обучение, личностно - деятельностные методы обучения, практикоориентированные, аналитические работы студентов, активное внедрение информационно-коммуникативных технологий.

6. Массовое повышение квалификации профессорско-преподавательского состава кафедр социально-гуманитарных дисциплин по инновационно-ориентированным учебным программам.

7. Проектирование и реализация современных моделей воспитания студенческой молодежи в процессе преподавания социально-гуманитарных дисциплин с учетом их социокультурных ориентаций, использованием результатов социологических исследований, степени удовлетворенности студентов качеством преподавания.

8. Ориентация на ежегодное проведение международных статусных конференций по проблемам современного состояния и развития социально-гуманитарных наук.

9. Совершенствование качества преподавания иностранных языков в высших учебных заведениях.

10. Организация подписки или доступа к престижным зарубежным электронным журналам по социально-гуманитарным дисциплинам.

При этом, нам представляется, внимание следует уделить последовательному углублению междисциплинарных, интегративных связей. Решению этой задачи, видимо, может содействовать создание единой технологической карты изучения социально-гуманитарных дисциплин. Содержание программ в ряде случаев должно предполагать

проблемное изложение материала, возможность анализа различных точек зрения по поводу происходящих социальных процессов. Содержание дисциплин социально-гуманитарного блока должно способствовать не только усвоению базовых понятий и знаний, но и интериоризации базовых ценностей общества и государства в сознание студентов, формированию установок на конструктивное решение социальных проблем, развитию их коммуникативных навыков.

В методическом плане представляется необходимым шире использовать работу с авторскими текстами, обучение аннотированию, реферированию, использование студентом повседневного опыта, конкретных жизненных ситуаций, проведение дискуссий, круглых столов и т.д.

Литература:

1. Демчук, М.И. Республика Беларусь: системные принципы устойчивого развития / Демчук, М. И., Юркевич, А. Г.; предисл. А. И. Субетто. – Минск: РИВШ БГУ, 2003. – 342с.

2. Высшее образование. Первая ступень. Цикл социально-гуманитарных дисциплин: РД РБ 02100.5.227-2006. – Введ. 01.09.2006. – Минск: Министерство образования Республики Беларусь, 2006. – 26 с.

Раздел III. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

БИНАРНАЯ ЛЕКЦИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА»

Аберган В.П.

(Филиал ГОУ ВПО «Российский государственный социальный университет» в г. Минске, Беларусь)

Методика обучения социальной работе в высшей школе, являясь новой отраслью педагогического знания, предполагает творческий поиск и разработку эффективных технологических способов в решении ряда актуальных проблем профессиональной подготовки. Среди наиболее приоритетных и значимых задач – проблема интеграции, так как именно педагогическая интеграция выступает на современном этапе в качестве научной основы для разработки и конструирования инновационной системы профессионального образования. В контексте инновационного развития общества и образования, очевидно, что реализация интеграционных тенденций в процессе профессиональной подготовки,

позволит достичь большей и органичной целостности данной системы, обеспечивая качество и эффективность не только педагогического процесса в высшей школе, но и будущей профессиональной деятельности выпускников.

Специфика социального образования, а также увеличивающееся число комплексных социальных проблем, которые встают перед человечеством и требуют синтеза знаний для их решения, предполагают основательную разработку проблемы интеграции в рамках профессионального образования на теоретическом, методическом и процедурном уровнях. Так как сфера образования, «откликаясь на эти общественные и цивилизационные проблемы, будучи чувствительной к ним, способна и обязана оказывать свое существенное влияние на развитие тех или иных тенденций в обществе... находить свои специфические возможности решения назревающих социальных проблем, упреждать нежелательное развитие событий» [1, с.13]. Как следствие – важнейшим направлением современных педагогических исследований выступает конкретное воплощение специфики социального образования, как в содержательном, так и процессуальном компонентах данной системы.

Образование в области социальной работы, как органическая часть современного социального образования, обнаруживает ряд продуктивных предпосылок для успешной реализации интеграции в системе профессиональной подготовки в высшей школе. Обусловлено данное положение следующим:

- система высшего профессионального образования по специальности «социальная работа» выступает областью повышенной социальной ответственности за судьбы настоящего и будущего, так как от качества профессиональной подготовки выпускников зависит качество и эффективность функционирования всех социальных институтов и систем. Реализация стратегической направленности профессиональной социальной работы позволяет обеспечить социальное равновесие в обществе, гармонизацию личного и общественного, создание продуктивных условий для повышения эффективности процессов социализации различных категорий населения, гуманизацию всех сфер жизнедеятельности;

- социальное образование характеризуется тем, что, с одной стороны, является «ответом на бурный рост знаний, резкое усиление теоретических, системных, прогнозных доминант в теории познания» [2, с. 25], с другой – выражением междисциплинарности и интегративности знания, которое отражает принципиально новый этап теоретического познания и осмысления реальной действительности, но «не противостоит предметным полям традиционных дисциплин» [2, с.28];

- отличительная особенность практической социальной работы заключается в её интегративно-комплексном характере, так как специалист социальной работы занимается практической деятельностью по

«интернализации в жизнедеятельности людей непосредственных социальных целей общества и социальных интересов отдельных людей» [3, с. 71]. Процесс социальной работы предполагает использование материально-вещественных, медицинских, правовых, экономических, организационных, психологических, педагогических и иных средств, которые должны интегрироваться в едином результате. Будучи социальным, по своей природе, результат профессиональной деятельности ориентирован на обеспечение социального благополучия человека, группы, общности; приобретение или восстановление социального сознания, социального поведения, социального статуса, социального функционирования; создание продуктивных условий для развития равенства возможностей; утверждение образа и качества жизни, достойных человека;

- сущностная характеристика ситуации социальной работы, по мнению В.А. Никитина, состоит в том, что она «всегда носит многомерно-синтетический характер и требует целостного подхода, основанного на учёте взаимодействия всех компонентов социальной работы, обстоятельств и факторов создаваемой социальной среды». В исследовании Л.И. Кононовой ситуация социальной работы рассматривается как взаимосвязанная и взаимозависимая система феноменов, характеризующих: «проблему человека» и «человека в проблемной ситуации». В плоскости преобразовательного процесса эти два феномена, как правило, материализуются в конкретных технологиях социальной работы, которые направлены на достижение заданного уровня социального функционирования человека, группы, общности. Реализация любого технологического способа по преобразованию трудной жизненной ситуации предполагает междисциплинарный характер социально-технологического знания, интегративный способ деятельности всех субъектов социального взаимодействия и гуманистический императив.

Анализ теории и практики профессиональной подготовки в высшей школе свидетельствует о том, что одной из инновационных и перспективных форм организации обучения по специальности «социальная работа» выступает бинарная (интегрированная, межпредметная) лекция. Научной основой для конструирования и проведения бинарной лекции является утвердившаяся в мировой дидактике идея «синхронизированного преподавания» (В. Оконь), которая находит отражение в дидактическом принципе временного соответствия при изучении учебных тем, разделов разных учебных дисциплин.

Бинарная лекция в высшей школе – это разновидность чтения лекции в форме диалога /полилога двух преподавателей (либо представителей различных научных школ, либо отраслей научного знания или учебных дисциплин, либо ученого и практика и т.д.), с целью обеспечения целостности профессиональной подготовки и преодоления

разобщенности и дублирования учебного материала различных дисциплин. Так как лекция – традиционно ведущая организационная форма обучения в вузе, то новый тип лекции также выполняет научные, воспитательные и мировоззренческие функции, вводит студента в творческую лабораторию лекторов и создает продуктивные условия для последующей учебно-познавательной и исследовательской деятельности студентов. Основными признаками интегральной лекции являются:

- значимость учебной темы в системе профессиональной подготовки по специальности;
- проведение лекции с участием 2-х преподавателей (представители науки, практики, различных предметных областей науки и т.д.);
- доминирование «интегрального изложения» (В.А. Онищук) учебного материала, которое позволяет характеризовать изучаемое явление в виде целостной системы;
- проблемно-панорамный подход к изучению учебной темы;
- специфичность учебного материала, так как предметом анализа на лекции выступают дидактические единицы, информация о которых содержится в программах разных учебных дисциплин и учебных тем;
- сотрудничество преподавателей разных учебных дисциплин для подготовки содержания бинарной лекции и т.д.

В рамках лекционного занятия учебный материал проблемного содержания предлагается студентам в живом диалогическом общении двух преподавателей с максимальным вовлечением студентов. На таком занятии моделируются реальные профессиональные ситуации, которые всегда носят междисциплинарный характер; обсуждаются теоретические вопросы с разных позиций и подходов; активно осуществляется совместный поиск оптимального решения проблемы и т.п. Организация дидактического взаимодействия предполагает такой диалог / полилог преподавателей между собой и со студентами, который бы демонстрировал культуру ведения дискуссии. Активность студентов проявляется как в участии в совместном поиске, так и в выработке своего решения по исследуемой проблеме: студенты задают вопросы, высказывают свою позицию, формируют отношение к обсуждаемому материалу лекции, демонстрируют свои эмоциональные реакции на происходящий акт дидактического взаимодействия.

Как свидетельствует многолетний практический опыт организации и проведения бинарных лекций по специальности «социальная работа» в филиале РГСУ в г. Минске, высокий уровень активности преподавателей на лекции всегда вызывает адекватный интеллектуальный и поведенческий отклик студентов. Одним из характерных признаков активного обучения в процессе бинарной лекции выступает взаимосвязь между уровнем вовлеченности в познавательную деятельность студентов и степенью активности преподавателей. Во время междисциплинарных

лекций по специальности на темы: «Технологии социальной работы с пожилыми людьми», «Технологии социальной работы с зависимыми от ПАВ», «Технологии социальной работы с молодежью», «Технологии социальной работы с несовершеннолетними правонарушителями» наблюдается явление педагогического резонанса (Ю.К. Бабанский). Это свидетельствует о совпадении в процессе дидактического взаимодействия учебно-познавательной и исследовательской активности всех субъектов данного процесса. Как следствие – достижение запланированных результатов дидактического взаимодействия за счет ускорения темпов процесса познания, увеличения информативной емкости лекционного занятия, применения методов, усиливающих активность и мотивацию деятельности преподавателей и студентов. В качестве условий, обеспечивающих эффективность проведения бинарной лекции в высшей школе по специальности «социальная работа», выступают:

- интегрированная цель профессиональной подготовки специалиста социальной работы;
- структурирование учебного материала;
- рационально организованная совместная работа преподавателей разных учебных дисциплин, их сотрудничество при конструировании лекции, согласовании общих методологических подходов, выработке единых требований;
- реализация системного подхода, как в содержательном, так и процессуальном компонентах дидактического процесса;
- координация и совместимость действий преподавателей в рамках единого лекционного занятия;
- разнообразие методов и приёмов обучения и их рациональное сочетание;
- оптимальный темп и эмоциональный «накал» лекционного занятия;
- педагогическое мастерство, искусство импровизации 2-х преподавателей в рамках одного занятия.

Литература:

1. Гершунский, Б. С. Философия образования / Б. С. Гершунский. – М.: Моск. психолого-соц. ин-т : Флинта, 1998.
2. Жуков, В.И. Социальное образование и социальная сплоченность российского общества в условиях глобального кризиса / В.И. Жуков. – М.: Изд-во РГСУ, 2009.
3. Никитин, В.А. Проблемы и направления реализации социального в обществе / В.А. Никитин. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006.

ПРОБЛЕМЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Андрейковец Е.М.

(Филиал ГОУ ВПО «Российский государственный социальный университет» в г. Минске, Беларусь)

Подготовка кадров в высшей школе на сегодняшний день приобретает все большее внимание. Характер деятельности специалиста по социальной работе многоплановый, и это необходимо учитывать при подготовке будущих специалистов. Актуализируется и роль практической подготовки будущих специалистов к выполнению профессиональных функций и ролей. Особенно это важно при овладении профессиями сферы «человек – человек», к числу которых относится и социальная работа.

Как известно, организация практической подготовки будущих специалистов по социальной работе сопряжена рядом трудностей.

Во-первых, многофункциональный характер профессиональной деятельности требует, чтобы специалист, решая проблемы человека нуждающегося, овладел целым комплексом как общих, так и частных технологий, среди которых психосоциальная, социально-медицинская, социально-педагогическая, организационно-управленческая и т.д.

Во-вторых, профессиональная деятельность в этой области осуществляется с различными категориями населения: пожилые люди, молодежь, безработные, мигранты и т.д. как в государственных, так и в общественных учреждениях. Кроме того, специалисты могут работать в учреждениях различных ведомств (социальная защита, здравоохранение, образование, юстиции и т.п.)

В-третьих, большой спектр этих учреждений и довольно широкий функциональный и ролевой репертуар профессии выдвигает перед организаторами практики и еще одну проблему. Процесс профессиональной подготовки в нынешних условиях идет параллельно с развитием новых направлений социальной защиты и обслуживания. В этих условиях нужно готовить специалистов к такой ситуации, когда они должны будут, демонстрируя свой профессионализм, инициативу, творчество, уметь прогнозировать и развивать новые направления этой работы и тем самым оставаться конкурентоспособными на рынке труда.

В-четвертых, не секрет, что в учреждениях социальной сферы, где обычно проходят практику студенты, не сформирован корпус профессиональных супервизоров, которые бы могли компетентно осуществлять передачу практических умений и навыков. Ведь обычно приход студентов на практику оценивается практическими работниками как дополнительные хлопоты, им спешно ищут виды деятельности, порой такие, которые по каким-либо причинам не были вовремя выполнены

профессионалами или требуют несвойственного профессионального функционала.

Очерченный круг проблем приводит к выводу о том, что практическая подготовка специалистов в области социальной работы рассматривается нами как важный обязательный структурный компонент непрерывного и целостного процесса подготовки данных специалистов в ВУЗе. Практика является связующим звеном между теоретическим обучением и овладением будущими специалистами умениями и навыками профессиональной деятельности. Она рассматривается и как составная часть учебно-воспитательного процесса по формированию личной и профессиональной культуры будущего специалиста [1].

Главной целью практической подготовки специалистов для социальной сферы является формирование профессиональных умений и личностных качеств, необходимой специалисту социальной работы в соответствии с его квалификационной характеристикой и ролевым репертуаром профессиональной деятельности.

Методологической основой организации практической подготовки является личностно-деятельностный и личностно-ориентированный подход к процессу профессионального становления молодого специалиста социальной работы.

Практическая подготовка специалистов для социальной сферы должна строиться на следующих принципиальных основаниях.

- Принцип взаимосвязи теоретического обучения и практической подготовки. Суть этого принципа заключается в том, что процесс практической подготовки должен осуществляться параллельно или идти вслед за освоением теоретических курсов, что способствует закреплению и преобразованию теоретических знаний в область их практического использования. При этом руководство практической подготовкой, как правило, должны осуществлять те преподаватели, которые ведут базовые дисциплины, в ракурсе которых осуществляется практика.

- Принцип непрерывности, т.е. постоянного погружения студентов в систему будущей профессиональной деятельности. Лекционные и семинарские занятия для студентов рассматриваются нами как вид практической подготовки по овладению навыками анализа, проектирования, конструирования и моделирования социальных явлений, процессов, систем социальной помощи и защиты населения. Важным является и постоянное включение студентов в процесс освоения практических навыков через внеаудиторную работу: волонтерская деятельность, участие в выполнении научных исследований, которые ведут преподаватели, привлечение студентов к обследованию клиентов по заданию социальных учреждений и организаций, включение их в практическую социальную работу и т.д.

- Принцип последовательности определяет порядок, этапность прохождения практической подготовки и освоения профессиональных умений и навыков, функций и ролей, содержания профессиональной деятельности. Все виды практической подготовки должны быть обеспечены программами практик, сопровождаться методическими рекомендациями, системой индивидуальных и групповых заданий, которые постоянно усложняются;

- Принцип многофункциональности объективируется характером самой профессиональной деятельности социального работника. Будущий специалист должен уметь выполнять различные профессиональные функции и роли, среди которых организатор, терапевт, посредник, воспитатель, адвокат, консультант и т.д. В связи с этим, в особенности на старших курсах, приходится формировать содержание практической подготовки таким образом, чтобы студенты как можно больше осваивали профессиональных функций при выполнении разнообразных по характеру и содержанию видов профессиональной деятельности. Важное место здесь отводится практической подготовке, осуществляемой в рамках отдельных дисциплин, таких как «Медико-социальная работа с населением», «Содержание и методика психосоциальной работы в системе социальной работы», «Содержание и методика педагогической деятельности в системе социальной работы» и др.

- Принцип преемственности. Это освоение нового опыта профессиональной деятельности на основе предыдущего, выполнение по характеру более сложного функционального и ролевого репертуара. Если на первых курсах студент выступает в основном в роли помощника специалиста социальной работы, то на последующих – осваивает роль помощника заведующего отделом и даже руководителя социального учреждения.

- Принцип наставничества. Планомерный процесс супервизии является основным инструментом поддержки студентов во время прохождения ими в учреждениях социальной сферы практической подготовки. В подготовке специалистов по социальной работе супервизия помогает студенту проанализировать свое представление о практике социальной работы и одновременно осмыслить собственное отношение к практической подготовке. В процессе супервизии студенту оказывается помощь в формировании познавательного, расположенного к диалогу и склонного к поиску альтернативных решений образа мышления и соответствующих действий по отношению к работе. Отправной точкой является то, что профессиональные знания не преподносятся в готовом виде, они формируются в процессе работы и обучения. Основной целью в супервизии студента является аналитическое и исследовательское соединение практической деятельности и обучения, помощь студенту в соединении теоретических знаний и профессиональных практических

навыков, в освоении методов практической социальной работы и совершенствовании своего профессионального сознания [1].

- Принцип инновационности. Предполагает освоение студентами таких направлений социальной деятельности, которые только зарождаются и получают свое развитие на рынке труда. Это предопределяет необходимость направлять на практику студентов в те организации и учреждения, где сегодня еще нет профессиональных специалистов в области социальной работы, но осуществляется реализация социальных услуг населению. В данной ситуации студентам, как и руководителям, приходится проявлять собственную готовность, настойчивость, инициативу, творчество, формируя профессиональную систему социальной работы в новой области.

- Принцип учета интересов и запросов студентов на практическую подготовку. Место практики определяется индивидуальными запросами, научными интересами студентов, заданиями на курсовое и дипломное проектирование, а также перспективой будущей профессиональной деятельности. Каждый вид практики предполагает и формирование индивидуального плана-задания в рамках общих задач практики.

- Принцип партнерства. На первый план выдвигается формирование отношений доверия, сотрудничества, ответственности между студентом, руководителем практики, супервизором. Такой подход позволяет студенту-практиканту легче адаптироваться к профессиональной деятельности, учреждению, а также не бояться совершать ошибки, спрашивать, проявлять любознательность, инициативу и тем самым стремиться к освоению профессионального мастерства.

Таким образом, учебный процесс – это работа по формированию знаний, умений и навыков. Теоретическая его часть проходит в аудиториях в рамках учебных курсов. Практическая часть – это практическая подготовка с супервизионными элементами, когда становятся заметными профессиональные и личностные позиции студентов. В данном случае задача супервизора – определить рамки освоения студентами нового. Требования к компетенции, предъявляемые практической работой, количество разных обязанностей ставят высокие требования перед студентом, не имеющим опыта работы. Здесь важно не столько овладение большим количеством отдельных функций, сколько сознательное освоение и анализ процессов социальной работы, что наиболее полно можно реализовать только в процессе практической подготовки.

Литература:

1. Организация, управление и администрирование в социальной работе: учебник для бакалавров / под ред. Е.И. Холостовой, Е.И. Комарова, О.Г. Прохоровой. – М.: Издательство Юрайт, 2011. – 425 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ

Бедулина Г.Ф.

(Академия управления при Президенте Республики Беларусь)

В Республике Беларусь профессиональная подготовка специалистов по социальной работе – это адекватная реакция на сложившуюся непростую социально-экономическую ситуацию, один из принципиально новых способов развития системы социальной защиты, способствующих более полному удовлетворению социальных потребностей различных категорий населения нашей страны.

Как отдельное направление общественной практики и самостоятельный вид профессиональной деятельности социальная работа конструировалась только в 1991г., когда Постановлением Госкомтруда СССР от 23 апреля 1991г. № 92 в Квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов был дополнен квалификационной характеристикой «специалист по социальной работе». Эта должность, установленная для всех отраслей народного хозяйства, стала эквивалентом принятой в мире должности «социальный работник».

В настоящее время должность специалиста по социальной работе установлена в рамках только одной отрасли – социальной защиты населения. В сфере социальной защиты населения эта должность введена в штатное расписание учреждений социального обслуживания населения, сеть которых динамично развивается.

На современном этапе формирования и развития социальной работы приоритет закономерно отдан проблемам становления профессионализма социальных работников, расширения целостной сущности кадрового потенциала социальных служб. Ведь социальная работа – сложная, эмоционально нагруженная деятельность, предъявляющая к личности специалиста особые требования: умение рефлексировать и оптимально регулировать свою деятельность при столкновении с трудностями. Социальные работники в своей практике соприкасаются с различными сферами жизни человека и общества – сферой здоровья (как физического, так и психического); правосудием; системой образования; с планированием семьи; финансовыми программами; с проблемами трудоустройства населения. Они проводят индивидуальное и групповое консультирование, работают со случаями, организуют сети поддержки, а, кроме того, планируют и координируют социальную работу, осуществляют административные функции в ее организации и, наконец, формируют ее оценку. Им приходится работать как с традиционным контингентом – с детьми и пожилыми людьми, так и с новым, нетрадиционным: с ВИЧ-

инфицированными больными и их семьями, с иммигрантами и беженцами, жертвами преступлений и бездомными [2, с. 105]. Большое количество клиентов, с различными проблемами обязывают социального работника быть человеком, образованным во всех сферах жизни общества.

В Республике Беларусь подготовка профессиональных социальных работников ведется в Государственном институте управления и социальных технологий БГУ, в Белорусском педагогическом университете, в Белорусском государственном университете культуры, в филиале Московского государственного социального университета и др. Повышение квалификации практические социальные работники проходят в Республиканском институте повышения квалификации и переподготовки работников Министерства труда и социальной защиты Республики Беларусь. За последние годы в республике подготовлено достаточно большое количество специалистов по социальной работе с высшим образованием, значительная часть которых работает в государственных и негосударственных структурах системы социальной защиты [1, с.134].

Вместе с тем система профессиональной подготовки кадров в области социальной работы в нашей стране испытывает определенные трудности. По мнению специалистов, главной их причиной является недостаточный учет специфики социальной работы как вида профессиональной деятельности. Социальный работник – это, прежде всего, профессионал-практик, знания которого в социально-гуманитарной сфере должны носить исключительный прикладной характер. В учебных планах эта составляющая не всегда учитывается. Будущие социальные работники изучают теоретические дисциплины без должной адаптации к специфике их будущей профессиональной деятельности.

Это происходит потому, что система современного высшего образования в области социальной работы вынуждена использовать педагогические кадры, не имеющие специальной подготовки именно в области социальной работы. Соответственно должна быть изменена и роль преподавателя ВУЗа, готовящего кадры для социальной сферы. Ему сегодня нужны не только знания как таковые, необходимо владение научными методами обучения студентов будущей профессии. Ныне общеобразовательные и специальные дисциплины в области социальной работы в большинстве преподают социологи, историки, медики, педагоги, психологи, которые, разумеется, по профилю не только близки, но и родственны научной и практической деятельности в области социальной работы. Однако было бы полезным и им глубже познать специфику социальной работы (через семинары, курсы переподготовки и т.д.), чтобы более адекватно применять свою профильную подготовку, избегать в работе с этой категорией студентов абсолютизации своей дисциплины, памятуя, что социальная работа носит интегративно-комплексный характер, требует многоплановых знаний и учений.

Также одной из важнейших проблем в обучении по специальности «социальная работа» является интеграция теории и практики. Практика остается широким полем проверки теоретических знаний, накопленных студентами в вузе; она представляет собой базис для глубокого усвоения проблем, имеющих место в социальной сфере. Важной проблемой является организация специализации работников, формирование узких специалистов, ориентированных на определенную группу.

Актуальной является задача подготовки кадров для управленческого уровня социальной сферы. Административно-управленческая деятельность в социальной сфере – это самостоятельное направление в системе подготовки управленческих кадров. Работники управленческого звена должны быть и профильными специалистами и, особенно, умелыми организаторами социальной защиты населения. А это требует глубоких знаний, как в области теории менеджмента, так и всесторонней компетенции в сфере социальной защиты и социального обслуживания.

В настоящее время в системе подготовки социальных работников существуют два подхода: традиционный и инновационный. Традиционный подход ориентируется на преодоление трудностей, пробелов, «слабых мест» в профессиональной подготовке социальных работников, в нем меньше внимания уделяется выявлению позитивных сторон индивидуальности в профессиональной деятельности, развитию профессионального почерка и самобытности социального работника. Инновационный подход предусматривает развитие тех качеств профессиональной деятельности, которые в наибольшей степени способствуют самореализации профессионально-личностного потенциала, развитию его субъектности в сфере профессиональной деятельности. Этот подход определяет современную модель подготовки социальных работников в системе социальной защиты и позволяет актуализировать личностно-профессиональные потребности социального работника, в отличие от традиционной модели, направленной на удовлетворение профессиональных, частнометодических потребностей, повышающей зачастую только предметную компетентность.

Главная задача подготовки современных социальных работников – обеспечить быструю реализацию новых научных, технических, организационных и экономических идей в практику деятельности социальной защиты. С этой точки зрения актуальными для развития содержания подготовки социальных работников в системе социальной защиты представляются следующие условия:

– разработка учебных планов и программ по специальным дисциплинам на основе современных научных взглядов на теорию социальной работы, с ориентацией на ценности социальной работы как профессиональной деятельности;

– раскрытие содержания эффективной профессиональной деятельности: ключевые роли и структура работы социального работника в системе социальной защиты; закономерности организационно-управленческого и контактного уровней, их специфика и значимость; основные принципы социальной работы (универсальность; охрана социальных прав; социальное реагирование; профилактическая направленность; клиентоцентризм; опора на собственные силы; максимизация социальных ресурсов; конфиденциальность; толерантность и др.);

– владение основами социологических исследований социального окружения человека, попавшего в затруднительное положение;

– ознакомление с многообразием видов социальной работы: социальная диагностика, социальная профилактика, социальный надзор, социальная коррекция, социальная терапия, социальная реабилитация, социальное обеспечение, социальное страхование, социальная помощь, социальная опека, социальное консультирование, социальная экспертиза, социальное попечительство, социальное нововведение, социальное посредничество и подвижничество и т.д.;

– владение частными технологиями в работе с личностью и группами людей, нуждающихся в социальной защите;

– развитие таких личностных качеств у обучающихся как ориентация на человека как на высшую ценность, умение эффективного взаимодействия с другим человеком и позитивного общения с ним, стремления к профессиональному самосовершенствованию, принятие творческого характера труда.

Решение названных выше проблем требует объединения усилий ученых и практиков в целях выработки единой целостной системы подготовки специалистов, столь нужных нашему обществу, проведения комплексных научных исследований в области теории и практики социальной работы, развития деятельности различных научных лабораторий (как студенческих, так и на уровне научно-исследовательских институтов), исследующих становление научно-обоснованной модели социальной защиты в Республике Беларусь в условиях переходного периода [2, с.136].

Литература:

1. Социальная работа: теория и организация: пособие для студентов вузов/ П.П.Украинец, С.В.Лапина, С.Н.Бурова и др.; под ред. П.П. Украинец, С.В.Лапиной. –2-е изд. – Минск: ТетраСистемс, 2007. –286 с.

2. Социальная работа с молодежью: научно-практическое издание / С.В.Лапина, А.А. Жарикова, Г.Ф. Бедулина и др. / ред. совет: С.В.Лапина (пред.) – Минск, Представительство Детского фонда ООН (ЮНИСЕФ) в Республике Беларусь, 2007. –149 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ СОЦИАЛЬНЫХ

Ваинёва В.И.

(УО БГПУ им. Максима Танка, Беларусь)

Современная образовательная парадигма предполагает переориентацию традиционной (информационно-знаниевой) системы образования на компетентностную. Особое значение при этом имеет формирование коммуникативной компетентности у будущих специалистов. Коммуникативная компетентность формулируется как важнейшая составляющая профессиональной компетентности студентов различных специальностей и, в частности, как важный фактор повышения профессионализма будущих педагогов социальных. Без наличия у студентов коммуникативной компетентности нецелесообразно утверждать, что полученное образование будет качественным, а педагогическая деятельность успешной. Гуманистическая педагогика нацелена на организацию субъект-субъектного взаимодействия педагога со своими воспитанниками, на создание условий для вступления в диалог с каждым ребёнком.

Вместе с тем анализ практики показывает, что у большинства будущих педагогов социальных наблюдается низкий уровень коммуникативной компетентности в связи с тем, что задача формирования коммуникативной компетентности продолжает недооцениваться, а данный процесс, в основном, осуществляется стихийно.

Постоянное взаимодействие педагога социального требует от личности развитой коммуникативной компетентности, проявляющейся в знаниях и умениях, готовности выполнять социальные роли, гибкости и мобильности в поведении, выборе и изменении форм общения.

Под **коммуникативной компетентностью** понимается способность устанавливать и поддерживать необходимые, вытекающие из стоящих задач и определяемые ими контакты с другими людьми. Она определяет уровень владения человеком общением как многоуровневым процессом [1]. В «Энциклопедическом словаре» (М., 1995) компетентность определяется как «знания, опыт в той или иной области». «Компетентность – способность выполнить какую-либо задачу или сделать что-то», – такое определение данного понятия дает Большой толковый психологический словарь. «Компетентность – это способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях; знание, преобразованное в умение, укрепленное в действии», – так определяет эту категорию Е.С. Шилова.

Анализ понятия «компетентность» дает основание утверждать, что она выступает как качество, характеристика личности, позволяющая

выносить суждения в определенной области. Основой этого качества выступают знания, осведомленность, опыт социально-профессиональной деятельности человека. Обязательными компонентами (элементами) компетентности любого вида можно считать:

- 1) положительную мотивацию к проявлению компетентности;
- 2) ценностно-смысловые представления (отношения) о содержании и результате деятельности;
- 3) знания, лежащие в основе выбора способа осуществления соответствующей деятельности;
- 4) умения, опыт (навык) успешного осуществления необходимых действий на базе имеющихся знаний.

Важнейшим направлением подготовки специалистов социально-педагогической сферы является формирование и развитие у студентов умений взаимодействовать с различными *объектами и субъектами*: детьми, подростками, семьей, коллегами, социальными институтами, а также регулировать взаимодействие человека и социальной среды, формировать умения взаимодействия у детей и подростков в системе социально-педагогической деятельности. На наш взгляд, организуемый процесс подготовки студентов осуществляется наиболее эффективно на основе системного, компетентностного и личностно-деятельностного подходов.

Формирование коммуникативной компетентности будущих педагогов социальных осуществляется в рамках учебного курса «Социально-педагогическое взаимодействие». Цель и задачи данной учебной дисциплины заключаются в том, чтобы сформировать у будущих педагогов социальные базовые знания о социально-педагогическом взаимодействии, развить представления о процессе профессионально-педагогического общения в системе деятельности педагога социального, а также развить мотивацию для формирования профессионально-личностных коммуникативных умений и коммуникативной компетентности. Коммуникативная компетентность педагога социального включает следующие способности:

- давать социально-психологический прогноз коммуникативной ситуации, в которой предстоит общаться;
- социально-психологически программировать процесс общения, опираясь на особенности коммуникативной ситуации;
- осуществлять социально-психологическое управление процессами общения в коммуникативной ситуации.

Следовательно, в процессе подготовки специалистов необходимо обращать внимание как на когнитивную и операционально-технологическую составляющую коммуникативной компетентности, так и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую.

Среди путей развития коммуникативной компетентности студентов нами выделяются следующие:

- теоретическая подготовка;
- практическая подготовка;
- самообразование и самовоспитание.

Как показывает опыт и проведенное нами исследование, достижение эффективности в развитии коммуникативной компетентности студентов возможно лишь при условии комплексного внедрения всех указанных путей.

Комплекс педагогических условий, направленный на эффективную профессиональную подготовку, включает:

- 1) обогащение коммуникативного опыта студентов в ходе учебного курса «Социально-педагогическое взаимодействие»;
- 2) конструирование и использование на учебных занятиях проблемных коммуникативных ситуаций;
- 3) вовлечение студентов в активную коммуникативную деятельность путем применения интерактивных методов обучения.

В содержание подготовки необходимо включать современные методики и технологии, основанные на принципах интерактивности, диалогичности, инновационной проективности. Приоритетными областями методического содержания преподавания являются: культура диалога (формирование, развитие диалога, умение работать в ответно-вопросной форме, поведение в диалоговой или коммуникативной ситуации); метод проектов, дискуссионные формы деятельности (дискуссии, «круглый стол», конференции, творческое совещание, монологическое выступление и т. п.); комплекс методов, связанный с имитационно-ролевым моделированием, включая деловые и ролевые игры (их содержание должно быть максимально приближено к деятельности специалиста), методики мыследеятельного и творческого поиска, анализа ситуаций и развитие эвристики.

Использование интерактивных технологий позволяет построить обучение как групповое взаимодействие, как сотрудничество, которое представляет совместный процесс познания, где знания добываются в коллективной деятельности через диалог, полилог студента.

В основе интерактивного обучения должно лежать личностно ориентированное общение, коллективное групповое взаимодействие, рефлексия.

Личностно ориентированное общение предполагает общение, построенное на субъект-субъектной, диалоговой развивающей основе, восприятие участниками педагогического взаимодействия друг друга на паритетной основе, умение слушать и слышать, при чем, каждый участник педагогического процесса, прежде всего, сам создает условия для собственного развития.

Коллективное групповое взаимодействие строится на позитивной взаимозависимости, а также индивидуальной ответственности, создании ситуации успеха и условий, способствующих проявлению спектра положительных эмоций участниками педагогического процесса, позитивности и оптимистичности оценивания.

Рефлексия необходима для формирования опыта, как отдельной личности, так и социальной группы. Рефлексия проявляется в отношении сознания к содержанию и способом познания и коммуникации, направляет мышление на осознание и понимание собственных форм и предпосылок деятельности, а также включает критический анализ содержания и методов познания. Рефлексия в интерактивном обучении – осознание и понимание участниками педагогического процесса своих мыслей, образов, переживаний и действий.

Психолого-педагогическими условиями, обеспечивающими эффективность интерактивного взаимодействия являются: создание благоприятного психологического климата, организация диалога, осуществление обратной связи с аудиторией, анализ причин и неудач в совместной деятельности.

Интерактивные методы – это модель открытого обсуждения проблемы, развивающая умение спорить, дискутировать, решать конфликты и управлять ими. Занятия строятся таким образом, что каждый участник «проживает» различные ситуации, определяет свои способности к лидерству, к поддержке, к творчеству, к признанию заслуг другого, к умению отстаивать свою позицию, а также понимать и принимать другого.

Итак, коммуникативная компетентность это целостный по форме и сложный по структуре феномен. Процесс формирования коммуникативной компетентности включает формирование и развитие у будущих педагогов социальных интеллектуальной, психической и социальной готовности к эффективному участию во взаимодействии и освоение ими способов практической реализации данной готовности. Интерактивное обучение, это такое взаимодействие, при котором задачей педагога становится создание условий для проявления и реализации образовательной инициативы студентов, при котором каждый участник педагогического процесса имеет возможность почувствовать себя как партнёра по общению, открывает в себе те возможности, которые помогают устанавливать контакт и те, которые мешают этому.

Литература:

1. Петровская, Л.А. Компетентность в общении / Л.А. Петровская. – М.: Просвещение, 1989. – 216 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ: АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Гольцов А.Ю.
(Филиал ГОУ ВПО «Российский государственный социальный университет» в г. Минске, Беларусь)

Важнейшая цель современной высшей школы – дать личности на любом уровне вузовского образования не только общую и профессиональную подготовку, но и необходимую базу для дальнейшего ее совершенствования. Педагогический процесс в вузе необходимо строить таким образом, чтобы развивать самостоятельность студентов, готовить их к продолжению образования на протяжении трудовой деятельности. В данном случае система обучения должна быть ориентирована не на овладение системой готового знания, а на овладение способами самостоятельного его добывания. Большую роль в этом направлении может сыграть организация самостоятельной работы студентов.

В практике современной высшей школы сложилась устойчивая авторитарная система, базирующаяся на культуре «управления» познавательной-практической деятельностью студентов преподавателями. Уподобив студента некой емкости, которую следует наполнить содержанием соответствующих учебных программ и курсов, многие преподаватели усердно наполняют своими знаниями головы студентов, не задумываясь над тем, насколько глубоко они поняты, осмыслены и усвоены последними [1]. Следует отметить, что знания и умения нельзя передать от одного человека к другому в их неизменном состоянии, так как каждый овладевает ими путем самостоятельного познавательного труда, с помощью избранных им самим приемов и направлений поиска информации, восприятия и осознания услышанного, прочитанного, а также критического анализа и осмысления полученных знаний.

Учебные планы всех специальностей высшего профессионального образования предусматривают время для самостоятельной работы, которую можно определить как деятельность студентов по усвоению знаний и умений без непосредственного руководства преподавателем данным процессом. Самостоятельная работа развивает и дополняет все компоненты учебной деятельности: усиливает и усложняет мотивы, создает и совершенствует системы обобщенных и частных действий и приемов учения, развивает навыки самоуправления и самоконтроля.

Практикуемая в учебных учреждениях самостоятельная работа определяет своей целью овладение приемами учебных действий, среди которых можно выделить следующие:

- приемы смысловой переработки текста (укрупнение учебного материала, выделение в нем исходных идей, принципов, законов, осознание обобщенных способов решения задач, самостоятельное построение студентами системы задач определенного типа);

- приемы культуры чтения и культуры слушания;
- приемы краткой и наиболее рациональной записи (выписки, планы, конспекты, аннотация, рефераты, рецензии, общие приемы работы с книгой);
- общие приемы запоминания (структурирование учебного материала, использование особых приемов мнемотехники с опорой на образную и слуховую память);
- приемы сосредоточения внимания, опирающиеся на использование разных видов самоконтроля;
- общие приемы поиска дополнительной информации (работа с библиографическими материалами, справочниками, каталогами, словарями, энциклопедиями) и ее хранение в домашней библиотеке;
- приемы подготовки к экзаменам, зачетам, семинарам, лабораторным работам;
- приемы рациональной организации времени, учета и затрат времени, разумного чередования труда и отдыха, трудных устных и письменных заданий, общие правила гигиены труда (режим, прогулки, порядок на рабочем месте, его освещение и др.).

К сожалению, время, отводимое на самостоятельную работу студентов, предусмотренное в учебных планах и составляющее порядка сорока процентов времени, отведенного на учебную дисциплину, никак не затрагивает рабочего времени преподавателя, так как предполагается, что студент должен сам организовать свою учебную деятельность и при этом он может даже не обращаться к преподавателю за помощью или консультацией. Получается, что контроль за выполнением заданий для самостоятельной работы преподаватель должен осуществлять во время *проведения*, например, практических занятий, что, конечно, возможно теоретически, но на практике осуществимо в очень малой степени. Либо преподаватель организует контроль за самостоятельной работой за счет своего личного времени, и на такой подход, как показывает практика, идут далеко не многие. В связи со сложившейся ситуацией каждый преподаватель ищет приемлемый вариант организации самостоятельной работы студентов с целью минимизации затрат своего времени и в то же время стремления к максимальному привлечению студентов к такой работе. Выход из создавшейся ситуации видится в разработке специальных методических пособий по учебным дисциплинам, в которых содержатся не только задания для самостоятельной работы, но и подробные методические рекомендации по их выполнению, а также вопросы и задания для самоконтроля, библиографические списки, включающие, кроме печатных изданий, описание электронных ресурсов как локального, так и удаленного доступа, что в достаточной мере будет отражать потребности современного студента. Открытым остается вопрос об организации контроля за самостоятельной деятельностью студентов,

который опять-таки упирается в нехватку времени для полноценной работы в этом направлении.

Основной формой организации обучения в современной высшей школе остаются коллективно-групповые занятия (лекции, семинары, конференции, деловые игры), предполагающие организацию систематической самостоятельной работы, переходящей в самообучение и самообразование студентов [2]. Результат занятия любой организационной формы в *большой*, степени зависит от организующей деятельности преподавателя, использования им продуктивных, предполагающих активную мыслительную деятельность студентов, приемов работы.

Проблема повышения эффективности самостоятельной работы студентов не нова. Рассмотрим ее как форму организации учебной деятельности студентов, осуществляемую под руководством преподавателя, в ходе которой студенты самостоятельно выполняют различного вида задания с целью развития знаний, умений, навыков и личностных качеств. Личность студента, его индивидуальность составляют главную и приоритетную ценность, от которой зависят все остальные звенья учебного процесса. Личностная ориентация обучения требует преодоления педагогических стереотипов заданности целей обучения только извне, преимущественно со стороны преподавателя, ориентируясь на социально значимую модель личности. Личностно ориентированное обучение должно обеспечить свободное творческое саморазвитие личности с ориентацией на самооценку ее представлений и мотивов.

Рассмотрим дидактическое обеспечение личностно ориентированного подхода в организации самостоятельной работы студентов. Во-первых, учебный материал должен быть субъективно значим для студента, а организация учебной деятельности должна учитывать актуальный уровень его развития. Также необходимо систематически стимулировать студента к самоценной образовательной деятельности, которая должна перейти в самообразование, саморазвитие. Учебный материал следует отбирать таким образом, чтобы студент имел возможность выбора учебных заданий. Необходимо поощрять студентов и стимулировать их к самостоятельному выбору наиболее приемлемых для них способов проработки учебного материала. Особое внимание следует уделять формированию общеучебных умений и умений самостоятельной работы с учетом особенностей и индивидуальных способностей студентов. При организации контроля надо не только оценивать конечный результат учебной деятельности, но и формировать самоконтроль самого процесса учения.

При организации самостоятельной работы мы последовательно осуществляем следующие этапы: постановка целей, задач, заданий, указания и разъяснения по их выполнению (на этом этапе важно сразу обозначить задачи и подготовить задания для студентов с различным

уровнем подготовки, обученности, обучаемости); самоорганизация студентов и их непосредственная деятельность по выполнению заданий, поставленных преподавателем; оценка и подведение итогов выполнения самостоятельной работы студентов. При всей простоте названных этапов требуется мастерство преподавателя, чтобы стимулировать интерес студентов к самостоятельной работе, активизировать и интенсифицировать их учебную деятельность.

Таким образом, для активизации самостоятельной работы студентов, на наш взгляд, необходимо придерживаться следующих рекомендаций: последовательно усложнять содержание задач самостоятельной учебной деятельности; четко формулировать цель выполнения заданий; использовать планы обобщенного характера и эвристические предписания, а также другие средства активного формирования общеучебных умений студентов; сочетать контроль с самоконтролем, а оценку – с самооценкой; дифференцировать постановку задач и заданий для самостоятельной работы; сочетать самостоятельную работу с другими формами и методами обучения.

Литература:

1. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – С.331 – 337.

2. Пидкасистый, П.И. Искусство преподавания/ П.И.Пидкасистый, М.Л. Портнов. – М.: Педагогическое об-во России, 1999. – 212 с.

СТАНОВЛЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «КУЛЬТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИАЛОГА»

*Городецкая Л.Н.
(УО ГГУ имени Ф. Скорины, Беларусь)*

Подготовка специалистов социальной сферы включает в себя в качестве важнейшей задачи обеспечение их коммуникативной компетентности. Для решения данной задачи студенты специальности «Социальная педагогика. Практическая психология» в нашем университете изучают такую дисциплину вузовского компонента как «Культура педагогического диалога». Авторский учебный курс «Культура педагогического диалога» призван сформировать у студента гуманистическую позицию во взаимоотношениях с другими людьми, развить навыки диалогового взаимодействия. Целью дисциплины вузовского компонента «Культура педагогического диалога» является усвоение студентами сущности, структуры и принципов педагогического

диалога как основы гуманизации учебно-воспитательного процесса и повышения эффективности педагогического взаимодействия.

Понятие диалога имеет неоднозначную трактовку. Часто его поверхностно характеризуют как разговор двух и более лиц, а также как процесс обмена вопросами и ответами в общении и взаимодействии. Однако, раскрывая сущность педагогического диалога, мы опираемся на философские идеи М. Бубера и М. Бахтина, рассматривающих диалог как встречу двух личностей, т.е. как более глубинное явление, чем просто обмен репликами. Он предполагает межсубъектное общение взамен гносеологической парадигмы «субъект-объект». Чтобы эта встреча состоялась, необходимо выполнение ряда условий: присутствие, подлинное и открытое общение (коммуникация), включенность и признание-подтверждение. На раскрытии сущности этих феноменов и выработки навыков их организации в процессе взаимодействия мы сосредотачиваем внимание студентов в процессе изучения дисциплины.

Остановимся на характеристике основных условий диалога – присутствие, подлинное и открытое общение, включенность и признание-подтверждение.

Присутствие – это самый основной и наиболее трудный элемент диалогических отношений, это привнесение себя полностью в интеракции с воспитанником. Присутствующим является тот, кто не пытается влиять на другого, чтобы тот увидел его в соответствии с его образом себя или представлениями о себе. Практикуя присутствие, педагог позволяет себе двигаться по направлению к воспитаннику и использовать полный спектр эмоций и поведения в контакте с ним: контакт глазами, физическое прикосновение, движение – все это будет говорить о его присутствии. Присутствие включает силу и бессилие педагога. Он может сильно влиять на учащегося и в решающие моменты его любящая позиция может производить значительный воспитательный эффект. Но в реальности педагог бессилён изменить учащегося, сделать его жизнь лучше, и эту боль желания и бессилия он может привнести во встречу. Для того чтобы поддержать присутствие, очень ценен феноменологический подход – поддержка того, что происходит, без предрассудков и интерпретаций. Феноменологическое познание предполагает осознание педагогом его мыслей и интерпретаций. Присутствие – это и неоднозначное отношение педагога к своим интерпретациям, и повышенная восприимчивость к тому, что исходит от воспитанника. Одним из параметров присутствия является самораскрытие педагога – подлинное и откровенное общение его с воспитанником. Самое глубокое ощущение своей ценности, любви к себе и узнавания себя появляются в присутствии личности, которую мы воспринимаем как полностью принимающую нас. Это «ключ» к установлению доверительных и эффективных отношений с воспитанником.

Помимо освоения студентами сущностной характеристики присутствия, важно организовать опыт проявления этого феномена в их взаимодействии. Для этого нами используются элементы тренинговых упражнений. В частности, предлагается двум студентам вступить в мини-диалог друг с другом, после которого остальные студенты обмениваются своими переживаниями и размышлениями по поводу наблюдаемого контакта, определяют, имело ли место присутствие в этом взаимодействии.

Подлинное и откровенное общение – естественное следствие принципа присутствия. Откровенность и искренность не подразумевают того, что все, что пришло в голову педагогу, будет непременно сказано воспитаннику. Слова, которые сказаны импульсивно и не соответствуют педагогической задаче, могут послужить препятствием к подлинному диалогу. Необходимость быть откровенным не означает импульсивность. Это искреннее общение, при котором педагог говорит учащемуся лишь то, что, по его мнению, соответствует педагогической задаче и актуальной ситуации развития воспитанника. Откровенная коммуникация – это не обязательно только слова, такой коммуникацией может быть и молчание (не основанное на защите себя от чьего-либо искреннего самовыражения). Таким образом, подлинное общение происходит из аутентичного присутствия и подчинено задачам развития учащегося. Воспитатель говорит о том, что считает ценным для развития учащегося и то, без чего его способность к участию в диалоге уменьшится. Естественно, что педагог не может заранее знать, позволит ли его самовыражение помочь учащемуся сделать следующий шаг, но он искренно на это надеется. И, главное, педагог должен знать, в чем он нуждается сам, чтобы оставаться доступным для контакта с воспитанником.

Для отработки данного навыка мы предлагаем студентам проанализировать последствия различных действий педагога в педагогических ситуациях с точки зрения их воспитательного влияния на личностное развитие учащегося.

Педагог, практикующий включенность, видит мир глазами другого человека настолько полно, насколько это возможно. Это сензитивный настрой на другого человека. Включенность – это понимание воспитанника, понимание того, что он переживает и чувствует. Педагог поддерживает два полюса одновременно: полюс воспитанника (видеть то, что происходит из его перспективы) и свой полюс. Для некоторых воспитанников включенности педагога недостаточно для того, чтобы они могли вступить в диалог, так как их способность к диалогу нарушена, этому препятствуют защитные механизмы. Практика включенности может быть в этом случае недостаточной, и воспитаннику нужно помочь научиться вступать в диалог путем осознания его защитных структур. Включенность состоит в полном погружении, настолько, насколько это возможно, в переживания другого человека без стремления осудить его

поведение и чувства – и одновременно в сохранении чувства своего отдельного, автономного присутствия. Для достижения включенности педагог должен быть терпеливым к тому, с чем встретится в контакте. Это может быть тревога и масса других чувств, относящихся к опыту учащегося и опыту педагога, которые будут возникать при встрече с трудностями. В процессе взаимодействия с учащимся он может избегать соприкоснуться с каким-то болезненным для себя опытом или тем, что опыт отношений воспитанника с педагогом совсем не такой, каким бы его хотелось видеть, или что он неправильный.

Итак, одна сторона включенности состоит в том, что педагог стремится понять, что делает и что предпочитает делать учащийся в отношениях с педагогом и в своей жизни. Вторая сторона – отслеживание его собственных реакций на это. Присутствие и включенность находятся в диалектических отношениях друг с другом. Через практику включенности педагог понимает, как его присутствие воспринимается учащимся. Понимая это, он может адаптировать свое присутствие так, чтобы соответствовать потребностям роста воспитанника.

Отработка навыка включенности со студентами происходит через формулирования ими различных гипотез о переживаниях и мотивах поведения учащихся и педагогов в предлагаемых ситуациях.

В организации диалога важное значение имеет феномен признания, который требует, чтобы участник диалога вступал в феноменологический мир другого человека без предубеждения в тот момент, когда познает чье-то бытие. Педагог встречает воспитанника, принимает и признает его таким, «какой он сейчас есть». Признание не означает, что воспитатель хочет подтвердить только то, что есть, он принимает личность в ее динамическом существовании, в ее потенциальности, в том настоящем, в котором пока еще скрыто ее будущее. Таким образом, воспитанник должен быть признан в том, кем и каким он станет, даже если в настоящем он демонстрирует саморазрушительное поведение и миллион защит. В данном случае признание проявляется в том, что педагог старается прояснить, какие потребности стремится удовлетворить воспитанник через такое саморазрушительное поведение.

Конечно, временами педагогу может очень не нравиться то, что делает учащийся, и это требует терпения от педагога. Такие чувства должны быть осознаны и сохраняться в фоне для поддержания диалогической позиции, которая иногда не проговаривается на словах. Это способность быть с воспитанником, например, испытывая гнев или отвращение, способность оставаться при этом открытым и чувствительным. Студенты обучаются такому поведению через диалог с преподавателем вуза.

Отработка навыков диалогового общения студентов проходит через комплексный совместный анализ педагогических ситуаций по определенному алгоритму, который включает четыре этапа.

1 этап. Оценка ситуации и осознание эмоций и мотивов педагога: «Что я сейчас чувствую? Что я сейчас хочу сделать?»

2 этап. Анализ мотивов, переживаний и причин поступка воспитанника: «Почему воспитанник так себя повел? Что он переживал?»

3 этап. Постановка педагогической цели: «Что я хочу получить в результате педагогического воздействия?»

4 этап. Выбор оптимальных средств достижения педагогической цели, когда воспитанник совершает собственный выбор, а не под принуждением, подчиняясь требованиям педагога.

Диалогический путь интерперсонального контакта – самый большой потенциал человеческого развития. Если педагог находится в контакте с воспитанником через существование в настоящем и включенность, он будет изменяться, и воспитанник, оказывающийся в контакте с педагогом, будет изменяться тоже. Контакт равен изменениям, поскольку при идентификации с настоящим изменения происходят автоматически, ведь только борьба против существующего в настоящем прерывает контакт.

Такой мощный потенциал диалогового взаимодействия естественно требует специально организованной подготовки педагогических работников, в ходе которой они осознают его сущностные характеристики и развивают навыки организации и поддержания диалога. Данную задачу решает предлагаемая учебная дисциплина «Культура педагогического диалога», которая требует своего углубления, детализации и развития.

СОДЕРЖАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

*Джанашиа А.З. , Мурашко Е.А.
(УО МГУ имени А.А. Кулешова, Беларусь)*

Одним из требований к качеству образования является профессиональное и личностное становление студента, будущего специалиста, как субъекта профессиональной деятельности. Это предполагает, наряду с получением фундаментального образования в своей области знаний, глубокое осознание специфики своей будущей профессии, ее психологических основ.

История становления социальной работы как научного направления связана с именами таких исследователей как М. Ричмонд, О. Ранк, В. Робинсон, Ф. Холлис, Дж. Тафт и др. В качестве важной составляющей социальной работы авторы рассматривали психологическую деятельность социальных работников, психосоциальную работу с индивидом и группой.

В рамках социальной работы возникла социальная психотерапия, поэтому в первый период социальная работа даже сводилась к социально-психологической работе. Взаимосвязи социальной работы и психологии отражаются и в определениях предмета социальной работы у многих современных исследователей: Е.И. Холостовой, А.И. Кравченко, С. Хессле, Г. Бернлер, Л. Юнссон. Поэтому правомерно рассматривать психологическое образование социальных работников как одно из важнейших направлений их профессиональной подготовки.

Психология в социальной работе выполняет ряд функций, среди которых Н.И. Бабкин одной из основных считает и методологическую [1]. Она заключается в использовании психологии для исследования социально-педагогических процессов, конструирования методов социализации личности в изменяющихся условиях жизнедеятельности. Так, на основе психологии выявляется внутренняя сущность процессов социализации личности, что позволяет выбирать стратегию и тактику социальной работы, выявлять пути активизации самостоятельности людей в ходе социальной защиты. Психология играет важную роль в изучении личности и ее социальных качеств и изучении групп, и их развития. Психологическая процедура проектирования социальной работы включает способы описания социально-психологических ситуаций, выявления связанных с ними проблем содержания, методов и форм организации социальной работы. Психология позволяет определить перспективные личностные образования, опираясь на которые можно решать задачи социального развития личности, подъема людей на уровень социальной самопомощи [2].

Освоение психологических компетенций социального работника реализуется при изучении курса «Психологические основы социальной работы». Он предполагает прохождение таких разделов как возрастная психология, социальная психология, основы индивидуальной и групповой психотерапии, психологическое консультирование и психокоррекция. Поскольку клиентами социального работника являются люди разных возрастных категорий, ему необходимо знать об их характерных особенностях. Каждый возрастной этап требует от специалиста умений планировать и проводить психологическое обследование с использованием основных клинико-психологических методов, а также умений работать с нормативными возрастными кризисами в развитии личности.

Необходимым аспектом подготовки специалиста является изучение студентом основ социальной психологии: особенностей взаимодействия людей, их совместного проживания и деятельности в группе. Система психологического знания будущего специалиста в сфере социального обслуживания включает освоение им теории и практики индивидуальной и групповой психотерапии, а также психологического консультирования и психокоррекции. В результате изучения этого раздела дисциплины

будущий специалист сможет самостоятельно разрабатывать стратегии работы с различными категориями клиентов, а также разрабатывать доступные клиенту рекомендации по преодолению трудных жизненных ситуаций.

Профессия «социальный работник» относится к классу коммуникативных профессий, так как деятельность специалиста предполагает многочисленные контакты с клиентами и другими специалистами. Характер взаимодействия социального работника и клиента во многом формируется на основе психологических знаний об организации делового общения и консультационной деятельности. Практические аспекты этих проблем рассматриваются в дисциплине «Профессиональное взаимодействие в социальной работе». Согласно коммуникативной профессиограмме социальный работник должен: знать речевой этикет и уметь его использовать; уметь формулировать цели и задачи делового общения; организовывать общение и управлять им; анализировать предмет общения, разбирать жалобу, заявление, ставить вопросы и конкретно отвечать на них; уметь вести беседу, собеседование, переговоры, дискуссию и т.д.; иметь навык доказывать и обосновывать, аргументировать и убеждать, критиковать и опровергать, достигать компромиссов, делать оценки и предложения; владеть техникой речи, риторическими приемами; уметь правильно строить публичные выступления; уметь с помощью слова корректировать поведение и оценки клиентов.

Реализация этих задач требует от социального работника высокого уровня развития коммуникативной компетентности, в структуре которой выделяют ряд компонентов. Когнитивный компонент включает высокий уровень профессиональной эрудиции, знание о применяемых коммуникативных стратегиях, методах психологического воздействия, правилах и приемах риторики, полемики, рефлексивного слушания и пр. Регулятивный компонент предполагает умение вести диалог, убеждать, внушать, менять тактику коммуникаций, защищаться от манипуляций и психологических уловок, владеть инициативой в любом виде коммуникаций и ситуаций. Рефлексивно-статусный компонент – привлекательный имидж, осознание своего статуса, возможностей и ресурсов, высокий уровень рефлексивной культуры, позволяющей гибко и адекватно реагировать на изменение коммуникативной ситуации. Нормативный компонент – следование морально-этическим и корпоративным нормам поведения и общения.

Одним из направлений деятельности социального работника является консультирование, а важным ориентиром для будущих специалистов в профессиональном развитии является модель эффективного консультанта, повышению эффективности

консультирования способствует и знание студентами факторов, влияющих на процесс консультирования.

В интеграционный курс «Теория социальной работы» входят такие разделы как «Психология труда» и «Основы профессиональной ориентации». В содержание названного курса включены знания о психофизиологическом содержании трудовой деятельности, о влиянии индивидуально-психологических особенностей человека на эффективность труда. В результате прохождения дисциплины студенты учатся применять методы психологии труда в практике социальной работы, осуществлять диагностику функциональных состояний человека в процессе труда, выделять профессионально значимые функции и качества при анализе профессиональной деятельности. Студентами изучаются психофизиологические закономерности формирования профессиональной пригодности человека, особенности медико-профессиональной реабилитации инвалидов и лиц с особенностями психофизического развития.

Одной из проблем, с которыми сталкивается молодой специалист на рабочем месте, является его адаптация к различным аспектам профессиональной деятельности. Одним из путей предупреждения кризиса и минимизации его негативных последствий является формирование адаптационной компетентности социального работника в рамках дисциплины по выбору «Адаптация в процессе профессионально-трудовой деятельности». Адаптационная компетентность социального работника является важнейшим структурным компонентом профессиональной адаптации и представляет собой интегральную характеристику специалиста социальной сферы, которая определяет его умение решать адаптационные проблемы и связанные с ними профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях трудовой деятельности с использованием соответствующих знаний и профессиональных ценностей. Исследования показывают, что специалисты в социальной сфере, общаясь с трудными клиентами, более чем кто-либо подвержены синдрому эмоционального выгорания. Поэтому вопросам профилактики синдрома выгорания в программе курса уделено особое внимание. В ходе изучения дисциплины студенты знакомятся с основными проблемами профессиональной адаптации, методами диагностики уровня адаптированности, способами повышения адаптационного потенциала личности и профилактики дезадаптации.

Профессиональными функциями социального работника являются профилактика, минимизация, компенсация и коррекция тех обстоятельств, из-за которых человек становится жертвой неблагоприятных условий социализации. Однако существенную роль в виктимизации человека играют его субъективные качества, которые необходимо учитывать в работе с людьми, оказавшимися в сложных жизненных обстоятельствах.

Теории, объясняющие формирование виктимной личности, особенности ее психологии рассматриваются в дисциплине по выбору «Основы виктимологии». Студенты знакомятся с проблемой посттравматического стрессового расстройства и особенностями взаимодействия с пострадавшими в экстремальных ситуациях.

Изучение психологии позволяет не только сформировать профессиональную компетентность будущих специалистов, но и повысить уровень их психологической культуры, развить способность к профессиональному самовоспитанию, а также избежать профессиональной деформации личности за счет повышения психической резистентности личности в сложных эмоциональных условиях.

Литература:

1. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – 3-е изд. доп. и перераб. – СПб., 2006. – 672 с.
2. Основы социальной работы: учебник / отв. ред. П.Д. Павленок. – М.: ИНФРА-М, 1997. – С. 80.

КРИТЕРИИ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА СОЦИАЛЬНОГО К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Журлова И.В.

(УО МГПУ им. И.П. Шамякина, Беларусь)

Происходящее на современном этапе реформирование системы образования требует нового поколения педагогов, осуществляющих свою деятельность на основе гуманистических принципов и социальной открытости. В этом отношении особая роль принадлежит педагогу социальному, ибо его деятельность направлена на защиту прав и интересов детей и молодежи, оказание им социально-педагогической поддержки и помощи в саморазвитии, достойном самоутверждении и самореализации. Качество профессиональной подготовки данных специалистов должно обуславливать их способность проявлять социально-педагогическую и психологическую компетентность, личностно-этические качества, составляющие основу профессиональной культуры педагога социального.

Проведенное нами изучение реальной социально-педагогической практики позволило нам определить проблемы качества профессиональной подготовки педагогов социальных в условиях вуза и выделить критерии, по которым можно оценить качественный уровень подготовки специалиста. Выделенные критерии мы распределили по двум блокам: объективно-необходимый и личностно-субъективный. Рассмотрим критерии, относящиеся к каждому блоку.

I. Объективно-необходимый блок (критерии социально-педагогической и социально-психологической компетентности специалиста).

I. Социально-педагогическая компетентность включает в себя, прежде всего, *профессиональные знания* из следующих научных областей: общая и социальная педагогика; общая, возрастная и социальная психология; физиология; социология; конфликтология; валеология; правоведение; социальная медицина; религиоведение; экология; технология социально-педагогической деятельности. Знания специалиста, касающиеся всех названных областей, целесообразно оценивать, исходя из следующих критериев.

Критерии теоретико-методологического уровня. Комплексное знание о человеке как биопсихосоциальном существе. Знание закономерностей взаимодействия личности и общества, социального поведения и формирования личности. Знание закономерностей воспитания, обучения, развития личности во всех стадиях онтогенеза, влияние среды на процесс социализации личности. Знание целей, принципов, содержания, методов, форм социальной деятельности в институциональной и открытой среде.

Критерии методического уровня. Знание основ методики, форм, методов, технологий социально-педагогической работы с разными категориями населения, в различных сферах микросреды, в различных социальных институтах; знание практических основ прогнозирования, проектирования, моделирования социальной деятельности.

Критерии прикладного уровня. Знание способов, приемов, видов социальной помощи детям, семьям, подопечным, имеющим особые проблемы; знание образовательно-воспитательных, оздоровительных, культурно-досуговых форм социально-педагогической деятельности.

Социально-педагогическая компетентность также включает в себя *умения социально-педагогической деятельности*, в числе которых аналитические, конструктивные, организационные, коммуникативные, управленческие, креативно-гностические, контрольно-корректировочные умения, отражающие способность специалиста применять полученные профессиональные знания в практике своей деятельности [1, с.41].

Критерии качества сформированности профессиональных умений специалиста социальной сферы также можно разделить на уровни.

Критерии теоретико-методологического уровня. Умения поиска, восприятия и отбора информации; создания условий, стимулирующих целенаправленное и природосообразное изменение обучаемых;

Критерии методического уровня. Умения постановки целей и задач, прогнозирования; подбора и сочетания содержания, методов и средств деятельности; выбора соответствующих социально-педагогической ситуации технологий; отбора средств, методов, приемов педагогического

компетентного вмешательства в кризисные ситуации социальной деятельности.

Критерии прикладного уровня. Умения обработки информации, подготовки аналитических материалов, разработки социально-педагогических и социально-культурных программ, подготовки аннотаций, статей, докладов (исследовательский аспект).

Умения анализа социальной ситуации и социальных проблем, планирования, прогнозирования, применения форм и методов педагогической помощи, психотерапии (социально-педагогический аспект).

Умения осуществления социокультурного мониторинга, деятельности в области художественного творчества, технического творчества, спорта и т.д. (социально-творческий аспект).

Умения осуществления первой доврачебной помощи, ухода, консультирования (социально-медицинский аспект).

Умения осуществления юридической консультации, подготовки справки, социальной защиты (социально-правовой аспект).

Умения осуществления психологической диагностики, психологического консультирования, психотерапии, психотренинга, медитации, гештальттерапии, психодрамы, психосинтеза, психоанализа, психологической астрологии (социально-психологический аспект).

2. Социально-психологическая компетентность предполагает владение специалистом психологической культурой, которая включает *сензитивность* (повышенную чувствительность к внутреннему миру других людей), *рефлексию* (способность к самооценке своего внутреннего состояния), *коммуникативность* и проявление положительных эмоций в общении (оптимизм, жизнерадостность, удовлетворение и т.д.), *саморегуляцию*. Рассмотрим критерии выделенных компонентов социально-психологической компетентности.

Критерии сензитивности. **Способность** осуществлять индивидуальный подход к людям со специфическими проблемами; вызывать доверие у клиентов, соучаствовать в решении их проблем; побуждать человека к действию, творчеству, проявлению милосердия; проявлять эмпатию.

Критерии рефлексии. **Способность** самоанализа собственной личности, деятельности и общения; восприятие и критический анализ действий субъектов педагогического процесса в рамках взаимодействия.

Критерии коммуникативности. **Способность** влиять на общение, отношения между людьми в микросоциуме; сотрудничать, вступать в деловые контакты; создавать атмосферу доверия, комфортности, доброжелательности; соблюдать конфиденциальность в работе, быть тактичным; вступать в контакты с разными людьми.

Критерии саморегуляции. Способность управлять и контролировать свои эмоции в любой ситуации; управлять своим настроением; предъявлять к себе повышенную требовательность; переносить большие нервно-психические нагрузки; поступаться своими интересами ради интересов подопечного; снимать психологическое напряжение, правильно воспринимать, учитывать, реагировать на критику

II. Личностно-субъективный блок (критерии развития личностно-этических и социально-психологических качеств специалиста).

К личностно-этическим качествам специалиста социальной сферы относят, как правило, следующие: доброжелательность, открытость, гуманность, деликатность, конкретность, ответственность, объективность, справедливость, честность, трудолюбие, креативность, жизнерадостность, настойчивость, решительность, целеустремленность, активность, стрессоустойчивость и др.

Как показывает анализ социально-педагогической и психологической литературы [2, с.55], все эти перечисленные качества могут быть оценены в соответствии со следующими характеристиками, показывающими специфику их проявления: 1) врожденные качества (присутствуют в высшей мере, ярко выражены), 2) развивающиеся качества (присутствуют в недостаточной степени, нуждаются в дальнейшем совершенствовании), 3) компенсируемые качества (не проявляются в необходимой степени, заменяются другими качествами в процессе профессиональной деятельности). Критерии качества подготовки педагога социального рассматриваются в данном случае на основе того, какие качества являются у специалиста врожденными, как он успешно развивает другие необходимые качества, не проявляющиеся у него на должном уровне, и как умеет компенсировать недостающие качества за счет проявления других (например, отсутствие ярко выраженной креативности компенсируется изучением и обобщением передового опыта работы коллег, который привносится в собственную деятельность).

В ряду социально-психологических качеств педагога социального выделяются его ценностные ориентации, мотивы, которые показывают, насколько его профессиональная деятельность погружена в сферу его личностных смыслов, какова его профессиональная установка. Отсюда установка – это неосознанный или частично осознаваемый настрой, готовность к определенному восприятию ситуации и личности, пониманию, переживанию и соответствующему поведению.

Как показывает анализ социально-педагогической теории и практики, установки специалиста могут быть следующие: 1) на клиента; 2) на себя; 3) на взаимодействие с клиентом. Критерии сформированности всех названных установок специалиста рассматриваются в соответствии со следующими уровнями:

✓ субъект-объектный уровень взаимодействия. Ролевой подход к клиенту. Восприятие поведения клиента с точки зрения соответствия его поведения личностной парадигме (зависимый, слабый, неуверенный и т.д.); функционально-ролевое поведение специалиста, ориентированное на правила и предписания, при этом лишенное личностного начала;

✓ субъект-субъектный уровень взаимодействия. Личностный подход к клиенту. Настрой на восприятие, эмпатию, понимание отношений и проблем клиента; значимость личностных проявлений специалиста для успеха в социально-педагогической деятельности. Наличие этого уровня рассматривается как критерий оптимальной сформированности у педагога социального установки к профессиональной деятельности.

Таким образом, критерии качества подготовки будущего специалиста социальной сферы к профессиональной деятельности позволяют оценить в целом степень сформированности у него ведущих профессиональных компетенций и личностных характеристик.

Литература:

1. Овчарова, Р.В. Справочник социального педагога / Р.В. Овчарова. – М.: ТЦ «Сфера», 2007. – 480 с.

2. Профессиональный статус и имидж социального педагога / авт.-сост. Л.М. Волкова, Г.Н. Купреева, Л.А. Банько. – Минск: Красико-Принт, 2011. – 96 с.

ФОРМЫ РАБОТЫ КУРАТОРА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА

Зенько Н. Н.

(УО ГГУ имени Ф. Скорины, Беларусь)

Слово «куратор» (curator – «опекун») латинского происхождения и относится к тому человеку, который наблюдает за ходом определенной работы или иным процессом. По мнению Р. С. Пионовой, куратор – это «преподаватель (магистр, аспирант), назначенный деканатом для решения вопросов студенческой жизнедеятельности: воспитания, организации досуга, труда, проблем социально-бытового характера» [1, с. 246]. Первоначально куратор был контролером-надзирателем, попечителем, усмирявшим слишком ретивых студентов. Однако со временем, по мере развития университетского образования, статус куратора, его роль и функциональные обязанности конкретизируются и уточняются.

Роль куратора на современном этапе не ограничивается контролем посещаемости занятий и достижений в учебной деятельности студентов. Он должен, прежде всего, оказать помощь в адаптации первокурсников, воспитании у них чувства гражданской ответственности, создать в группе

атмосферу дружбы, взаимопомощи, привлекать студентов к научной и общественной работе. Социально-экономическая ситуация в стране, потребности современного общества, заказ на молодого специалиста обуславливают формирование активной личности, субъекта своей жизнедеятельности. При всем многообразии форм работы куратор должен держать в центре своего внимания вопросы воспитания студентов, в том числе целенаправленного и сознательного формирования у себя желаемых качеств личности. Одним из таких качеств является самостоятельность.

Самостоятельность – одно из ведущих качеств личности, приобретаемое человеком прижизненно. Анализ литературы показал, что в теории и практике рассматривались условия формирования различных видов самостоятельности: образовательной, интеллектуальной, творческой. Особо следует обратить внимание на развитие профессиональной самостоятельности, как интегративного качества личности будущего специалиста. Профессиональная самостоятельность – активная деятельность студентов, их настойчивость и целеустремленность в практическом овладении профессией или специальностью, применение на практике полученных теоретических знаний, адекватная самооценка своих интеллектуальных, эмоциональных и волевых качеств [2, с. 482]. Важно развивать профессиональную самостоятельность уже на первых курсах университета и не только в учебной деятельности, но и во внеаудиторной воспитательной работе.

Развитие через воспитание – одно из важнейших средств педагогического воздействия на духовное становление студенческой молодежи, на формирование ее активной профессиональной и гражданской позиции. Однако свободное время студента может оказаться недостаточно управляемым процессом. Одна из причин – это трудности, которые испытывают педагоги при организации различных форм внеурочной воспитательной работы. Организовать и провести воспитательное мероприятие компетентно и педагогически умело, учитывая возможности студентов и решая максимально большее количество воспитательных задач – дело не простое. Поэтому современная педагогическая практика ставит своей целью поиск и выработку инновационных путей и форм взаимодействия со студенческой молодежью, направленные на целостное развитие личности и реализацию поставленных задач, определяемых потребностями и запросами современного социума.

Существует большое многообразие форм воспитательной работы. Следует отметить, что специфика их выбора определяется традициями самого высшего учебного заведения и спецификой факультета. Если имеет место установка на то, что студент – взрослый человек, то работа куратора ограничивается лишь организационной функцией: вовремя сообщить полезную и необходимую информацию, провести консультацию, оказать

помощь в выборе старосты и актива группы и т. д. Такие студенты целенаправленно и сознательно работают над собой и своими качествами, активно участвуют в жизни факультета и вовлекаются в творческий научный процесс. Однако, если студент – еще ребенок, то куратор становится исследователем и диагностом, организатором и координатором, психологом и педагогом, помощником и консультантом, направляющим группу в своем развитии. Какие же формы воспитательной работы, направленные на развитие профессиональной самостоятельности, можно использовать в современном вузе?

Системообразующей формой является коллектив, в котором и происходит развитие и формирование личности студента. Вспоминая высказывание А. С. Макаренко о том, что «коллектив является воспитателем личности», исключительно важно отметить, что куратор, организуя взаимодействие, побуждает группу через субъективное участие в решении проблем вырабатывать у себя качества, необходимые для преодоления сложностей социальной жизни.

Основными и наиболее распространенными формами работы куратора являются тематические кураторские часы, а также единые дни информирования. Согласно утвержденному плану, кураторский час проводится один раз в неделю, единый день информирования – один раз в месяц. Они призваны реализовать основную цель воспитания – «формирование разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности обучающегося». Однако в ходе такой работы необходимо также использовать и второстепенные методы и формы работы. Это позволит разнообразить проведение кураторских часов и достигнуть более высоких результатов педагогической деятельности. Среди них: конференции, агитбригады, акции, аукционы, беседы, встречи, викторины, выставки, диспуты и дебаты, игры, конкурсы, клубы, презентации, проекты, турниры, ток-шоу, ярмарки и др. [3]. Рассмотрим некоторые из них.

Конференции имеют большое познавательное и воспитательное значение. Правильно организованные с методической точки зрения, они учат молодежь глубоко анализировать окружающую обстановку, развивают мышление, учат самостоятельно работать с литературой. Методика проведения предусматривает четыре этапа: определение темы, работа студентов по подготовке докладов, проведение конференции, подведение итогов. Примером может служить кураторский час «Трудовые династии», «Педагог – это призвание», где студенты самостоятельно осуществляют поиск информации и готовят доклады по теме.

В формировании мировоззрения студентов важную роль играют *беседы*. А. С. Макаренко подчеркивал, что вся «теория поступков, которые относятся к целому обществу или к коллективу, может быть предложена нашим ученикам в чрезвычайно убедительной и сильной форме». Такой формой, по мнению педагога, является беседа. Выделяют различные виды

бесед: тематические, эстетические, этические, сократовские, беседы за «круглым столом» и по политической тематике. Беседа является хорошим средством установления контакта с группой и получения обратной связи о том, что происходит.

Проект – одна из самых популярных современных форм воспитательной работы. Его цель – выявить познавательные интересы студентов, развитие творческого воображения, пробуждение интереса к своей профессии и решению насущных проблем. Такая форма актуализирует субъектную позицию, стимулирует мыслительную и самостоятельность, обеспечивает тесную связь теории с практикой. Тематика проектов диктуется самой действительностью. В качестве примеров таких проектов можно привести следующие: «Проект идеального кабинета социального педагога», «Школьник будущего», «Идеальный образ специалиста СППС», «Школа в XXI веке», «Модно быть здоровым», «Моя профессия – людям», «Роль самовоспитания при планировании профессиональной карьеры» и т. д.

Презентация – сравнительно новая форма воспитательной работы. Основное требование – максимальная содержательность и интерес для слушателей. Видовое разнообразие презентаций велико, среди них: аналитическая, творческая, устное проблемное индивидуальное или групповое выступление-защита, информационная, компьютерная и т. п. Педагогический процесс показывает, что мультимедийная презентация становится уже не роскошью, а потребностью современного вузовского образования. Особым видом презентации, развивающим творческую и профессиональную самостоятельность, выступает *самопрезентация*. Она активизирует способности и стимулирует стремления студентов к достижению более высокого уровня личностного, позволяет сплотить группу на этапе знакомства или оценить свои успехи в завершении какой-либо деятельности. Примерами самопрезентации могут быть темы: «Я и мое имя», «Достижения уходящего года», «Мои успехи в овладении профессией», «Романтика моей профессии. В чем она видится мне?», «Как найти себя: программа жизни», «Имидж педагога» и др.

Еще одной интересной и увлекательной формой воспитательной деятельности куратора является участие студенческой группы в выпуске *факультетской газеты*. Данная форма помогает студентам не только быть в курсе событий своего факультета, раскрывать свои способности и таланты, организовывать досуговую деятельность, сплачивать коллектив, но и обеспечивает тесные взаимоотношения с преподавателями, другими коллективами, способствует профессиональному росту через более глубинное осознание специфики своей профессии. Так, на факультете психологии и педагогики УО «ГГУ имени Ф. Скорины» с периодичностью раз в полтора-два месяца осуществляется выпуск газеты «Инсайт», где студенты освещают основные события, интересные новости, прошедшие и

предстоящие мероприятия, юмор, делятся впечатлениями. Интересна рубрика «Жемчужины педагогической мысли», в которой студенты знакомят друг друга с яркими представителями своей профессии. «Внимание! Социально-педагогическая проблема» поднимает основные проблемы, с которыми сталкиваются педагоги социальные и педагоги-психологи, придя на работу в учреждения образования. «Читальный зал предлагает» освещает книжные новинки библиотеки.

Таким образом, методическая подготовленность преподавателя-куратора, грамотность и рациональность в использовании разнообразных форм внеурочной работы во многом обеспечивают результативность их воспитательного влияния на сознание, чувства и поведение воспитанников, на становление их профессиональной самостоятельности.

Литература:

1. Пионова, Р.С. Педагогика высшей школы: учеб. пособие / Р. С. Пионова. – Минск: Выш. шк., 2055. – 303 с.
2. Рапацевич, Е. С. Золотая книга педагога / Е. С. Рапацевич ; под общ.ред. А. П. Астахова. – Минск: Современная школа, 2010. – 720 с.
3. Завадская, Ж. Е. Формы воспитательной работы с учащейся молодежью : методика подготовки и проведения: учеб.-метод. пособие / Ж. Е. Завадская, З. В. Артеменко. – Минск: Современная школа, 2010. – 352 с.

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ

Иванов Ю.А.

(УО БрГУ имени А.С. Пушкина, Беларусь)

Сегодняшний выпускник не всегда готов к решению сложных профессиональных задач, связанных с расширением спектра педагогической деятельности и дифференциации профессионально-педагогических ролей. Это обусловлено многими причинами. Так, на наш взгляд, одной из основных причин такой ситуации в системе подготовки педагогических кадров для учреждений образования является отсутствие соответствующей компетентностной модели выпускника вуза. Такая модель может выполнять функцию целеполагания системы менеджмента качества образования и функцию ориентира его уровня для преподавателей вуза, руководителей структурных подразделений вуза и для самих студентов.

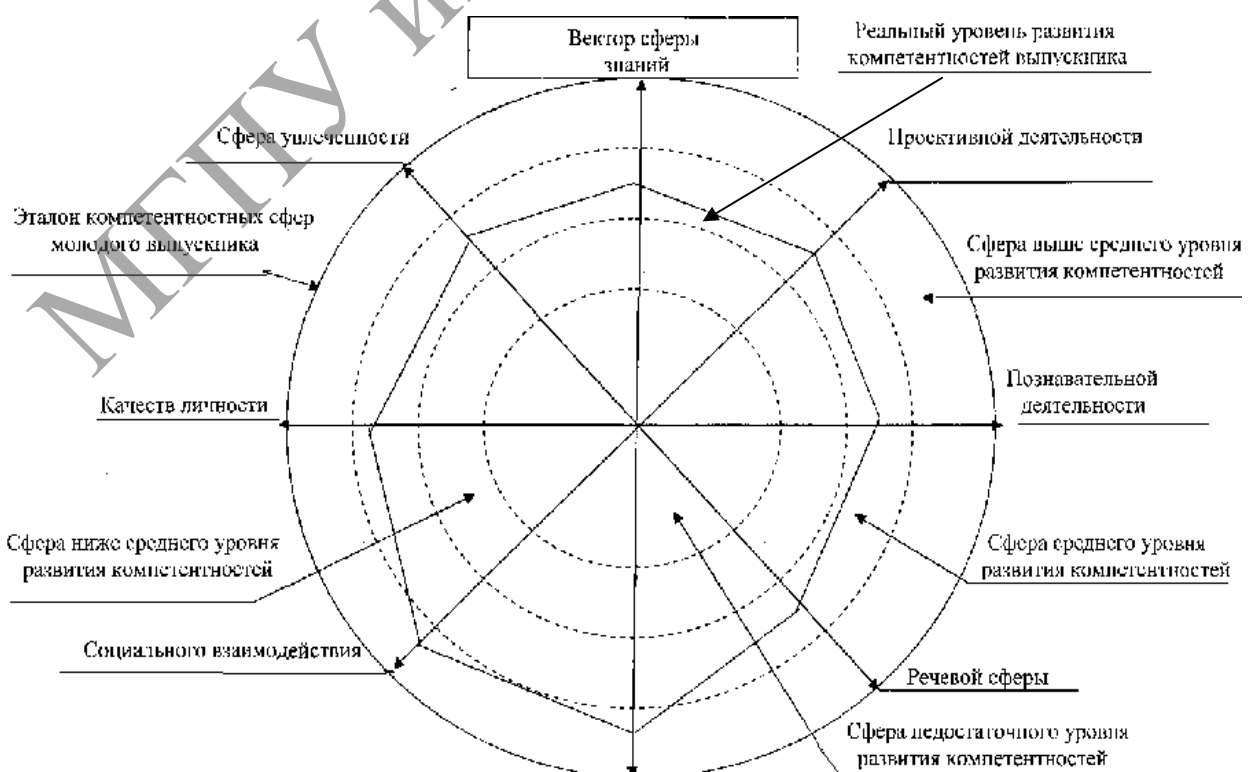
Предполагаемый вариант модели может быть разработан на основе профессиональных компетенций учителя в сферах профессиональных знаний, проективной и познавательной деятельности, речевой (коммуникативной) деятельности, гражданственности, социального

взаимодействия, увлеченности (хобби), личностного развития (развития психологических качеств личности, присущих учителю, прямо или косвенно содействующих будущей профессиональной деятельности). Перечисленные профессиональные компетенции, сгруппированные в обозначенные сферы педагогической деятельности (круг вопросов, объединённых общей направленностью деятельности), определяют виртуальную модель выпускника вуза, которая предполагает их высокий уровень развития и является эталонным результатом учебного процесса. Такая модель может представлять собой векторную диаграмму

Разработка модели выпускника вуза, получающего педагогическую специальность, предполагает наличие критериев и показателей измерения уровня профессиональных компетенций студента. Такая система критериев и показателей, действующая весь период обучения студента от момента его поступления в университет до получения диплома о соответствующем профессиональном образовании, разрабатывается вузом и его структурными подразделениями.

При этом измерение и оценка уровня профессиональных компетентностей осуществляется на уровне входа, у поступивших в вуз абитуриентов, на уровне промежуточного результата (III курс обучения) и уровне выхода. Эталонная (виртуальная) модель выпускника вуза должна быть сориентирована на лучшие показатели внутри университета с учетом требований Стандарта высшего образования и достижений ведущих вузов республики по установленным сферам профессиональной деятельности.

Такая модель может представлять собой круговую диаграмму, построенную в соответствии с определенными сферами деятельности будущего учителя и определяющую уровень развития этих сфер у конкретного выпускника вуза:



Сферы деятельности в круговой диаграмме представляют собой радиусы, на которых откладываются показатели развития компетентностных сфер от 0 до 100% или от 0 до 10 баллов. Окружность имеет столько обозначенных векторных радиусов, сколько компетентностных сфер педагогической деятельности содержит модель выпускника. В предлагаемом варианте таких сфер 8 (знаний, проективная, познавательная, речевая, гражданственности, социального взаимодействия, качеств личности, увлечённости). Внутри окружности пунктирными линиями обозначены границы уровня развития компетентностных сфер. От 0 до 40% (0 – 4 балла) – недостаточный уровень развития, от 40% до 60% (5 – 6 баллов) – минимально достаточный, от 60% до 80% (7 – 8 баллов) – средний уровень и от 80% до 100% (9 – 10 баллов) – высокий уровень развития компетентностных сфер. В зависимости от профессиональных особенностей приобретаемой студентом специальности количество, уровни развития компетентностных сфер, критерии их оценки могут быть иными.

Следующей причиной недостаточной готовности выпускника вуза к педагогической деятельности на наш взгляд является недостаточная функциональная роль педагогической практики студентов, когда они ограничены в выборе образовательных учреждений и не имеют возможности в полной мере познакомиться с передовым педагогическим опытом, накопленным в регионе. К тому же имеющийся опыт не всегда может быть представлен учителем за такой короткий промежуток времени: одну неделю, когда студенты посещают уроки учителя.

Одной из причин, но далеко не последней является недостаточная возможность студентов овладеть в период учебы в вузе дополнительными компетенциями. Такая необходимость обусловлена современным контекстом развития образования, демократизацией образовательных учреждений, когда происходит делегирование многих управленческих функций различным категориям педагогического персонала. Так, например, сегодня возникает потребность в образовательных менеджерах, которые могли бы разрабатывать программы развития школы, включающие программы качества, определять критерии качества, исходя из нормативных и маркетинговых целей образовательных учреждений, квалифицированно использовать тестовый и иной диагностический инструмент для измерения достижений учащихся.

В заключение необходимо отметить, что многие недостатки педагогического образования заранее запрограммированы отсутствием профессионального отбора, позволяющего выявить творческие способности и мотивационную готовность абитуриентов к осуществлению педагогической деятельности. В процессе учебы и на этапе выпуска мы, как правило, сталкиваемся с ситуацией, когда выпускники педагогических

специальностей не нацелены на работу в общеобразовательном учреждении.

Литература:

1. Кузьмина, Н.В. Формирование педагогических способностей / Н.В. Кузьмина. – Ленинград. – 1961. – 97с.

2. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как личностно-ориентированная парадигма образования / В.А. Хуторской // Народное образование. – №5. – 2003.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ И ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ

Клипинина В.Н.

(УО БГПУ им.М.Танка, Беларусь)

Подготовка специалистов для социально-педагогической сферы определяется основными профессиональными образовательными программами, которые разрабатываются в соответствии с государственным образовательным стандартом. Изучение отечественного и зарубежного опыта позволяет обобщить существующие концептуальные подходы и выделить ряд методологических ориентиров, которые помогают обозначить пути совершенствования профессиональной подготовки будущих социальных педагогов.

Структурной единицей образовательного процесса является учебная дисциплина и ее программа, отражающая содержание образования по данной дисциплине. Традиционно под содержанием образования понимается некоторый объем информации, предназначенной для усвоения студентами и подкрепленный соответствующими умениями и навыками (А.В. Хуторской). Содержание образования в данном случае представляет собой специально отобранный для усвоения студентами объем знаний, умений и навыков, то есть компетенций.

Каждая из учебных дисциплин обладает внутродисциплинарной матрицей – системой элементов знаний, идей, теорий, концепций, когнитивных парадигм. Поэтому одна из задач преподавателя, конструирующего содержание образования по учебной дисциплине – выделить из науки те знания, которые должны составить его контекст и сформировать учебную дисциплину как систематизированное изложение научной информации, научной теории с учебными целями применительно к профилю профессии, учебного заведения, уровня подготовки студентов.

Структура содержания образования по специальности «социальная педагогика», в целом, и учебной дисциплины, в частности, должна быть

достаточно подвижной, что, во-первых, требует ее постоянного совершенствования в соответствии с логикой и архитектурой науки, во-вторых, определяется такими принципами дидактики как систематичность, последовательность, переход от простого к сложному, от общего к частному. В-третьих, она предполагает учет особенностей познавательной деятельности и уровня академической подготовки студентов, поскольку именно они являются потребителями образовательных услуг.

Когда речь идет о студенте и учебном студенческом коллективе как объекте и субъекте процесса обучения, на наш взгляд, следует иметь в виду два аспекта. Результаты многолетних исследований свидетельствуют о том, что большинство учебных программ кажутся современным студентам слишком обширными, перегруженными деталями или же воспринимаются как список разрозненных вопросов. Многие студенты впервые «взаимодействуют» с программой учебной дисциплины на экзамене, делая своеобразные «открытия» о том, что они изучали в учебном семестре. Следовательно, на первом этапе знакомства с учебной дисциплиной студентам как потребителям образовательных услуг необходима презентация учебной дисциплины, чтобы они представили ее общую картину. Причем, преподаватель должен хорошо понимать, в какой степени в тот или иной период изучения учебной дисциплины и в каких формах необходимо педагогическое управление процессом освоения учебной дисциплины для обеспечения более высокого качества и скорости достижения промежуточных и конечных целей обучения, поскольку главная цель состоит в переводе студента из объекта в субъект обучения.

Анализ данных, полученных в результате исследования, свидетельствует о том, что достаточно часто современные студенты поставлены в ситуацию, когда преподаватели полагают, что студенты изучают только данную учебную дисциплину, что представляется студентам неразумным, а существующий педагогический диктат оценивается негативно. Последствия данного обстоятельства заключаются в том, что формируется как бы две категории студентов: те, кто пытается выполнять учебные требования «по максимуму», вскоре начинают отставать и изучают учебные дисциплины достаточно поверхностно. Другие, более избирательные студенты – понимают, что программа нереалистична и нужна селективная стратегия по освоению учебной дисциплины. Селекция заключается в том, что студенты пытаются определить, что действительно важно, за что они получают оценку, что в действительности интересует преподавателя.

Анализ эмпирических данных позволяет заключить, что результаты обучения более значимы и студенты учатся лучше, если у преподавателя есть возможность реализовать студентоцентрический подход, где в качестве средства развития будущего специалиста выступает знание, которое, являясь учебным, входит в структуру прошлого индивидуального

опыта и сформированного тезауруса студента, меняя и преобразуя его, поднимая тем самым на новый уровень профессионального развития.

Логическая структура любой учебной дисциплины определяется, прежде всего, целями обучения, состоянием развития науки, значимостью учебной информации для будущей профессии. В список факторов детерминации логической структуры учебной дисциплины также включают уровень доступности учебного материала, общий объем часов, формы и методы обучения, уровень исходной подготовки студентов и самих преподавателей. (В.А. Якунин)

Определение целей и задач учебной дисциплины является первым важным шагом, который необходимо осуществить на основании диагностики всех выше названных параметров. Цель изучения учебной дисциплины есть предполагаемый результат, и именно целевая установка определяет содержание и структуру учебной информации. Она может включать модули, разделы, темы и другие дидактические единицы. Как правило, цели рассматриваются как общие положения, характеризующие процесс обучения с точки зрения профессиональных компетенций специалиста. Задачи представляют собой более специфические и конкретные положения, касающиеся учебных результатов студентов. Методологическим ориентиром для определения целей выступает, прежде всего, квалификационная характеристика специалиста, сформулированная в образовательном стандарте, а исходным в отборе учебной информации является принцип соотнесения ее с конечными целями обучения. Отсюда вся информационная основа обучения должна быть «взвешена на весах» ее полезности и важности для будущей профессиональной подготовки и практической деятельности социальных педагогов. Определение целей и задач учебной дисциплины предполагает следующие важные ориентиры:

1. Изучение учебной дисциплины должно служить «продвижению» студента, то есть приращению в знаниях, умениях и мышлении студентов.

2. Целесообразно четко представлять те профессиональные компетенции, которые необходимо диагностировать и измерить в результате освоения учебной дисциплины.

3. Реальное усвоение учебной информации определяется, главным образом, учебной деятельностью студентов и в меньшей мере деятельностью преподавателя.

4. Усвоение содержания образования в высшей школе определяется формулой: от восприятия учебной информации к ее критическому осмыслению и использованию на практике.

Вторым, не менее значимым шагом в разработке учебных программ является определение содержания учебной дисциплины, то есть той учебной информации, которая будет заложена в программу.

Содержание учебной информации может анализироваться и структурироваться по разным основаниям. По мнению ряда авторов, целесообразными представляются три возможных принципа: структурно-логический, дидактический и компонентный (В.А. Якунин).

Для структурно-логического способа организации информации важным является определение логической связи между понятиями и суждениями. При дидактическом принципе конструирования учебного содержания учитывают состав и соотношение старого и нового, простого и сложного, словесного, наглядного, практического, абстрактного и конкретного и т. д. Компонентный принцип структурирования учебного материала предполагает построение его, исходя из основных элементов научного знания, к числу которых могут быть отнесены факты, понятия, категории, принципы, законы, теории, концепции, гипотезы и др.

Исследование концептуальных подходов к конструированию содержания учебных дисциплин в европейских вузах показало, что существует три альтернативы, предполагающие изменение учебно-научной информации в зависимости от уровня подготовки студентов:

Альтернатива 1. Коррекция содержания путем упрощения – целесообразна для студентов первых курсов, не имеющих необходимых базовых знаний для освоения хотя бы одного раздела учебной дисциплины.

Альтернатива 2. Обогащение содержания для студентов старших курсов и магистерского уровня, обладающих базовыми знаниями и содержанием. Им необходим дополнительный материал и дополнительные задания творческого, поисково-исследовательского характера.

Альтернатива 3. Выбор – возможен для всех студентов, для любого уровня подготовки и заключается в том, что предлагаемое содержание образования, заложенное в учебных модулях, позволяет им выбирать основные и дополнительные вопросы, задания, темы и проч.

Представленные альтернативы предполагают учет влияния субъективных факторов: уровень знаний студентов, их прошлый опыт, установки, учебные потребности, мотивация, мышление, познавательная деятельность и активность. Целесообразность данного методологического ориентира подтверждается тем, что именно личностно-мотивационные факторы определяют избирательность познавательных процессов, что, в свою очередь, реализуется через организацию и создание индивидуальных стратегий и индивидуально-личностных траекторий обучения студентов.

Изучение исследований, посвященных методологии конструирования содержания образования показало, что важными принципами и способами организации учебного материала могут быть генерализация знаний, укрупнение дидактических единиц, обобщение понятий, интеграция знаний, сжатие и уплотнение информации, выделение главного и второстепенного (С.И. Архангельский, Д.Б. Эльконин, М.Н.

Скаткин, Б.Д. Парыгин). В зарубежных и отечественных исследованиях широко используются также принципы и методы, идеи и положения теории систем (С.Н. Лашенцова).

Анализ отечественной и зарубежной практики свидетельствует о необходимости выделения основных этапов освоения образовательных программ: ориентировочного, когнитивно-теоретического и деятельностного. Как показала практика, данные этапы позволяют определить логику и последовательность изучения учебных дисциплин в контексте специальности «социальная педагогика».

Данный концептуальный подход взаимосвязан с ориентацией на четкую фиксацию каждого этапа путем определения показателей его завершенности, позволяющих зафиксировать достижения студента, то есть дать ему оценку. Оценка как методологический ориентир регулирует и процесс, и результат освоения образовательных программ, следовательно также должна быть методически и методологически обоснованной.

Важно отметить, что рабочая программа всегда субъективна, то есть имеет своего автора или авторов. Работа преподавателя высшей школы над программой – непрерывный процесс. Рабочая программа, как правило, совершенствуется и дополняется ежегодно. Авторские образовательные программы анализируются академическим сообществом и обсуждаются на заседаниях кафедры, ученого совета, оцениваются вузами-партнерами. В настоящее время существуют следующие критерии анализа и оценки авторских образовательных программ (А.В. Хуторской), которые также являются методологическими ориентирами, определяющими пути совершенствования профессиональной подготовки социальных педагогов:

А) Соответствие образовательным стандартам и нормативам. Программа должна соответствовать образовательному минимуму, учебному плану специальности.

Б) Проверяемость целей и задач. Программа содержит целевые ориентиры, которые формулируются в виде ведущих групп знаний, умений, навыков, ценностных установок и профессионально-личностных качеств студентов – когнитивных, креативных, оргдеятельностных, коммуникативных и иных. Диагностика этих параметров отражает уровень достижения целей.

В) Целостность программы. Полнота, логичность, взаимосвязь между отдельными компонентами программы.

Г) Наличие дидактической основы. В программе указывается дидактическая система, на основе которой предполагается обучение.

Д) Смысловая глубина. Программа есть четкое, конкретное и осмысленное обозначение сущности данного курса, его цели, задач, содержания и других компонентов.

Практическая ориентация и гибкость программы. Наличие связей программы с образовательной реальностью, учет конкретных условий

обучения, проработка программы на технологическом уровне, возможность существования индивидуальных программ студентов.

Продуктивная и личностная ориентация программы. Возможность программы обеспечивать выбор студентами индивидуальной образовательной траектории.

Таким образом, можно заключить, что образовательная (учебная) программа является ключевым элементом образовательного процесса в подготовке социальных педагогов. Вместе с избранной, взятой за основу, дидактической моделью она служит средством реализации образовательного стандарта на практике.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ЭТНОПЕДАГОГИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

*Комаров И.А., Ясева Н.Ю.
(УО МГУ им. А.А. Кулешова, Беларусь)*

Любое общество заинтересовано в хранении и передаче накопленного опыта, иначе невозможно не только его развитие, но и само существование. Сохранение этого опыта во многом зависит от системы воспитания. Целостная система воспитания каждого народа всегда основывалась на принципах гуманизма, связи с жизнью и окружающим миром, взаимосвязи разных факторов формирования личности, цельного и разностороннего подхода к воспитанию, преемственности и непрерывности воспитательного воздействия.

В настоящее время в учебно-воспитательном процессе учреждений дошкольного и дополнительного образования, общеобразовательных школ используются отдельные элементы народной педагогики, однако богатый потенциал педагогического наследия используется пока фрагментарно, от случая к случаю. С этой точки зрения, при подготовке специалистов социальной сферы (воспитателей дошкольных учреждений, педагогов, социальных работников), необходимо более активно использовать опыт, накопленный народной педагогией.

Данная работа может проводиться как в рамках различных учебных дисциплин (общая, дошкольная, семейная педагогика, этнопедагогика), спецсеминаров, так и во внеучебной деятельности, в том числе при проведении кураторских часов. Смысл преподавания и изучения этнопедагогика заключается в том, чтобы обучающиеся овладели знаниями, необходимыми для осознанного включения элементов народной педагогики в свою педагогическую деятельность.

В народной педагогике отражаются культура народа, его ценности и идеалы, представления о том, каким должен быть человек. Особенно это важно в переходные исторические периоды, когда происходит переоценка ценностей, меняются идеалы и цели воспитания. Исторически сложившиеся и проверенные жизнью традиции народа в области воспитания и обучения детей и юношества являются составляющей частью современных педагогических концепций.

Использование современных интерактивных методов на занятиях и кураторских часах (мультимедийных презентаций, мини-сообщений, мини-дискуссий, коллективного творчества при составлении сценариев и т.п.) активизирует собственную познавательную активность студентов и способствует решению следующих задач:

- углубить знания студенческой молодежи о педагогических традициях разных народов;
- раскрыть воспитательные возможности различных средств народной педагогики (фольклора, трудовой деятельности, обычаев, праздников и др.);
- познакомить с народными методами воспитания;
- сформировать должную веротерпимость, межнациональную толерантность, культуру общения;
- подготовить к самостоятельной поисковой и исследовательской деятельности, внедрению элементов народной педагогики в современный учебно-воспитательный процесс.

С нашей точки зрения, такая работа поможет приобщить студентов к культуре и традициям своего народа, повысит их теоретический уровень в области педагогического наследия белорусского народа, поможет будущим педагогам и социальным работникам овладеть практическими умениями организации и проведения воспитательных мероприятий различного характера с включением элементов народных обрядов и праздников. Это поможет будущим специалистам более активно использовать средства и методы народной педагогики в личном педагогическом опыте при разработке разных форм организации праздников с элементами народной культуры для детей и родителей.

Элементы этнопедагогики могут использоваться и на спецсеминарах и спецкурсах. Например, для студентов, получающих дошкольное образование, можно предложить спецсеминар «Использование элементов народной педагогики в педагогическом процессе учреждения дошкольного образования», а для будущих социальных педагогов – спецсеминар «Использование элементов этнопедагогики в педагогическом процессе школ и внешкольных учреждений». В рамках таких дисциплин студенты более углубленно самостоятельно изучают педагогическое наследие своего народа. На спецсеминарах студенты рассматривают следующие вопросы:

- история становления этнопедагогике как самостоятельной отрасли педагогической науки;
- источники народной педагогики;
- основные педагогические идеи народной педагогики белорусского народа;
- формы воспитания в народной педагогике;
- методы воспитания разных народов;
- средства воспитания в народной педагогике: труд, родной язык, фольклор, песни, обряды, танцы, игры.

На спецсеминарах студенты учатся использовать элементы народной педагогики в учебно-воспитательной работе учреждений образования разного направления (дошкольных, школьных и внешкольных); составлять сценарии детских праздников с элементами народной культуры, проводить народные игры с детьми разного возраста; пропагандировать элементы народной педагогики среди педагогов и родителей.

Тематика занятий спецсеминаров и кураторских часов может быть достаточно разнообразной, например:

- 1) система воспитания в белорусской народной педагогике;
- 2) роль народных традиций, обрядов, праздников в воспитании подрастающего поколения;
- 3) семейно-бытовые праздники белорусского народа;
- 4) календарно-производственные и религиозные праздники белорусского народа;
- 5) педагогика детства, отрочества, юности;
- 6) религия как источник народной педагогики;
- 7) народный идеал совершенного человека в устном народном творчестве;
- 8) пропаганда элементов народной педагогики среди родителей и воспитателей.

Для изучения одной темы может отводиться несколько занятий. Например, теме «Система воспитания в белорусской народной педагогике» может быть посвящено четыре занятия, на которых студенты могут рассмотреть такие вопросы, как:

1. Основные идеи и методы воспитания в белорусской народной педагогике. Роль примера родителей в воспитании трудолюбия у детей в белорусских семьях. Общественное мнение, похвала, наказ, совет, наказания и поощрения как методы народного воспитания.

2. Отношение к труду – главный критерий нравственности у белорусского народа. Ориентация на воспитание трудолюбия у детей с раннего возраста в колыбельных песнях и играх. Распределение трудовых обязанностей между детьми в крестьянских семьях. Обучение ремеслу – одна из главных традиций белорусского народа.

3. Обязанности родителей в умственном воспитании детей. Основные принципы умственного воспитания в народной педагогике. Значение устного народного творчества в развитии речи детей младшего возраста. Наблюдения, пример и авторитет, игра, приучение, упражнение как основные методы умственного воспитания.

4. Освоение нравственного кодекса трудящегося человека – уважение к человеку труда, к хлебу, умение преодолевать трудности, трудолюбие, бережливость, доброта, скромность. Понятие об идеале человека в белорусской народной педагогике.

С нашей точки зрения использование элементов этнопедагогики в образовательном и воспитательном процессе вуза будет способствовать углублению знаний и практических умений студентов, необходимых для осознанного включения элементов народной педагогики в собственную педагогическую деятельность.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ С ПОМОЩЬЮ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Кочерго Д. Ч., Касович А. В.
(УО БГПУ имени Максима Танка, Беларусь)*

В процессе развития белорусского общества в последние годы значительно повысились требования, предъявляемые к работникам всех сфер общественной жизни. В настоящее время, наряду с высоким профессионализмом, во главу угла ставятся такие черты личности как инициативность, предприимчивость, рационализм, динамичность, коммуникабельность.

Все эти характеристики свойств личности не могут существовать без развитых коммуникативных способностей.

Умение вести себя с людьми в соответствии с принятыми в обществе нормами является важным фактором, определяющим возможность достижения успеха в бизнесе, служебной или предпринимательской деятельности.

В социально-педагогической деятельности коммуникабельность, умение общаться с людьми и находить общий язык с окружающими играет решающую роль, ведь целью деятельности социально-педагогической и психологической службы (СППС) любого учреждения образования является содействие в создании условий для полноценного личностного развития, позитивной социализации, профессионального становления,

жизненного самоопределения учащихся в учреждении образования, семье и социальном окружении.

Высокий уровень коммуникативных способностей педагогов СППС развивает и укрепляет умение преодолевать различные психологические барьеры, которые возникают в процессе межличностного взаимодействия с учениками, родителями, коллегами, повышать психолого-педагогическую и правовую культуру всех участников образовательного процесса, активизировать и усиливать педагогический потенциал социального окружения

Для педагогов СППС особенно важно развивать такие умения, ведь основным объектом их деятельности является человек, исполняющий самые разные социальные роли (ученика, матери, отца, дочери, бабушки и т.д.). Порой, педагог социальный, педагог-психолог как самый близкий и единственный друг, приходит на помощь человеку, у которого возникли те или иные проблемы в жизни. Именно в этой ситуации коммуникативные умения, а именно: умение услышать проблему и совместно с клиентом выработать возможные пути ее решения, имеют ключевое значение.

Существует определенное количество учебных предметов, при преподавании которых происходит развитие коммуникативных способностей. Одним из таких предметов является иностранный язык.

Иностранный язык, как и родной язык, выполняет две важные функции в жизни человека и общества: общения и познания. Однако различие состоит в том, что иностранный язык служит средством не только межличностного, но и межнационального, межгосударственного, международного общения. Знание иностранного языка необходимо для организации и участия в различных международных педагогических форумах и слетах, конференциях и собраниях; иностранный язык дает возможность педагогам СППС поддерживать процесс коммуникации с зарубежными коллегами, обмениваться опытом работы.

Таким образом, владение иностранным языком, использование иностранного языка в различных интерлингвальных ситуациях вносит значительный вклад в развитие коммуникативных способностей педагогов СППС.

Отмечая важную роль иностранного языка как учебной дисциплины в процессе подготовки специалиста, следует остановиться на его основных функциях. Безусловно, одна из общих функций иностранного языка как любого другого учебного предмета заключается в обеспечении общего развития обучаемого, расширении его кругозора, его знаний об окружающем мире, о людях, говорящих на этом языке, о произведениях искусства, о других национальных культурах. Кроме того, всякое обучение связано с формированием определенных черт личности обучаемого. Целенаправленное воспитание студентов в целом и формирование

определенных качеств личности, необходимых для профессионального становления – это еще одна из важнейших функций иностранного языка.

Иностранный язык как учебный предмет оказывает огромное влияние на развитие творческих способностей обучаемых. Коммуникативное обучение иностранному языку оказывает положительное влияние на развитие всех психических функций человека. По мнению многих ученых, занимающихся проблемами языкознания, при изучении иностранного языка развитие мышления происходит не столько путем сравнения с родным языком, сколько за счет решения постоянно усложняющихся речемыслительных задач. Изучение иностранного языка вносит вклад в развитие таких важных мыслительных операций, как сопоставление, анализ, синтез. Овладение вторым языком оказывает благоприятное влияние на развитие способностей речедвигательного аппарата. Развиваются фонематический и интонационный слух, имитативные способности, способность к догадке. Моделирование на занятиях ситуаций реальной действительности, участие в речевых играх, действиях в предполагаемых обстоятельствах развивают воображение и творческие способности учащихся.

Однако первостепенное значение приобретает функция иностранного языка как средства формирования профессиональной направленности, т.е. интереса к будущей профессии и стремления получить знания по возможно большему числу коммуникационных каналов, одним из которых в таком случае становится владение иностранным языком.

Система образования в Республике Беларусь не стоит на месте, она постоянно развивается, реформируется. Поступательное развитие в сфере образования могут осуществить только высокопрофессиональные кадры, подготовленные не только с точки зрения своей специальности, но и умеющие ладить с людьми, преодолевать психологические барьеры в общении, находить выход из любой конфликтной ситуации.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Кравцова О.М.

(УО БГПУ имени Максима Танка, Беларусь)

В условиях социально-культурных перемен, реформирования системы образования и, одновременно, изменения ценностных ориентиров молодежи, снижения воспитательного потенциала семьи и учреждений образования, инфляции общества особенно возрастает роль высококвалифицированных специалистов, представителей

«человековедческих» профессий, к которым, в первую очередь, относятся социальные педагоги.

Профессиональная принадлежность каждого человека, психологи называют ее «профессиональной ментальностью», накладывает определенный отпечаток на его мышление, поведение, отношение к миру; она характеризуется как комплекс социально-психологических установок, ценностных ориентаций, особенностей восприятия и осмысления действительности, определяющих выбор способа поведения человека определенной профессии в различных жизненных ситуациях.

В современных условиях социальные педагоги оказывают необходимую помощь слабо защищенным группам населения, которые в силу возрастных и физических особенностей нуждаются в поддержке, опеке, сопровождении и защите квалифицированных специалистов. Социальный педагог – высококвалифицированный специалист воспитательной работы с детьми, их родителями, взрослым населением в различных социокультурных средах (семье, дошкольных и учебных заведениях, детских домах, приютах, внешкольных учреждениях и т.д.); это организатор культурно-досуговой, физкультурно-оздоровительной, трудовой деятельности, группового общения, технического и художественного творчества детей и взрослых в социуме. Он является посредником в системе взаимодействия личности, семьи и общества, влияет на создание воспитывающих, гуманных отношений в социуме, сфере семьи, семейно-соседском окружении, по месту жительства, на производстве. Деятельность социального педагога позволяет своевременно диагностировать, выявлять и педагогически целесообразно влиять на характер отношений между людьми, развивать полезные инициативы, творчество, различные виды самопомощи, формировать ценностные ориентации личности, помогать в становлении, профориентации молодежи. Задача социального педагога – социализировать личность, создать нормальные условия для комфортной жизни в среде, поддержать человека в трудную минуту.

Профессиональная компетентность социального педагога определяется его интеллектом, особенностями нервной системы, владением педагогическими технологиями, мастерством, культурой, организаторскими способностями и др. М.А. Галагузова выделяет следующие основные личностные качества социального педагога:

- гуманистические качества (доброта, отзывчивость, альтруизм, честность, справедливость, чувство собственного достоинства и т.д.);
- психологические характеристики (высокий уровень протекания психических процессов: хорошая память, воображение, мышление; устойчивые психические состояния: внимание, умение бороться с депрессией, стрессом; высокий уровень эмоциональных и волевых характеристик: последовательность, настойчивость);

- психоаналитические качества (самоконтроль, самокритичность, самооценка);
- психолого-педагогические качества (коммуникабельность, эмпатичность, визуальность, красноречивость, перцептивность) [3, 28].

Одним из важнейших личностных качеств считается альтруизм – способность делать добро другому человеку, независимо от его происхождения, веры, социального статуса; благодаря альтруизму социальный педагог должен уметь подняться над собственными желаниями и потребностями, отдать приоритет нуждам ребенка и взрослого.

В.Н. Наумчик и М.А. Паздников выделяют 50 сторон профессионального портрета педагога, которые группируют по семи основным качествам: сформированность профессионально-педагогической направленности, научно-педагогического мышления и отношения к труду, культуры общения и поведения, педагогического опыта, потребности в саморазвитии, творческие способности и исполнительские качества педагога [1, 281].

Профессиональные знания социального педагога включают знание:

- нормативно-правовой базы деятельности (законов, постановлений, системы учреждений, оказывающих помощь ребенку);
- теории и истории социальной педагогики;
- методик и технологий социально-педагогической деятельности по работе с разными категориями детей и людей;
- педагогики, возрастной психологии, физиологии, социологии;
- методов социального управления и планирования исследовательской деятельности.

Понятие профессиональной компетентности социального педагога включает единство теоретической и практической готовности к осуществлению социально-педагогической деятельности.

К профессиональным умениям относятся: аналитические (предполагают теоретический анализ процессов, состояния ребенка, социума), прогностические (предполагают прогнозирование решения проблемы ребенка посредством вовлечения его в деятельность), проективные (предполагают определение содержания деятельности, учет базы и личного опыта), рефлексивные (самоанализ), коммуникативные (владение культурой общения, умение слушать и слышать ребенка).

Социальный педагог должен уметь оказывать следующие основные виды помощи детям, подросткам, молодежи и взрослым людям:

- социально-правовую помощь, направленную на соблюдение прав человека и ребенка, правовое воспитание;

- социально-информационную помощь, направленную на обеспечение информацией по вопросам социальной защиты, поддержки, деятельности служб;
- социально-реабилитационную помощь, направленную на оказание реабилитационных услуг в центрах, службах по восстановлению психологического, морального, эмоционального здоровья;
- социально-бытовую помощь, направленную на содействие в улучшении бытовых условий детей из семей группы риска;
- социально-экономическую, направленную на оказание помощи в получении пособий, выплат;
- медико-социальную, направленную на уход за больными детьми и профилактику их здоровья, алкоголизма, наркомании;
- социально-психологическую помощь, направленную на создание благоприятного микроклимата в семье и микросоциуме;
- социально-педагогическую помощь, направленную на преодоление педагогических ошибок, конфликтных ситуаций.

Особое значение в наше время придается формированию профессиональной культуры социального педагога. С.А. Валаханович, О.В. Липневич и И.И. Калачева в ней выделяют два компонента: личностный и деятельностный. Личностный компонент – это составляющая личностных качеств, способностей, устремлений человека, его Я-концепции, духовных качеств, ценностных ориентаций. Деятельностный компонент – это комплекс знаний, умений и навыков [2, 11]. Особенно важно, чтобы личностные, духовные качества педагога имели гуманистическую направленность, т.е. включали: понимание, сердечность, заботу, справедливость, бескорыстие, уважение, сострадание, сопереживание, милосердие, терпение, доброжелательность, вежливость, готовность оказывать помощь, ответственность и т.д. Любой педагог должен всегда помнить, что человек – ценность, т.к. он является носителем и передатчиком информации, накопленной человечеством, ему присуще чувство достоинства, позволяющее судить о человеке как о нравственной личности, а жизнь человека – священна.

Таким образом, профессионально-педагогическая деятельность социального педагога весьма многосторонняя и ответственная. Не удивительно, что профессиональная подготовка такого специалиста должна опираться на серьезные научные психолого-педагогические знания, практику и опыт всего человечества, накопленный веками, постоянное самосовершенствование. Особое внимание при подготовке педагога, в т.ч. социального, следует уделять воспитанию гуманистических качеств личности.

Литература:

1. Наумчик, В.Н. Социальная педагогика / В.Н. Наумчик, М.А. Паздников. – Минск: НИО, 2005. – 296 с.

2. Валаханович, С.А. Профессиональная культура социальных педагогов / С.А. Валаханович [и др]; Отв.ред. И.И. Калачева. – Минск: НИО, 2002. – 120 с.

3. Социальная педагогика: Курс лекций / Под общ. ред. М.А. Галагузовой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000.- 416 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДЕЛИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ВОВЛЕЧЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ДЕСТРУКТИВНЫЕ СЕКТЫ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА СОЦИАЛЬНОГО

*Маскалевич Ю.А.
(УО БГПУ имени Максима Танка, Беларусь)*

Проблема нетрадиционной и деструктивной религиозности является актуальной в новых социально-экономических и политических условиях, сложившихся в Беларуси в последнее десятилетие. Актуальным представляется разработка модели социально-педагогической профилактики вовлечения студенческой молодежи в деструктивные секты. Требуется более компетентная подготовка специалистов образовательных учреждений, сотрудников социально-педагогической и психологических служб к работе по профилактике вовлечения своих воспитанников в деструктивные секты.

Разработанная нами модель социально-педагогической профилактики вовлечения студенческой молодежи в деструктивные секты синтезирует три профилактических компонента: *психологический* (формирование знаний о себе, своих чувствах, способностях; формирование адекватной самооценки, позитивной «Я-концепции»); *образовательный* (формирование знаний о здоровом образе жизни, умений делать выбор, ставить жизненные цели гуманного характера и стремиться к их достижению) и *социальный* (формирование навыков общения, самореализации, самоутверждения). Целью модели является создание оптимальных социально-педагогических условий для максимального удовлетворения потребностей саморазвития и самореализации личности ребенка, а системообразующим фактором – учебно-воспитательная деятельность всех субъектов образовательного процесса.

Нами выделены принципы построения профилактической работы, которые отражены в разработанной модели.

- **Принцип комплексности.** Он предусматривает достижение максимального эффекта при взаимодействии всех специалистов, работающих над проблемой.

• **Принцип системности.** Предполагает выявление взаимосвязи неблагоприятных факторов, способствующих формированию зависимости у студенческой молодежи. Необходим системный анализ взаимосвязей между всеми элементами проблемной ситуации и определение на его основе социально-функциональных действий.

• **Принцип этиологичности.** Предполагает изучение и выявление всех факторов, способствующих попаданию молодежи в деструктивные секты. Только воздействуя на факторы, можно достичь положительного результата и эффективности профилактической деятельности.

• **Принцип дифференцированности.** Его суть состоит в иерархии и распределении мер профилактического воздействия по отношению к различным возрастным, половым и социальным группам молодежи и их семейному окружению.

• **Принцип индивидуального подхода.** Предусматривает учет конкретной ситуации и, исходя из этого, использование индивидуально подобранных методов воздействия на личностном уровне. Индивидуальный подход предполагает не только рассмотрение поступка, но и всего комплекса причин, обуславливающих возникновение данной проблемы, особенностей личности молодежи, состояния здоровья с тем, чтобы с учетом индивидуально-психологических особенностей могли быть применены адекватные воспитательно-профилактические меры.

• **Принцип социальной защищенности.** Студенческая молодежь, как объект профилактики попадания в деструктивные секты, нуждается в охране и защите от негативных влияний, которые могут подтолкнуть ее к попаданию в секты. Охранно-защитная функция представлена комплексом мер адекватной социально-педагогической, социально-правовой помощи и поддержки семьи и молодежи.

• **Принцип последовательности.** Все меры социально-педагогической профилактики должны быть связаны между собой логически. Для повышения эффективности профилактических мероприятий, необходима преемственность по мере перехода с одной возрастной ступени на другую с опорой на уже имеющиеся знания, с одного уровня профилактической модели на другой.

• **Принцип непрерывности.** Означает преемственность между всеми ступенями профилактической модели на уровне методологии, содержания и методики.

Вышеперечисленные принципы аккумулируют систему деятельности в области социально-педагогической профилактики вовлечения студенческой молодежи в деструктивные секты.

Проведенная нами работа по изучению моделирования педагогической деятельности, позволяет нам представить модель деятельности социального педагога по профилактике вовлечения студенческой молодежи в деструктивные секты как сложное структурно-

комплексное образование. Вся система профилактической деятельности может быть представлена, по нашему мнению, в структуре семи взаимосвязанных этапов, последовательно осуществляемых друг за другом (схема 1).

Блоки модели:

1. Мониторинг. Компоненты: *статистический; аналитическо-информационный; социально-ресурсный*. Педагог социальный анализирует имеющийся социальный заказ. С этой целью он исследует уровень осведомленности студенческой молодежи о деструктивных сектах и использует диагностический инструментарий по выявлению уровня информированности молодых людей о деструктивных сектах, уровня подверженности студенческой молодежи к попаданию в секты.

2. Инструментально-функциональный. Определение целей, задач социально-педагогической профилактики.

3. Теоретико-методологический. Включает принципы и подходы профилактической работы, подготовку молодежи к проведению занятий по методике «Сверстник обучает сверстника», индивидуальную и групповую работу со студенческой молодежью.

4. Организационно-деятельностный. Алгоритм профилактики попадания в секты, условия эффективности процесса предупреждения вовлечения в секты. Компоненты профилактической деятельности: психологический, образовательный, социальный. Этап связан с выбором направлений социально-педагогической деятельности. Выделяем четыре компонента деятельности: психологический, образовательный, социальный, компетентностный.

5. Диагностический. Процедура проведения исследования: определение компонентов сформированности знаний о сектах (ценностно-мотивационный, деятельностный), уровни сформированности знаний и представлений о сектах, о себе (низкий, средний, высокий), исследование причин попадания в секты, Второй этап – **проектировочный**. Первичная диагностическая работа позволит сформировать стратегические и тактические цели профилактики, определить ее объект, цели, наметить систему мер по взаимодействию с другими социальными институтами по решению конкретных задач профилактической деятельности.

Ведущими из них могут стать следующие направления: формирование умений и навыков здорового образа жизни; формирование отношения к увлечению деструктивными сектами как зависимости; формирование религиозной культуры; формирование отношения к себе, своим чувствам, формирование адекватной самооценки, позитивной Я-концепции; формирование навыков общения, самореализации, самоутверждения; усиление воспитательного потенциала семьи; активизация позиции учреждений образования в профилактике; работа в этом направлении профессионально-грамотных специалистов. Основной

принцип успешного функционирования модели – активная позиция всех объектов и субъектов деятельности.

6. Методический. Внедрение программы профилактики вовлечения в секты, разработка спецкурса «Социально-педагогическая профилактика вовлечения студенческой молодежи в деструктивные секты» и программно-методических материалов по теме исследования, внедрение циклограммы работы куратора в студенческой группе.

Использование следующих форм, методов и методических разработок: интерактивные формы работы, индивидуальные формы работы, наглядный пример из жизни бывших адептов, проведение лекций, семинаров, обсуждение в группах (дискуссии, мозговые штурмы), обучение практикой действия (ролевые игры, проигрывание ситуаций, практические занятия и самостоятельные исследования), проведение тренингов, выступление молодежи в роли обучающего (по методике «Сверстник обучает сверстника»), консультации (игротерапия, музыкотерапия, трудотерапия, арт-терапия) и др.

7. Рефлексивный. Оценка эффективности собственной деятельности и ее результатов: методы оценки (наблюдение, опрос, самооценка, экспертная оценка); критерии оценки (когнитивный, аксиологический, поведенческий); профессиональная компетентность педагога. Анализ проведенной работы необходим для выявления слабых звеньев социально-педагогической деятельности с целью дальнейшего их совершенствования, а также для определения перспектив профилактики.

В целом, предложенная практико-ориентированная модель социально-педагогической профилактики вовлечения студенческой молодежи в деструктивные секты носит комплексный характер, требует взаимодействия различных специалистов и активной позиции самих субъектов профилактики для достижения эффективных результатов.

Таким образом, разработанная модель социально-педагогической профилактики вовлечения студенческой молодежи в деструктивные секты представляет собой синтез уже существующих моделей, а также в ней отражены те направления и формы деятельности педагога социального, которые не вошли в другие модели, но которые дополняют и открывают новые возможности в осуществлении социально-педагогической профилактики вовлечения студенческой молодежи в деструктивные секты.

Вместе с тем проделанная работа не исчерпывает рассматриваемой проблемы. Нам представляется, что необходимо глубокое исследование вопроса о путях взаимодействия педагога социального с семьей, общественными институтами в целях предупреждения вовлечения молодых людей в деструктивные секты, возможностей учреждений дополнительного образования детей и молодежи, молодежных,

общественных, спортивных и досуговых объединений в профилактической работе.

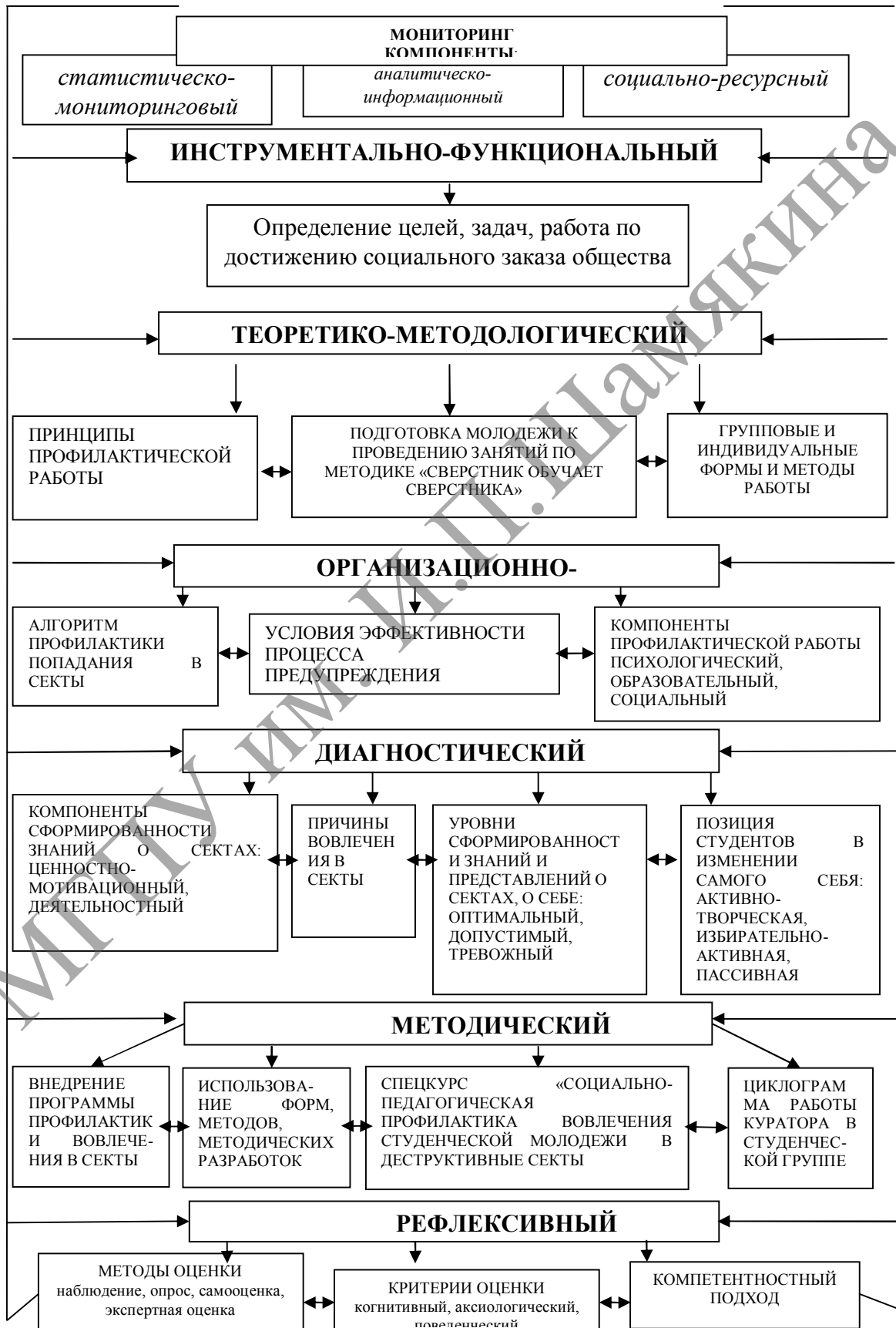


Схема 1 – Модель социально-педагогической профилактики вовлечения студенческой молодежи в деструктивные секты

ПОДГОТОВКА КАДРОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ: СОСТОЯНИЕ И ПРОБЛЕМЫ

*Медведская О.В.
(ГГУ им Ф. Скорины, Республика Беларусь)*

МГПУ им. И.П.Шамякина

Социальная работа – сложная, эмоционально нагруженная деятельность, предъявляющая к личности специалиста особые требования: умение рефлексировать и оптимально регулировать свою деятельность при столкновении с трудностями.

В современных условиях возникает необходимость формирования гибкой распределенной системы дополнительного образования, с помощью которой человек может непрерывно в течение жизни повышать свои профессиональные навыки, которые позволяют быть профессионально мобильным и творчески активным человеком [1, с. 67].

Перед нашим обществом все острее стоит проблема подготовки и переподготовки специалистов по социальной работе. Кадры играют главную роль в менеджменте социальной работы. От того, как подготовлены кадры, каким уровнем профессионализма они обладают, зависит эффективность всей последующей деятельности организации. Основным фактором конкурентоспособности организации, ее выживаемости и процветания становится качество персонала и его отношение к труду, то есть уровень профессионализма и творчество работников.

Глубинным для системы обучения специалистов по социальной работе выступает противоречие между необходимостью их массовой подготовки и совершенно уникальными качествами, которыми должен обладать человек, занимающийся этой деятельностью. Эта проблема усугубляется еще и тем, что стремительно развивающаяся как профессия социальная работа испытывает острый недостаток в квалифицированных специалистах, несмотря на то, что на сегодняшний день переподготовка специалистов по социальной работе осуществляется как на базе государственных, так и большого количества негосударственных образовательных структур.

На протяжении всего процесса обучения специалистов по социальной работе, решается комплекс задач не только по овладению теоретическими знаниями, но, прежде всего – приобретению практических навыков и умений, развитию ряда личностных качеств обучающегося, существенных для эффективной деятельности (психическая устойчивость, общественная сознательность, высокая социальная мотивация) [2, с. 35].

Как известно, объектом социальной работы является всё население и особенно «слабые» группы населения. Социальные работники имеют дело с людьми разного возраста – с детьми, молодежью, взрослыми, престарелыми. В своей практике они соприкасаются с различными сферами жизни человека и общества – сферой здоровья (как физического, так и психического); правосудием; системой образования; с планированием семьи; финансовыми программами; с проблемами трудоустройства населения.

Социальная работа основана на общении работников социальных служб и их клиентов, поэтому для нее характерны конфликты, источником которых является общение, то есть коммуникативные конфликты. В основе коммуникативного конфликта обычно лежит стремление одного (или обоих) участников общения снять психологическое напряжение за счет собеседника [3, с. 50].

Поэтому важнейшей особенностью деятельности социального работника является умение вести диалог, организовывать процесс коммуникации, управлять им. Это предполагает целый ряд профессиональных навыков и знаний. Профессионал должен уметь выслушать и понять, корректно спросить и по-деловому точно ответить, убедить и переубедить, создать атмосферу доверительности и непринужденности, найти тонкий психологический подход к клиенту, разрешить конфликт и снять напряжение. В основе этого лежит коммуникативная техника общения. Владение ею – важнейший признак профессиональной пригодности специалистов любого профиля, чья деятельность связана с общением.

Таким образом, можно выделить ряд характеристик, составляющих коммуникативный портрет социального работника, которого можно назвать гуманитарием практического действия. Эти характеристики называют коммуникативной профессиограммой [4, с. 128], что, по сути, является системой квалификационных требований, которые предъявляются к специалисту в области социальной работы. Специалист в этой области должен: знать речевой этикет и уметь его использовать; организовать требуемый вид общения и управлять им; анализировать предмет общения, его цели и задачи; корректно ставить вопросы и точно на них отвечать; уметь вести беседу, собеседование, деловой разговор, спор, полемику, дискуссию, дебаты, прения, диспут, круглый стол, деловое совещание, переговоры; уметь анализировать конфликты, кризисные ситуации, конфронтации и разрешать их; иметь навык доказывать и обосновывать, критиковать и опровергать, аргументировать и убеждать, достигать соглашений и компромиссов; владеть техникой речи, уметь использовать риторические фигуры и приемы; уметь правильно строить речь и другие публичные выступления; знать служебный этикет и уметь его использовать; уметь с помощью слова осуществлять психотерапию в общении; снимать стресс, напряжение; адаптировать клиента к соответствующим условиям, корректировать его поведение и оценки.

Большое количество клиентов с различными проблемами обязывают социального работника быть человеком, образованным во всех сферах жизни общества. С этим и связаны различные проблемы подготовки специалистов по социальной работе. Социальный работник должен быть универсалом. Поэтому, при его подготовке, необходимо предусматривать получение общих знаний и умений и какой-то узкой специализации

(специализаций) с учетом объектов и направлений социальной работы (скажем, организатор социальной защиты населения, юрист социальной службы, социальный педагог социальной службы, специалист по социальной работе с людьми пожилого возраста и т.д.). Сочетание универсальной (общей) и специальной профессиональной подготовки дает возможность социальным работникам более успешно решать свои проблемы на рынке труда [5, с. 87].

Также необходимо обеспечить более тесную связь обучения выпускников с их будущей профессиональной деятельностью. Ведь специфика социальной работы как научной и учебной дисциплины состоит в единстве знаний и умений. Без такого единства не может состояться социальный работник.

На современном этапе формирования и развития социальной работы приоритет закономерно отдан проблемам становления профессионализма социальных работников, расширения целостной сущности кадрового потенциала социальных служб и путей его усиления, подготовки и переподготовки различных категорий специалистов по социальной работе, социальных педагогов и практических психологов, социально-медицинских работников, реабилитологов и трудотерапевтов, социальных юристов и других специалистов, а также обновлению существующих программ, созданию новых, подготовке учебников и учебных пособий по учебным дисциплинам, а так же получению, хранению и распространению социальной информации.

Также одной из важнейших проблем в обучении студентов является интеграция теории и практики. Практика остается широким полем проверки теоретических знаний, накопленных студентами в вузе; она представляет собой базис для глубокого усвоения проблем, имеющих место в социальной сфере.

В современной Беларуси профессиональная подготовка специалистов по социальной работе – это адекватная реакция на сложившуюся социально-экономическую и духовно-нравственную ситуацию, один из принципиально новых способов развития системы социальной защиты, способствующих более полному удовлетворению социальных потребностей различных категорий населения нашей страны.

Литература:

1. Образование через всю жизнь: непрерывное образование для устойчивого развития / под науч. ред. Н.А. Лобанова, А.Н. Скворцова. – СПб, 2007.
2. Григорьев, С.И. Теория и методология социальной работы / С.И. Григорьев. – М.: Наука, 1994. – 182 с.
3. Меткин, М.В. Теоретические и практические аспекты разрешения конфликтов – СПб, СПбГУТ им. проф. М.А. БОНЧ-БРУЕВИЧА, 2009.

4. Социология. Терминологический словарь / Ж. Феррволь – 2 изд. – СПб: Питер, 2003.

5. Общие основы методики социальной работы (В помощь социальным педагогам и социальным работникам) \ под общей ред. академика РАО Т.Н. Филонова. – М.: РАО, ЦСП, 1996. – 102 с.

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ НАСЕЛЕНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И СПОСОБЫ РЕШЕНИЯ

Мисевец М.И.

(УО БрГУ имени А.С. Пушкина, Беларусь)

Введение. Развитие новой модели социальной защиты предполагает наличие новых кадров, глубоко понимающих происходящие перемены, готовых профессионально решать многоплановые задачи социальной защиты различных категорий населения. В Республике Беларусь подготовка профессиональных социальных работников ведется в Государственном институте управления и социальных технологий БГУ, в Белорусском педагогическом университете имени М. Танка, в Белорусском государственном университете культуры, в Учреждении образования «Институт современных знаний имени А.М. Широкова», БрГУ имени А.С. Пушкина, в филиале Московского государственного социального университета и др.

В этих и других учебных заведениях за последние годы по очной и заочной формам обучения выпущено довольно большое количество специалистов по социальной работе с высшим образованием, значительная часть которых работает в государственных и негосударственных структурах системы социальной защиты. Анализ показывает, что выпускники ВУЗов получают достаточно широкую профессиональную подготовку в области социальных, психологических, политических, экономических, управленческих знаний, форм и методов социальной диагностики, профилактики, адаптации, реабилитации, коррекции, различных видов реадaptации.

Система профессиональной подготовки кадров в области социальной работы в нашей стране испытывает определенные трудности.

1) проблемы, характерные для всего высшего образования на данном этапе развития общества;

2) подготовка в вузах специалистов по социальной работе еще не имеет сложившихся собственных традиций. Начиная с нуля, ее организаторы часто переносят опыт и недостатки, имеющиеся в

подготовке кадров по другим специальностям, не учитывают того, что подготовка специалистов для социальной работы требует новой полной развернутой структуры процесса подготовки – от изучения социального заказа до программ индивидуального целенаправленного обучения будущих работников в ВУЗе, а также их совершенствования в процессе непрерывного образования. Изучение возможных способов решения обозначенных проблем составило цель нашего исследования.

Подготовка специалистов для системы социального обслуживания населения. Издавна в вузах сложилась традиция организации производственной практики на старших курсах, приближая ее к будущей профессиональной деятельности. Тем самым изначально возникает разрыв между теоретическими знаниями и практическими навыками. Этот недостаток пока не преодолен и в системе подготовки социальных работников. Немало проблем в организации их практики в психологических, педагогических, медицинских службах, благотворительных организациях, других профильных органах и организациях.

И еще одна важная проблема. В учебных планах наших вузов на практику отводится очень мало времени, тогда как в зарубежных странах на этот вид обучения отводят до половины или трети учебного времени. Естественно, назрела необходимость корректировки учебных планов и сроков прохождения практики, имея в виду ее присутствие на каждом курсе.

Актуальной является задача подготовки кадров для управленческого уровня социальной сферы. Административно-управленческая деятельность в социальной сфере – это самостоятельное направление в системе подготовки управленческих кадров. Работники управленческого звена должны быть и профильными специалистами и, особенно, умелыми организаторами социальной защиты населения. В качестве основных областей здесь можно выделить административное управление, планирование, организационную деятельность, разработку и оценку социальных программ и программ социальных услуг. А это требует глубоких знаний, как в области теории менеджмента, так и всесторонней компетенции в сфере социальной защиты и социального обслуживания.

Важной становится задача специализации в социальной работе, формирования узких специалистов, ориентированных на работу с конкретной группой населения, профессионалов, специализирующихся на работе и решении проблем отдельного клиента, группы клиентов (семья, женщины, дети, молодежь, старики и т.д.).

При подготовке социальных работников важно ориентироваться на многопрофильные межведомственные задачи и функции, которые должны выполнять социальные службы. Среди этих функций можно выделить следующие:

1. *Аналитико-информационная функция* социальной службы предполагает сбор и анализ информации социально-демографического, медико-социального и криминального характера о состоянии населения в районе, области, о соотношении групп социального риска в составе населения региона. В этом контексте осуществляется анализ реальной потребности и наличия различных лечебных, учебно-воспитательных, реабилитационных и консультационных и других социальных служб и институтов, выполняющих функции поддержки и помощи семье, несовершеннолетним, одиноким, престарелым, инвалидам.

2. *Прогностическая функция* позволяет на основе анализа имеющейся информации составлять социально-демографические, криминологические, медико-социальные и другие прогнозы, дающие возможность научно обоснованного планирования социально-демографической и социально-экономической политики по развитию социальной инфраструктуры, удовлетворяющей требованиям современного цивилизованного общества.

3. *Организационно-управленческая функция* означает решение вопросов материально-технического, организационного, кадрового обеспечения развивающейся системы социальных служб и институтов, направленных на решение медико-социальных, социально-бытовых, социально-правовых, репродуктивных и других проблем семьи, детства, инвалидов и престарелых. Она предполагает координацию усилий и средств различных ведомств (здравоохранения, народного образования, культуры, спорта, правоохранительных органов).

4. *Социально-бытовая функция* социальной службы семьи и детства заключается в решении бытовых вопросов, в психологической подготовке и социальной адаптации инвалидов, престарелых, одиноких, осуществлении медико-социального патронажа и помощи им.

5. *Функция укрепления брачно-семейных отношений* реализуется, например, в социальной помощи по организации службы знакомств, медико-психологических консультаций для супругов и людей, вступающих в брак, а также в организации семейного досуга, открытие служб доверия, подготовке молодежи к брачно-семейным отношениями.

6. *Функция поддержки репродуктивности семьи* направлена на создание медико-социальных, социально-бытовых и социально-психологических условий, обеспечивающих здоровое физическое и социальное развитие детей, подрастающего поколения, включая медико-генетические, психолого-педагогические консультации, службу планирования семьи, социально-медицинский патронаж и деятельность социальных педагогов и психологов.

7. *Социально-профилактическая функция* заключается в социальном оздоровлении семьи, в своевременном выявлении и оказании социально-правовой, медико-психологической помощи детям и семьям.

Очевидно, что в зависимости от профиля социальной службы, в которой занят тот или иной социальный работник, будут преобладать одни функции и в меньшей степени будут представлены другие. Для выполнения названных непростых и многочисленных обязанностей социальному работнику требуется как достаточно серьезное профессиональное образование, так и личная готовность, соблюдение соответствующих профессионально-этических норм и принципов. Учитывая, что объектом деятельности социального работника выступает человек, попавший в определенную кризисную ситуацию и переживающий в связи с этим тяжелое психологическое состояние, наряду с профессиональными знаниями и навыками серьезные требования предъявляются к личностным качествам и профессиональной этике социального работника [1].

Перспективными представляются методики использования видеоматериалов – от иллюстрации отдельных положений лекции, записи ее фрагмента на кассете до специально созданных видеофильмов или целых лекционных видеокурсов. Трудность развития данного направления состоит в том, что создание профессиональной видеопродукции – пока весьма дорогостоящее дело, а потому малодоступное как социальной, так образовательной системам.

Развитие дистанционных, т. е. осуществляемых на расстоянии, форм обучения также представляется сегодня объективной необходимостью. По мере улучшения материальной базы и совершенствования системы коммуникаций, с одной стороны, и разработки вузами специального методического инструментария, с другой, расширяются такие виды обучения, которые основаны на применении компьютерной передачи информации, использовании электронных учебников, взаимодействии с преподавателем на расстоянии в режиме реального времени [2].

Выводы. Решение названных выше проблем требует объединения усилий ученых и практиков в целях выработки единой целостной системы подготовки специалистов, столь нужных нашему обществу, проведения комплексных научных исследований в области теории и практики социальной работы, развития деятельности различных научных лабораторий (как студенческих, так и на уровне научно-исследовательских институтов), исследующих становление научно-обоснованной модели социальной защиты в Республике Беларусь в условиях переходного периода развития нашего общества.

Литература:

1. Подготовка специалистов для системы социальной сферы : состояние проблемы [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://do.teleclinica.ru/200154/>. – Дата доступа : 01.02.2012.

2. Проблемы подготовки специалистов для системы защиты детства [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://konspekts.ru/tehnologiya->

ОСВОЕНИЕ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СЕРВИСОВ ИНТЕРНЕТА (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Т.В. Панченко

(Мурманский государственный гуманитарный университет, Россия)

Использование информационных технологий и сервисов Интернета в преподавании и изучении предметов гуманитарного цикла получает все большее распространение. В Мурманском государственном гуманитарном университете (МГГУ) имеется опыт создания творческими группами преподавателей и студентов тематических и междисциплинарных электронных ресурсов образовательного назначения, среди них – web-сайт «Педагогика и психология» (www.tvpsite.ru).

1. Целевые ориентиры, функциональное назначение, область применения web-сайта «Педагогика и психология». Этот сайт является совместным проектом автора (концептуальное и содержательное наполнение сайта) и студента факультета физико-математического образования, информатики и программирования МГГУ Кушнира Максима Витальевича (разработка, администрирование и техническая поддержка).

Сайт призван обеспечить дистанционную поддержку образовательной деятельности, аудиторной и самостоятельной работы по предметам педагогического и психологического циклов, а также педагогической практики студентов. Целевой аудиторией web-сайта «Педагогика и психология» выступают студенты педагогических и университетских специальностей, а также специалисты, интересующиеся теоретическими и прикладными аспектами использования ИКТ в процессе преподавания гуманитарных дисциплин.

Данный образовательный сайт был создан с целью оптимизации преподавания и изучения гуманитарных дисциплин (педагогика, психологии) при использовании ИКТ и сервисов Интернета. Основными задачами при разработке сайта выступали:

1. Обеспечение дистанционной поддержки и интерактивных форм ведения образовательной деятельности, аудиторной и самостоятельной работы по предметам педагогического и психологического циклов, а также педагогической практики студентов.

2. Формирование средствами ИКТ и сервисов Интернета познавательной мотивации студентов к изучению педагогики и

психологии, к самообразованию и самореализации в учебно-профессиональной педагогической деятельности.

3. Создание условий для организации совместной проектной деятельности преподавателей и студентов по созданию электронных образовательных ресурсов и, тем самым, содействие раннему включению обучающихся в профессиональную педагогическую среду, повышение уровня их педагогической направленности.

Дистанционная поддержка освоения педагогики и психологии на tvpsite.ru включает в себя: ознакомление с учебными материалами, мониторинг личного рейтинга, возможность пройти пробное и контрольное тестирование и многое другое. Посетив сайт и пройдя процедуру регистрации, студент может воспользоваться обширным спектром необходимых материалов и средств для успешной подготовки, ведения и анализа своей учебной деятельности, сэкономив время преподавателей, учебной части, а также свое, что позволит уделить большее внимание непосредственному изучению предметов педагогического и психологического циклов.

Организация образовательной деятельности с использованием данного образовательного сайта предусматривает реализацию ряда стратегий обучения. Информационно-знаниевая стратегия подразумевает индивидуальное «присвоение» информации студентами в ходе учебной деятельности академического типа (аудиторной и внеаудиторной). Деятельностно-знаниевая стратегия предполагает приобретение студентом опыта профессионально-подобного поведения в ходе квазипрофессиональной деятельности. Личностно-развивающая стратегия направлена на создание социальных моделей будущей профессиональной педагогической среды и приобретение субъектом учебно-профессиональной деятельности опыта профессионально-релевантного поведения.

В целом, материалы распределены по трем видам деятельности: *учебная, научная, досуговая*. Учебные материалы включают авторские электронные гипертекстовые учебно-методические пособия Панченко Т.В., содержание которых соответствует государственному стандарту высшего профессионального образования, и презентации к отдельным темам лекционных курсов, в которых представлено тезисное изложение основных понятий, усвоение которых обеспечивает базовый уровень обученности. Представленные на сайте электронные образовательные материалы (опорные конспекты лекций, разработки практических и самостоятельных работ, перечень рекомендуемых источников) являются более оперативной, динамичной учебной информацией, чем учебники и учебные пособия. Их доступность обеспечивает возможность самостоятельной подготовки студентов, работающих по индивидуальному плану, к сдаче зачета или экзамена. С помощью интерактивного модуля

«Тесты», предоставляющего возможность учета динамики и статистики результатов, можно организовать тестирование по тематическим блокам и контрольное тестирование по итогам изучения курса. Предусмотрена хрестоматия, включающая рекомендуемые, научно достоверные, свободно распространяемые электронные учебные материалы (версии опубликованных работ, авторефераты диссертаций, учебные пособия формата PDF), а также перечень качественных Интернет-ресурсов, систематизированных на федеральных образовательных порталах, а также значимых Интернет-проектов. Переход к внешним ресурсам осуществляется прямо с сайта – достаточно кликнуть на нужную ссылку, и она откроется на новой странице. Текущая страница сайта останется доступной. Уделено внимание науке, творчеству и практической деятельности студентов: на сайте размещены материалы, полезные при выполнении курсовых проектов, лучшие научные и творческие работы студентов (статьи, электронные разработки и др.), актуальная информация о научно-практических конференциях регионального, всероссийского и международного значения. Студенты 4 и 5 курсов найдут на сайте полезную краткую информацию о педагогической практике по воспитательной работе. Помимо образовательных, на сайте представлены материалы досугового характера: фотоальбом, общение с посетителями и администраторами сайта через мини-чат, личные сообщения и гостевую книгу.

Переход к разделам сайта осуществляется через главное меню, которое доступно на всех страницах. Это упрощает навигацию по сайту. Ссылки на наиболее важные разделы (нормативно-правовой раздел, доска объявлений, обратная связь и т.п.) вынесены на главную страницу. При этом основной контент и сервисы сайта являются доступными только для зарегистрированных пользователей.

Сайт представляет собой гиперссылочную систему простого дизайна, размещен на хостинге ucoz.ru и создан с помощью конструктора. Это позволяет с легкостью добавлять, изменять материалы, обновлять журналы рейтингов студентов, а также не требует глубоких знаний в области html и css. В целях безопасности, для пользователей на сайте отключен html, вместо него возможна работа с ВВ-кодами. Это исключает вероятность внесения вредоносного и потенциально опасного кода, который может повредить сайту и пользователям.

Таким образом, сайт динамически активен в обновлении и доступен в быстром управлении материалами. При необходимости есть возможность расширения его функциональности, что реализуется с помощью подключения и настройки специализированных модулей.

В 2010–2011 и 2011–2012 учебных годах сайт прошел апробацию, тестировался на разных платформах и браузерах. Проблем с оформлением, стилями не возникло. На данный момент на нем зарегистрировано около

200 студентов разных факультетов и групп МГГУ, а также выпускники вуза. Благодаря встроенным системам мониторинга, можно объективно оценивать посещаемость и количество просмотров, востребованность информации, а также заинтересованность студентов размещенными на сайте материалами. Апробация пройдена и размещенными на сайте тестовыми материалами. Студенты отметили объективность полученных результатов, доступных сразу по прохождению тестирования. По отзывам студентов – пользователей сайта, они тратят гораздо меньше времени на поиск и изучение материала, могут оперативно ознакомиться со своими текущими учебными успехами и имеют возможность ускоренной подготовки к экзаменам и зачетам, с использованием пробных вариантов тематических тестов.

Для повышения посещаемости сайта и заинтересованности студентов планируется создание досугового раздела, затрагивающего сферы педагогики и психологии. На нем будут размещены психологические и педагогические тесты, методики исследований и программы экспериментов, профессиональный юмор и т.д. Это предоставит студентам возможность рефлексии и релаксации.

2. Технические средства, используемые на Web-сайте «Педагогика и психология». Сайт расположен на серверах системы usoz. Язык разработки: HTML, Java, CSS. Занимаемый объем памяти: 50-1200 Мб. Изменяется динамически, в зависимости от наполненности сайта материалами. Системные требования: процессор Intel Pentium (или аналогичный) 133 МГц и выше; оперативная память – 8 Мб и выше; операционная система – Windows 95 (или аналогичная) и выше; браузер – Microsoft Internet Explorer 6.0 и выше. Сайт тестировался на различных браузерах. При работе с Google Chrome v.11, Mozilla FireFox v. 3.6, Opera v.9 проблем с отображением сайта обнаружено не было.

Специальной подготовки пользователя не требуется. Удобная навигация может осваиваться студентами самостоятельно. Предлагаемые материалы можно распечатать, скопировать на CD-диски и других носители. Предусмотрена возможность консультации с преподавателем и разработчиками через мини-чат, по электронной почте и с помощью личных сообщений на сайте.

Заключение. Образовательная деятельность преподавателя вуза с использованием образовательного сайта «Педагогика и психология» предоставляет возможность организации и исследования так называемой «сопряженной» деятельности, при которой один ее вид (учебно-исследовательская, в том числе и проектная деятельность преподавателей и студентов в специально и совместно спроектированной информационной образовательной среде) выступает фактором формирования склонностей/способностей к другой деятельности – профессиональной педагогической. Совместная проектная деятельность преподавателей и студентов по

созданию электронных образовательных ресурсов обладает потенциальными возможностями для обеспечения раннего включения обучающихся в профессиональную педагогическую среду, повышения уровня их направленности на педагогическую профессию.

ИНТЕГРАЦИЯ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ПРИНЦИП РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

*Савушкина Я. Э., Гусинец Е.В.
(УО ГГУ имени Ф. Скорины, Беларусь)*

Развитие социальной сферы в настоящее время становится стратегически важным направлением жизнедеятельности нашего общества, возрос интерес к проблемам теории и практики социальной работы, к личности профессионала. Для того чтобы грамотно осуществлять свою работу, социальный работник должен обладать определенным набором знаний и умений, иметь в своем арсенале большой набор методов, применение которых поможет в решении проблемы.

Уровень профессионализма специалистов социальной работы во многом зависит от качества их подготовки в учебных заведениях, в результате которых должны быть не только получены разносторонние знания, но и сформированы практические умения и навыки, которые позволяли бы выпускникам быстро включаться в профессиональную деятельность и успешно ее выполнять. Поэтому одними из важнейших задач обучения студентов социальной работе является не только интеграция теории и практики, но и разработка содержания и механизма профессиональной подготовки специалистов социальной сферы в интегративном направлении, когда результатом решения данной задачи становится развитие у специалистов социальной работы качеств профессиональной мобильности, обеспечивающих их конкурентоспособность и востребованность на рынке труда и возможность личностной и профессиональной самореализации.

Практика остается широким полем проверки теоретических знаний, накопленных студентами в вузе, она представляет собой базис, на котором осуществляется глубокое усвоение проблем, имеющих место в социальной сфере. Именно на практике студенты получают навыки самостоятельного решения как теоретических, так и практических проблем, что становится основой развития самостоятельной учебно-познавательной деятельности.

В настоящее время возрастает потребность в специалистах, не только владеющих своей профессией, но и ориентирующихся в смежных областях деятельности; отличающихся способностью быстро действовать,

принимать решения, работать с высокой продуктивностью и эффективностью, решать нестандартные профессиональные задачи; готовых к постоянному личностному и профессиональному саморазвитию. Конкурентоспособность молодого специалиста является, с одной стороны, фактором развития профессиональных и личностных качеств выпускника высшей школы в интересах современного общества, а с другой – показателем качества вузовской подготовки.

По решению, принятому на Президиуме Республиканского совета ректоров высших учебных заведений 15 сентября 2011 года, в нашей стране «продолжается работа по институциональному развитию образования и науки; созданы условия для появления модельного ряда разнообразных интегрированных структур, призванных обеспечить достижение высокого уровня и опережающий характер подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов по перспективным направлениям науки и технологий, улучшение качества образования и эффективности научных исследований». Однако, по мнению работодателей, традиционная система образования не всегда справляется с задачей подготовки квалифицированных специалистов. Суть общего кризиса современного образования заключается в его медленной адаптации к динамике социальных условий, в несоответствии качества конкретного продукта профессиональной подготовки ожиданиям личности, общества, государства, то есть в отставании системы профессионального образования от требований динамично меняющегося социума.

Из вышесказанного можно отметить, что одним из наиболее значимых инновационных принципов развития профессионального образования является принцип интеграции. Выделим основные преимущества интегративной профессиональной подготовки:

- формирование целостного представления об окружающем мире; обновление содержания образования за счет расширения и углубления предмета познания;
- актуализация новых механизмов и способов познавательной деятельности;
- развитие рациональных и оптимальных приемов достижения поставленной цели;
- совершенствование учебно-методических и научно-методических комплексов;
- повышение качества профессионального образования посредством объединения кадровых, информационных и материально-технических ресурсов;
- формирование научного мировоззрения и разносторонности мышления;
- развитие способности к самоконтролю и самореализации;

- развитие стремления к регулярному обновлению профессиональных знаний и умений;
- формирование интегральных качеств личности: активности, самостоятельности, креативности, рефлексивности и др.

В результате анализа системы профессионального образования специалистов социальной сферы определено, что профессиональную подготовку специалистов социальной работы можно рассматривать как единую профильную подсистему социального образования, которой присущи смежность, содержательная сопряженность специальностей и направлений разных уровней, а также ориентированность на одну сферу профессиональной деятельности – социальную.

Таким образом, для успешной и целенаправленной профессиональной подготовки специалистов социальной сферы можно выявить совокупность специальных профессиональных интегративных тенденций, определяющих данный процесс:

- ✓ взаимопроникновение различных отраслей (образования, культуры, здравоохранения, науки и т.д.);
- ✓ обмен знаниями и информации социальной сферы между преподавателями и студентами различных специальностей;
- ✓ сотрудничество вуза с представителями рынка труда, органами власти и т.д.;
- ✓ межличностное взаимодействие преподавателей, административно-управленческих кадров, студентов, родителей и т.д.);
- ✓ участие студентов в ряде взаимодополняющих видов деятельности (научно-исследовательской, самостоятельной, учебно-познавательной, внеучебной и т.д.);
- ✓ интеграция дисциплин в программах образования;
- ✓ внутриличностное становление посредством взаимообусловленности потребностей, мотивов, интересов, ценностей, направленности, опыта личности.

Профессиональная деятельность специалистов социальной сферы, действующих в условиях нестабильности общества, постоянно меняющейся социокультурной ситуации развития личности, вызывает острейшую потребность в постоянном повышении их профессиональной компетентности и профессионального мастерства.

Интегративная профессиональная подготовка специалистов социальной сферы должна обеспечиваться во всех видах деятельности (учебно-познавательной, практической, научно-исследовательской, внеучебной и самостоятельной) и на всех этапах обучения студентов на основе разработки, внедрения и регулярного обновления в соответствии с этапом развития личности студента (самопознания, самоопределения, самоактуализации и самореализации) и функций интеграции комплекса взаимосвязанных мероприятий.

ПРАКТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

*Селиванова Л.И.
(УО ГГУ им. Ф. Скорины, Беларусь)*

Одним из условий повышения качества профессиональной подготовки специалистов социальной сферы является ее практическая направленность. Реализации данного условия способствует взаимодействие студентов с начала обучения в вузе со специалистами социальных служб, изучение особенностей их труда, причем не только в процессе лекционных и семинарских занятий, но и в практической совместной деятельности, непосредственно на рабочем месте.

Хорошие возможности для практико-ориентированной подготовки специалистов дает введение в учебный план обучения педагогов социальных и педагогов-психологов дисциплины «Социально-педагогические и психологические службы». Основное содержание данной дисциплины составляет деятельность учреждений, оказывающих услуги семье, детям, молодежи, женщинам, ветеранам и пенсионерам, инвалидам, беженцам, лицам, вернувшимся из мест заключения, и другим нуждающимся гражданам. Это социально-педагогические учреждения для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной помощи и реабилитации, территориальные центры социального обслуживания населения, организующие комплексное социальное обслуживание граждан и семей, находящихся в трудной жизненной ситуации, центры коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, предназначенные для комплексной реабилитации детей с особенностями психофизического развития, а также другие учреждения, оказывающие социально-педагогическую и психологическую помощь и поддержку. В этом отношении особое внимание государства сосредоточено на социальной защите детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также выпускников интернатных учреждений.

Изучение студентами основ государственной политики в области социально-педагогической и психологической помощи и поддержки осуществляется, прежде всего, на основе положений о социально-педагогической и психологической службе (СППС) учреждения образования, о социально-педагогическом учреждении, о центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, о территориальном центре социального обслуживания населения, о приемной семье, законодательным актам, касающимся ветеранов, семьи и брака, реабилитации инвалидов, ресоциализации обязанных лиц и других

важнейших вопросов. Их глобальное, методологическое понимание дает представление социально-педагогической и психологической помощи и поддержки в Республике Беларусь в системе: сеть, виды учреждений Министерства труда и социальной защиты, Министерства образования, цели, принципы, специфика деятельности и сотрудничества. Эти аспекты конкретизируются на примерах, в частности, взаимодействия социально-педагогического центра с государственными и общественными организациями.

Основной областью применения профессиональных знаний рассматриваемых специалистов являются учреждения образования, отсюда – акцентирование в содержании курса особенностей работы социально-педагогической и психологической службы учреждения образования. Практический интерес студентов вызывает рассмотрение вопросов работы СППС с различными категориями обучающихся и воспитанников: с асоциальным и делинквентным поведением; употребляющие алкоголь, наркотические и токсичные вещества; имеющие конфликтные отношения с педагогами, родителями, ровесниками; дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей; дети с особенностями психофизического развития; дети из неблагополучных семей; несовершеннолетние выпускники специальных учебно-воспитательных учреждений, условно осужденные и другие категории детей, имеющих проблемы.

Вызывают некоторые затруднения у студентов вопросы структуры тех или иных служб (срочного социального обслуживания, первичного приема, информации, анализа и прогнозирования и т.п.), направлений, этапов и критериев их работы. Однако непосредственное ознакомление с материалами их работы, яркие примеры, демонстрация видов, методов деятельности и особенно выходы к местам оказания помощи населению помогают справиться с трудностями не только в усвоении отдельных моментов содержания дисциплины, но и зачастую перейти барьеры в общении с отдельными категориями граждан. Так, этапы проведения мониторинга положения детей в замещающих семьях (сбор и обработка информации о воспитании детей и жизнедеятельности замещающих семей; анализ состояния воспитания, соблюдения законных прав и интересов детей в замещающих семьях; заключение по результатам анализа; разработка программы социально-педагогического сопровождения замещающей семьи) помогают усвоить материалы специалистов домов-интернатов. Углубление в аспекты деятельности территориального центра по оказанию помощи гражданам, находящимся в трудной жизненной ситуации, например, подвергшимся психофизическому насилию, ставшим жертвами торговли людьми, пострадавшим от преступной деятельности, освободившимся из мест лишения свободы, помогает студентам убедиться в необходимости их будущей работы.

Особую практическую важность имеет изучение темы «Деятельность социально-педагогических и психологических служб по реализации Декрета Президента Республики Беларусь №18 «О дополнительных мерах по государственной защите детей в неблагополучных семьях». Конечно, в ходе изложения лекционного материала освещается общий алгоритм работы социально-педагогических и психологических служб по реализации Декрета № 18, а также отдельные моменты выявления и подготовки информации для признания детей находящимися в социально опасном положении, подготовки и реализации планов помощи несовершеннолетним, признанным находящимися в социально опасном положении, подготовки ходатайств в КДН о необходимости признания детей нуждающимися в государственной защите, подготовки проектов планов по защите законных интересов несовершеннолетних, межведомственного взаимодействия социально-педагогических и психологических служб в реализации планов защиты прав и законных интересов детей, а также взыскания средств на содержание детей, находящихся на государственном обеспечении.

Изучение вопросов создания безбарьерной среды для жизнедеятельности инвалидов, оказания реабилитационных услуг инвалидам, форм и методов социально-педагогической и психологической помощи и поддержки детям с особенностями психофизического развития мотивируют студентов к включению в волонтерское движение. А практика волонтерской деятельности, в свою очередь, способствует формированию отношения к другому человеку как к самоценности, способности к самоотдаче и любви как способу реализации этого отношения, внутренней ответственности перед собой и другими.

Закрепление и дальнейшая конкретизация знаний студентов о деятельности социально-педагогических и психологических служб осуществляется в ходе учебных и производственных практик. Студенты знакомятся со структурой данных учреждений, их целями, задачами, условиями проживания и особенностями обучения воспитанников, изучают функциональные обязанности специалистов. Организуются беседы с администрацией, социальными педагогами, психологами, которые освещают проблемы работы с сиротами, детьми, оставшимися без попечения родителей, учащимися с отклонениями в физическом и психическом развитии. Студенты изучают документацию социально-педагогической и психологической службы: личные дела воспитанников, находящихся в социально опасном положении, документы, отражающие работу по защите прав ребенка, реабилитационную, коррекционную и профилактическую деятельность специалистов. Ознакомление с накопленными в кабинетах СППС методическими материалами помогает студентам изучить ценный практический опыт работающих долгое время в этих учреждениях специалистов.

Кроме того, студенты оказывают помощь специалистам во всех направлениях деятельности: систематизируют рабочую документацию, разрабатывают методические материалы для стендов, посещают неблагополучные и опекунические семьи, проводят диагностику, реализовывают коррекционные программы, организуют профилактические беседы по здоровому образу жизни, по правам и обязанностям учащихся, правонарушениям и их последствиям. Так, в ходе одной из практик студенты приняли активное участие в общественно-полезной деятельности, оформлении стендов «Подросток и Закон», «Здоровый образ жизни», «Для родителей», проведении недели правовых знаний, участии в рейдах «Брось сигарету», «Подросток и досуг». Положительной оценки заслуживает методическая работа студентов: составление методической разработки «Социально-педагогическая и психологическая поддержка в становлении и развитии личности» и др.

На старших курсах в ходе работы по выполнению индивидуального задания студенты проводят диагностическую, профилактическую и коррекционную работу. Например, было проведено исследование гендерных представлений младших школьников из неполных семей, мероприятие «Мы – за здоровый образ жизни» для учащихся 8 класса, на основании диагностического исследования составлена программа социально-педагогической поддержки адаптации учащихся к обучению в старшей школе.

Важным достижением в организации практик является проведение социально-педагогических мероприятий, в ходе которых студенты демонстрируют свои организаторские, творческие способности и душевные качества. Так, студентка 5 курса провела социально-педагогическое мероприятие «Правила общения» с детьми с особенностями психофизического развития с целью обучения детей навыкам общения, закрепления этих навыков на практике. Группа студентов 4 курса подготовила мероприятие по профилактике алкоголизма «Победим беду вместе» и провела его для воспитанников детского дома.

В результате такой организации обучения осуществляется углубление и совершенствование теоретических знаний студентов о профессиональной деятельности социального педагога и педагога-психолога, первичных профессиональных умений и навыков по избранной специальности в области информационной и просветительской деятельности, развитие коммуникативных, аналитических и исследовательских умений, закрепления устойчивых нравственных позиций гуманистической направленности. Студентами обобщаются и систематизируются теоретические знания по дисциплине «Социально-педагогические и психологические службы», что отражается в практической деятельности, готовности к профессиональной деятельности

по оказанию социально-педагогической и психологической помощи нуждающимся гражданам.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ В АДАПТАЦИОННЫЙ ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Силюк Л. А.

(УО БрГУ имени А.С. Пушкина, Беларусь)

В образовательном стандарте подготовки специалистов по социальной работе среди целей отмечены:

- обучение студентов способам модификации образа жизни с целью снижения в нем удельного веса социальных причин и предрасполагающих факторов, порождающих девиантное поведение;
- обучение студентов технологиям организации социальной поддержки, социальной помощи и реабилитации социально незащищенных лиц или имеющих ограничения жизнедеятельности, ведущие к социальной недостаточности» [1, с. 5].

Эффективность реализации данных целей во многом зависит от того, насколько быстро студент сумеет адаптироваться к содержанию и условиям вузовской жизни. Особенно это важно в подготовке будущих специалистов по социальной работе, которым приходится постоянно оказывать помощь лицам, находящимся в трудной жизненной ситуации.

Специфика адаптации студентов заключается в том, что они должны приспособиться не только к условиям обучения в вузе как временной специфической среде, но и «войти в специальность», то есть овладеть нормами и функциями будущей профессиональной деятельности. Такое понимание адаптации очень важно для студентов, обучающихся по специальности «Социальная работа», так как оказание помощи клиентам в адаптации к изменяющимся обстоятельствам – одно из ведущих направлений деятельности специалиста по социальной работе.

Физиологический механизм привычного поведения перестраивается применительно к новым условиям у разных людей с неодинаковой скоростью, занимая в среднем около шести месяцев, т.е. весь первый семестр и часть второго. Именно этот, так называемый адаптационный период, зачастую определяет эффективность дальнейшей учебы студента, а нередко и его будущей профессиональной деятельности. Кроме того, имеются медицинские аспекты адаптации, связанные, прежде всего, с перестройкой организма применительно к новым условиям и режиму жизнедеятельности.

Специалисты утверждают, что в 17 – 19 лет способность человека к сознательной регуляции своего поведения развита еще не в полной мере. Нередки риск, немотивированные поступки, неумение предвидеть их последствия. Резкая ломка многолетнего, привычного стереотипа школьной жизни приводит порой к нервным срывам и стрессовым реакциям. Поэтому период адаптации может обусловить в первое время низкую успеваемость, слабое принятие новых условий, трудности в общении с однокурсниками. Замедленное течение процесса адаптации способно вызвать состояние своеобразного бессилия перед бесконечным потоком информации. Часть студентов, не имея выработанного стиля рационального умственного труда, не может справиться с потоком знаний.

Изучение проблем студентов-первокурсников позволяет выявить следующие группы трудностей, с которыми они встречаются:

– *дидактические*: резкое увеличение объема учебного материала, получаемое студентами за более короткий промежуток времени; разнообразие форм занятий, методов преподавания и форм контроля; сложный язык научных текстов и лекционного материала; недостаточные навыки самостоятельной работы (особенно работы с литературой, так как все большую роль в поиске информации стал играть Интернет, неумение конспектировать); неподготовленность к системе вузовского обучения, особенно к отсутствию повседневного контроля со стороны преподавателей;

– *социально-психологические*: эмоциональный дискомфорт; перестройка сложившегося в период обучения в школе образа жизни (у многих студентов смена места жительства, окружения, ритма жизни, налаживание быта в новых условиях, необходимость принятия самостоятельного решения в вопросах организации собственной жизни); поиск оптимального режима труда и отдыха в новых условиях; резкий переход к самостоятельной взрослой жизни; сомнения в своих способностях, неуверенность в силах, страх перед сессией;

– *профессиональные*: неуверенность в правильности выбора учебного заведения, специальности; неумение увидеть направленность процесса обучения на будущую профессию, непонимание того, что формирование специалиста начинается с первого дня обучения в вузе и т.д. [2].

Это трудности периода адаптации. И от того, как быстро студент их преодолеет, зависит его успех в овладении будущей профессией.

Все вышеизложенное и послужило тому, что в Брестском государственном университете имени А.С. Пушкина восемь лет назад началась работа по подготовке программы адаптации первокурсников к образовательному пространству вуза. Цель программы – оптимизация адаптационного процесса в образовательном пространстве университета. Первоначально работа велась по четырем направлениям.

Первое направление – изучение индивидуальных особенностей студентов-первокурсников – осуществляют представители деканатов и предполагаемые кураторы. Данное направление позволяет преподавателям с первых дней пребывания студента в вузе строить работу с ним на основе индивидуально-личностного подхода.

Второе направление – знакомство с университетом, его историей, традициями, с локальной нормативной базой (правилами внутреннего распорядка, правами и обязанностями студентов и т.д.). Осуществляют кураторы, работники социальной психолого-педагогической службы, которые знакомят студентов с размещением нужных им кафедр, кабинетов, служб, организуют встречи с представителями ректората, деканата, ведущими преподавателями факультета.

Третье направление – знакомство с городом. Особое внимание уделяется территории, ограниченной кварталами, прилегающими к корпусам и общежитиям университета, всему тому, что может быть полезно студенту (библиотеки, магазины, столовые, учреждения для проведения досуга, заведения службы быта и т.д.). Для студентов, проживающих в общежитии, осуществляется знакомство со службами и особенностями проживания в нем. В общежитии также организован пункт психологической помощи. Для первокурсников адаптация протекает, в первую очередь, как приспособление к новым условиям обучения – новым формам и методам работы, в том числе и самостоятельной. Требования учебного процесса на фоне недостаточной подготовленности к самостоятельной работе, как и к новым формам контроля, оказываются особенно ощутимыми. Все это сопровождается перестройкой психологических и физиологических состояний студентов.

Учитывая это, параллельно с вышеуказанными тремя направлениями осуществлялось и *четвертое* – обучение студентов элементам научной организации умственного труда и досуга. С этой целью при чтении курса «Введение в специальность» две – три лекции отводятся теме «Научная организация труда студента», проводятся занятия по «Библиотечковедению», а также групповые и индивидуальные консультации преподавателей по различным вопросам организации учебного труда студентов. Традиционно в течение трех месяцев в университете проходит фестиваль «Первокурсник» (по факультетам и общеуниверситетский), во время которого студенты знакомятся со студенческими художественными коллективами и сами демонстрируют свои художественные способности. Заканчивается фестиваль ритуалом «Посвящения в студенты».

В конце ноября – начале декабря месяца проходит межсессионная аттестация. В это время уже частично видны результаты адаптации. Окончательный срез делается после первой сессии и в начале второго семестра. Здесь выявляются трудности и намечаются пути дальнейшей

работы с конкретными студентами, так как практика показывает, что к концу первого семестра полную адаптацию проходят далеко не все студенты. Успешное решение данной проблемы связано с деятельностью психолого-педагогической службы университета.

Опыт работы по адаптации студентов-первокурсников с учетом охарактеризованных направлений показал необходимость разработки комплексной целевой программы, которая охватывала бы работу и со студентами второго курса. В связи с этим в 2008 году принята целевая программа «Адаптация студентов I – II курсов к образовательному пространству университета». Задачи программы: координация, обеспечение взаимодействия всех участников педагогического процесса; организация разнообразной и разносторонней деятельности студентов I – II курсов; совершенствование системы социальной защиты студентов, охраны их жизни и здоровья; создание условий для развития творческого потенциала, склонностей и способностей, успешной самореализации во всех социально признанных сферах.

Содержание программы предусматривает деятельность по следующим направлениям: организационно-диагностическая работа, информационная работа, дидактическая адаптация обучающихся, адаптация студентов к социально-культурной среде, социально-психологическое сопровождение процесса адаптации студентов, работа по адаптации студентов, проживающих в общежитии, методическая поддержка организаторов учебно-воспитательной работы с обучающимися.

В реализации комплексной программы кроме преподавателей активное участие принимают студенты. Это имеет большое значение. С одной стороны, она позволяет оптимизировать процесс адаптации студентов I – II курсов к образовательному пространству университета, и, как следствие, – наметилась их динамика успеваемости, включенности в научно-исследовательскую работу, активизировалось участие в общественной жизни вуза и города. А с другой, в реализации программы участвуют студенты всех курсов. Первокурсникам предоставляется возможность с первых дней учебы в вузе знакомиться с особенностями будущей профессиональной деятельности. Студенты старших курсов, оказывая помощь первокурсникам, овладевают комплексом мер и технологий социальной поддержки лиц, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, что, в свою очередь, способствует «вхождению» студента в будущую профессиональную деятельность.

Литература:

1. Образовательный стандарт Республики Беларусь. Высшее образование. Первая ступень. Специальность – 1-86 01 01 Социальная работа (по направлениям). Квалификация – Специалист по социальной работе. – ОСРБ 1-86 01 01-2011.

2. Тутьшкин Н.К. Основы самоуправления учебной деятельностью. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1984.

**ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ
«ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ»
(БАКАЛАВРИАТ)**

Специан Л.М.

(Филиал ГОУ ВПО «Российский государственный социальный университет» в г. Минске, Беларусь)

В условиях рыночной экономики особенно важно получение экономических знаний социальными работниками. Необходимый объем этих знаний определен Государственным стандартом высшего профессионального образования по направлению «Социальная работа». Рабочие программы разрабатываются в Российском государственном социальном университете (филиал в г. Минске) в соответствии с рекомендациями по составлению учебных рабочих программ по ФГОС 3-его поколения.

Изучение дисциплины «Экономические основы социальной работы» для бакалавров включает знание экономики социальной работы как экономической деятельности всей структуры социальной защиты населения по производству нематериальных услуг. Экономическая деятельность проявляется в экономической функции социальной работы. В свою очередь, под экономической функцией понимается деятельность субъектов системы социальной защиты населения, направленная на создание ресурсной базы, комплекса условий, обеспечивающих средства существования и развития личности, семьи, общества в целом.

Целью учебной дисциплины «Экономические основы социальной работы» является формирование системных знаний и представлений об экономических основах социальной работы, формах, методах и технологиях экономической и практической деятельности, направленных на удовлетворение потребностей человека и социальные преобразования в обществе.

Содержание учебного курса имеет междисциплинарный характер, что обеспечивается тесными межпредметными связями с общепрофессиональными и специальными дисциплинами, которые являются базовыми компонентами государственного образовательного стандарта по направлению подготовки «Социальная работа» (бакалавр). К таким дисциплинам относятся: «Теория социальной работы», «Социальная политика», «Правовое обеспечение социальной работы» и др.

Учебный курс «Экономические основы социальной работы» входит в состав учебных дисциплин профессиональной подготовки бакалавра социальной работы. В итоге изучения курса будущие бакалавры социальной работы приобретают основные знания и практические умения для организации социально-экономической деятельности в системе учреждений социальной сферы.

Процесс изучения дисциплины направлен на формирование следующих компетенций:

- владеет культурой мышления, способен к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения;
- умеет логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь;
- готов к сотрудничеству с коллегами, работе в коллективе;
- умеет использовать в своей деятельности нормативные правовые документы;
- использует основные положения и методы социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач;
- использует в профессиональной деятельности основные законы естественнонаучных дисциплин, в том числе медицины, применяет методы математического анализа и моделирования, теоретического и экспериментального исследования;
- готов к посреднической, социально-профилактической, консультационной и социально-психологической деятельности по проблемам социализации, абилитации и реабилитации;
- способен осуществлять оценку качества социальных услуг на основе достижений современной квалиметрии и стандартизации;
- готов к систематическому использованию результатов научных исследований для обеспечения эффективности деятельности социальных работников, профессиональной поддержки благополучия различных слоев населения, обеспечения их физического, психического и социального здоровья;
- готов представлять результаты исследования в формах отчетов, рефератов, публикаций и публичных обсуждений.

В результате освоения дисциплины студент должен демонстрировать следующие результаты образования:

знать

- основы современной теории социального благополучия, качества жизни, физического, психического и социального здоровья;
- опыт развития социального партнерства и социальной работы в России и других странах;
- источники права, систему права и систему законодательства в России;

- содержание экономических процессов, протекающих в сфере социального обслуживания населения;
- основные технологии обеспечения социального благополучия, физического, психического и социального здоровья;
- закономерности, особенности возникновения и развития социальных конфликтов в российском обществе;
- общенаучные и специальные методы исследования в социальной работе;
- основные категории и понятия социального управления и социального обслуживания;

уметь

- использовать социокультурный потенциал национально-государственного управления, социально ориентированного бизнеса и гражданского общества своей страны для решения задач обеспечения благополучия населения, социальной защищенности человека, его физического, психического и социального здоровья;
- формировать духовный потенциал участников программы обеспечения благополучия населения своей страны;
- юридически правильно квалифицировать обстоятельства, возникающие при осуществлении профессиональной деятельности специалиста по социальной работе в сфере социального обслуживания;
- оценивать экономическую и социальную эффективность деятельности в сфере социального обслуживания;
- использовать основные критерии социального благополучия;
- выбирать методы, соответствующие целям и задачам исследования;
- использовать методы, принципы и функции социального управления в сфере социального обслуживания;
- оценивать качество социального обслуживания в соответствии со стандартами;
- формировать коммуникативный процесс с клиентами в сфере социального обслуживания;

владеть

- способностью обеспечивать высокий уровень профессиональной и общей культуры своей деятельности как социального работника, гражданина своей страны;
- навыками организации, планирования экономических процессов в сфере социального обслуживания;
- способностью проводить исследования по выявлению уровня социального благополучия у разных групп населения;
- процедурой организации исследования в социальной работе;
- приемами и методами стандартизации социального обслуживания населения;

- коммуникативными технологиями в сфере социального обслуживания;
- основными навыками профессионального взаимодействия с клиентами и коллегами;
- быть компетентным*
- в вопросах социальной ориентации социальной политики государства на разных уровнях;
- в вопросах экономических взаимоотношений субъектов социальной работы;
- в роли социально-экономических методов в повышении социального статуса различных групп населения;
- в вопросах финансирования и налогообложения, предпринимательской деятельности учреждений социального обслуживания;
- в вопросах организации экономической деятельности и кадрового обеспечения, оплаты труда персонала социальных служб;
- социального обеспечения и социального страхования и др.

Таким образом, особенности преподавания для бакалавров дисциплины «Экономические основы социальной работы» состоят в формировании у студентов экономической грамотности и экономической культуры в области социальной работы.

Кроме того, решаются задачи формирования экономического мышления, что означает знание современных экономических законов, категорий, на основе которых вырабатывается конкретное экономическое поведение на практике, определенный уровень инициативы, деловитости; формируются знания о социальной политике государства в области семьи, материнства и детства; знания о функциях, особенностях, структуре, динамике экономических основ социальной работы; изучаются экономические отношения в обществе (например, социальная стратификация, безработица); процессы, происходящие в экономике, и их влияния на социальную жизнь общества, его отдельных групп, семей, индивидов; анализируется реализация политики социальной защищенности.

ГЕНДЕРНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

Храмцова Ф.И.

(Филиал ГОУ ВПО «Российский государственный социальный университет» в г. Минске, Беларусь)

Современный мир молодежи как объекта социальной работы – это не только конкуренция знаний и гендерная самопрезентация. Это, прежде всего, сплав культуры, менталитета, традиций общества, выступающих в

качестве регуляторов становления гендерной идентичности. В условиях глобализации и трансформации мировоззренческие задачи профессиональной подготовки специалистов социальной сферы, работающих с молодежью, значительно усложняются.

Практика востребована в качественно новой генерации специалистов социальной сферы, вооруженных гендерной диалектикой и гендерной методологией работы с молодежью. Это способно стать эффективным средством инновационных преобразований в молодежной среде и обществе.

Современный менеджер социальной сферы нуждается в ориентации на сознание эгалитарного типа, ценности гендерной культуры. Специалист призван овладеть технологиями гендерного подхода и гендерного измерения социальных явлений, процессов в молодежной среде. Подготовка специалистов нуждается в гендерной ориентации на практическое решение широкого спектра проблем юношей и девушек средствами гражданско-политического и гендерного воспитания. Рабочие программы подготовки специалистов по работе с молодежью должны отражать ряд закономерностей о прямой зависимости индекса гендерного равенства в обществе от уровня сознания эгалитарного типа; о влиянии гендерного фактора на динамику гражданских ролей юношей и девушек в сфере политики государства и субполитики гражданского общества. Гендерная методология подготовки специалистов позволяет обучить студентов не только выявлять динамику различий ориентаций, чувств, поведения юношей и девушек, но и оценивать эффективность политики государства в молодежной сфере.

Подготовка специалистов нуждается в применении комплексного подхода как основы междисциплинарного синтеза широкого ареала парадигм, теорий, концепций различных отраслей социогуманитарного знания: философских, исторических, социологических, политологических, культурологических, психологических, педагогических. Гендерная проблематика социальной работы с молодежью должна освещаться на принципах диалектики объективного и субъективного, общего и особенного, целого и частного как закономерностей развития государства, общества, человека. Актуально введение аксиологического плюрализма в трактовку теорий гендерных исследований. Это способствует целостному восприятию студентами гендерной структуры современного социума – в контексте глобальной проблемы равноправия мужчин и женщин как фактора преобразования общества.

На первый план подготовки специалистов по работе с молодежью выступают стратегии формирования у студентов системы научных взглядов на исторические, культурные, социальные, политические детерминанты гендерного неравенства. Исходя из этого, целый ряд учебных дисциплин должны раскрывать гносеологические и

историографические аспекты эгалитарной концепции как парадигмы гендерных цивилизованных отношений полов в обществе и в семье. Содержание преподаваемых базовых дисциплин и дисциплин по выбору призвано освещать новейшие технологии формирования гражданско-политической, гендерной, нравственно-половой культуры молодежи. Необходимо всесторонне раскрывать роль, методы, средства профессиональной деятельности специалиста по формированию антидискриминационной молодежной среды.

В рамках преподаваемых дисциплин актуально раскрытие компетенций специалиста социальной сферы с позиции структурированного гендерного фактора по изысканию ресурсов для устранения открытых и латентных форм дискриминации женской части молодежи. Необходима интерпретация программных документов ООН в области прав человека, гендерной политики, нормативно-правовых актов с учетом Стратегии государственной молодежной политики в Российской Федерации (2006–2016гг.) и государственной молодежной политики в Республике Беларусь. Актуален сравнительный анализ национальных механизмов обеспечения гендерного равенства в Российской Федерации, странах Содружества независимых государств.

Новизна гендерной методологии подготовки специалистов состоит в актуализации духовно-ментальной детерминанты общекультурных и профессиональных компетенций специалистов, формируемых в ареале гендерных и феминистических проблем теории и практики социальной работы с молодежью. Такой подход содержит диалектико-мировоззренческий посыл идей равноправия женщин и мужчин сквозь призму традиционных ценностей белорусской культуры (любви, семьи, брака, целомудрия нравственного, физического). Это способствует формированию у студентов сознания этноэгалитарного типа, содействует гендерной идентификации в богатстве социальных ролей, природной уникальности на принципах свободы и ответственности.

В изложении и интерпретации задач гендерного равноправия следует опираться на этнокультурный подход Организации Объединенных Наций. Современная идеология гендерного равенства предполагает этнический контекст отдельно взятой нации. Отсюда следует понимать, что гендерное равенство в национальном измерении – это органичное равенство в различиях и органичное равенство в ответственности. Значимость этнокультурного фактора гендерного равенства как фактора устойчивого развития общества подчеркивает Представитель ООН/ПРООН Дж. Султаноглу: «Цели в области развития, сформулированные в Декларации тысячелетия (ЦРТ) <...> должны быть адаптированы к уровню развития, специфическим условиям каждой отдельной страны, особенно на уровне задач и показателей, (которые

желательно агрегировать по географическому, гендерному и другим признакам)» [1, с. 3].

Гендерная парадигма подготовки специалистов социальной сферы актуализирует многоуровневую организацию обучения: 1) констатацию фактов в системе гендерных отношений; 2) накопление определенного объема гендерологических и феминистических знаний; 3) освоение концепций, теорий как методов гендерного измерения явлений в молодежном социуме; 4) проектирование гендерноориентированных технологий; 5) формирование мировоззрения критического типа, моральной этики специалиста [3, с.5].

Такой подход требует применение интерактивных форм семинарских занятий, тестовые, контрольные задания для самообследования, тематику рефератов. Применение интерактивных форм способствует снятию напряженности в обсуждении гендерных тем морально-этического характера, создает творческую среду самоорганизации студентов. В процессе общения, сотрудничества, студенты имеют возможность вступать в диалог с преподавателем, однокурсниками, коллективом, отстаивать ценности, право на самоопределение.

Как показывает практика, в ходе занятий наблюдаются качественные изменения во мнениях и взглядах некоторых студентов по преодолению гендерных стереотипов – от неприятной позиции, сомнений до размышлений и новых смыслов на темы взаимоотношений полов в социуме, частной сфере. Актуальная информация, полученная предварительно в готовом виде в виде лекций, воспринимается на мотивационном уровне развития гендерных стратегий специалиста. Такая логика преподавания формирует этическое отношение студентов к гендерным проблемам общества, адекватные способы профессиональной самоорганизации.

В таких условиях будущий специалист способен самостоятельно расширять «профессиональное пространство», которое в государственных образовательных стандартах третьего поколения Российской Федерации находится в содержательной части и понимается как общекультурные и профессиональные компетенции. Формируемое «профессиональное пространство» каждого студента уникально, так как интересы, способности, задатки как следствие онтогенетического фактора, существенно различаются. Этот факт указывает на возможности максимальной индивидуализации обучения в рамках гендерной методологии подготовки специалистов.

В преподавании гендерных аспектов дисциплин необходимо опираться на фундаментальные положения, обоснованные зарубежными, российскими, белорусскими специалистами в области гендерных исследований. В трудах теоретиков феминизма В. Брайсона, С. де Бовуар,

К. Миллет, Дж. Скотт, Дж. Тикнера и др. сформулирован принцип гендерного подхода как анализ системы производства и воспроизводства неравноправного гражданства женщин и мужчин. В работах Дж. Аккер, Н. Фрейджер, Л. Фогель, М. Киммела, К.Таври и др. выявлен и описан препятствующий характер дифференцирующей социализации в продвижении гендерного равенства. Антропология гендера обоснована Дж. Батлер, Р. Бенедикт, М. О'Брайан, М. Мид, С. Фрайерстоун и др. Исследование половозрастных аспектов ортодоксального психоанализа как закономерностей гендерной идентичности осуществили Э. Эрикссон, Л. Колберг, К. Гиллиган, К. Хорни и др. Обоснование гендера как социального и индивидуального конструкта предпринято К. Уэстом и Д. Зиммерманом на основе подходов И. Гофмана, Г. Гарфинкеля в рамках теории «гендерного дисплея».

Следует отметить, что новейшая отечественная история российской и белорусской школы гендерных исследований ознаменована этапом концептуализации. Фундаторами гендерных исследований в России обоснована методология гендерного измерения трансформаций в обществе. В социально-экономической политике его развивают С.Г. Айвазова, Е.А. Баллаева, М.Е. Баскакова, Н.В. Зубаревич, Н.П. Космарская, Т.А. Мельникова, А.И. Посадская, Н.М. Римашевская, Л.С. Ржаницына, С.Ю. Роцин, И. В. Соболева, З. М. Хоткина, Л.Т. Шинелева, Н.А. Шведова и др. Гендерный фактор социальной философии, политологии, феминистского анализа исследуют С.Г. Айвазова, О.А. Воронина, Н. А. Шведова, Л.Т. Шинелева, А. А. Темкина, И.Р. Чикалова и др.

Таким образом, основной вывод поставленной проблемы в рамках данной работы состоит в фундаментальном значении гендерного фактора подготовки специалистов социальной сферы. Именно феномен пола является источником социального развития специалиста, его моральной и духовной состоятельности.

В мировом сообществе гендерное равенство понимается как индикатор демократии, принцип этики, основа компетентности. Для системы подготовки кадров социальной сферы универсальны и априорны положения Декларации Тысячелетия (Саммит, 2000 г.), в которой вслед за Пекинской Платформой действий (1995 г.), равенство прав и возможностей женщин и мужчин определены как фундамент устойчивого развития общества: «Ни один человек и ни одна страна не должны лишаться возможности пользоваться благами развития. Должно быть гарантировано равенство прав и возможностей мужчин и женщин» [1].

Литература:

1. Декларация Тысячелетия Организации Объединенных наций : принята в Нью-Йорке 8 сент. 2000 г. Резолюцией № 55/2 Генер. Ассамблеи

ООН // Консультант Плюс : Версия Проф. Технология 3000 [Электронный ресурс] / ООО «ЮрСпектр». – М., 2009.

2. Достижение Целей в области развития в области, сформулированных в Декларации тысячелетия: Национальный отчет Республики Беларусь. – Минск, 2005. – 46 с.

3. Храмцова Ф.И. Гендерология и феминология: краткий курс / Ф.И. Храмцова. – Минск : Бестпринт, 2010. – 222 с.

ИМИДЖ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Храмцова М.В.

(ГУО Республиканский институт высшей школы, Беларусь)

В процессах модернизации высшей школы решающую роль играет личность преподавателя как субъект общей и политической социализации студенческой молодежи. Фактор социально-профессионального влияния имиджа преподавателя на процессы социализации студенчества становится ключевым. Несмотря на достигнутые результаты в сфере социального воспитания, становление молодежи как субъекта общественных отношений испытывает неоднозначное воздействие трансформационных процессов. С одной стороны, в обществе расширяются возможности для образования, профессионального развития и социальной самореализации молодежи. С другой стороны, по-прежнему остается недостаточным уровень культуры межличностного общения, социально-профессионального взаимодействия, делового этикета молодежи.

Роль имиджа самих преподавателей, а также имиджей объектов социального познания и взаимодействия значительно возрастает. Именно они являются мощными каналами социализации студенческой молодежи. Конструируемые преподавателем образы способны позитивно формировать социально значимые установки эмоционально-волевой сферы студентов к ценностям общества и государства, их нормам, традициям. Это также влияет на качество образовательного процесса как важнейшей сферы социального развития студентов. В вузовских аудиториях формируется научное мировоззрение, обогащается гражданская и политическая культура. В этом случае имиджевые характеристики преподавателя являются исключительно актуальными. Культура речевой деятельности, внешнего вида, уровня социально-профессиональных коммуникаций, педагогического мастерства, креативности педагогического мышления, – все это определяет характер, атмосферу, содержание, проектируемый результат социализации молодежи.

Сегодня понятие имиджа активно интегрируется в различные сферы общества. Имиджевая составляющая профессионализма специалиста высшей школы выдвигает на первый план принципиально новые стратегии профессиональной подготовки и повышения квалификации кадров системы университетского образования. Становится актуальным обучение преподавателей техникам самопрезентации и самокоррекции индивидуального образа в решении профессиональных задач социального развития студентов. Как широкий, многомерный и обновляющийся процесс усвоения и воспроизводства культуры общества, социализация в рамках высшей школы осуществляется с помощью различных средств. Особое место среди них занимают средства передачи и приема актуальной образовательной информации, включающие коммуникативные, аудиовизуальные, речевые, личностные и харизматические способности и качества преподавателя. Это понимается как важнейшая предпосылка формирования авторитета преподавателя, способного эффективно презентовать социально-профессиональный образ на уровне ожиданий студентов. В этой связи научно-практическое значение имеет теоретический анализ проблемы влияния имиджа специалиста на процессы социализации студенческой молодежи. Динамика общественных отношений актуализирует проблемы поиска эффективных механизмов мобилизации человеческих ресурсов средствами культуры позиционирования индивидуального или коллективно-группового образа или, другими словами, конструирования имиджа. Достаточно точно остроту этой социально-психологической проблемы сформулировал выдающийся французский философ П. Бурдьё: «Чтобы изменить мир, нужно изменить способы, по которым он формируется, т.е. видение мира и практические операции, посредством которых конструируются и воспроизводятся группы» [1; с.11].

В социальной науке существуют различные трактовки понятия имидж. В середине XX века термином имидж стали обозначать разновидность рекламного образа как механизм расширения ценностного диапазона товара в условиях ужесточения конкуренции. В рамках психоаналитического подхода и теории мотивирования К.Г. Юнгом был введен в научный оборот термин имидж в значении идеального образа, который избирательно направляет восприятие одним субъектом другого. Это послужило впоследствии основой целых систем в рекламе, политике, общественной жизни. Экономист К. Болдинг в работе «Образ. Знание в жизни и обществе» рассматривает имидж как своеобразный ключ к пониманию новых целей развития постмодернистского общества, социального поведения индивидуумов в условиях информационного общества. В данной работе К. Болдинг обосновывает имидж как ведущий механизм когнитивной структуры личности, моделирующей собственное позиционирование в обществе в целях достижения успеха.

Советские ученые в период политического противостояния с западными государствами исследовали феномен имиджа, с одной стороны, как рекламное явление, а с другой, как идеологический атрибут социальной и политической системы. В период 50-70 гг. XX века в западной социологической науке сформировалось понимание феномена имидж в трех теоретических аспектах – экономическом, политическом, социальном: 1) имидж как явление экономических процессов; 2) имидж как политическая технология; 3) имидж как продукт социального и индивидуального конструирования.

В конце 80-90 гг. XX века в отечественной социальной науке формируется новое междисциплинарное теоретическое направление имиджелогия на стыке различных наук: психологии, социальной философии, культурологи, антропологии, экономики и других отраслей. В общественном сознании закрепляется представление об имидже как значимой ценности, от наличия и качества которой зависит жизненный успех человека, эффективность индивидуальной или коллективно-групповой деятельности. Дословное значение термина имидж (image) в переводе с английского языка понимается как образ. Однако буквальное значение не передает в полном объеме историко-культурную семантику английского и русского перевода.

Распад советского государства и последующие трансформации всех сторон жизни обществ переходного типа обусловили расширение международных контактов, бизнеса, информационных потоков и делового общения, в которых возрастающая роль стала принадлежать имиджу субъектов взаимодействия. С конца 90-х гг. XX века терминология имиджа включена в толковые словари и энциклопедические издания. В целом проведенная выборка актуальных для социологической науки дефиниций имиджа, выполненная на основе комплексного анализа широкого спектра политологических, философских, социологических, культурологических, психолого-педагогических источников, выявляет следующие сущностные аспекты имиджа: модель, инструмент социального познания (В.Я. Белобрагин, В.В. Белобрагин) [3, с. 67]; форма отражения, позиционирования субъекта социального взаимодействия (И.А. Федоров, Н. Бекетов) [4, с. 23], [5, с. 92]; характеристика индивида, отражающая уровень самореализации человека, средство эффективной деятельности в обществе (Э. Гидденс) [6;114]; вид социального управления и социального взаимодействия (Е.Б. Перельгина) [7; с. 51].

Особое место в процессах социального становления студенческой молодежи занимает имидж преподавателя как движущая сила образовательного процесса, социального развития студентов. Как показывает теоретический анализ, данный вопрос – наименее разработанный и составляет предмет исследования социологии имиджа как формирующегося направления социального знания. В рамках

концепции английского исследователя Э. Сэмпсон, разработавшей систему факторов, задающих знаковые параметры имиджа преподавателя, обоснованы мотивационные механизмы оптимизации социально-образовательного взаимодействия [6, с. 406]. Автор подчеркивает необходимость расширения имиджевого спектра внедрения в сознание обучающихся социально значимых идей, культурного опыта общества, активизации гражданской позиции. Именно это способствует формированию инновационного типа мышления молодежи. Данная концепция основывается на трех подходах – функциональном, контекстном, сопоставительном. В рамках функционального подхода применяется специальная классификация имиджей, реализующих дидактические задачи на определенных этапах в продвижении образовательного процесса: зеркальный, текущий, желаемый, корпоративно-групповой, множественный. При этом в рамках контекстного подхода используется широкий инструментарий, такой как позиционирование, мифологизация, эмоционализация, форматирование, вербализация, акцентирование информации, архаизация, подача противоречивых сигналов, дистанцирование, метафоризация, внедрение модели восприятия исследуемых объектов и др. В рамках сопоставительного подхода обеспечивается мониторинг результатов внедрения различных типов и элементов имиджа и самоимиджа субъектов, объектов, их анализ на основе обратной связи, с последующей коррекцией и обобщением. Научный интерес представляет подход Е.А. Брянцевой [9; с.115]. В работе «Социология имиджа: к постановке проблемы» (2008) фактор имиджа в социальном развитии индивидуумов понимается как многоаспектный феномен. Согласно позиции Е.А. Брянцевой, следует учитывать имиджевый тип мировоззрения, убеждения, ценностных ориентаций, опыта индивида. Центральным вопросом теорий социализации понимаются этико-мировоззренческие проблемы формирования имиджа. Автором подчеркивается философская парадигма имиджа как феномена социализации: «В контексте глобальной информатизации современного общества изменение имиджа нашей страны, создание положительного образа государства внутри и за его пределами остро востребовано практикой и требует долговременной, системной деятельности, разработки концептуального подхода и методологических основ, координации и регулярного социологического мониторинга результатов» [9; с.105].

Гражданская миссия преподавателя высшей школы на современном этапе в реализации общих и частных задач социально-политического развития молодежи усложняются. На наш взгляд, они состоят в устранении разрыва между социальными знаниями и реальным поведением, между поведением и его мотивами на основе актуализации имиджевых стратегий всех сторон образовательного процесса. Этот факт обуславливает

необходимость обеспечения комплексного подхода в переориентации системы подготовки и повышения квалификации преподавателей вузов как субъектов имиджевых технологий формирования профессионального имиджа и имиджа современной социальной общности, ее объектов.

Литература:

1. Бурдые П. Социальное пространство и символическая власть / П. Бурдые. Начала / пер. с фр. Н.А. Шматко. М., 1994. – 287 с.
2. Белобрагин, В.Я. Имидж как методологическая проблема / В.Я. Белобрагин, В.В. Белобрагин // Вестн. Московского ун-та. – 2006. – Вып. 2. – С. 15–19.
3. Федоров, И.А. Имидж и личность // Вестн. Тамб. ун-та. Сер. Гуманитарные науки. 1998, Вып. 4. – С. 14 – 21.
4. Бекетов, Н.В. Имидж: ретроспективный и культурологический анализ феномена / Н.В. Бекетов // Маркетинг в России и за рубежом. – 2008. – № 3. – С. 20–26.
5. Гидденс, Э. Социология / При участии К.Бердсолл: пер. с англ. Изд. 2-е, полностью перераб. и доп. – М.: Едиториал УРСС, 2005. – 632 с.
6. Перельгина, Е. Исследование имиджа в русле PR и социальной психологии / Е. Перельгина // Советник. – 2003. – № 7. – С. 50–51.
7. Брянцева, Е.А. Социология имиджа: к постановке проблемы / Е.А. Брянцева // Вестн. Московского ун-та. – 2008. – Вып. 1. – С. 105–117.

Раздел IV. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

АКТИВИЗАЦИЯ МЕХАНИЗМОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Акуленко И. А.

(Черкасский национальный университет им. Б. Хмельницкого, Украина)

Решение стратегических задач, которые стоят перед системой образования Украины в новых экономических и социокультурных условиях приводит к необходимости переосмысления основополагающих принципов функционирования образовательной системы, внесения изменений в стратегию развития системы образования нашей страны. Среди стратегических направлений развития украинской системы образования в проекте стратегии развития Украины на 2012-2021 г. выделено создание системы национального воспитания, развития и социализации молодого поколения. Причиной выделения именно такого

направления стало недостаточная ориентация содержания и организации национального образования Украины на формирование у детей и молодежи жизненно необходимых компетенций, недостаточность уровня их социализации.

Исходя из вышесказанного, предметом для детального теоретического научного анализа выступает категория «социализация личности». А существенным акцентом в практической деятельности педагога должна стать активизация механизмов социализации личности в процессе предметного обучения.

Различные аспекты теории социализации изучаются философами, социологами, педагогами, психологами, как отечественными, так и зарубежными (Э. Дюркгейм, С.Г. Тард, Ф. Гиддингс, У. Джеймс, Т. Парсонс, Ю. Хаберманс, Н. Смелзер, Е. Эриксон, Г.М. Андреева, И.С. Кон, А.И. Ковалева, В.А. Луков, М.Н. Реут и др.).

В философии социализацию (от лат. *socialis* – общественный) трактуют как процесс усвоения, воспроизводства и дальнейшего развития индивидом социально-культурного опыта (трудовых навыков, знаний, норм, ценностей, традиций), который накапливается и передается от поколения к поколению, процесс включения индивида в систему общественных отношений и формирования у него социальных качеств, необходимых для успешного функционирования в обществе [1]. Социология в трактовке понятия «социализация» сосредотачивается на выделении совокупности доминирующих параметров и характеристик интеграции индивидов в социальную систему [6]. С точки зрения психологии «социализация личности» – это процесс, в ходе которого человек с определенными биологическими задатками и психологическими склонностями приобретает качества, опыт, необходимые для жизнедеятельности в обществе [4, 395]. В социальной психологии это понятие трактуют как процесс присвоения человеком социального опыта, прежде всего системы социальных ролей, в ходе которого происходит формирование самосознания личности [5]. В рамках этого процесса осуществляется усвоение индивидом социальных норм, умений, стереотипов, социальных установок, принятых в обществе форм поведения и общения, вариантов жизненного стиля. Сферы, в которых осуществляется, расширяется и углубляется социализация индивида – это деятельность, общение и самосознание.

В современных исследованиях прослеживается несколько подходов к оценке роли человека в процессе социализации [5]. Понятие о социализации как о процессе полной интеграции личности в социальную систему через приспособление субъекта к социуму, сложилось в структурно-функциональном направлении американской социологии (Т. Парсонс, Р. Мертон). В традициях этой школы содержание социализации раскрывается через термин «адаптация». Основатели этого

подхода (Э. Дюркгейм [6], Т. Парсонс) рассматривали социализацию как процесс адаптации человека к обществу, его приспособление к культурным, психологическим и социологическим факторам. Такой подход получил название «объект-субъектного».

Иначе осмысливается сущность социализации в гуманистической психологии, представителями которой являются Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс и другие. Процесс социализации они трактуют процесс самоактуализации «Я-концепции», самореализации личностью своих потенций и творческих способностей, как процесс преодоления негативных влияний среды, мешающих субъектному саморазвитию и самоутверждению. Другие представители данного подхода (Ч. Кули, Дж.Г. Мид) считают, что индивид не только адаптируется к окружающей среде, но и влияет на свои жизненные обстоятельства, на самого себя. Г.М. Андреева и И.С. Кон [2] подчеркивают, что в процессе социализации происходит не только усвоение и воспроизводство социального опыта, но и определенное его преобразование. Таким образом, успешная социализация личности требует от человека не только усвоения социальных норм, но и проявления активности в процессе их принятия или непринятия, ярко выраженной позиции субъекта. Поэтому этот подход получил название «субъект-субъектного».

Эти два подхода не противоречат друг другу, определяя двусторонний характер социализации. Общество с целью воспроизводства социальной системы, сохранения своих социальных структур стремится сформировать социальные стереотипы и стандарты (групповые, классовые, этнические, профессиональные и др.), образцы ролевого поведения. Чтобы не быть в оппозиции по отношению к обществу, личность усваивает социальный опыт путем вхождения в социальную среду, в систему существующих социальных связей. Однако в силу своей природной активности личность сохраняет и развивает тенденцию к автономии, независимости, к свободе и формированию собственной позиции. Следствием действия этой тенденции является развитие и преобразование не только самой личности под влиянием социальных факторов (объективные процессы), но и общества в результате деятельности личностей (субъективные процессы). Чем шире пласт социальности, который усваивается индивидом, тем более яркой является его индивидуальность и богаче личность.

Социализация личности может осуществляться как в условиях целенаправленного влияния, так и в результате стихийных воздействий. Образовательный процесс выступает одним из факторов управляемой социализации. Механизмами социализации школьников выступают трансляция, интериоризация и субъектная трансформация социального опыта, культуры человечества в процессе обучения, в том числе, и в ходе обучения математике. Источниками социализации выступают содержание,

методы и приемы, организационные формы и средства, которые использует учитель в своей работе.

Вопрос об отношении математических понятий, аксиом, теорий, правил и законов вывода к реальному миру есть основной философский вопрос математики. В исследованиях по философским основаниям математики (В.В. Целищев, E. Beth) указывается, что первичный объект математики – весь мир нашего опыта, поскольку первые математические положения в значительной части получены эмпирически. Но поскольку математика не ограничивается им, «вторым объектом становится собственная структура математики» [1, с. 19]. Содержание школьного курса математики является отражением общественно-исторического опыта в сфере математики и задается государственным образовательным стандартом, разработка обновленного варианта которого сейчас активно ведется и обсуждается в Украине. Поэтому овладение школьниками математическим содержанием на уровне стандарта является важнейшей задачей, которая обеспечивает в дальнейшем их успешную социализацию.

Одним из важнейших источников приобщения учащихся к социальному опыту и усвоения индивидом социальных норм, умений, стереотипов, социальных установок, принятых в обществе форм поведения и общения, вариантов жизненного стиля являются методы, приемы и организационные формы, применяемые учителем в процессе обучения. Как показывает практика, одним из методов, способствующих включению ученика в систему общественных отношений и формированию у него социальных качеств, необходимых для успешного функционирования в группе, классе, обществе, есть метод проектов. Важным аспектом социализации является усвоение учащимися схем поведения в пределах некоторых социальных ролей. Этому способствует применение учителем в процессе обучения имитационно-моделирующих упражнений, деловых и ролевых игр наряду с традиционными методами и формами обучения.

Одной из единиц математического содержания выступают математические задачи, являющиеся и целью, и средством обучения математике. Привнесение социального контекста в условие математической задачи помогает создавать такие учебные ситуации, которые способствуют активизации механизмов социализации учащихся. Социальный контекст задач может отражать различные сферы деятельности человека: профессиональную, общественную, связанную с сохранением здоровья и т.д. Решение подобных задач может предусматривать выполнение не только математической деятельности, но и поиск в необходимых социальных институтах недостающих в условии задачи данных.

Особенно важно учитывать социальный контекст в процессе обучения математике в профильной школе, когда осуществляется допрофессиональная подготовка учащихся. Таким образом, будущего

учителя математики профильной школы в процессе его профессиональной, в том числе и методической подготовки, необходимо нацеливать на создание в процессе обучения математике условий, при которых учащиеся смогли бы, опираясь на предметное математическое содержание, деятельность по усвоению единиц содержания школьного курса математики, эффективно усваивать социальный социальный, в том числе и первичный профессиональный опыт. Предусматривая при этом не только успешную адаптацию учащихся к социуму, но и способность их в дальнейшем осуществлять активное влияние на общественные отношения, иметь активную гражданскую жизненную позицию.

Литература:

1. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – С. 629.

2. Андреева, Г.М. Социальная психология : учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальности «Психология» / Г. М. Андреева. – Изд. 5-е, испр. и доп. – М.: Аспект пресс , 2010. – 362 с.

3. Петричко Ж. В. Соціалізація особистості // Енциклопедія освіти / Академія пед.наук України ; голов.ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком, Інтер, 2008. – С. 835-836.

4. Дьяченко, М. И. Психологический словарь-справочник / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – М.: Харвест, М.: АСТ, 2001. – 576 с.

5. Слостенин, В. А. Педагогика: учебник для студ. выс. уч. зав. / В.А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В.А. Слостенина. – 10-е изд., перераб. – М.: Академия, 2011. – 607 с.

6. Дюркгейм, Э. Социология ее предмет, метод, предназначение / Эмиль Дюркгейм ; [пер. с фр., состав., вступ. ст. и примеч. А. Гофмана]; Гос. ун-т высш. шк. экономики, Центр фундаментальной социологии. – М.: Терра-Книжный клуб, 2008. – 399 с.

НОВЫЕ ПОДХОДЫ К СОВРЕМЕННОМУ УРОКУ ЛИТЕРАТУРЫ

Герцик А. В.

(УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Наступившее новое, третье тысячелетие все больше осознается нами не просто как межевая дата мирового календаря. Оно побуждает к осмыслению прошлого, его достижений, в том числе и образовательно-воспитательных, к созданию новой системы образования, которая бы соответствовала все возрастающей изменчивости окружающего мира.

Литература – это главный, если не единственный школьный предмет, который ориентируется на душу человека, и задача литературы – формирование человеческой души. Не игнорируя интеллектуальной стороны духовной жизни, литература остается основной учебной дисциплиной, которая занимается целенаправленным развитием эмоционального мира учеников. Только в курсе литературы формирование души подростка осуществляется через приобщение к духовным ценностям и законам красоты, и потому видение мира через призму искусства одушевляется сердечной теплотой. В ходе литературного образования должно осуществляться действительное просветление души, ее нравственное очищение, уроки словесности должны представлять собой своеобразное духовное откровение. Поэтому главная цель любого урока литературы не в том, чтобы дать какие-либо фактические и теоретические знания, которые понадобятся в будущем, но в том, чтобы сейчас, непосредственно, в процессе изучения литературного произведения ученики ощутили душевную взволнованность, которая заставила бы их иначе, чем до этого урока, отнестись к себе и своему окружению.

На основании всего вышесказанного можно обозначить основные направления работы учителя литературы:

- формирование системы духовных ценностей и ориентиров;
- усвоение определенного круга чтения;
- овладение литературно-теоретическими знаниями и методами анализа художественного текста;
- обучение литературно-творческой деятельности.

В старших классах современной школы важное значение придается интерпретациям художественного произведения. Каждая книга вызывает у юных читателей противоречивые чувства, борьбу мнений и оценок. Можно увидеть в одном и том же герое доброе и злое, высокое и низменное. Поэтому ученики по-разному воспринимают сложность жизни, отраженную в художественном произведении. Учитель обязан выслушать все мнения и только потом подвести подростков к той трактовке художественного произведения, которая принята в современном литературоведении.

Литературный процесс, в особенности современный, – явление чрезвычайно сложное, поэтому закономерно возрастает и сложность современного урока литературы, в структуре которого используются различные инновационные методы и приемы, элементы передовых педагогических технологий. Поэтому студентам-филологам надо использовать указанные методы на уроках литературы во время педагогических практик, чтобы повышать их интеллектуальный и эмоциональный уровень, развивать творческие способности учащихся.

Педагогика сотрудничества является одним из наиболее всеобъемлющих педагогических обобщений конца XX века, которое

вызвало к жизни многочисленные инновационные процессы в образовании. Как целостная система, педагогика сотрудничества пока не воплощена в конкретной модели, не носит нормативно-исполнительного характера, ее идеи можно отыскать в сотнях книг и методических статей, ее идеи вошли почти во все остальные педагогические методики. Педагогика сотрудничества – это воплощение нового педагогического мышления и источник прогрессивных идей для современного, творчески работающего учителя.

Сотрудничество понимается в современной методике как идея совместной развивающей деятельности взрослых и детей, скрепленной взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, совместным анализом хода и результатов этой деятельности.

Подготовка и проведение урока литературы требует много труда: нужно найти методическую концепцию урока, которая придаст ему целостность, отобрать материал, всесторонне его осмыслить, связать с предшествующими занятиями, продумать методы и приемы работы с классом и отдельными учениками. Наконец, надо создать композицию урока, так его построить, чтобы это было естественно и для изучаемого произведения, и для конкретного ученического коллектива.

Урок литературы в современных условиях кардинально изменился. Принятая в 40–50-х гг. его структура, основанная на сцеплении опроса, изучения нового материала, закрепления, перестала отвечать практике, где четкое разграничение между опросом и работой над новым материалом уступило место более сложным взаимосвязям. Было установлено, что урок в современных условиях состоит из взаимосвязанных учебных ситуаций. Учебную ситуацию называют логической и эмоциональной частью структуры урока.

Построение урока решается на двух уровнях: на уровне общей организации урока и на уровне организации отдельных учебных ситуаций. Построить урок в целом – это значит установить последовательность учебных ситуаций и так связать их между собой, чтобы концепция урока оказалась реализованной.

Реализация задуманного осуществляется во взаимодействии учителя и ученика, в их своеобразном творческом союзе на уроке. Поэтому два субъекта одного процесса должны действовать вместе, быть сотоварищами, партнерами, составлять союз более старшего и опытного с менее опытным (но обладающим преимуществом молодости); ни один из них не должен стоять над другим. Совместное прочтение (проживание) литературного произведения, воспитание читателя, воспитание человека, глубоко чувствующего, способно нестандартно, творчески мыслить – это главная задача учителя-словесника.

Таким образом, сотрудничество учителя и ученика на уроке литературы органично включает систему личностных отношений, которые

становятся важнейшим фактором, определяющим результаты учебно-воспитательного процесса. Основным содержанием новых отношений является отмена принуждения как негуманного и не дающего результата средства.

Суть нового подхода к ученику на уроке состоит в том, чтобы идти не от учебного предмета – литературы – к ребенку, а от ребенка к учебному предмету, идти от тех возможностей, которыми располагает школьник, учить его с учетом тех потенциальных возможностей, которые необходимо развивать, совершенствовать, обогащать.

Требует максимальной тактичности, корректности то, что напрямую обращено к личности ученика, его переживаниям и оценкам. Нет ничего странного в том, что далеко не все подростки стремятся сделать свой внутренний мир открытым. Возможно, учителя должны всерьез изучать приемы общения с учениками.

В старших классах редко услышишь слова о том, что хотелось бы задержаться на уроке литературы, поговорить о смысле жизни, поспорить. Самое главное и самое трудное в современном уроке литературы – диалог ученика и учителя, их творческое сотрудничество, а также диалог учеников друг с другом.

Отсюда задача учителя – найти в классической литературе ответы на вопросы, волнующие детей сейчас, и в то же время общечеловеческие проблемы, поставленные в произведениях, и актуализировать их. Создать атмосферу живого общения поможет интересный вопрос, поставленный учителем: самоубийство Катерины – слабость, неосознанный протест или единственный выход? Вам хочется осудить или оправдать Обломова? Горький, вслед за гуманистами Возрождения, ставит в центр мира человека. Согласны ли вы с ним? Как объяснить слова Блока: «Я мог бы сжечь все свои произведения, кроме «Стихов о Прекрасной Даме»?

Если проблемы, поднимаемые писателями-классиками, оставляют учеников равнодушными, – мы напрасно теряем на уроке время. Ведь не затем же мы пришли в класс, чтобы сообщить нашим детям, кто именно написал поэму «Демон», в каком году родился Достоевский и что такое гипербола?! Фактический материал более или менее подробно и добросовестно изложен в учебниках литературы и всевозможных словарях и справочниках. Заменить живое общение ученика с учителем не может никто и ничто. Что для нас урок: жонглирование всевозможными терминами или доверительный, заинтересованный разговор о самых актуальных проблемах, касающихся каждого из нас? Чего мы ждем от детей: творчества, сотворчества – или только воспроизведения? Для чего мы читаем классику и потом говорим о ней на уроках: для того, чтобы продемонстрировать филигранное мастерство разложения любой живой литературной ткани на составляющие, или для того, чтобы пропустить литературный шедевр не только через разум, но и через сердце?

Истолкование впечатления от произведения перерастает в его анализ. Мы стремимся найти ответ в произведении, что произвело на нас впечатление грусти, тревоги, радости. Анализ помогает нам истолковать произведение, углубляет и расширяет возможность понять его и, главное, сформулировать свое отношение к нему. Бесспорно, анализ и синтез, анализ и интерпретация – звенья одной неразрывной цепи. Всегда, когда только возможно, следует обращаться к жизненному и душевному опыту учеников. Отсюда непосредственно вытекает новая трактовка индивидуального подхода:

- отказ от ориентации на среднего ученика;
- поиск лучших качеств личности;
- применение психолого-педагогической диагностики личности (интересы, способности, направленность, качества характера, особенности мыслительных процессов);
- прогнозирование развития личности;
- конструирование индивидуальных программ развития, его коррекция.

Педагогика сотрудничества служит обоснованием целой системы методов обучения литературе, которая должна быть организована с позиций педагогической целесообразности.

Совместный духовный труд на уроке благодарен и богат. Лишать детей радости сотворчества на уроке мы, взрослые, не имеем права. У школьников куда острее восприятие, у них зорок читательский взгляд, на них куда меньше давят всевозможные авторитеты, да и определенный жизненный опыт уже имеется. Поэтому ученики очень много могут дать нам на уроке в плане постижения художественного произведения с необычной, неожиданной стороны. Но отважиться на такой урок, на такое общение дети могут только в том случае, если на это способны мы, учителя, если мы сами не боимся творчества и не закрываемся от учеников всевозможными методиками, планами уроков и схемами разборов.

Подобное общение создает атмосферу урока: настроения учащихся, их переживания, волнения, отношение друг к другу и к окружающим событиям.

При этом феномен отношения обуславливает то, что принято называть климатом: тот сгусток отношений, в котором находится каждый член группы, определяет его состояние и самочувствие, а в итоге и на общее личностное развитие каждого члена группы.

Подытоживая все, сказанное выше, мы констатируем, что сегодня под уроком как организационной формой обучения понимается целенаправленно создаваемое общение в процессе учебного взаимодействия учителя и ученика, которое характеризуется вариативным распределением функций, режимом – временным и пространственным, а

также различной последовательностью и сочетанием звеньев учебной работы.

НЯКОИ СТРАНИ ОТ МУЛТИМЕДИЙНОТО ОБУЧЕНИЕ ПО МАТЕМАТИКА В НАЧАЛНИТЕ КЛАСОВЕ

*Доц. Д-р Димитър Георг. Димитров
Докторант Лилия Ст. Стоянова
ЮЗУ „Неофит Рилски“ - Благоевград Р България*

В съвременния динамичен информационен свят, в процеса на нализашото ново технологично оборудване, трябва да сме убедени, че **не компютрите правят чудеса, а учителите**. В тази посока в редица публикации твърденията, че активността на учениците измества тази на учителите се оказват неверни, тъй като именно учителите, с тяхната перманентна квалификация за овладяване на новите технологии и интерактивни средства могат да осъществят интерактивното обучение.

Интерактивното обучение предполага иновационна дейност в образователната система, в която се разработват нови образователни технологии, имащи за цел подобряване качеството на обучение. Иновациите трябва да се разглеждат и като средство, чието приложение в образователния процес допринася за подобряване резултатите от работата. Широко разпространено е мнението, че интерактивната мултимедийна технология дава възможност на всеки да придобива знания по модел, който най-пълно съответства на неговия стил на учене. В началния етап на обучение учениците все още зависят от силната връзка с учителя и бързо и лесно моделират поведението си в зависимост от методите на обучение на учителя. За учителя по математика, който не използва интерактивна мултимедия, е равносilen на отказ от времето за полезни продуктивни дейности в ефективното обучение. Това означава, че необходимостта от непрекъсната квалификация е не само необходимост, но и важно нормативно изискване за оцеляването на неговите ученици в условията на конкуренция. Приложението на мултимедията в урока по математика е естествен образователен ресурс с доказани в практиката предимства.

Интерактивната образователна среда и мултимедийното учене полагат основата на проблематика, изясняването на която налага динамични темпове. Изследванията показват, че значимо учене се постига, когато един и същ учебен материал е представен чрез повече от една медия, включително визуално и вербално.

В обучението по математика в началните класове е необходимо да се разбере как учениците учат чрез медията, как паметта оперира (т.е.

начинът, по който се възприема, съхранява и възпроизвежда - думи, числа, формули, картини, знаци, символи, математически изчисления) и да се открият и предложат начини за подобряване на тези операции.

Популярност придобива теоретичният модел за мултимедийно учене на R. Mayer (2005), в основата на който стои когнитивната теория. С модела авторът обяснява как протича ученето от вербалния и визуален вход. Теорията на Mayer е базирана на три основни научни принципа на когнитивната психология: човешката система за преработка на информацията включва два канала - за визуална/картинна и за звукова/вербална преработка; всеки канал има ограничен капацитет за преработка на информацията; активното учене изисква координация на когнитивните процеси по време на учене. Тези принципи се свързват с теорията за двойното кодиране, разработена от Paivio(1986). Автора, разяснява как информацията се преработва и съхранява в паметта. A. Baddeley(1999) разработва теорията за кратковременната памет, теорията за когнитивния товар и теорията за активната преработка на информацията.

Активизирането на двата канала едновременно позволява информацията да достигне до ученика и вербално, и визуално, което я прави не само по-лесно достъпна, но и разбираема. Последното като основополагащ фактор в процеса на учене по математика стои в основата на ефективното обучение. Именно интерактивната мултимедия е средството чрез което се активират и двете кодиращи подсистеми за преработка на получената информация. В тази връзка са и последствията за ключовите фази на процеса на обучение- организиране, трансформиране, съхраняване, възстановяване, без които не може да се постигне ефективен резултат – правилни математически изчисления, вярно решени задачи, правилни математически изводи и др.

Сложността на методиката на обучението по математика се обуславя от няколко фактора, най-важни от които са :

1. В процеса на решаване на задачи винаги има верен път. Необходимо е той да бъде намерен и да бъде най-рационалният.

2. Мотивацията и успехът от обучението по математика са съпътстващи процеси, без които не може да се достигне до вярното решение.

3. „Най- висок е успехът от обучението, когато задавяването на потребностите съвпада с решението на поставената задача, т.е. когато като движещата сила за учене е предметната насоченост.

4. Мотивирането е процес, предшестващ решаването на задачата. Ето защо предварителната подготовка за урока и ингриращите му функции с другите науки относно обосновката и приложението на даденото аритметично действие, геометрична фигура , мерна единица и др. са в основата на групирането и насочването на мотивите.

Съпътстващата роля на мултимедията като дидактическо средство засилва мотивирането за учене в начална училищна възраст.

5. Процесът на натрупване на математическа информация (числа, числови изрази, символи, фигури и т.н) довежда до натрупване на повече информация и в редица случаи води до умора.

6. В тази посока развлекателният характер на мултимедийното обучение е необходима предпоставка за разтоварване на учениците.

Анализите в теорията на Mayer (2005) показват, че при претоварване на единия от каналите с мултимедийна информация може да се получи отрицателен ефект от обучението. Този ефект се нарича "ефект на редундантност" (свърхинформираност). Най- често това явление се наблюдава при едновременно представяне на текст и видео.

Важно значение за обучението по математика в методически аспект е познаване на процесите за активното обучение, а именно:

1. Селектиране на релевантен материал.
2. Организиране на селектирания материал.
3. Интегриране на селектирания материал с наличните знания.

Селектиране на релевантен материал се постига, когато обучаемият насочва вниманието си към подходящи думи, цифри и образи в представения материал. Този процес включва преминаване на материала отвън в кратковременната памет. **Организирането** на селектирания материал включва построяване на структурни връзки между елементите. **Интегрирането** на селектирания материал с наличните знания включва построяване на връзки между новия материал и наличните знания. В уроците по математика най-често се започва с актуализиране на по-рано усвоените знания и плавен преход към новия учебен материал. Мултимедията позволява тази актуализация да се реализира за значително по-кратко време в часа, отколкото обясняването само с думи.

Мултимедийните презентации в уроците по математика предлагат цифри, числени изрази, картини и др., с които се моделират различни житейстки ситуации, от текстови задачи. Картините и думите идват от външния свят като мултимедийна презентация и влизат в сензорната памет посредством зрителния и слуховия канал. Чрез сензорната памет се дава възможност на картините и печатния текст да се задържат като ясни визуални образи за много кратък период от време във визуалната сензорна памет и за изговорените думи и други звукове да се задържат като ясни звукови образи за много кратък период от време в звуковата сензорна памет.

В експериментално проучване, описано в разработката е направен анализ на хипервръзките при използването на мултимедията в урок по математика № 23 (по учебника с автори А. Манова, Р.Рангелова) за овладяването от учениците на действието изваждане със заемане. Онагледяването на преминаването от реда на единиците към реда на

десетиците и стотиците е възможно в един слайд, именно с използването на хипервръзки.

При проучване на изходното равнище в обучението по математика на външно оценяване за четвърта поредна година през 2011 г. се отчитат добри резултати и едни и същи пропуски.

Сериозни са пропуските на учениците в овладяване на геометричния материал. На въпроса за намиране лице на правоъгълник, не са отговорили 37 ученици; на въпроса за откриване броя на правоъгълни триъгълници допускат грешки 33-ма ученици и на въпроса за намиране обиколка на равнобедрен триъгълник, грешка са допуснали 32.

Визуализацията с мултимедийни продукти при обучението в геометрична пропедевтика осигурява по-задълбочено усвояване на тези знанията.

С предлагането на интерактивна методика в обучението по математика се цели да се постигне ефективно обучение, а именно засилване на:

– Мотивацията - учениците се чувстват по заинтересовани, мотивирани и по-продължително време се концентрират върху задачите когато са осигурени интересни и заинтригуващи симулации, представени на екрана;

– Интерактивността - това е свойство на мултимедията, което предлага на ученика избор по какъв начин да взаимодейства с компютърната програма, а не само да бъде пасивен получател на информация. Ученикът си взаимодейства с учебния материал и го трансформира като „свой“.

– **Визуализацията**- ефективността на педагогическия дизайн на образователните мултимедийни програми и учебни материали зависи от набор от основни принципи, които учителите като дизайнери трябва да спазват при проектиране и разработване на тези уроци, за да се постигне качествено обучение.

– **Интегралният подход**- докато организационният интегритет се свързва с представяне на информацията за всеки обект чрез различни модалности - текст, диаграми, изображения, анимация, видео, аудио, което способства за по-цялостното му възприемане, то съдържателният интегритет се изразява в преодоляване на предметните граници .

– **Положителната емоционална нагласа, а чрез нея отново мотивацията за учене.**

– **Интересът към учебния материал, а чрез него се постига и устойчивост на вниманието.**

– **Стимулирането на процесите на запомняне и възпроизвеждане чрез предметно-образната памет**

При решаването на различните видове математически задачи в началните класове, **факторите** , които влияят за **запомнянето и забравянето** са същите , които влияят **при цялостния процес на ученето**.

Процесите на забравяне не са чужди при решаването на математически задачи. Оперирането с различни правила и алгоритми на решаване прави процесът в значителна степен автоматизиран. С правилното решение на аритметичните задачи се автоматизират действията. В случаите на забравяне напрежението нараства и стресът от невъзможността за достигане до верния резултат е причина не само за задръжки, но може да се превърне и в причина за демотивация за ученето по математика.

Практиката показва, че в обобщителните уроци по математика е най-целесъобразно използването на мултимедийните презентации. „Ползвайки образната си памет, човекът възпроизвежда възприеманото не с думи, а с образи, т.е. продължава да го вижда, и вече работи с него както си иска: преписва го или го брои”. (6)

В уроците за нови знания са подходящи игровите елементи . При уроците за проверка и оценка на знанията може да се използва Mouse Mischief, тъй като бързата и едновременна проверка на знанията на всички ученици на много работни места по определени критерии предполага пестене на време за акцентирание върху пропуските. Загубеното време за проверка на писмените работи на учениците, може да бъде компенсирано от една страна с допълнителни упражнения за затвърдяване на знанията, а от друга страна – с решаването на задачи от вида , в които учениците са показали незадоволителни резултати.

Мултимедийните презентации са ефективни при визуализацията на геометричния материал в задачите по геометрия, при решаването на текстови задачи.

В тези случаи учениците следят движението на мишката или ефекта, чрез който се засилва дадено явление, което е гарант, за концентрацията на тяхното внимание, а чрез непосредствено поставената задача се развива мисленето на учениците.

Ефективното обучение се постига чрез:

1. Съчетаване на методите и формите на обучение;
2. Спазване принципите на интерактивното обучение (по Пл.Радев): контекстност, гъвкавост, субектност, многоместност, равнопоставеност, сътрудничество, участие, доброжелателност, отговорност, откритост, нелинейност, организация и самоорганизация, на диалога и полилога.

3. Съчетаване на интерактивните методи , които осигуряват

- а) ясност – т.е. методът да бъде разбираем, достъпен, разграничен от останалите;
- б) детерминираност– т.е. да имаме последователност при прилагането на методите;

- в) насоченост– всеки един метод трябва да бъде подчинен на дадена дидактическа цел;
- г) резултатност – т.е. годност за постигане на дидактическата цел;
- д) плодотворност– т.е. реализиране и на други резултати овен предварително преследване на резултатит;
- е) надеждност – т.е. годност с голяма вероятност да се постигне желаният резултат;
- ж) икономичност – т.е. годност да се реализира дидактически резултат с най-малко средства и време.

Литература:

1. Димитров, Д., А. Манова. Методика на обучението по математика в началнитке класове. Бл., 2011.
2. Йовкова Бл. Теоретични и практически проблеми в обучението на деца с увреден слух с помощта на образователна мултимедия. Списание на СУ, 2010/1.
3. Карл Хайнц Беелих, Ханс- Херман Шведе (Техника на ученето и на умствения труд). С., 1987.
4. Манова, А.Д. Димитрова. Методика на обучението по математика в началните класове, Благоевград, 2000.
5. Манова, А. Р. Рангеова. Математика за 3. клас. С., 2004.
6. Пейчева, Р. Хипермедийните технологии – интегрираща учебна среда. С., 1999.
7. Радев, Пл. Интерактивни методи в обучението. Бл., 2010.
8. Mayer, R.E. The Cambridge Handbook of Multimedia Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
9. Myers, R.J., Burton, J.K. The Foundation of Hypermedia: Concepts and History. Computers in the schools, 10 (1), 9-20, 1994.

ДЕТЕТО С ОТКЛОНЯВАЩО СЕ ОТ СОЦИАЛНИТЕ НОРМИ ПОВЕДЕНИЕ – ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВО ПРЕД СЪВРЕМЕНОТО УЧИЛИЩЕ

Дерижан И.

(Бургаски свободен университет, България)

В статията се поставят основни въпроси, свързани с интерпретацията на детското поведение, отклоняващо се от социалните норми, проблемите на най-близката среда и особено – на педагогическата. Извеждат се основни рискове за цялостното развитие на детето и се формулират концептуални предложения за подобряване на педагогическата практика в тази насока.

The article deals with some important issues concerning the interpretation of deviations in children behaviour and from socially accepted standards, and how arising pedagogical problems can be mastered. Important and significant conclusions resulting from the risks in the complex development of children are drawn. The article stipulates some conceptual suggestions for improving related pedagogical practices, too.

Темата за децата с поведение, отклоняващо се от общоприетите социални норми не е нова за българското училище. В духа на добрите традиции нашето училище е изпълнявало не само образователни, но и възпитателни функции, често пъти учителят е замествал родителя когато последният обективно или субективно е бил възпрепятстван да изпълнява своите функции и по този начин се е превръщал в еталон за подражание и социален опит за своите ученици. Педагогът е притежавал специфичен набор от средства за въздействие към т.нар. „трудни деца“, т.е. тези, със специфично поведение, извън общоприетите разбирания за добри нрави. Традиционно те са се оценявали (в различните периоди различно) както с количествени оценки на поведението, така и с качествени характеристики и дори с по-категорични и в известна степен драстични мерки (намаляване на поведението, преместване в друго училище, отстраняване от училище и др.). В този процес основна, ключова фигура е била тази на директора на училището чието авторитетно мнение е било решаващо и определящо границите на професионалната отговорност.

Съвременната ситуация в българското училище е коренно различна от известните „добри практики“ в по-далечното, а и в близкото минало. Тя е доста тревожна по отношение на преодоляването на проблема с децата с „трудно поведение“, известни по-скоро като „деца с девиантно поведение“ (поведение, отклоняващо се от социалната норма). Непрекъснато в педагогическото, а и в медийното пространство се съобщава за различни по своя характер и сила прояви на отклоняващо се от нормата поведение – от „безобидното“ противопоставяне и упорство, през крайни форми на агресия, до тежко обидно държание срещу учители и съученици и дори до отнемане на човешки живот.

Причините за тези тревожни явления са сложни и многопластови. Повече от ясно е, че те не могат да бъдат разрешени само и единствено с усилията на една институция като училището, колкото и добронамерена да е тя.

Детето „днес“ не е детето от „вчера“. То расте и се развива в динамична и бързо променяща се среда, в един достатъчно сложен за разбиране свят, където освен всичко друго от него се очаква да овладява определени компетентности в различни научни области, в условията на учебната среда. Съвременното обществено развитие изправи нашето дете

пред **някои предизвикателства**, за които нито то, нито неговите педагози бяха подготвени:

– **Глобализацията** като всеобща социална тенденция, която предполага бърз пренос и дифузия на информация, културни норми, ценности, модели за подражание, за извънредно кратки срокове (части от секундата), а това крие в себе си **риск от претоварване на детската психика и невъзможност да се създаде критичност при възприемането на различните модели на поведение**;

– **Световната икономическа криза** наложи на семействата на голяма част от децата икономическа миграция, често пъти – разделя с родителите и **принудително живеене с възрастни хора** (баби и дядовци), които имат намален капацитет за справяне с трудните ситуации, проявяват неадекватни грижи, в резултат на което децата не срещат подкрепа и разбиране в своето развитие;

– **Социалната ситуация** подтиква много родители да проявяват свръхпротективно поведение към своите деца, не стимулират самостоятелността и инициативността им, като по този начин ограничават възможността им да **„пораснат социално“**, т.е. да придобият умения за адекватно оценяване и реагиране на различни ситуации, за социално приемливо поведение и като резултат – за активна социализация и приемането им от средата, а не отхвърляне;

– **Липсата на диалог** между поколенията, за която психолозите отдавна сигнализират, поражда в децата риск от несигурност **в овладяването на социалните норми**, в разбирането на морала и съвестта, не създава увереност и все повече провокира към експерименти в поведението, които могат да се окажат неуспешни, т.е. в разрез с нормите (девиации);

– **„Придобивките“ на постмодерното общество** – интернет, дигиталните информационни източници, мобилните връзки, компютърните игри и др. когато се усвояват неконтролирано, могат да имат като последици затрудняване на **процесите на рационализиране на мисленето на децата**, т.е. да се предизвика смесване на двете реалности (виртуална и реална), което стане причина за пренасяне на модели на поведение от едната реалност в другата и така да се превърне в риск за адекватното им социално приемане (отклоняващо се поведение);

– **Съвременната тенденция към лаконична изразност** и стремежът да се използват кратки семантични средства (емотикони, символи, изписване на български думи с латински букви, цифри и др.) може да се превърне в сериозна **причина за разрыв на отношенията учител – ученик** и да увеличи емоционалното напрежение между тях, което в един момент да ескалира и да придобие по-големи размери;

– **Разнообразните информационни източници** изобилстват от модели на поведение и стилове, които често са неконтролирани,

нецензурирани и несъобразени с възрастовата аудитория. Съчетани с някои от изброените обстоятелства в живота на детето (липса на родителска грижа, диалог между поколенията, свобода и граници в поведението и др.), те могат да се превърнат в **единствени източници за социален опит**, модели на поведение, които могат да бъдат и агресивни, насилни, пораженчески и т.н.

– **Комуникацията между самите деца** в много случаи е оскъдна, епизодична и характерна с това, че директното общуване е заменено с виртуалното (социални мрежи, Skype, facebook, netlog и т.н.). Тази особеност налага други норми, друга лексика, други модели на общуване в приятелския кръг, различни от традиционните и понякога – **трудни като среда за разгръщане на «Аз» - а;**

– **Емоционалният дефицит** при децата и юношите все по-често се среща като една от основните причини за отчуждеността между връстници и възрастни, поради оскъдните възможности да преживяват събития и да изразяват чувствата си. Към тях се прилага по-скоро дейностен подход („**Какво си направил?**“?), отколкото ориентиран към личността и емоциите им подход („**Как се чувстваш? Как си?**“?).

Така представените специфики на развитието на съвременното дете далеч не изчерпват цялото разнообразие от факторите, които могат да се окажат рискови за неговото поведение и за развитието му като цяло, още повече, че по мнение на психолози, това са и световните тенденции на съвременното детство. Погрешно е обаче да се мисли, че авторите имат за цел да предизвикат тревожно и апокалиптично чувство за децата, като за обречена и безнадеждна група от хора – бъдещи възрастни. Те по-скоро имат за цел да очертаят възможните параметри на условията, при които то расте и се развива, за да се обоснове необходимостта от **НОВА ПЕДАГОГИЧЕСКА КОНЦЕПЦИЯ** за организация и управление на училищната среда, за създаването на оптимални условия за развитие и възпитание на детето, в духа на адекватното социално поведение, съобразена с реалните характеристики на субектите на педагогическите процеси.

За да стане обаче тази концепция факт, е необходимо да се извърши подготовка и актуализация на компетентностите на специалистите, които имат пряко отношение към процесите на детското развитие, а при нарушение на един или друг аспект от него – към корекцията и/или компенсацията му.

Съвременната ситуация в българското училище е наситена с многобройни прояви на агресивно и насилническо поведение сред децата (от най-безобидното до застрашаващото живота), което дефинираме като неприемливо, което е в разрез с възпитателните цели и има дълготраен ефект върху цялостното формиране на личността. Голям е броят на деца с емоционални проблеми, породени от различни фактори – семейството,

приятелската среда, съучениците. Тези деца излизат от стандартизираното си поведение за по-дълъг или по-кратък срок, остават в изолация, което се отразява на общия им успех в училище, както по отношение на усояване на учебното съдържание, така и по отношение на цялостното им социално функциониране, а това има траен проективен резултат върху по-нататъшния им живот.

Българското училище има ресурси на основна възпитателна институция, която играе съществена роля за връщането на тези деца в естествената им среда от връстници, да съдейства като основен фактор на интегриращите и реинтегриращи стратегии и на взаимодействието между институциите – семейство, медии, общество.

Значимостта на идеята за подобряване на професионалните компетенции на специалистите в системата на образованието е повече от очевидна. България като страна, членка на Европейския съюз е актуализирала законодателството си по отношение на идентифицирането, оценяването на емоционалните затруднения и девиантното поведение при деца, както и регламентирането на мерки за активното им ресоциализиране в училищната среда. Съществува една общо взета добра нормативна рамка, която регулира взаимоотношенията деца-възрастни и регламентира основните начини за възстановяването на нарушени взаимоотношения – емоционални затруднения, отклоняващо се поведение (девиантно, насилиническо, подтиснато, агресивно и т.н.).

Въпреки това обаче в този доста нов и нелек процес педагозите срещат редица **затруднения**:

- липса на единна съвременна дидактическа технология за идентифициране на деца с различни емоционални затруднения;
- липса на информационна система за специализирани диагностични звена от специалисти за идентифициране на емоционалните затруднения при децата;
- липса на единна национална политика за работа с деца с емоционални проблеми и девиантно поведение в системата на образованието, а не в други по-скоро рестриктивни институции;
- липса на адекватни междуинституционални взаимодействия за превенция и ранна диагностика на риска от девиантно поведение;
- несъвършена финансова стратегия;
- липса на мотивация на учителите да повишават квалификацията си в посока на индивидуализация на педагогическите процеси;
- съпротиви от страна на родителите на децата по приемането на „трудните“ деца;
- висок риск от нарушение на принципа за конфиденциалност, което има траен негативен проективен в бъдещето ефект за детето с девиантно поведение и мн.др.

Изброените по-горе обстоятелства, свързани с проблема на разбирането на детското поведение в разрез с приетите от социалната група норми далеч не изчерпват този сложен както от човешка, така и от професионална (педагогическа) гледна точка. Те по-скоро имат за цел да очертаят парадигмата, да поставят въпроси, а не готови отговори пред всички специалисти в училищата, защото именно те най-често са свидетели на проявите на „неприемливо поведение” от страна децата и на тях се пада трудната задача – да го разпознават, оценяват и регулират, при това често пъти без подкрепата на родителите и другите заинтересовани страни в процеса.

Авторът категорично споделя убеждението, че в съвременното българско училище, водещо за професионалистите трябва да бъде разбирането, че отклоняващото се от социалните норми поведение при децата е преди всичко **следствие** от емоционалните им преживявания и затруднения в разбирането на себе си и света, а не причина и белег на техния негативизъм.

Литература:

1. Дерижан, И. Методологични основание за същността и спецификата на социалната работа, ел. изд. На БСУ, Бургас, 2010г.
2. Дерижан, И. Г. Вълчев, Интегриране на ученици с емоционални проблеми и девиантно поведение, С., НИОКСО, 2009г.
3. Колев, Г. И. Дерижан, Социалната работа с деца – съвременни концептуални и методически детерминанти, годишник БСУ, 2009г.
4. Трашлиев, Р., Г. Колев, И. Дерижан, Детето като предмет на социалната работа, изд. ШУ „Св. К. Преславски”, Шумен, 2003г.

ЛИЧНОСТЪТ СОЦИАЛНОГО ПЕДАГОГА В РАБОТЕ С ПЕДАГОГИЧЕСКИ ЗАПУЩЕННЫМИ ПОДРОСТКАМИ

Дойняк Г.А.

(УО МГПУ им. И.П. Шамякина, Беларусь)

Проблема педагогической запущенности относится к числу наиболее распространенных в современной науке и школьной практике. Одним из наиболее исследуемых вопросов в рамках вышеуказанной проблемы является вопрос коррекции девиантного поведения подростка. Эта проблема являлась значимой во все времена.

При выборе методики педагогической коррекции в школе сложились две противоположные концепции. Первая (более распространенная) характеризуется тем, что педагогически запущенного школьника считают плохим, неисправимым. К нему проявляется всеобщее недоброжелательное отношение, неприязнь, бесконечно

фиксируются его проступки, его осуждают, наказывают. Положительные черты личности при этом не выявляются. Вследствие этого у ребенка возникает ожесточение, озлобление, желание отметить обидчикам – воспитателям и сверстникам за равнодушие к его положению. Такой подход Э.Ш. Натанзон называет тактикой равнодушного фиксирования проступков и осуждения воспитанника. То есть процесс воспитания идет по ложному пути, так как воспитатель стремится только искоренять пороки [1].

Коррективное воспитание предполагает довольно широких задач: с одной стороны, сюда входит перевоспитание разнообразных недостатков характера и интеллекта, с другой – вовлечение ребенка в социальной позитивную деятельность, с третьей – развитие у воспитанника положительных критериев оценки своего поведения. Поэтому личность педагога имеет большое значение. Его поведение в значительной мере определяет собою психическое и физическое здоровье ребенка, обуславливает, как будет проходить процесс перевоспитания, и каков будет результат. Поэтому личность социального педагога, являясь одним из сильных «раздражителей» воспитания, играет значительную роль – положительную или отрицательную – в изменении поведения педагогически запущенного ребенка.

Для социального педагога существенно важно никогда не упускать из виду, что случай, когда дети совершенно выбиты из обычного детского и подросткового коллектива, не есть проявление злой воли, а результат влияния среды и, в некоторой степени, предрасположения. Здесь педагогу необходимо учитывать всю социально-биологическую картину личности своего воспитанника и помнить, что он имеет дело с несколько необычными детьми.

Работа над своей личностью неизбежна для социального педагога и в смысле приобретения достаточной теоретической и практической подготовки. Учитель-практик без научной подготовки и прекрасный теоретик, который блестяще может говорить о воспитании, одинаково беспомощны перед воспитуемым ребенком [2].

Педагогически запущенные дети часто требуют индивидуализации педагогического подхода к себе, они требуют вдумчивого педагогического понимания дефективных и нормальных проявлений своего поведения. Становится понятно, что социальный педагог тем более нуждается в весомой «качественной» подготовке. Весомость его подготовки будет сказываться в том, что социальный педагог, твердо помня общепринципиальную целенаправленность педагогического процесса в целом, явится активным участником становления нового человека. В свою очередь, имея в виду эту целеустремленность, социальный педагог, конструируя свое внимание на организации социальной среды, окружающей ребенка, должен теоретически знать и практически уметь

организовывать коллективную деятельность детей. Но для этого педагогу необходимо найти необходимую «ниточку» к ребенку.

Личность формируется в сложной системе отношений. Будучи отраженными и обобщенными в сознании, они переходят в собственное отношение человека к действительности, становятся существенной составной частью его самосознания и способности к самооценке. А это значит, что неправильное отношение человека к действительности, к другим людям возникает вследствие каких-то недостатков или прямых социально-психологических дефектов общения. Поэтому, приступая к работе с педагогически запущенным подростком нужно разобраться в системе его субъективных (его отношение к окружающим) и объективных (особенностей его взаимосвязей с людьми) отношений.

Особенности сферы личного общения педагогически запущенных подростков часто определяются и их отношением к людям, одной из ярких черт которого является недоверие и недоброжелательное отношение к взрослым, в том числе к учителям.

Подросток еще очень юн. Жизненный, социальный опыт у него мал. Он не умеет глубоко разбираться в людях, всесторонне оценивать их поступки и поведение в целом. Отдельные люди не один раз его обидели. Он делает вывод: все люди такие! И пройдет немало времени, пока он не обретет веру во взрослых, в их справедливое и доброжелательное отношение к ребятам.

Однако потребность в общении с взрослыми у большинства педагогически запущенных учащихся есть. И не ко всем без исключения взрослым они относятся отрицательно.

В процессе экспериментальной работы мы определили для себя два основных условия, которые способствуют успеху работы с педагогически запущенными подростками: организация дружеских, доверительных, теплых взаимоотношений с ними и включение подростка в разностороннюю и содержательную жизнь коллектива ровесников.

Позиция отверженного в здоровом ученическом коллективе, неправильные взаимоотношения с взрослыми толкают педагогически запущенного подростка к объединению с «себе подобными». В социальном вакууме подросток находиться не может.

Отсутствие положительных связей с взрослыми приводит к тому, что часть таких подростков попадает под влияние людей, склонным к аморальным поступкам.

Социальному педагогу, в особенности молодому, крайне необходимо помнить, что педагогом может быть только тот человек, который любит детей и свое дело. Тогда легко, просто и очень продуктивно работать, т.к. «любовь все видит, все понимает, всегда надеется, никогда не отчаивается» [1]. Дети тонко чувствуют любовное к себе отношение, весьма дорожат им и всячески его оберегают, т.к. они

органически нуждаются в разумной любви, подобно тому, как растения – в солнечном свете. При любви к детям все поступки педагога будут преисполнены сердечной теплотой, «доброму человеку открыты все сердца» [1]. С другой стороны, дети имеют бесконечную потребность в добром к себе отношении и невероятно тонко чувствуют, относится ли к ним человек хорошо или преследует свои эгоистические цели.

Не менее важное значение имеет умение импонировать детям, владеть ими. Импортировать своим увлекательным рассказыванием, творческим подходом к ребенку, ораторской одаренностью, своим хорошим мастерством, искусным владением ремеслами и т.п. Коротко говоря, живое увлечение своей работой, а не казенно-чиновничье отношение к ней, естественно, предполагает за собой интерес к какой-либо общественной работе, к той или иной отрасли теоретических и прикладных занятий, к какому-нибудь виду искусства. Умение делиться своими увлечениями с детьми, конечно, в доступной для них форме, все это в высшей степени облегчает личное общение воспитателя и воспитанника и значительно способствует их близким и дружеским отношениям [1].

В.П.Кащенко в своей книге «Педагогическая коррекция» приводит такие слова, обращаясь к молодым педагогам, работающими над собственным профессиональным самовоспитанием: «Только тот может быть хорошим воспитателем, кто сам постоянно воспитывает себя».

Таким образом, проблема педагогической запущенности не относится к числу мало разработанных, однако не всегда имеющиеся в арсенале педагогической науки теоретические данные, возможные программы коррекции используются учителями в практической деятельности.

Литература:

1. Натанзон, Э.Ш. Психологический анализ поступков и способностей педагогического воздействия на личность./Э.Ш. Натанзон. – М: Просвещение, 1968.

2. Кащенко, В.П. Педагогическая коррекция: исправление недостатков характера у детей и подростков. Пособие для студ. сред. и выш. пед. учеб. заведений. /В.П. Кащенко. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 304 с.

ДИАГНОСТИКА ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

*Емельянова И. В.
(РИВШ, Беларусь)*

Изменения, происходящие в современном социуме, актуализировали проблему ценностных ориентаций личности. Ценности вырабатывались человечеством на протяжении многих тысячелетий и закреплялись в виде значимых принципов, которые в конечном итоге определили единое аксиологическое поле. Таким образом человек имеет возможность соотносить исторически сложившиеся ценности со своими индивидуальными представлениями, принимая их или отвергая. Постепенно ценности выстраиваются в некоторую структуру и становятся ценностной системой или ориентацией личности в окружающем мире. Совокупность ценностей, устоявшаяся в структуре конкретной личности, формирует ее ценностные ориентации. Ценностные ориентации – важнейший компонент в сознании личности, существенно влияющий на восприятие окружающего мира, отношения к обществу и самому себе. А поскольку ценностные ориентации – это элемент структуры личности, то отражают ее внутреннюю готовность к деятельности по удовлетворению своих потребностей, дают направление ее поведению во всех сферах жизни.

Формируются ценностные ориентации личности постепенно под влиянием множества факторов. К числу наиболее значимых можно отнести:

- А) жизненный опыт;
- Б) систему взаимосвязей в социуме;
- В) уровень интеллектуального развития;
- Г) характер культурно-практической деятельности и т.д.

Особенно продуктивным для формирования ценностных ориентаций личности является период юности. «Только в юношеском возрасте, – по мнению Л. И. Божович, – моральное мировоззрение начинает представлять собой такую устойчивую систему нравственных идеалов и принципов, которая становится постоянно действующим побудителем, опосредствующем все их поведение, деятельность, отношение к окружающей действительности и к самому себе» [2, с. 321]. Именно в этот возрастной период вопросы о смысле жизни наиболее актуальны, так как появляется потребность в осмыслении своих жизненных целей, определении своего места в обществе. В юношеском возрасте складывается собственное мировоззрение, которое является основой для формирования внутренней системы ценностей.

Существует множество классификаций ценностей (А.Маслоу, В. Франкл, В. Тугаринов, Д. Леонтьев и др.). Так, В. Франкл классифицирует ценности как смысловые универсалии и выделяет три группы:

- ценности творчества;
- ценности переживания;
- ценности отношения[4].

В. Тугаринов делит ценности на 3 категории:

- духовные (образование, наука, искусство);
- общественно-политические (свобода, равенство, справедливость);
- материальные (техника, материальные блага) [3].

Исходя из различных классификаций в наиболее общем виде ценности можно определить как комплекс, направленных от субъекта к объективной реальности волевых, эмоциональных, интеллектуальных переживаний, воплощающих наиболее значимые целе- и смыслодержающие признания и устремления. Однако при сопоставлении индивидуальных переживаний отдельных субъектов возможны аналогии, которые позволяют говорить о существовании общих ценностей, характерных для больших групп субъектов [1].

В своей опытной экспериментальной работе при изучении ценностных ориентаций старшеклассников мы выделяли следующие группы ценностей:

- жизненные (ценность жизни, здоровья, уверенность в завтрашнем дне, мир, стабильность в обществе);
- гражданские (социальная активность, право на выбор, свобода, ненасилие);
- материальные (материальное благополучие, семейный достаток, личный достаток);
- экзистенциальные (взаимопонимание с людьми, дружба, любовь);
- национальные (патриотизм, нормы жизни, традиции);
- нравственные (долг, справедливость, милосердие, сочувствие);
- культурные (знания, искусство, образование, профессиональное самоопределение).

Для выявления ценностных ориентаций учащихся использовалась методика выбора. Из предложенных групп ценностей школьники должны были выбрать значимые для них и проранжировать их по степени актуальности. Результаты диагностики сведены в таблицу.

Таблица

Ценностные ориентации старшеклассников

Ценности	Ценностный выбор(%)
1. Материальное благополучие	95
2. Здоровье	34,2
3. Профессиональная самореализация	14,9
4. Семейное благополучие	9,1
5. Мир, стабильность в обществе	5,6
6. Уверенность в завтрашнем дне	4,2
7. Образование	1,9

Результаты анализа приоритетных ценностей старшеклассников показали, что особого интереса к гражданским, нравственным, национальным, культурным ценностям они не имеют. В этой связи встает проблема формирования ценностных ориентаций учащихся большие возможности для решения этой проблемы заложены в содержании исторического материала, предлагаемого для изучения в рамках учебного предмета «Всемирная история. История Беларуси». Содержание учебного материала данной дисциплины концентрирует исторический, политический, социокультурный опыт человечества, в процессе осмысления которого старшеклассники имеют возможность выразить личностное, эмоционально-чувственное отношение к историческим событиям. Актуализация ценностной составляющей учебного материала на уроках истории позволит расширить спектр ценностных ориентаций школьников.

Литература:

1. Баева, Л. В. Ценности изменяющегося мира: экзистенциальная аксиология истории / Л. В. Баева. – Астрахань: АГУ, 2004. – 277с.
2. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте: психологическое исследование / Л. И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464с.
3. Тугаринов, В. П. Теория ценностей в марксизме / В. П. Тугаринов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 124с.
4. Франкл, В. Человек в поисках смысла: пер. с англ. и нем. / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368с.

РАБОТА СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С ПЕДАГОГИЧЕСКИ ЗАПУЩЕННЫМИ ПОДРОСТКАМИ

Зайцева И.Т.

(УО ГГУ им. Ф. Скорины, Беларусь)

Педагогическая запущенность в подростковом возрасте – это интегрированное понятие. С одной стороны, оно включает в себя подростка, физически и психически здорового, который, однако, не обладает необходимыми знаниями, навыками и умениями, а с другой стороны – недостатки, издержки, отклонения и ошибки, характерные для профессиональной деятельности педагогов, психологов, медиков, а также для родителей или родственников в окружении подростка. Социальный и педагогический аспекты запущенности и взаимосвязаны, и взаимообусловлены: неуспешность в деятельности, необученность, необразованность, в том числе невладение знаниями социально-этического

характера, влияют на уровень социального развития ребенка, его адаптацию в референтных группах.

Социальная и педагогическая запущенность в подростковом возрасте распространяется на личностный уровень, складываются дисгармонии психосоциального развития подростка, нарушаются процессы формирования самосознания личности, тормозится развитие ее субъектных свойств. Запущенные подростки, как правило, характеризуются заниженной самооценкой. Они отличаются эмоциональной неустойчивостью, недостатком мотивации в трудных ситуациях, психологической склонностью к алкоголизации, импульсивностью поведения. Все эти негативные эмоциональные состояния и личностные особенности создают широкую зону конфликтных социальных ситуаций и обуславливают различные защитные формы нарушений поведения (наркозависимость). Исследователь В.Д. Пурин отмечает, что социально и педагогически запущенный подросток как субъект общения характеризуется тенденцией к непониманию окружающих, низкой способностью к социальной рефлексии и социальному доверию. При этом возникают негативные эмоциональные состояния: депрессивность, тревожность, дисфория, что еще более усугубляет становление социально и педагогически запущенного подростка как субъекта общения. В итоге социально и педагогически запущенный подросток становится социально дезадаптированным [1, с. 19].

В работе с педагогически запущенными подростками необходимо определить пределы профессиональной компетенции и место социального педагога в общем социальном контексте воздействий на таких несовершеннолетних со стороны общественно-административных, правовых и социальных органов. Данной группе подростков прежде всего необходима помощь в социальной адаптации, овладении социальными ролями, культурно-нравственными нормами и ценностями, общесоциальная поддержка в целом. В связи с этим основными направлениями работы социального педагога с педагогически запущенными подростками являются: ранняя диагностика подростков «группы риска»; консультативно-разъяснительная работа с родителями, педагогами; активизация воспитательной среды, работа с контактными группами подростка, в том числе и с семьей; организация коррекционно-реабилитационной работы в зависимости от уровня педагогической запущенности, привлечение необходимых специалистов, специализированных учреждений, центров, служб; разработка и реализация целевых программ и технологий, направленных на профилактику и коррекцию нарушений в поведении и учебной деятельности. В.Д. Пурин к основным направлениям деятельности

социального педагога относит: диагностическое; коррекционное; консультативное; профилактическое [1, с. 164].

Сложный характер педагогической запущенности обуславливает специфику ее диагностики и коррекции. Н.И. Никитина педагогическую диагностику определяет, как изучение личности ребенка, особенностей детского коллектива в целях обеспечения эффективности индивидуального и дифференцированного подхода в целостном педагогическом процессе [2, с. 42]. По результатам диагностики социальный педагог определяет суть проблемы или совокупности проблем, подбирает адекватные психолого-педагогические, социальные средства для их эффективного разрешения как индивидуально, так и в группах. Диагностическая работа не является для социального педагога самоцелью, а предназначена быть основой для разработки рекомендаций по оптимизации личностного развития подростка. В плане развития личности она необходима для обеспечения контроля за динамикой этого развития, предупреждения возможных отклонений, определения программы работы с подростком с целью оптимизации условий этого развития и оценки эффективности психолого-педагогических мероприятий.

Коррекционная работа с этой категорией несовершеннолетних – это работа с конкретными отклонениями, которая направлена, прежде всего, на самого ребенка. Коррекционная работа невозможна без восстановления ребенка в статусе и дееспособности. В психолого-педагогическом смысле это означает восстановление ребёнка как социального субъекта и как субъекта ведущей (формирующей) деятельности. Причем коррекция связана не только с преодолением семейных, школьных репрессий и социальной дискриминации подростков, но и с изменением представлений ребенка о самом себе – изменением его «Я-концепции». С учетом этого социальный педагог в своей профессиональной деятельности может использовать модель комплексной психолого-педагогической реабилитации социально и педагогически запущенных подростков, которая включает в себя: 1) специальную раннюю коррекцию (определение личностной перспективы ребенка, демонстрация ребенку групповой поддержки, статусное перемещение, организация успеха, разработка и реализация программ коррекции, внедрение методов специальной ранней коррекции, анализ результатов коррекционной работы с ребенком); 2) специальную раннюю профилактику (разработка целей и задач работы с педагогами, внедрение методов специальной профилактики координация всех программ, анализ эффективности программ); 3) общую раннюю профилактику (переориентация критериев результативности целостного педагогического процесса, создание психолого-педагогических и валеологических условий гуманизации педагогического процесса, реализация разноуровневой модели содержания образования, освоение личностно-ориентированной модели взаимодействия с подростками,

рациональная организация педагогического процесса, внедрение методов общей ранней профилактики, анализ целостного педагогического процесса (семья – школа) с позиций гуманизации.

Исходя из этого, нами было проведено исследование по выявлению педагогической запущенности и установлению ее степени у детей подросткового возраста. Предварительно был осуществлен анализ классных журналов, проведены беседы с классными руководителями и с учителями-предметниками с целью выявления педагогически запущенных подростков. Также в исследование были включены подростки, находящиеся на различных видах учета. Для выявления степени педагогической запущенности у подростков мы использовали методику Л.И. Белозеровой (3 анкеты по 15 вопросов). Исследованием было охвачено 87 человек (учащиеся 7 – 9 классов). Анализ результатов показал, что из 87 подростков педагогическая запущенность третьей степени наблюдается у 20 (или 22, 98%) подростков, вторая степень педагогической запущенности – у 22 (или 25, 28%), первая и нулевая степень – у 19 (или 21, 83%) и 26 (29, 88%) учащихся соответственно. Анализ документов показал, что подростки с третьей степенью педагогической запущенности имеют низкую успеваемость по всем предметам. Средний балл находится в пределах от 3,0 до 5,8 за две учебные четверти. Шесть учащихся находились или находятся в данный момент на различных видах учета: 1 учащийся находится на контроле в ИДН, 4 подростка – на внутришкольном учете.

Важным направлением деятельности социального педагога с педагогически запущенными подростками также являются практические рекомендации (от греч. *praktikos* – деятельный, активный; и позднелатинское *recommendation* – рекомендации) – устные или письменные пожелания, полезные советы, отзывы, соображения, предписания компетентного и заинтересованного специалиста, имеющие своей целью предупреждение (профилактику) негативных явлений, а также повышение эффективности какого-либо процесса (например, учебно-воспитательного). Иными словами, рекомендации – это своеобразный импульс от одного человека (социального педагога), побуждающий других лиц, например классных руководителей что-то исправить, изменить к лучшему, повысить свои практические знания в данной области. В.Г. Баженов к основным направлениям деятельности педагога (педагога социального) относит организацию внеклассной учебно-воспитательной работы и индивидуальной работы с педагогически запущенными подростками [3, с. 92]. Содержание индивидуальной работы уточняется в зависимости от характера и степени педагогической запущенности школьника. Это определяет выбор методики индивидуальной работы. Эффективность индивидуальной работы зависит от многих условий, важнейшими из которых являются: определение цели индивидуальной

работы с подростками; определение положительных черт, на которые можно «опираться» в процессе индивидуальной работы; постоянный анализ эффективности педагогических воздействий. А.П. Реан одним из наиболее важных направлений в деятельности социального педагога с данной категорией несовершеннолетних называет повышение мотивации у педагогически запущенных подростков [4, с. 9]. Мотив рассматривается в данном случае, как внутреннее побуждение человека к данной деятельности, связанное с удовлетворением определенной потребности. При этом считается, что в качестве мотивов могут быть и идеалы, интересы личности, убеждения, социальные установки, ценности. Чрезвычайно актуально формировать, развивать, активизировать интерес подростков к процессу познания, к способам поиска, усвоения, переработки и применения информации.

Иными словами, педагогическая диагностика и коррекция педагогической запущенности – это, прежде всего выявление причин затруднений в учебной деятельности на основании данных наблюдения и анализа продуктов деятельности школьников и устранение их путем воздействия на внешне наблюдаемые недостатки. Задача социального педагога – предупредить, снизить, скорректировать или вовсе устранить неблагоприятные тенденции в развитии ребенка на той стадии, когда они еще не приобрели устойчивого характера. Успешность деятельности социального педагога в данном случае во многом зависит от координации действий всех ее участников и эффективности применяемых направлений работы с педагогически запущенными подростками. При этом процесс может быть затруднен тем, что педагогическая запущенность формируется не в «чистом виде», а чаще представлена комплексом различных форм социальной, психической и патогенной дезадаптации. Задача социального педагога состоит в том, чтобы выбрать верные направления своей деятельности, однако, зачастую, необходимо применять комплексное воздействие, которое включало бы и профилактику, и коррекцию, и работу со значимыми субъектами из окружения подростка (семья, родственники, сверстники).

Литература:

1. Пурин, В.Д. Профилактика и коррекция педагогической запущенности : учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / В.Д. Пурин. – М. : Академия, 2008. – 192 с.

2. Никитина, Н.И. Методика и технология работы социального педагога / Н.И. Никитина, М.Ф. Глухова. – М. : Владос, 2007. – 399 с.

3. Баженов, В.Г. Воспитание педагогически запущенных подростков / В.Г. Баженов. – К. : «Радянська школа», 1986. – 130 с.

4. Реан, А.П. Психология и психодиагностика личности: теория, методы исследования, практикум / А.П. Реан. – Спб. : Прайм-Еврознак, 2006. – 255 с.

ОБ ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ И ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ПОДХОДЕ К ПРОЦЕССУ ОБУЧЕНИЯ

Карона Г. Н.

(УО «ГГУ имени Ф. Скорины», Беларусь)

Экологическое образование – это общий подход к решению методологических и частных вопросов обучения, воспитания и развития личности ребенка. Его эклектическая природа и принципиально межпредметное содержание всегда были и остаются до сих пор одновременно его сильной и слабой стороной. Экологическое образование скорее предписывает некий необычный взгляд на обучение, воспитание и развитие ребенка, нежели дает готовые «рецепты» решения тех или иных педагогических проблем и ситуаций. Вместе с тем экологическое образование имеет свою несомненную ценность, во-первых, с точки зрения обучения, воспитания и развития личности ребенка, во-вторых, с точки зрения окружающей природной среды. При этом обе эти ценности выступают как органично связанные реалии. Значимость экологического образования состоит в том, что формируемые этические взгляды, ценности и отношения распространяются на мир окружающей природы, способствуя ее сохранности, разнообразию и устойчивому развитию.

Специальной задачей экологического образования является содействие развитию разнообразного природоохранительного опыта, социально-педагогических практик, технологий, методов и приемов формирования у личности ответственного отношения к природной среде. При этом экологическое образование не может развивать новые модели экологически ответственного поведения людей, не подвергая обстоятельной и аргументированной критике доминирующие в обществе антиэкологические взгляды, ценности и отношения. В этом отношении экологическое образование находится в позиции критика современного общества и доминирующих в нем этических и образовательных систем.

В решении общих и частных педагогических задач следует различать понятия «экологическое образование в узком смысле» и «экологическое образование в широком смысле».

Экологическое образование в узком смысле – это раздел (компонент) биологического образования, связанный с формированием совокупности эколого-биологических знаний и умений (экология как раздел биологии).

Экологическое образование в широком смысле – процесс социализации, осуществляемый в интересах личности, общества и окружающей среды. Содержанием данного процесса является формирование экологической культуры, основным признаком которой

выступает ответственное отношение личности к природе как универсальной ценности. В данном контексте экология представляет собой скорее некоторую мировоззренческую систему, нежели определенную научную дисциплину.

В структуре экологического образования следует различать обучение (формальный компонент) и воспитание (неформальный компонент), являющиеся двумя гранями единого процесса социализации личности. Обучение предусматривает усвоение структурированной системы знаний, умений и навыков, позволяющих обучающим и обучаемым говорить на одном языке объективных значений элементов культуры. Воспитание же, в первую очередь, предполагает усвоение нравственных норм общественного поведения, что, конечно, невозможно без опоры на результаты обучения.

Понятия «экологическое образование» и «экологическое воспитание» не являются равнозначными. Экологическое воспитание, изначально направленное на формирование у личности системы нравственно-экологических качеств, взглядов, убеждений и отношений, не исчерпывает всего круга задач, решаемых экологическим образованием. В предложенном понимании «экологическое образование» адекватно используемому в зарубежной литературе термину «environmentaleducation», то есть «образование в области окружающей среды».

В сферу современного экологического образования (environmentaleducation), наряду с традиционными задачами охраны природы, входят и такие сложные проблемы, как однополярность политического мира, рост мировых цен на энергоносители и минеральное сырье, необходимость тщательного планирования, управления и рационального использования природных ресурсов, возвращение в систему хозяйственного использования загрязненных радиоактивными веществами земель, энергосбережение, культурное и биологическое разнообразие, права человека, устойчивое развитие и др. Данные проблемы, имеющие определенный пространственно-географический аспект, носят системный характер и требуют объединения потенциальных возможностей всех учебных дисциплин.

В содержании современных учебных программ, учебников и учебно-методических пособий нашли отражение современные экологические проблемы, получили раскрытие вопросы оптимизации взаимодействия в системе «человек – общество – производство – природа». В массовом педагогическом сознании укрепилась идея о том, что человечество может выбраться из катастрофы сужающегося кольца глобальных экологических проблем, только радикально перестроив нравственные основы своей жизни, только распространив этические нормы на природу [1].

Достижения и потенциальные возможности психолого-педагогических наук, а также сама логика развития общественного процесса предъявляют новые требования к экологическому образованию, центральной задачей которого остается формирование у личности ответственного отношения к окружающей природной среде (экологической ответственности) [2; 3; 4].

В современных условиях проблема экологического образования в процессе изучения отдельных дисциплин должна решаться в контексте более широкой проблемы – проблемы экологического подхода к целостному процессу обучению.

Экологический подход – частная научная методология, исходящая из некоторых системных представлений и направленная на комплексное решение задач формирования у личности экологической ответственности и экологической культуры в целом посредством целенаправленного объединения усилий всех основных учебных предметов и потенциальных возможностей широкой социальной среды.

Экологический подход означает такое построение процесса обучения, при котором, наряду с эффективным решением традиционных обучающих, воспитательных и развивающих задач, целенаправленно и поэтапно достигаются эколого-образовательные цели, вносится значительный вклад в долговременную перспективу интеллектуального и духовно-нравственного развития личности.

Одно из требований экологического подхода заключается не в том, чтобы механически переносить в содержание программ и учебников достижения экологии, а в том, чтобы осмыслить традиционные для школьных дисциплин объекты и явления в таких понятиях, как «система», «пространство», «окружающая среда», «территория», «связь», «взаимодействие», «равновесие», «баланс», «личность», «поведение», «деятельность» и др.

Экологический подход предполагает не только рациональное конструирование содержания и методов образования, но и научно-обоснованную организацию реального процесса обучения (нормирование учебных нагрузок, применение педагогических технологий, исключающих переутомление учащихся, формирование благоприятной среды, содействующей становлению и развитию у личности экологической ответственности).

Речь не идет о том, чтобы механически увеличить в содержании школьных предметов удельный вес экологических знаний, но о том, чтобы представить имеющийся материал в некотором новом свете, обеспечить новую логику его восприятия, изучения и усвоения школьниками.

Важными направлениями реализации экологического подхода являются: организация исследовательской деятельности и содержательного общения в непосредственном природном окружении;

вовлечение учащихся в процесс осмысленного восприятия и преобразования реальной жизни; установление широких взаимосвязей и взаимодействий школьников с окружающей средой и др.

Принципами экологического подхода к обучению географии являются: научность, целесообразность, междисциплинарность, природосообразность, системная дифференциация, рациональность, ответственность и др.

Методологическая ценность экологического подхода состоит в том, что он позволяет осмыслить педагогическую действительность в системе новых понятий и категорий, подойти к решению обучающих, воспитательных и развивающих задач с инновационной точки зрения. Этот подход описывает и объясняет объекты и явления в таких терминах и понятиях, как «система», «личность», «деятельность», «восприятие», «постижение», «мышление», «системная дифференциация», «окружающая среда», «экологический мир», «пространство», «информация», «возможности», «взаимодействие» и др.

Ведущими идеями экологического подхода к процессу обучения школьников являются:

1. В процессе жизнедеятельности личности противостоит не столько физический мир, сколько мир экологический, наполненный объективными значениями и субъективными смыслами. Взаимодействие личности с экологическим миром – это процесс вычерпывания информации, постижения предметных значений и формирования личностных смыслов. Постигание экологического мира – основа интеллектуального и духовно-нравственного развития личности. Механизмами постижения являются восприятие, деятельность, мышление.

2. Восприятие представляет собой процесс непосредственного общения личности с внешним миром, процесс переживания впечатлений о предметах, явлениях и событиях. Восприятие зависит от мотивации, житейского и научного опыта, умений наблюдать, сравнивать, анализировать, понимать и обобщать. Восприятие влечет осознание и понимание. Познание (обучение) – процесс расширения восприятий. Для того чтобы правильно понимать какое-либо событие, необходимо изначально иметь некоторые идеи об этом событии. Воспринимать окружающий экологический мир – значит одновременно с этим миром воспринимать и себя как личность [10, с. 11].

3. Восприятие детерминирует поведение и деятельность в окружающей среде. Поведение управляется информацией о внешнем мире и о самом себе одновременно. Различение настоящего, прошлого и будущего соотносится только с осознанием самого себя, то есть собственной личности. Информация, которой располагает один человек, существенно отличается от той информации, которую он передает

другому. Информация, которую он получает, всегда отличается от той информации, которую ему передают.

4. Человек и его окружающая среда взаимно дополняют друг друга. Граница между живым организмом и окружающим миром не всегда проходит по поверхности физического тела. Абсолютное противопоставление «объектов» и «субъектов» в экологическом мире неправомерно. Сущность окружающей среды в том, что она окружает человека. Сущность экологического мира в том, что он предоставляет возможности.

5. Возможности экологического мира – это его свойства, соотнесенные с наблюдателем. Это то, что этот мир предоставляет индивиду, чем его обеспечивает, что ему предоставляет и предлагает – неважно, вредное или полезное. Возможности экологического мира одновременно относятся как к окружающему миру, так и к человеку. Возможности в равной степени являются и фактом окружающего мира и поведенческим актом (деятельностью). Восприятие и осознание возможностей экологического мира – основа поведения и деятельности.

В сфере экологического образования назревает необходимость в обосновании некоторого принципа относительности, подобного тому, которым сегодня располагают точные физико-математические науки [2; 3; 4; 5; 7].

Литература:

1. Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности; пер с англ. / Сост. Л. И. Василенко, В. Е. Ермолова; ввдн. ст. Ю. А. Шрейдера. – М.: Прогресс, 1990. – 496 с.

2. Каропа, Г. Н. Парадигмальные сдвиги и новые тенденции в экологическом образовании школьников / Г. Н. Каропа // Адукацыя і выхаванне. – 2009. – № 9. – С.15–21.

3. Каропа, Г. Н. Экологическое образование школьников: ведущие тенденции и парадигмальные сдвиги / Г. Н. Каропа. – Мн.: НИО, 2001. – 210 с.

4. Каропа, Г. Н. О методах экологического образования / Г. Н. Каропа // Народная асвета. – 2005. – № 2. – С.56–59.

5. Каропа, Г. Н. О некоторых проблемах и тенденциях обучения географии в современной общеобразовательной школе / Г. Н. Каропа // Геаграфія: Праблемы выкладання. – 2010. – № 2. – С.10–18

6. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся; под ред. И. С. Якиманской. – М.: Педагогика, 1989. – 224 с.

7. Karopa, G. N. Eastern European Perspective. Environmental Education in Belarus / G. N. Karopa // Environmental Education. –1999. – Vol. 61. – P.31.

ОРГАНИЗАЦИЯ ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Луцевич О.А.

(УО МГПУ имени И.П. Шамякина, Беларусь)

На современном этапе работа с информационными массивами, умение найти необходимую информацию, грамотно ее проанализировать и использовать в разнообразных целях познания становится одним из основных видов самостоятельной познавательной деятельности учащихся в современных и будущих школах, вузах. На этой основе расширение международных контактов во всех областях человеческой деятельности, более свободный доступ к информации, стремительное развитие телекоммуникационной технологии создают принципиально новые условия для сферы образования.

Быстрое развитие компьютерных телекоммуникаций в Беларуси за последние года, относительная доступность телекоммуникационных технологий для школ и высших учебных заведений формирует учебно-материальную базу для выполнения задач, поставленных перед системой образования, а новые информационные технологии превратились в мощный инструмент изучения окружающего мира.

Сегодня любой белорусский студент-пользователь может, не выходя из стен своего дома, школы, вуза, подобрать список литературы по интересующей его теме по библиотечному каталогу любой виртуальной библиотеки, доступной для него. Он может провести поиск нужной статьи, найти самые свежие новости из средств массовой информации, так как многие газеты помещают компьютерную версию завтрашнего номера в сети. Следует отметить, что все еще большая часть информации дается на английском языке, из-за чего проблема обучения иностранным языкам, английскому языку, в частности, резко обострилась.

Одна из задач изучения иностранного языка – аутентичное общение на изучаемом языке – в настоящее время эффективно решается за счет компьютерных технологий в целом и сети Интернет, обеспечивающей продуктивное общение, в частности. Информационные ресурсы сети Интернет содержат текстовый, аудио- и визуальный материал по различной тематике на различных языках. Для того, чтобы обучающиеся не утонули в изобилии информации различного содержания и качества, а наиболее продуктивно использовали ее для удовлетворения своих образовательных и профессиональных интересов и потребностей, появилась необходимость в разработке специальных учебных Интернет-ресурсов, разработанных по различным предметам, включая и

иностранные языки. Как правило, обучающихся сегодня активно используют два пути использования информации из сети Интернет:

1) использование специально для этих целей подготовленных программ обучения в сети, где предусматриваются материалы для разных видов речевой деятельности, разных аспектов языка, а также методика их применения.

2) самостоятельный отбор отдельных материалов, которые могут быть применены к конкретным учебным задачам.

Применяя специально разработанные программы, обучающиеся могут найти материалы для чтения, говорения, по грамматике, фонетике и лексике. Обучающиеся также могут получить готовую информацию для обучения разным видам речевой деятельности, формирования грамматических, лексических и речевых навыков. Могут воспользоваться предлагаемыми проблемами для дискуссий, причем не только в своей группе, но и с партнерами в разных частях света.

С помощью подобных программ возможен учет уровней языковой подготовки обучаемых и разработка заданий различной степени сложности в рамках одной программы, что позволяет реализовать принцип индивидуализированного и дифференцированного подхода в обучении иностранным языкам. При этом обеспечивается соблюдение принципа посильной трудности и доступности заданий. Реализуется активная творческая позиция обучаемого в процессе усвоения знаний.

Кроме того, всемирную сеть Интернет сегодня по праву считают основным средством развития социокультурной компетенции, так как именно огромные коммуникативные возможности глобальной сети дают возможность свободного общения с реальными носителями реального языка и культуры. Кроме того, Интернет является обширным информационным банком, содержащую всевозможную аутентичную информацию, тем самым он дает обилие социокультурных знаний о стране изучаемого языка и иноязычной культуре. Однако телекоммуникационные технологии должны использоваться не только в качестве источника получения информации, но и как средство межкультурной коммуникации.

Наша собственная практика позволяет нам в числе ярких примеров применения компьютерных технологий в процессе обучения иностранным языкам (в частности английскому языку) назвать *межкультурные телекоммуникационные проекты*, ориентированные на познание обучающимися иноязычной культуры. Существует мнение, что обучение иностранным языкам есть ничто иное, как диалог культур, который подразумевает знание собственной культуры и культуры страны изучаемого языка. Поэтому все актуальнее становится задача подготовки обучающихся к межкультурной коммуникации с использованием межкультурных телекоммуникационных проектов.

Под межкультурным телекоммуникационным проектом понимают совместную исследовательскую, творческую деятельность обучающихся-партнеров, организованную на основе компьютерной телекоммуникации, имеющую общую проблему, цель, согласованные методы и способы решения проблемы, направленную на достижение совместного результата. Решение проблемы, заложенной в любом проекте, всегда требует привлечения интегрированного знания. Это всегда – диалог культур. Такие проекты оправданы педагогически в тех случаях, когда в ходе их выполнения:

- предусматриваются множественные, систематические, разовые либо длительные наблюдения за тем или иным явлением, требующим сбора данных в разных регионах;

- предполагается сравнительное изучение, исследование того или иного явления, имевшего место в разных местностях, для выявления тенденции или принятия решения, разработки предложений и пр.;

- предлагается совместная творческая разработка какой-либо идеи;

- намечается сравнительное изучение эффективности использования тех или иных способов решения проблемы для выявления наиболее эффективного, приемлемого для любых ситуаций способа действий [1].

Организация межкультурных телекоммуникационных проектов требует специальной и достаточно тщательной подготовки, как учителей, так и учащихся. Такой проект должен быть особенно детально структурирован, организован поэтапно с учетом промежуточных и итоговых результатов.

Любой телекоммуникационный проект проводится в несколько этапов, которые тщательно планируются и продумываются. В настоящее время принято выделять семь основных этапов работы над проектом.

1. *Организационный*: включает представление и поиск партнеров.

2. *Выбор и обсуждение главной идеи будущего проекта*: определение целей и задач, обсуждение стратегии достижения поставленных целей и уточнение подходящих для этого тем.

3. *Обсуждение методических аспектов и организация работы учащихся на уроке и во внеурочное время*: предполагает работу координатора индивидуально с каждым учащимся (лично или по сети).

4. *Структурирование проекта с выделением подзадач для определенных групп учащихся, подбор необходимых материалов*: общий простой план становится развернутым, выделяются этапы и их задачи (подзадачи) и распределяются между группами учащихся с учетом их интересов, определяются планируемые результаты и способы их решения, оформления.

5. *Работа над проектом*: тщательно разработанные задания для каждой группы учащихся и подобранный материал позволяют учителю не

вмешиваться в работу группы, выполняя роль консультанта. Предполагается интенсивный обмен информацией, мнениями, полученными результатами между партнерскими группами.

6. *Подведение итогов, оформление результатов:* на этом этапе группы (в отдельности или совместно с партнерами, по заранее достигнутой договоренности) обобщают результаты своей работы, оформляют ее.

7. *Презентация проекта:* готовый и оформленный проект должен пройти заключительный этап презентации в классе, телеконференции в Интернет, на школьной конференции, как решат участники проекта. Конечно, речь идет о более или менее крупных проектах или даже программах, которые выполняются не на одном-двух уроках, а занимают достаточно продолжительный отрезок времени. Результаты такого проекта вместе с его описанием могут быть размещены на специальной Web-странице своей школы или школы партнера в Интернет. Презентация всегда подразумевает дискуссию, возможность для ее участников задавать любые вопросы по теме исследования, творческой работы и получать аргументированные ответы со стороны разработчиков [2].

В процессе преподавания английского языка в старших классах для проведения телекоммуникационных проектов могут быть выбраны следующие темы: «Ежедневная жизнь подростков в США, Британии, Беларуси», «Природа США, Британии, Беларуси», «Проблемы природы в США, Британии, Беларуси», «Песни протеста в США, Британии, Беларуси», « Мир музыки. Развитие рок-музыки с конца XX века и по наши дни», «Мир прессы в США, Британии, Беларуси» и др.

Таким образом, успех межкультурного телекоммуникационного проекта во многом зависит от подготовительной работы, выполненной и учителями, и учащимися, от правильности выбранной методики организации деятельности учащихся и их психологического настроя.

Использование телекоммуникационных технологий позволяет расширить зоны действия проектных методов, организовать сотрудничество обучающихся различных стран. Исходя из этого, становится ясным, что телекоммуникационные проекты являются важным средством, обеспечивающим создание нового информационного поля, открывают новые возможности в организации учебного процесса по иностранному языку, обеспечивают широкий доступ к информации.

Литература:

1. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат. – М.: Академия, 2003. – 216 с.

2. Уваров, А.Ю. Организация и проведение учебных телекоммуникационных проектов /А.Ю. Уваров. – Барнаул: БГПУ, 1996. – 96 с.

РОЛЬ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Мендель Н. В.

(УО МГПУ имени И.П. Шамякина, Беларусь)

Многочисленные теории мотивации стали появляться еще в работах древних философов. В настоящее время таких теорий насчитывается уже не один десяток. Истоки современных теорий мотивации следует искать там, где впервые зародились сами психологические знания.

В поведении человека, есть две функционально взаимосвязанные стороны: побудительная и регуляционная. Побуждение обеспечивает активизацию и направленность поведения, а регуляция отвечает за то, как оно складывается от начала до конца в конкретной ситуации. Термин «мотивация» представляет более широкое понятие, чем термин «мотив». Слово «мотивация» используется в современной психологии в двояком смысле: как обозначающее систему факторов, детерминирующих поведение (сюда входят, в частности, потребности, мотивы, цели, намерения, стремления и многое другое) и как характеристика процесса, который стимулирует и поддерживает поведенческую активность на определенном уровне. Представление о мотивации возникает при попытке объяснения, а не описания поведения. Это – поиски ответов на вопросы типа «почему?», «зачем?», «для какой цели?», «ради чего?», «какой смысл?». Обнаружение и описание причин устойчивых изменений поведения и есть ответ на вопрос о мотивации содержащих его поступков.

Любая форма поведения может быть объяснена как внутренними, так и внешними причинами [2]. В первом случае в качестве исходного и конечного пунктов объяснения выступают психологические свойства субъекта поведения, а во втором – внешние условия и обстоятельства его деятельности. В первом случае говорят о *мотивах, потребностях, целях, намерениях, желаниях, интересах* и т. п., а во втором - о *стимулах*, исходящих из сложившейся ситуации.

Один и тот же человек в зависимости от того, в каком состоянии он находится, ту же самую ситуацию может воспринимать по-разному. Это особенно характерно для интеллектуально развитых людей, имеющих большой жизненный опыт и способных из любой ситуации. Извлечь для себя много полезного, видеть ее под разными углами зрения и действовать в ней различными способами. Сиюминутное, актуальное поведение человека следует рассматривать не как реакцию на определенные внутренние или внешние стимулы, а как результат непрерывного взаимодействия его диспозиций с ситуацией. Это предполагает рассмотрение мотивации как циклического процесса непрерывного

взаимного воздействия и преобразования, в котором субъект действия и ситуация взаимно влияют, друг на друга, и результатом этого является реально наблюдаемое поведение. Мотивация объясняет целенаправленность действия, организованность и устойчивость целостной деятельности, направленной, на достижение определенной цели.

Мотив в отличие от мотивации – это то, что принадлежит самому субъекту поведения, является его устойчивым личностным свойством, изнутри побуждающим к совершению определенных действий.

В зависимости от того, каков мотив деятельности, она приобретает для учащегося различный смысл. Учащийся решает задачу. Цель состоит в том, чтобы найти решение. Мотивы же могут быть различными. Мотив может быть в том, чтобы научиться решать задачи, или, в том, чтобы не огорчать преподавателя или порадовать родителей хорошей отметкой. Объективно во всех этих случаях цель остается той же самой: решить задачу, но смысл деятельности изменяется вместе с изменением мотива. Мотивы оказывают влияние на характер учебной деятельности, отношение ребенка к учению. Если, например, учащийся учится, чтобы избежать плохой отметки, наказания, то он учится с постоянным напряжением, учение его лишено радости и удовлетворения.

А.Н. Леонтьев [1] различает мотивы *понимаемые* и мотивы *реально действующие*. Учащийся понимает, что надо учиться, но это еще может не побуждать его заниматься учебной деятельностью. Понимаемые мотивы в ряде случаев становятся мотивами реально действующими.

Мотивы могут *осознаваться* и *не осознаваться*. Актуально, т. е. в момент деятельности, они, как правило, не осознаются. Но даже в том случае, когда они не осознаются, они отражаются в определенной эмоции, т. е. учащийся может не осознавать мотив, который его побуждает, но он может хотеть или не хотеть что-то делать, переживать в процессе деятельности. Вот это желание или нежелание действовать является, показателем положительной или отрицательной мотивации.

Как правило, учебная деятельность учащегося побуждается не одним мотивом, а целой системой разнообразных мотивов, которые переплетаются, дополняют друг друга, находятся в определенном соотношении между собой. Не все мотивы имеют одинаковое влияние на учебную деятельность. Одни из них – *ведущие*, другие – *второстепенные*.

Все мотивы могут быть разделены на две большие группы: одни из них порождаются *самой учебной деятельностью*, непосредственно связаны с содержанием и процессом учения, способами усвоения знаний: другие мотивы лежат, как бы за пределами учебного процесса и связаны лишь с *результатами* учения. Такие мотивы могут быть как *широкими социальными* (стремление хорошо окончить колледж, поступить в вуз, хорошо работать в будущем), так и *узколичными*; мотивы благополучия

(получить хорошую отметку любой ценой, заслужить похвалу преподавателя или родителей, избежать неприятностей) и престижные мотивы (выделиться среди товарищей, занять определенное положение в группе).

Для изучения мотивации учения учащихся мною было проведено исследование. Исследование проводилось на базе УО ПГАТК г. Пинска.

Цель исследования: провести анализ мотивации учения у учащихся колледжа.

Задача: Выявить мотивацию учения учащихся.

Исследование проводилось среди учащихся со следующим распределением по возрастам:

курс 1 – возраст 15-16 лет (18 чел.)

курс 2 – возраст 17-18 лет (24 чел.)

курс 3 – возраст 18-19 лет (25 чел.)

Исследование проводилось методом письменного опроса (с применением анкеты). Мною были составлены вопросы на выявление мотивации учения. Получены следующие данные.

Мотивация учащихся по видам мотивов

	1 курс		2 курс		3 курс	
	число ответов	% к итогу	число ответов	% к итогу	число ответов	% к итогу
внутренние мотивы	21	38,9	32	44,4	48	64,0
внешние положительные мотивы	12	22,2	24	33,3	19	25,3
внешние отрицательные мотивы	21	38,9	16	22,3	8	10,7
Итого	54	100,0	72	100,0	75	100,0

На первом курсе преобладают внешние мотивы над внутренними (61,1% против 38,9%). При этом среди внешних мотивов доля отрицательных больше (38,9% против 22,2%). На втором курсе картина меняется: растет доля внутренних мотивов, уменьшается доля внешних. На третьем курсе на долю внутренних мотивов приходится уже 64%, а доля внешних отрицательных мотивов снижается до 10,7%.

За период обучения в колледже мотивация к учению претерпевает изменения от внешней к внутренней. На первом курсе у учащихся преобладает внешняя мотивация к учению, причем отрицательные мотивы сильнее положительных («Я учусь потому, что заставляют родители», «чтобы не отставать от своих товарищей», «чтобы не опозорить свою группу»). К третьему курсу положение меняется. Учащийся начинает понимать, что знания нужны не для того, чтобы кому-то доставить

удовольствие или чтобы быть не хуже других, а для того, чтобы быть более развитым, иметь в будущем хорошую работу. Педагогу очень важно вести с ними работу, направленную на осознание необходимости знаний для жизни.

Для сознания учащегося, обучающегося в колледже, наиболее значимы такие широкие социальные мотивы, как мотивы самосовершенствования (быть культурным, развитым) и мотивы самоопределения (после колледжа продолжать учиться, работать). Учащиеся осознают общественную значимость учения, и это создает личностную готовность к учению в колледже. Эти мотивы – результат социальных влияний.

Как правило, учебная деятельность побуждается не одним мотивом, а целой системой разнообразных мотивов, которые переплетаются, дополняют друг друга, находятся в определенном соотношении между собой.

Мотивационная сфера – ядро личности. В начале своей учебы, имея внутреннюю позицию учащегося, он хочет учиться. Причем учиться хорошо, отлично. Среди разнообразных социальных мотивов учения, пожалуй, ведущими являются мотивы «доставить радость родителям», «хочу больше знать», «на уроке интересно». Имея знания, учащийся получает высокие отметки, которые, в свою очередь – источник других поощрений, залог его эмоционального благополучия, предмет гордости. Когда студент успешно учится, его хвалят и преподаватель, и родители, его ставят в пример другим студентам. Более того, в группе, где мнение преподавателя – не просто решающее, но единственное авторитетное мнение, с которым все считаются, эти аспекты выходят на первый план

В заключение хочется отметить, искусство воспитания все-таки заключается в создании правильного сочетания «понимаемых» мотивов и мотивов «реально действующих» и вместе с тем в умении вовремя придать более высокое значение успешному результату деятельности, чтобы этим обеспечить переход к более высокому типу внутренних мотивов, управляющих жизнью личности.

Литература:

1. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М., 1985.

2. Щукина, Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение, 1982. – 160 с.

ОСОБЕННОСТИ ПЛАНИРОВАНИЯ УРОКОВ СПОРТИВНЫХ ИГР С УЧАЩИМИСЯ СРЕДНИХ ШКОЛ

*Огородников С. С.
(УО БГПУ имени Максима Танка, Беларусь)*

Одной из важнейших сторон целенаправленной деятельности любого специалиста, в том числе и физической культуры, является планирование. Поэтому качественная подготовка студентов к работе в средних учебных заведениях включает овладение ими не только знаниями, но также умениями и навыками планирования физического воспитания учащихся.

Планирование представляет собой изложение содержания и последовательности выполнения определенной работы в установленные сроки. В учреждениях образования среднего звена у каждого учителя физической культуры должны быть: годовой план-график распределения учебного материала, календарно-тематические планы на четверть, планы-конспекты уроков.

Одно из требований при планировании физического воспитания учащихся – учет климатических условий для осуществления процесса формирования физической культуры личности. Отсюда, традиционно в Беларуси при составлении годового план-графика распределения учебного материала в I и IV четвертях планируют проведение уроков легкой атлетики, во II четверти – гимнастики, акробатики в средних классах, аэробики, акробатики, атлетической гимнастики в старших классах, в III четверти – лыжной подготовки. Но, если учебный материал по гимнастике, акробатике, аэробике, атлетической гимнастике, лыжной подготовке в пределах выделенных часов базового компонента целиком размещается в обозначенных одних четвертях, то по легкой атлетике и спортивным играм – в разных. Причем, учебный материал спортивных игр вынужденно распределяется во всех четырех четвертях.

Для обеспечения еще одного требования к планированию – наглядности и последовательности – уже в годовом план-графике необходимо указывать не только вид спортивных игр, но и предназначенные для изучения в конкретном классе технические приемы и тактические действия. Такой вариант составления годового план-графика позволяет при разработке календарно-тематических планов на четверть сосредоточить внимание на поурочном распределении, то есть более тщательно распределять изучение того или иного игрового действия по урокам с учетом этапов обучения, обосновываемых в методической литературе по спортивным играм. При этом разработчик планов имеет в годовом плане целостную картину последовательности освоения программного учебного материала.

Разработка годового плана представляет собой определенный алгоритм пошаговых действий:

Шаг 1. Изучить содержание программы «Физическая культура и здоровье» (пояснительную записку, примерное распределение учебного материала и времени, выделенного на компоненты, разделы и темы базового и вариативного компонентов, содержание теоретического и практического учебного материала).

Шаг 2. Подготовить форму годового плана.

Шаг 3. Внести в первую колонку план-графика содержание первой колонки примерного распределения учебного материала из указанной в первом шаге программы. При этом учебный программный материал по спортивным играм, предназначенный для освоения в каждом классе в полном объеме вносится в первую колонку вслед за названием спортивной игры.

Шаг 4. Распределить общее количество часов в году (70ч) по компонентам, разделам и темам и внести это распределение во вторую колонку. За основу расчетов можно взять примерное распределение учебного материала, рекомендуемое программой. В этой же колонке время, выделяемое на игру, далее распределяется на игровые действия, которые необходимо изучить в конкретном классе.

Шаг 5. Распределить количество часов из второй колонки по четвертям и внести эти данные в колонки соответствующих четвертей. Распределяя учебный материал спортивных игр и время, выделяемое для его освоения, по четвертям, руководствуются правилом: менее сложным игровым приемам и действиям отводится меньшее время, более сложным – большее время. При этом необходимо также учесть сколько «основных спорных точек» содержится в «ориентировочной основе действий» каждого конкретного приема техники игры.

Разработке календарно-тематического плана на четверть предшествует выбор его варианта из рекомендуемых специалистами физической культуры. Следует отметить, что, в основном, в методической литературе предлагаются три варианта обозначений распределения учебного материала по урокам: крестиками, буквенными обозначениями этапов обучения и буквенными обозначениями этапов обучения с указанием времени, отводимого на реализацию этого этапа в данном уроке. Наиболее простой вариант – в котором распределение учебного материала обозначается крестиками [1, с.32]. Этот вариант отражает только порядок и число уроков, на которых происходит обучение тому или иному двигательному действию. Методистами Республиканского центра физического воспитания и спорта учащихся и студентов разработаны графические образцы планов, в которых используются буквенные обозначения распределения учебного материала по урокам [2]. Преимущество такого планирования в том, что в нем наглядно видно, сколько уроков предусматривается на разучивание, закрепление или

совершенствование в зависимости от сложности изучаемого физического упражнения – технического приема или тактического действия.

Третий вариант разработки календарно-тематического плана, предлагаемый М. П. Максименко [3, с.46], более сложный по сравнению с первыми двумя, так как, кроме определения количества уроков, в нем необходимо рассчитать сколько времени требуется выделить для реализации того или иного этапа. Чтобы установить количество уроков и время, отводимое в них на реализацию этапа, необходимо четко представлять какие детали техники наиболее существенны в том или ином упражнении, сколько и в какой последовательности проводить разучивание, закрепление и совершенствование «основных опорных точек» каждого двигательного действия. Однако, дополнительная сложность разработки такого варианта планирования компенсируется тем, что этот план позволяет более конкретно подбирать количество и характер тренировочных заданий для использования в данном уроке.

Составление календарно-тематического плана также можно осуществлять в виде алгоритма действий. После подготовки графической формы плана последующие два шага заключаются в перенесении из годового плана компонентов, разделов и тем учебного материала, запланированных для последующей разработки четвертного плана. Далее определяется количество уроков, количество этапов и время каждого этапа, а также последовательность распределения осваиваемых технических приемов и тактических действий.

Особенностью составления план-конспекта урока спортивных игр является подбор упражнений с мячами, используемых в подготовительной части, обязательное применение двусторонней учебной игры в конце основной части, более длительная заключительная часть, в которой используются упражнения, снижающие эмоциональный подъем, вызываемый спортивной игрой.

В методической литературе не отдается предпочтений какому-либо варианту планирования. Отсюда можно сделать вывод, что все они имеют право на применение в практике. При обучении же студентов, получающих высшее физкультурное образование, необходимо знакомить их со всеми вариантами, объясняя преимущества и недостатки каждого из них. Выбор ими определенного варианта будет свидетельствовать о предрасположенности их к выполнению заданий той или иной степени трудности, одному из уровней деятельности: репродуктивному (минимальному), адаптивному (низкому), локально-моделирующему (среднему), системно-моделирующему деятельность (высшему) [4]. Соответственно уровню выбора можно судить о качестве профессиональной подготовки студента на данный момент.

Литература:

1. Швайко, Л.Г. Примерный поурочный план распределения учебного материала по лыжной подготовке в VI классе / Л. Г. Швайко //Фізiчная культура i здароўе. – №2. –С.32–33.

2. Овчаров, В. С. Физическая культура и здоровье: 1-11 классы: примерное календарно-тематическое планирование: пособие для учителей общеобразовательных учреждений с белорусским и русским языком обучения/ В. С. Овчаров, А. Д. Канищев, Р. И. Санюкевич. – Минск: Адукацыя i выхаванне, 2008. – 320с.

3. Максименко, Н. П. Поурочный план распределения учебного материала по физической культуре на II IV четверти в V классе (вариант I)/ Н. П. Максименко //Фізiчная культура i здароўе. – 2008. – №1. – С.46–49.

4. Деркач, А. А. Педагогическое мастерство тренера/ А. А. Деркач, А. А. Исаев. – М: Физкультура и спорт, 1981. – 375с.

УРОК КАК ФОРМА СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Шевченко В. П. , Шевченко М. Н.
(УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)*

Урок как форма предметной учебной деятельности, в ходе которой учащиеся постигают знания, умения и навыки, отнюдь не сводится только к предметному содержанию учебного материала и дидактическим правилам обучения, а включает в себя широкий комплекс социально-педагогического и социокультурного взаимодействия учителя с классом, а также учеников друг с другом внутри класса. Здесь многое зависит от того, какие ценности и нормы характерны для класса как социальной общности, каков личный жизненный опыт учителя и учащихся, какие паралингвистические средства (знаки, жесты, мимика и т.д.) используются в ходе общения, какие эстетические и нравственные вкусы характерны для различных учеников, на каких условиях осуществляется их интеграция в социальную группу, что выступает в качестве показателя их социокультурной идентификации, позволяющей рассматривать класс как единое целое "Мы", в какой мере удастся наладить здесь диалог учителя с каждым отдельно взятым учеником и с каких ценностно-нормативных позиций он осуществляется, как при этом учитываются характер и уровень развития повседневной культуры.

Каждый из участников учебной деятельности предстает не только как объект педагогического воздействия, но и как субъект соответствующей культуры (национальной, региональной, семейной, "уличной", "дворовой" и т.д.). При этом каждый ученик имеет известную свободу выбора норм и принципов своего поведения, соответствующего образа жизни и мировоззрения. В зависимости от них он по-разному

относится к учебной информации, к предлагаемым ему идеалам и образцам, постоянно соотносит их со структурой своих собственных потребностей и интересов.

"Следовательно, познание всегда имеет не только объективные (естественнонаучные), но и субъективные (социально-культурные) предпосылки. Одно и то же понятие имеет для разных людей различный смысл, различное значение. Они воспринимают одну и ту же информацию по-разному, по-разному понимают и объясняют ее. И это, в отличие от научного, рационального познания, не внешнее, ориентированное на постижение внешней причинной зависимости явлений и процессов друг с другом, а внутреннее, духовное познание смыслов и значений явлений и процессов для меня самого. Оно направлено не на познание объективных законов, а на выявление степени соответствия тех или иных действий и поступков моим представлениям о долге, справедливости, вере, убеждениям, т.е. через смысловую их определенность" [1, с.57].

Наша система образования до сих пор остается невосприимчивой к этим особенностям познания, к культуре, проблемам индивидуализации. И это, прежде всего, проявляется в организации урока. Она односторонне направлена лишь на социализацию индивидов, их социальное выравнивание на основе общих образцов, правил, предписаний и т.д. Организация здесь учебно-воспитательного процесса ориентирована на восприятие действительности лишь через призму естественнонаучного метода, основ наук, оставаясь равнодушной к особенностям культуры. Ее вовсе не интересует духовный мир ребенка, его ценностные ориентиры, структура потребностей и интересов. Она лишена каких-либо духовных ориентиров и поэтому воспринимает учащихся не как субъектов той или иной культуры, а лишь как объектов возможного педагогического воздействия. Отсюда становятся неизбежными те недостатки, которые сегодня мы тщетно пытаемся устранить. Эти недостатки проявляются в односторонней ориентации школы лишь на естественнонаучные и организационные основы образования, как будто окружающая действительность лишена для нас всякого личностного смысла, не является окультуренной и преобразованной в соответствии с исторически сформировавшимися ценностями.

В результате такой ориентации учитель выступает исключительно как предметник и организатор учебно-воспитательного процесса, но только не как носитель культуры. Соответственно и учащийся воспринимается им не как субъект, а как объект культуры, не только заинтересованно относящийся к информации, но и воспринимающий ее через призму своих ценностей и потребностей. Как правило, учителя не интересует, зачем ученикам нужна эта информация, эти знания, насколько они достаточны для их жизненной самореализации в данной социокультурной среде. Используемые им методы принуждения

обусловлены не существующими нормами культуры, а своими собственными педагогическими представлениями. Связь образования с жизнью видится им лишь через призму социального стандарта, социальной роли и выполняемой в обществе функции. Но то, что общество, благодаря своей социальной дифференциации и своим духовным ценностям, не только нивелирует личность, но и развивает ее индивидуальность, ее духовный мир, что педагогический идеал имеет не столько рациональную, сколько социально-культурную природу, для современного учителя совершенно непонятно. Лишенный всякой самостоятельности в учебно-воспитательном процессе, он не в состоянии привить это качество и своим воспитанникам. По любому поводу он ждет методических указаний сверху, в то время как в большинстве случаев требуется исходить из конкретной ситуации, индивидуальных особенностей ученика, требований социально-культурной среды, особенностей воспитания в семье и т.д.

Одним словом, урок и его организация, классная и внеклассная и, прежде всего, досуговая деятельность учащихся, являются лишь различными аспектами одного и того же социокультурного пространства, в котором живут и действуют ученики и их учителя в то или иное социальное время, характеризующееся определенной структурой ценностей и норм поведения.

Своеобразным же компасом самореализации творческих способностей учащихся выступают духовные ценности культуры, которые становятся основой жизненной самореализации и умения учиться. Между тем, это умение сегодня теряется и в связи с так называемой дифференциацией образования, породившей глубокое внутреннее противоречие между духовным миром учеников, отражающим нравственные и иные ценности их социальной среды жизнедеятельности, и целенаправленными установками в виде модели будущего, основанными на рациональном предвидении. Прямое насилие, наставления и назидания на уроке получают все большее распространение уже в силу того, что социально-педагогический эффект социального взаимодействия учащихся с разноуровневой подготовкой устраняется. Уровень же индивидуальной ответственности учащихся за результаты своей деятельности по-прежнему заменяется коллективной ответственностью. На традиционном уроке с различной успеваемостью учащихся эффект социального и духовного взаимодействия, эффект подражания и совместной коллективной деятельности неуклонно снижается. Снижается степень удовлетворенности учеников своими знаниями, а вместе с этим и их самочувствие в школьном коллективе. В то же время возрастает удельный вес педагогики насилия, а вместе с ней и ухудшение нравственно-психологического климата в классе. Доверие между классом и учителем падает. Чем хуже самочувствие учеников в классе, тем больше стремление школьника уйти от анализа духовных ценностей общества и его проблем.

Рассмотрение урока как социокультурной деятельности существенно изменяет сложившуюся психолого-педагогическую ситуацию. Что же касается уроков художественной литературы, то иного подхода здесь и быть не может. Ибо уже по своей сути искусство представляет собой удвоение реальной жизнедеятельности личности и призвано расширить субъективный опыт ученика. Оно дает возможность познания тех сторон действительности, которые могли бы быть им никогда не познаны. При этом главная его функция – установка на альтернативное видение мира, которое имеет исключительно важное значение для нравственного развития субъекта.

Думается, ничем иным, как самой жизнью продиктована тенденция к развитию нетрадиционных форм уроков. Ведь на обычном уроке чаще бывает так, что три-четыре ученика работают, а остальные отсиживаются. На нетрадиционном – все работают, все чувствуют себя ответственными за ход и содержание урока. Несомненно, наилучшие условия для включения школьников в социокультурную деятельность дает внеклассная, досуговая работа. Но сколько внеклассных мероприятий может провести учитель той же литературы? А ведь у него не один класс, а несколько. Конечно, не много. А уроков бывает несколько в неделю, и поэтому творческие учителя никогда не упускают возможности использовать урок как действенную форму включения учащихся в социокультурную деятельность. Вспомним, как было раньше: молодежь по вечерам собиралась на вечерки, где за пряжей, вязанием, шитьем, вышивкой звучали песни, рассказывались сказки, загадывались загадки и т.д. А почему нельзя использовать этот опыт на тех же уроках литературы? Например, "давно замечено, как любят ученики, даже старших классов, читать пьесу по ролям, как меняется их интонация, как происходит процесс "перевоплощения" их в литературных героев. Небольшая инсценировка, умело "вмонтированная" в контекст урока, оживит его, позволит одним ученикам попытаться передать характер того или иного персонажа, а другим – проанализировать качество игры. Главное, что в таком случае "пассивное потребление" того же художественного текста переходит в "целенаправленное активное потребление" [2, с.12].

Уникальные особенности искусства как особого вида духовно-практической деятельности заключаются в том, что здесь ученики "не только приобретают знания о мире, но и осваивают эмоционально-ценностные отношения к окружающему и самому себе, становятся в собственно человеческие, диалогические отношения с миром, то есть открывают для себя действительность как мир человека, наполненный личностным смыслом" [3, с.5].

Значительно расширяют социокультурные возможности уроки художественной литературы. Устранение основных причин конфликтов, возникающих на уроках литературы, возможно лишь при ориентации

учителя на потребности, способности, волевые и нравственные качества учащихся при определении темы произведения и главной авторской мысли, составлении плана прочитанной главы, сравнении и сопоставлении близких по тематике произведений, изучении характера конфликта сюжета, композиции произведения, написании сочинения и т.д.

В зависимости от нравственных идеалов учащихся находится степень согласия или несогласия их с авторской оценкой литературного произведения, его понимания, эффект воздействия на самосознание школьника соответствующего художественного текста, потребность в обмене мыслями по поводу прочитанного произведения. Нравственная культура позволяет ученику ощутить себя личностью, отдать предпочтение при чтении и восприятии художественного произведения уму или сердцу в виде различного сочетания рациональных и эмоциональных начал.

Таким образом, организация урока художественной литературы в соответствии с основными принципами социокультурной деятельности позволяет ученику глубже проникнуть в духовный мир самого художника, понять внутреннюю мотивировку того или иного его поступка, разобраться в проблеме соотношения в личности писателя, художника, гражданина и сына своего отечества, вызвать чувство душевного волнения, сопереживания, радости и тревоги, размышление над целью и смыслом собственной жизни.

Литература:

1. Левко, А. И. Социокультурные принципы реформирования образования, содержания и методов учебно-воспитательного процесса / А. И. Левко // Социокультурные факторы формирования личности ученика общеобразовательной школы. – Минск: НИО, 1999. – 267 с.
2. Воловик, А. Ф. Педагогика досуга: учебник / А.Ф. Воловик, В. А. Воловик. – М.: Флинта, 1998. – 240 с.
3. Писарский, П. С. Учитель и старшеклассник в мире художественной культуры / П. С. Писарский, В. С. Собкин. – М.: ЦСО РАО, 1997. – 89 с.