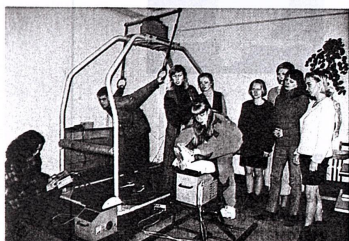
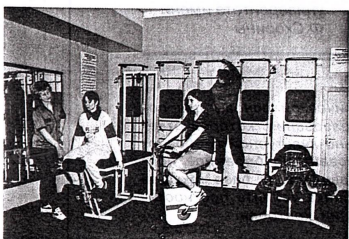


**Акадэміі фізічнага выхавання і спорту
Рэспублікі Беларусь — 60 гадоў**



Лёгкаатлеты М.Ігкіна і Э.Зверава, барэц А.Мядзведзь, канькабежац І.Жалязоўскі — хто не ведае гэтых і многіх іншых выдатных спартсменаў, якія праславілі Беларусь сваімі рэкордамі! Усе яны ў розныя гады закончылі Акадэмію фізічнага выхавання і спорту (раней Беларускі інстытут фізічнай культуры). Ёсць удзельнікі апошніх Алімпійскіх гульняў і сярод тых, хто сёння вучыцца ў гэтай ВНУ: С.Дычкоў, В.Емялянаў, В.Капцюх і інш.



За 60 гадоў акадэмія падрыхтавала тысячы высокакваліфікаваных выкладчыкаў фізічнай культуры і спорту, інструктараў-метадыстаў лячэбнай фізкультуры і фізічнай рэабілітацыі, арганізатараў турызму. У новым навучальным годзе на чарговым факультэтах будучы года амаль 2 тыс. юнакоў і дзяўчат. У ВНУ створаны добрыя умовы для таго, каб студэнты дасканалавалі сваю фізічную працэсію, атрымлівалі якасць высокага спецыяльнага тэрства.



У выніку: студэнты авалодалі навыкамі фізічнай рэабілітацыі; у трэнажорнай зале; аэробіка — гэта добная настрой.

На першай старонцы вокладкі — галоўны корпус акадэміі.

Фота М.М.Будчаніна

Штомесячны навуковы, тэарэтычны і інфармацыйна-методычны часопіс

Пасведчэнне аб рэгістрацыі №293
Выдаецца са студзеня 1992 года

аіВ
АДУКАЦЫЯ І ВЫХАВАННЕ

7 (7) 1997

**АДУКАЦЫЯ І
ВЫХАВАННЕ**

Міністэрства адукацыі і
Рэспублікі Беларусь

Нацыянальны інстытут
адукацыі

Калектыў рэдакцыі
часопіса "Адукацыя і
выхаванне"

Галоўны рэдактар
У.П.Пархоменка

Рэдакцыйная калегія
І.П.Граковіч
Н.Ю.Зайцава
(першы намеснік
галоўнага рэдактара)
В.А.Каправа
Г.І.Кашэўнікава
Г.М.Клімава
(адказны сакратар)
У.М.Конан
В.П.Коцікава
М.А.Крэмень
М.І.Латыш
А.Е.Лісейчыкаў
Я.А.Пастушэнка
Л.В.Саламаха
Т.К.Слаута
В.І.Стражаў

Образование и воспитание
•
Education and upbringing
•
Bildung und Erziehung

Мінск
1997

Нацыянальная
бібліятэка

Змест

Філасофія, метадалогія	
В.Г.Ермаков.	Топология субъекта и проблемы контроля в сфере образования 3
Б.В.Пальчевский, Н.А.Масюкова.	Педагогическое проектирование и программирование в рамках ИПК 21
Адукацыя. Культура. Адраджэнне	
В.У.Праскаловіч.	Гуманістычныя традыцыі выхавання і фальклор у казках Якуба Коласа 27
Псіхалагія	
И.А.Горьковская.	Нарушения поведения у подростков как социально-психологическая проблема 35
Т.В.Сенько.	Страх как психологическая проблема 41
Пошук, даследаванне, эксперымент	
Ю.Н.Карандашев.	Предмет психологии развития 50
С.Е.Покровская.	Некоторые особенности развития системы образования в период социально-экономических реформ 61
Адукацыйныя тэхналогіі	
А.Д.Лашук.	Технологии в педагогике: полемические рассуждения 65
Скрыжаванне думак	
А.А.Полонников.	Кризис личностно-определенной формы бытия человека в современной социокультурной ситуации 73
О.И.Шарко.	К модели онтогенеза как обретения опыта 82
Ахова правоў дзіці	
Л.И.Смагина.	Дети Беларуси о своих правах 86
Сацыяльна-эканамічныя праблемы	
В.Д.Жэлезнякоў.	Аб вызначэнні сацыяльна-эканамічнай эфектыўнасці адукацыі 103
Параўнальная адукацыя	
В.А.Капанова.	Авторская школа 103
В.А.Степанов.	Состояние профессионального образования в республиках бывшей Югославии (Словения, Хорватия, Македония) 108
Д.В.Целок.	Американская школа под воздействием социальных проблем общества 114
Паведамленні, фоты, прачыны	
М.П.Булавацкі.	"Ініцыятывы" прафесара Скрабана 122
К.Дз.Баранько.	Гартачы вечныя ступні 124

© "Адукацыя і выхаванне", 1997
© Афармленне А.П.Ціва, 1997

Філасофія, метадалогія



Топология субъекта и проблемы контроля в сфере образования

В.Г.Ермаков,
кандидат физико-математических наук,
доцент кафедры математического анализа Гомельского государственного университета имени Ф.Скорины

Данная статья посвящена поиску методологической основы для построения новой теории контроля в системе образования, которая отвечает потребности нынешней ситуации в социально-культурной и образовательной сферах, которая была бы ориентирована на бережное поддержание творческих пульсаций личности и позволяла на базе текущей диагностики индивидуальных способностей ребенка усилить прогностическую, конструктивную и архитектурную функции контроля.

Как отметил А.Эйнштейн, проблему нельзя решить на том уровне, на котором эта проблема возникла. Для ее решения необходим выход на другой уровень рассмотрения. Из общих соображений ясно, что этот тезис актуален и для педагогики. В самом деле, педагогическую теорию постоянно скопывает труднопреодолимое препятствие — многоаспектность образовательных процессов (см., например, [1]), и так как в силу данного обстоятельства педагогические теории

являются неполными, то может оказаться, что какие-то проблемы порождены действием факторов, которые не учитываются. Очевидно, в таких случаях без выхода за рамки этой теории действительно не обойтись. Происходящие ныне стремительные изменения во всех областях жизни общества как раз и приводят к тому, что эти потенциальные возможности реализуются все чаще. Поэтому необходимо: а) усилить внимание к анализу и интерпретации традиций, сложившихся в

ся одновременно и как процесс, и как результат. Причем процесс оказывается, как правило, скрыт для исследователя, а результат доступен для наблюдения.

Рабочее определение понятия развития. Развитием называются изменения, образующие ветвящийся процесс, содержащий, с одной стороны, узлы качественных изменений, преемственно следующие друг за другом, с другой — линии количественных изменений, связывающие их между собой.

Обоснование рабочего определения. К основным недостаткам существующих определений развития относятся: 1) связь с категорией времени (время изначально задано в понятии изменения, и нет смысла вводить его повторно); 2) связь с категорией возраста (хронологический возраст не лучшим образом заменяет категорию времени (см. пункт "1"), а понятие возрастного периода может быть введено лишь на основании содержательного анализа развития, которое еще не определено); 3) ограничение только онтогенезом (филогенез, антропогенез, онтогенез и микрогенез — все они описывают развитие; значит, и определение должно охватывать все сферы, независимо от того, занимается ли этим психология развития); 4) попытка дать определение, оставаясь в рамках философского, понятийного уровня, не прибегая к метасистемному, структурному описанию (рассматриваются характеристики изменений, вводится проблематика их преемственности, но дальше дело не идет). Вместе с тем, в следующей логической ход очевиден. *Первое:* представляем временную последовательность изменений как процесс. И *второе:* рассматриваем этот процесс как ветвящийся.

Все остальное является следствием: а) любой ветвящийся процесс имеет узлы; б) узлы связываются между собой ветвями-линиями; в) узлы выстраиваются в отношении преемственности в соответствии с направлениями движения ветвей-линий; г) узловые изменения являются качественными, линейные — количественными. Таким образом, данное определение содержит как количественные, так и качественные, структурные изменения; как универсальные, так и региональные, частные изменения; как эволюционные, так и инволюционные изменения. Вместе с тем оно лишено той размытости, расплывчатости, которая содержится в широком определении развития, не исключая ни одного варианта возможных направлений исследования. Дифференцируя "дерево" развития по времени, мы можем рассматривать чисто количественные изменения, однако при этом необходимо указать, в рамках каких качественных изменений (начальная, конечная структуры) они изучаются. Далее, мы можем рассматривать качественно-количественные и качественные изменения. В первом случае изучаются количественные следствия переходов к новой структуре, а во втором — какие количественные изменения порождают новую структуру. Наконец, может рассматриваться только качественных изменений: как и в небольшой срезке времени, так и на достаточно продолжительном.

Рабочее определение предмета психологии развития. Определенный процесс развития, мы можем дифференцировать его далее. Первое, что следует сделать, — указать специфику психических изменений. Очевидно, что речь идет

об изменениях поведения и переживания друг за другом и с другой живания. И второе — дифференцировать предмет психологии развития по критерию охватываемой временной дистанции, т.е. факторы развития являются: 1) психическое генез, антропогенез, онтогенез и микрогенез.

Таким образом, предмет психологии развития является их совокупностью: 2) психическое развитие, выделяемое как 2) филогенез, антропо-, онто- или микрогенез, 3) переживания, 4) образующие ветвящийся процесс, содержащий, с одной стороны, узлы качественных изменений, преемственно следующие друг за другом, и 8) с другой стороны, узлы количественных изменений, связывающие их между собой.

(Продолжение следует)

Некоторые особенности развития системы образования в период социально-экономических реформ

С.Е.Покровская,
кандидат
психологических
наук

В предисловии к книге Б. Саймона "Общество и образование" В.Я.Пилиповский писал: "Систему образования нельзя рассматривать в отрыве от острых социальных, экономических, поли-

тических проблем. ... Мы имеем дело с исключительно противоречивым и многогранным явлением" [2, 5—6].

Изучая зависимость между такими сложными системами, как общес-

тво и образование, ряд ученых отмечают, что они носят неоднозначный характер. Если взять за основу показатель времени, то диапазон связей между ними охватывает различные периоды от ярко выраженных и легко отслеживаемых зависимостей до трудно различимых и даже противоречивых.

Существует мнение, что реформа образования — это прежде всего реформа всей жизни растущего и обучающегося ребенка, а не только педагогического метода или специальной технологии обучения. Сами педагогические методы и технологии будут соответствовать модели воспитания и обучения, отвечающей социальному заказу общества [1, 7].

Перечислим основные изменения в системе образования, которые были вызваны современными экономическими реформами в обществе:

- демократизация воспитательного процесса;

- различие форм самоуправления; поддержка творческой инициативы педагогов и учащихся;

- реальные перемены в воспитании и обучении детей и молодежи.

Изучение зарубежного опыта образования подразумевает преодоление стереотипов, продолжительное время не вызывавших сомнений, но приводивших к примитивизации диалектически сложной картины развития школы и педагогики [2, 5].

Начавшаяся перестройка дала исторический шанс на создание такой системы образования, в центре которой встала личность, индивидуальность. И как следствие этой — основной проблемой всей педагогической науки и практики в целом стало бы формирование личности в новых экономических условиях.

Если раньше человек был средством для развития общества, то теперь он становится его целью. Происходит явное смещение технологического подхода в развитии общества и образования в сторону гуманистического, где личность становится самой большой ценностью.

“Гуманитарное познание ориентировано на индивидуальность, обращено к духовному миру человека, к его личным ценностям и смыслам жизни...”

Гуманитарная парадигма, субъективный подход совершенно необходимы в человековедческих сферах и особенно в педагогической деятельности. Отношение педагога к ученику как к объекту обучения и воспитания делает педагогический процесс бездетным и безличным. В рамках такой педагогики становится невозможным понимание человеческого в человеке” [3, 89].

История развития образования и общества неотделимы друг от друга, между ними существуют определенные взаимосвязи. Есть множество способов существования образования в различных типах учебных заведений. Однако психолого-педагогическая литература намечается тенденция отождествления понятий школы и образования. Может быть, это является отражением того, что последние несет в себе руси обязательной и всеобщий характер, включающей в себя все основные стороны развития личности ребенка с раннего детства до юношеского возраста.

В настоящее время в системе школьного образования происходят изменения от всеобщего и обязательного — к дифференцированному и индивидуальному.

На основе теоретического анализа отечественного и зарубежного об-

разования нами было выделено два перспективных пути развития системы образования в целом и традиционной школы — в частности. Для первого характерна ведущая по сравнению с реформами образования, роль экономических реформ. По отношению к образованию выражению А. С. Смолова, образование как бы “летит в хвосте у общества”. Такой путь развития может способствовать развитию старых педагогических и социальных теорий, а не реформированию системы образования в целом.

Педагоги и другие специалисты образования так или иначе поддерживают идеологию той социально-экономической системы, в которой они живут и работают. И даже, когда не стремятся к этому, через систему образования происходит формирование личности, которая соответствует социально-экономическому заказу общества.

А. Г. Асмолов писал: “Чаще всего образование выступает как зеркальное отображение общества, а не является той силой, которая способна вызвать существенные перемены” [1, 13].

Второй путь, более сложный и рискованный, предполагает, что реформы образования способствуют активным экономическим реформам и во многом их определяют. В период экономических спадов, когда в системе образования наступает кризис, на его фоне зарождаются новые педагогические и социальные теории.

Развитие системы образования во втором случае обеспечивает развитие общества. Многие педагоги и специалисты системы образования оказываются перед лицом сложной альтернативы. “Либо они должны продолжать начатое дело и стать

проводником уже начатой, перспективной в обществе официальной стратегии, либо заняться построением новой территории образования — новой социальной организации жизни” [1, 14].

Для того чтобы педагогами были приняты только одаренные люди, необходимо было начать реформу образования в нашей стране с реформы социальной жизни личности, а не с реформы педагогического процесса.

На наш взгляд, стратегией поиска педагогических технологий должна стать стратегия построения развивающего образа жизни, различных обучающих и воспитывающих сред.

Педагог, учитель превращается в “социального архитектора” образа жизни ребенка, который в процессе сотрудничества, совместной деятельности с детьми помогает найти свою дорогу в полном противоречий мире [1, 8].

Сегодня повсюду продолжают обсуждать феномен “японского чуда”, превращение послевоенной Японии в рекордно короткий срок в страну, которая по разным научным и техническим направлениям перегнала ведущие страны мира. Одним из путей к разгадке “японского чуда” являются изменения знаний в системе образования. Профессор С. Фукуяма охарактеризовал это явление так: “После второй мировой войны в соответствии с новой системой образования профессиональная ориентация составила ядро учебных программ для средних классов”. Это включение профессиональной ориентации в систему образования Японии было для многих преподавателей необычным, и они не знали, как быть с этим явлением. Несмотря на сложности по внедре-

нию в новую систему образования элементов профессиональной ориентации, специалисты подчеркивают, что именно это явилось одним из факторов, которые помогли Японии выйти на уровень одной из самых развитых стран мира [5, 12].

Существует еще один пример реформирования системы образования, который, по мнению американских специалистов, в начале 60-х гг. сыграл существенную роль в совершении качественного скачка в области точных и естественных наук. Обратимся к истории этой державы. Среди американцев, потрясенных первыми полетами русских спутников, приобретает популярность шутка: "Или мы срочно должны заняться физикой и математикой, или нам всем придется... учить русский язык".

Американцы создают национальную программу поиска одаренных детей, получившую известность под именем "Мерит". Реализуя эту программу, в США в течение ряда лет из учеников каждого старшего класса всех школ с помощью психологической диагностики отбирали наиболее перспективных учащихся и обучали их в специализированных учебных заведениях, которые финансировались из национального бюджета.

В первом примере, который связан с японской системой образования, мы наблюдаем длительный педагогический и образовательный эффект, основу которого составляет профессиональная ориентация личности. Она является не только важнейшим средством формирования мировоззрения учащегося, но и конкретной возможностью развития его потенциальных склонностей и способностей непосредственно в практической деятельности.

Во втором примере мы видим одномоментное приложение усилий американской системы образования через поиск одаренных детей для получения быстрого и значительного экономического эффекта.

Пользуясь спортивной терминологией, применение тестов для одаренных детей в программе "Мерит" можно уподобить рывку, а применение непрерывной профессиональной ориентации, объединяющей обучение в школе и последующую работу каждого японского ребенка, — жиму.

Каждый из этих примеров имеет свои преимущества, но для национального образования Республики Беларусь полностью не подходят ни первый, ни второй варианты.

Сегодня одним из ведущих направлений в школьной практике Беларуси стало дифференцированное обучение, через которое специалисты национального образования предполагают обеспечить индивидуальный подход к развитию психологических особенностей каждого ребенка.

Проблема индивидуализации, дифференциации и регионального обучения учащихся очевидна и требует дополнительных исследований и методологических разработок.

1. Асмолов А. Г., Яценко Г. П. Образование как расширение возможностей развития личности // Вопросы психологии. — 1991. — № 1. — С. 6 — 13.

2. Саймон Б. Основы психологии и образования. — М.: Прогресс, 1989. — 200 с.

3. Слободский В. И., Яценко Г. П., Яценко Е. И. Основы психологии человека: введение в психологию субъективности. Учебное пособие для студентов. — М.: Школа-Пресс, 1995. — 384 с.

4. Философский энциклопедический словарь. 2-е изд. — М.: Сов. Энциклопедия, 1989. — 815 с.

5. Фукуяма С. Теоретические основы профессиональной ориентации. — М., 1989.

Адукацыйныя тэхналогіі



Тэхналогіі педагогікі: палемічныя высказванні

А.Д.Лашук,
кандыдат
тэхнічных навук,
доцэнт
кафедры культуры і
педагагікі
Беларускага
дзяржаўнага
аграрнага
тэхнічнага
універсітэта

Несмотря на то что технология обучения развивается уже десятилетия, до сих пор нет ее четкого и однозначного определения. Это обстоятельство вызывает необходимость более подробного рассмотрения категории "технология" в сфере образования, поиска оснований ее возникновения, соотношения технологии с подходами, моделями, формами и методами обучения.

Ряд специалистов связывает технологию обучения с использованием в учебном процессе современных технических средств. Более правомерной представляется точка зрения, опирающаяся на ее связь с оптимальным построением и реализацией учебного процесса с учетом целей обучения.

В других случаях технологию рассматривают как область знания, связанную с определением систе-

мы предписаний, обеспечивающих оптимизацию обучения и его максимальную эффективность. Существует также точка зрения, согласно которой технология обучения представляет собой как способ мышления, так и способ деятельности. Это новый путь построения и анализа системы обучения, в рамках которой каждый элемент рассматривается в виде части системы (J.R.Gass). При этом считается, что технология обучения не может быть "привита" к сложившейся образовательной практике. Она должна содействовать радикальным переменам в обучении, базирующимся на научном изучении пока еще малоизвестных факторов, влияющих на ход обучения и прежде всего на процесс учения.

Главная задача технологии обучения, согласно Н.Ф.Талызиной, состоит в определении полезных для практики и наиболее рациональных