

УДК 371.

ББК 74р

П24

Печатается по решению редакционно-издательского совета БГПУ

Под научной редакцией А.В. Торховой, З.С. Курбыко

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и проблем развития образования БГУ И.И. Казимицкая;
доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики МГЛУ Р.С. Пионова

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

ISBN 978-985-6984-28-3.

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

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

ISBN 978-985-6984-28-3

УДК 371.
ББК 74р

© Коллектив авторов, 2012
© ООО «Асар»

университетском педагогическом образовании убеждают в методологической значимости взаимодействия процесса педагогической подготовки студентов университета, с одной стороны, с многофункциональным социально-образовательным полем, окружающей действительностью. А с другой стороны – со сложным составом «внутренних» связей педагогического процесса, его структурой, где реализуются образовательные функции и задачи творения личности будущего педагога университетского уровня.

С этой точки зрения, мы рассматриваем в качестве основных категорий и понятий системного подхода «систему», «принципы системности» и «системный анализ» как «совокупность методов и средств исследования сложных, многоуровневых и многокомпонентных систем, объектов, процессов, опирающихся на комплексный подход, учет взаимосвязей и взаимодействий между элементами системы» [4, с. 121].

Проявление базовых составляющих системного подхода в педагогическом образовании классического университета весьма многогранно и разноаспектное. В современной педагогической теории и практике образовательного и воспитательного взаимодействия преподавательского состава и студентов университета оно находит свое выражение в следующем.

1. Оптимизация учебно-воспитательного и научно-исследовательского процессов в условиях их трансформации и предельной полезности для формирования личности молодого специалиста.

2. Научно обоснованном целеполагании функционирования системы педагогической подготовки в рамках университета и каждой кафедры, имеющей отношение к решению этой образовательной задачи.

3. Обеспечение процесса развития и совершенствования системы подготовки педагогических кадров, ее постепенного перехода с одного уровня образовательных и воспитательных возможностей к другому в большей степени приближенному к оптимальному состоянию.

4. Укрепление дидактических основ функционирования образовательных систем педагогической подготовки студентов, расширение арсенала методических приемов и средств в учебно-воспитательном процессе университета, в том числе современных методов индукции и синтеза, обеспечивающих переход в обучении от единичного к общему и воссоединению целого из его частей.

Идеи системного подхода в педагогическом образовании в условиях трансформационных процессов требуют дальнейшей операционной проработки. Здесь необходимо совместное и согласованное взаимодействие ученых различных специальностей, и прежде всего философов, педагогов, психологов, методистов.

Список использованных источников

1. Кумбе, Ф. Кризис образования в современном мире. Системный анализ: пер. с анг. / Ф. Кумбе – М.: Прогресс, 1970. – 172 с.
2. Отчет о научно-исследовательской деятельности кафедры педагогики и проблем развития образования БГУ в 2010. – Минск, БГУ, 2011. – 37 с.
3. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапаевич. – Минск: «Современное слово», 2005. – 720 с.
4. Большой экономический словарь. – М.: Книжный мир, 2009. – 860 с.
5. Беспалько, В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В.П. Беспалько. – М.: Высшая школа, - 144 с.

ПОЛИСТИЛЕВОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК ДИДАКТИЧЕСКИЙ РЕСУРС ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

А.В. Торхова
БГПУ (г. Минск)

Коннотации, возникающие по поводу понятия «информационное общество», имеют широкий спектр значений: ориентация на знания; цифровая форма представления объектов; инновационная природа и виртуализация производства; конвергенция и динамизм социальных процессов; глобализация информационных процессов в единое информационное пространство; эффективность личности как человека, владеющего информационно-коммуникационными технологиями и т.д.

Обобщая полисемию данных definicij, можно заключить, что информационное общество возникает там, где главным становится управление не материальными объектами, а символами, идеями, образами, интеллектом, где большинство работающих занято производством, хранением и реализацией информации, особенно ее высшей формы – знания.

Обучение, являясь одним из социокультурных путей удовлетворения потребности человека в обновлении информации, определяется исследователями как целенаправленное информационное взаимодействие педагогов и обучающихся (И.А. Колесникова), и шире — как информационное взаимодействие индивида со средой обитания («мир — это текст»), присвоение им в этой среде различных информационных смыслов, а также конструирование новых (В.П. Зинченко и др.).

Информационная среда учреждения образования есть пространство становления, формирования личности через освоение ею информационной картины мира, представленной символами, сигналами, информационными потоками и средами в их совокупности (В.И. Богословский, В.А. Извозчиков и др.).

При этом взаимодействие с информационно-образовательной средой каждого обусловлено: типом личности, особенностями функционирования нервной системы, модальностью при восприятии и переработке информации, доминированием полушарий головного мозга, отношением к новому опыту, уровнем и характером самоорганизации учебной деятельности и т.д. Это объясняет наличие в педагогической реальности многообразия стилей учения. В педагогике и психологии описаны стили учебной деятельности учащихся сильного и подвижного, сильного и инертного, слабого типов; визуалов, аудиалов и кинестетиков; левополушарных и правополушарных; активистов, мыслителей, теоретиков и прагматиков; автономных и зависимых; высокоадаптивных, неактивных, затруднительных, социально-активных и деструктивных и т.д.

Поскольку потребность в обновлении информации входит в число базовых, то вопрос о нежелании учиться (обновлять информацию) приобретает противоестественное звучание и переносится в плоскость размышлений о качестве и форме предъявления обучающимся информации, о способах ее кодировки, о предлагаемых программах, формах и методах работы с ней.

Неудовлетворительная организация информационно-образовательной среды может проявляться, например, в ориентации учебного материала на запоминание и повторение, а не на понимание, оценку, творчество, или в отсутствии возможности использовать индивидуально-избирательные пути освоения учебного материала в соответствии со своими интересами, способностями и склонностями, предпочитаемыми каналами восприятия информации, способами работы с ней.

Постигая новые информационные единицы, учащиеся делают их частью личностной структуры на уровне сознания, эмоционального опыта, опыта деятельности, отношений и т.д., т.е. превращают их в знания. Знание предстает не иначе как результат интеграции информационной структуры предлагаемого содержания обучения с ценностно-смысловыми структурами обучающегося в активной и положительно мотивированной учебной деятельности. Возникает вопрос о том, как это обеспечить в реальном образовательном процессе?

Интеграцию информационной структуры содержания обучения со структурой личности обучающегося с наибольшей вероятностью гарантирует индивидуальный стиль учебной деятельности, в ориентации на который создается образовательное пространство. Оптимальные условия для развития у учащихся индивидуального стиля учебной деятельности создает полистилевое образовательное пространство.

Полистилевое образовательное пространство — это структурированная педагогическая реальность, которая возникает на пересечении ряда подпространств (персональное, интерперсональное, информационное, пространство деятельности, материальной и духовной среды), обладающих свойством взаимопроникновения и взаимопревращения, функционирует при совмещении творческой позиции субъектов управления и автономной позиции субъектов самоуправления, создает оптимальные условия для развития многообразия индивидуальностей.

Полистилевому образовательному пространству свойственны функциональная целесообразность, системность строения, синергетичность, личностная ориентированность, экологичность, открытость, диалогичность и вариативность. Плюральность смыслов, позиций, деятельности, объективирующих творческую индивидуальность человека, — ключевая характеристика такого пространства. Поэтому в нем каждый является носителем своего стиля деятельности, а педагогическое взаимодействие носит качество развивающейся гармонии, полифонического созвучества различных начал.

Системообразующим компонентом полистилевого образовательного пространства является целенаправленно организованный педагогический процесс, порождающий факторы эффективного индивидуально-личностного развития обучающихся в творческой по мотивам и целям, индивидуальной по стилю и интерактивной по характеру деятельности. Педагогический процесс становится таковым, если строится в опоре на закономерно обусловленные принципы и нормы.

Принцип целесообразности персонификации ориентирует на преобразование заданных образовательным стандартом целей в мотивы и личностные смыслы обучающихся как движущую силу их саморазвития в контексте индивидуального образовательного запроса. Принцип стилевой

детерминации предполагает конструирование учебного процесса в ориентации на функциональную структуру, типологию и закономерности развития индивидуального стиля деятельности. Принцип индивидуальной преференции диктует необходимость создания вариативной, творчески насыщенной образовательной среды, отвечающей индивидуальным предпочтениям школьников. Принцип автокреативной кумуляции требует «наращивания» у учащихся опыта самотворчества как освоения ими себя в различных видах учебной деятельности на аффективном, практическом и когнитивном уровнях в ходе многообразных форм диалога.

Педагогическими нормами в таком пространстве являются: обеспечение зоны неопределенности деятельности и взаимодействия; диалогизация педагогического процесса; непрерывное обогащение рефлексивного опыта успеха и неудач; культивирование практики открытого выражения чувств, взглядов, позиций; педагогическое взаимодействие как условие динамики самостоятельности обучающихся в рефлексивной организации учебной деятельности с учетом своих особенностей и возможностей.

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ПРАКСЕОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОДУКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

И.С. Усенко
МГЛУ (г. Минск)

Субъективные предпосылки профессиональной успешности проявляются у специалистов по-разному как в процессе осуществления деятельности, так и на уровне получения ее продуктов. Даже исходно богатые природные возможности (педагогические способности) и прекрасное образование могут в итоге остаться нереализованными, если человек окажется беспомощным в процессуальном отношении или под рукой у него не окажется нужного профессионального инструмента.

Эффективность работы педагога принято измерять достижениями и личностными приобретениями его подопечных, однако это же может быть в равной мере отнесено и к его личности, к тому, насколько приобщение к становлению других людей развивает его в человеческом и профессиональном плане. В этом проявляется преобразовательная специфика труда в сфере «человек—человек». Умение в качестве побочного эффекта производить в ходе профессиональной деятельности новые, более совершенные способы ее осуществления может быть обозначено как праксологическая продуктивность педагога. Проявления этого свойства обусловлены технологическим диапазоном, в котором субъект способен квалифицированно работать, а также его умением «превращать» опыт в источник усовершенствования профессиональных действий.

Становление профессионализма происходит непосредственно в трудовой деятельности. Одним из социальных ориентиров при его оценке служит качество получаемого результата. Тем самым помимо своего желания каждый из работающих педагогов оказывается вовлеченным в естественный эксперимент по отбору и закреплению в системе деятельности продуктивных действий. Многообразие форм профессионального опыта дифференцируется в зависимости от: природы субъекта — опыт индивидуальный, совокупный (группы, коллектива, организаций), интегративный (опыт субъекта, имеющего дискретный во времени и пространстве характер, например национальный или сетевой опыт); сферы получения — опыт теоретический, практический, исследовательский, экспериментальный и др.; приоритетно активизированных личностных сфер (когнитивный, эмоциональный, коммуникативный, поведенческий); предметного содержания деятельности — опыт консультирования, опыт коллективного воспитания, опыт тестирования, опыт развивающего обучения и др.; целенаправленности формирования — организованный или стихийный; полученного результата — опыт успешный или неуспешный; степени осознания — осознанный, неосознанный; степени новизны — опыт традиционный, массовый, передовой, творческий, инновационный.

В данном случае важно различать терминологическое понимание традиционности опыта как принадлежности к традиции от его бытового толкования в значении массовости.

Учеными отмечено, что простое накопление опыта не обеспечивает более продуктивной или успешной профессиональной деятельности (Ю.Н. Кулюткин). Можно хорошо знать профессиональные нормы, но не следовать им, можно видеть свои педагогические ошибки, но не стремиться их исправить. Взаимодействие субъектов педагогической деятельности со своим опытом должно быть специальным образом организовано, чтобы стать источником развития продуктивности действий.

То же можно сказать и о взаимодействии с опытом коллег. С праксологических позиций традиционное сочетание «обмен опытом» является не вполне корректным. Еще К.Д. Ушинский отмечал, что педагогический опыт не может быть заимствован напрямую, заимствована может быть идея, выведенная из опыта. Профессиональный опыт рождается в ходе переживания