

Возможные варианты усовершенствования студий. (N/%)

Таблица 7

Факторы	Россия	Латвия	Литва
1) обязательное посещение лекций и занятий	4,9	2,9	4,7
2) усовершенствовать систему контроля обучения	16,2	13,8	13,4
3) усовершенствовать систему отбора в вузы	17,1	11,8	23,7
4) приглашать преподавателей из зарубежных вузов	26,1	26,2	25,6
5) эффективнее организовать педагогическую практику	27,2	33,6	25,3
6) другие разные факторы	8,5	11,7	7,3

Существенных различий по этому параметру не установлено. Студенты Литвы на первое место выдвигают роль зарубежных преподавателей. Немного больше таких студентов в Латвии и России.

Выводы. Установлено, что в основном студенты частично довольны своей профессией. Удовлетворенность профессией коррелирует с намерением работать в школе после завершения университета. 3. Улучшение качества подготовки учителей студенты видят в усовершенствовании педагогической практики, а также в высокой квалификации преподавателей.

#### Литература

1. Ламанаускас В. Некоторые вопросы качества подготовки учителей начальных классов // Качество высшего педагогического образования: проблемы и пути повышения: Материалы международной научно-практической конференции, Минск, 15 апреля 2004 г. Минск, 2004. С. 271-273.
2. Lamanauskas V., Gedrovics J., Korozhneva L., Melnik E. Teacher training in Lithuania, Latvia and Russia: some theoretical and practical aspects // Spring University. Changing Education in a Changing Society. 2005. No. 1. P. 152-158.
3. Паладич О. Современные концепции высшего педагогического образования как теоретико-методологическая база исследования проблем развития профессионально-педагогической культуры // Северо-Запад России: педагогические исследования молодых ученых: Материалы региональной научной конференции «Исследовательская культура: методы, приемы, процедуры» 22 апреля 2005 года /Под ред. А.Г.Козловой и др. Вып.2. СПб, 2005. С.117-124.

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДИДАКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Н.И. Мицкевич

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Современное состояние исследования дидактических систем высших педагогических учебных заведений и выделение их в отдельное теоретическое направление в историческом научно-педагогическом процессе недостаточно развито. В рамках общей педагогики дидактические системы преимущественно лишь описывались. Наибольший интерес для нас представляют научные исследования Л. Клигберга (Германия, 1984), Б.С. Гершунского (Москва, 1986), И. Марева (Болгария, 1987), И. Полтуржицкого (Польша, 1991). Названные исследователи считают, что разработка конкретных теорий обучения, необходимо провести на более высоком уровне обобщения, т.к. оно является необходимой предпосылкой для создания общей дидактики как науки о дидактических системах в целом.

Феномен «дидактическая система» структурно входит в понятие образовательная система, которую Н.В. Кузьмина рассматривает как взаимосвязь структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям образования по направлениям, уровням и специальностям. Каждая образовательная система имеет свои модели образования, которые состоят из дидактических систем. Модели образования схематически отображают образовательную практику в целом или ее отдельные структурные компоненты. Проведя анализ дидактических систем кафедр и факуль-

тетов педагогических высших учебных заведений, можно утверждать, что существуют следующие виды моделей образования:

- а) описательные, дающие представление о задачах, структуре, основных элементах образовательной практики;
- б) функциональные, отображающие образование в системе его связей с социальной средой;
- в) прогностические, дающие теоретически аргументированную картину будущего состояния образовательной практики.

На основании изложенных выше концептуальных позиций выстроим наши рассуждения о методологической основе рассмотрения дидактической системы педагогического вуза.

Базовой будет наша позиция, базирующаяся на интегрирующем обобщении теоретических и метатеоретических проблем образовательного процесса. Рассмотрение общего (дидактической системы) в целостной совокупности образовательных процессов позволяет охватить логические связи в постановке дидактических проблем и на этой основе создать целостность дидактической «области» разноуровневого педагогического образования. Важно установить: какими общими дидактическими понятиями характеризуются феномены и процессы? В чем специфика дидактических категорий? В чем состоит генезис проблем дидактической системы непрерывного педагогического образования? Что является логической структурой данного процесса, какова процессуальная связь между его элементами? В чем состоят противоречия данной системы? Каковы внутренние «механизмы» ее развития?

Данная совокупность вопросов охватывает теоретико-методологический уровень их рассмотрения. Первый вопрос предполагает анализ специфики дидактической системы педагогического образования как социального феномена. Второй – содержит круг проблем развития образовательного процесса вуза как явления. Третий – рассматривает основное дидактическое отношение в образовательном процессе. В четвертом отражены проблемы дидактической системы как диалектического феномена. Рассмотрим дидактическую систему разноуровневого педагогического образования в ракурсе анализа социальных процессов.

XXI век принес с собой состояние непрерывных изменений и мировых преобразований. Перемены, происходящие и в отношении людей к образованию, требуют создания таких образовательных процессов, которые будут способствовать развитию профессиональной мобильности специалистов. Дидактическая система педагогического вуза не содержит в себе конкретное содержание обучения, а раскрывает общие закономерности его формирования, установление объема и системы подбора в зависимости от развития социума как ее заказчика.

Общая совокупность всех дидактических систем, существующих в высшей школе, образуют самостоятельную теорию – дидактику высшей школы. Она представляет собой междисциплинарную идею, в которой классическая общая дидактика существенно видоизменяется и содержит категориальный аппарат таких наук, как психология обучения взрослых, теория систем, таксономия целей обучения, теория оптимизации и т.д. Недостаточная разработанность категориального аппарата дидактической системы высшей школы свидетельствует о том, что практика реализации целей и задач разноуровневого педагогического образования во многих случаях протекает стихийно.

Основным вопросом каждой теории является проблема ее предмета, онтологически и гносеологически отражающего объективную и субъективную стороны познания, а также содержащего возможности изменения и развития окружающей действительности. Рассмотрение дидактики высшей школы как самостоятельной отрасли знаний вполне объяснимо исторически, так как в условиях быстрого развития целей образовательных процессов в различных сферах жизнедеятельности человека накопились знания, значительно расширившие классическую дидактику. Кроме того, объект дидактики сегодня изучается социологией, информатикой, семиотикой, семантикой и т.д.

Основопологающей для определения предмета дидактики высшей школы как теории является наша позиция о том, что дидактическая система – самостоятельный феномен, включающий в себя проблемы процесса обучения студентов. Она имеет как общие закономерности, присущие всем образовательным процессам, так и специфические, отражающие единичное, особенное и конкретное. Соотношение между преподаванием, обучением и содержанием образования рассматривается в дидактической системе высшей школы как целостное состояние, общезначимое для всех образовательных форм и уровней. Каждую из организационных форм необходимо исследовать на метатеоретическом уровне идеальных дидактических систем с привлечением инстру-

ментария близких научных направлений и теорий. Каждая из этих теорий способствует рассмотрению сущности основного соотношения между субъектами преподавания и субъектами учения и устанавливает специфику субъектно-субъектных отношений в целостной системе реальных образовательных процессов.

Дидактическая система педагогического вуза как часть системы образования рассматривает теории дидактических технологий, а также технологию дидактической теории, включающей в себя: общую теорию дидактических принципов высшей школы; теорию методов обучения в вузе; теорию формирования учебных программ и их содержания; установление критериев и показателей их эффективности.

### **О КУЛЬТУРОСООБРАЗНОМ КОНСТРУИРОВАНИИ СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*С.С. Кашлев*

*Академия последипломного образования*

Сегодня существует противоречие между реально требуемым и фактически отобранным содержанием педагогического образования. Содержание как ведущий компонент системы педагогического образования требует кардинального изменения и совершенствования.

Содержание, будучи определяющей стороной педагогического процесса, представляет единство всех его компонентов, свойств, средств, связей, условий, закономерностей и тенденций. Конструктивное, научно обоснованное содержание – важное условие эффективности педагогического процесса (в частности, педагогического процесса педвуза), оно же является и ведущим педагогическим средством.

Среди функций содержания в процессе профессиональной подготовки и повышения квалификации педагога выделим:

- гностическую. Содержание знакомит педагога с системой педагогических знаний, формирует в сознании педагога научную картину целостного педагогического процесса;
- аксиологическую. Содержание дает представление о педагогических ценностях;
- смысловую. Содержание является продуктом, результатом педагогического взаимодействия участников педагогического процесса, направлено на создание педагогом – субъектом своего образования – субъективного смысла о педагогическом процессе, педагогической деятельности, развитии индивидуального педагогического сознания;
- мыслительную. Содержание активизирует мыслительную деятельность педагога, способствует организации и осуществлению различных мыслительных операций, осмыслению педагогом сущности своей деятельности, средств ее осуществления;
- коммуникативную. Содержание является средством и условием педагогического взаимодействия, педагогического общения, обмена информацией между участниками педагогического процесса;
- мотивационно-деятельностную. Содержание способствует развитию положительной мотивации личности к образовательной деятельности, провоцирует заниматься этой деятельностью, формирует систему мотивов профессиональной педагогической деятельности;
- развивающую. Содержание является условием и средством оптимального развития психических процессов, личностных, профессиональных качеств и свойств педагога и др.

Содержание процесса профессионального образования педагога составляют система общечеловеческих ценностей, ценностных ориентаций (в частности, педагогических, образовательных, экологических и т.д.), научных знаний, умений и навыков, видов деятельности, овладение которыми обеспечивает развитие субъектности педагога в профессиональной деятельности.

По мнению ряда авторов (В.А. Болотов, В.И. Данильчук, В.В. Сериков, В.А. Сластенин, Ю.И. Турчанинова и др.), научно обоснованное содержание педагогического образования может быть разработано только на основе решения методологического по сути вопроса о сущности этого типа профессиональной подготовки. Педагогическая подготовка и педагогическое образование в целом рассматриваются нами как фактор самоопределения, самоизучения, самостроительства, самосовершенствования, саморазвития, то есть освоения себя будущим педагогом. Педагог является субъектом процесса своей профессиональной подготовки и повышения квалификации.