

↑
Образовательный комитет
(собеседование, документация)

↑
Учитель-стажер

В результате, согласно статистике, на данный период большая часть учителей в Польше являются «назначенными» (60%). Однако отмечается рост числа дипломированных учителей.

Спустя почти 10 лет после начала реформы, польские ученые провели опрос восьмидесяти педагогов, прошедших различные ступени повышения квалификации, о некоторых аспектах преобразований в сфере образования. Опрос проводился среди учителей, которые работают в деревнях, малых и больших городах, из которых женщины составляли 94%; учителя, имеющие степень магистра - 67%; возраст опрашиваемых - 31-40 лет, стаж их работы - 11-20 лет. Более половины из респондентов работают в начальных школах, 28% - в дошкольных учреждениях, в средней школе -23%; также 60% из них являлись «назначенными» учителями, 27% - дипломированными. Анкета содержала вопросы о процедуре повышения квалификации, которая была введена реформаторами, и о личном отношении учителей к необходимости следовать этим процедурам. Большая часть педагогов отметили, что новые правила ввели ненужную бюрократию и отяготили учителей ненужной работой. Кроме того, 41% респондентов отметили, что сами процедуры повышения квалификации были ими не до конца понятны; 37% учителей отмечают, что самая большая проблема во время периодов повышения квалификации – это сбор необходимых документов; для 30% педагогов – это описание своей работы, а для 24% - подготовка плана профессионального развития.

Таким образом, отношение польских учителей к реформе негативное. По мнению большинства педагогов финансовые затраты на реализацию новой системы неоправданы.

Список использованных источников:

1. Ордон, У. Реформа образования в Польше /У. Ордон // Народное образование.- 2005. - №8. - С. 50.
2. Banach, C.Z. Kierunki i metody modernizacji edukacji nauczycielskiej/C.Z. Banach//Kultura i edukacja. - 2001. - №1. - S. 50-61.
3. Zieba,A. Pragmatyka fistaszka./A/ Zieba//Nowa Szkola. - 2004.- №8. - S.50.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ТВОРЧЕСТВУ

К.В. Гавриловец, Т.Е. Титовец
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Современные трактовки педагогического творчества опираются на достижения психологии творчества, которые позволяют определить его инвариантную составляющую (сущность творчества как такового, независимо от сферы деятельности) и особенности педагогической креативности, обусловленные спецификой педагогической деятельности.

Инвариантная составляющая педагогического творчества вытекает из природы творческого процесса. Так, в соответствии с исследованиями нейробиологии и когнитивной психологии (Я.А. Пономарев, П.В. Симонов, М. Газинг, В.С. Ротенберг, А.М. Вейн, И.В. Молдовану и др.) творчество человека:

- становится возможным благодаря имманентной человеческому мозгу рекомбинации следов полученного извне опыта: отдаленные друг от друга и не связанные между собой концепты становятся «сырьем» для новой целостности;

- зависит от взаимодополнительности и согласованной активности двух разнонаправленных психологических структур, каждая из которых ответственна за свою функцию в управлении творческим процессом: либо за функцию продуцирования нового – спонтанной перестройки связей и «переопыления» концептов (правое полушарие, сверхсознание, первая сигнальная система), либо за функцию селекции и верификации – отбора из всей совокупности нужных комбинаций и соотнесения продуктов творчества с поставленной целью (левое полушарие, сознание, вторая сигнальная система).

Выделенные сущностные характеристики творчества составляют ядро и педагогического творчества. Продуцирование нового является неотъемлемым атрибутом профессионально-педагогической деятельности, а само продуцирование нового подчиняется тем же механизмам перекомбинации частей старого в новое целое, которые характерны и для других видов творчества: новое сочетание известных средств и их применение к возникающим ситуациям или выявление новой функции объекта и использование последнего применительно к новой, неожиданной цели [1].

Специфика педагогического творчества состоит в том, что его объектом являются концепции и методические системы, обеспечивающие многомерность реализации фундаментальных педагогических принципов: природосообразности, культуросообразности и бытийносообразности воспитания и обучения личности. Только сопряжением образовательной практики с био-социо-психической спецификой природы обучаемого, возможностями социокультурной среды и бытием человека обеспечивается целостность его личности, вследствие чего уже в

юношеском возрасте он обретает гармонию в отношениях с окружающим миром и самим собой.

В реальной образовательной практике далеко не каждый учитель демонстрирует способность творить на основе фундаментальных педагогических принципов, создавать собственные теоретические модели и методические новшества, способствующие восстановлению человеческой целостности у субъекта образования. По мнению авторов, основная причина этого негативного явления кроется в недопонимании выпускником педагогических специальностей творческой сущности человека, а также в несформированной у него личностной и операциональной готовности к педагогическому творчеству.

Основным источником знаний о творческой сущности человека является знание антропологическое. Оно свидетельствует о том, что творчество выполняет функцию гармонизации человека с миром, поскольку в творческом продукте совпадают объективная и личностная значимость деятельности – творец думает о ценностях сверхчеловеческих, выходит за пределы собственного бытия, в то же время удовлетворяя свою потребность в получении гностической радости. Актуализация личностного и социального смысла творческой деятельности посредством привлечения сведений из философской и социальной антропологии, изучения современных концепций социо- и антропогенеза является важным педагогическим условием формирования в учебном процессе педагогического вуза мотивационной готовности к педагогическому творчеству.

Проблема формирования у будущего учителя личностной готовности к педагогическому творчеству требует обращения к личностным факторам профессионально-педагогической креативности, к которым относятся внутренний локус контроля и высокий уровень рефлексии, трудоспособность и самоорганизованность и связанные с ними упорство, инициативность, способность к концентрации внимания по изучаемой проблеме и т.д., внутренняя свобода – отсутствие страха перед неудачей, боязни выявить необычные черты своей натуры, экстенциональность (открытость новому опыту), впечатлительность и другие [2]. Специфическими личностными показателями педагогической креативности являются творческое самочувствие (саморегуляция и самоконтроль, дифференцированность оценки своих успехов и неудач, умение преодолевать стресс и поддерживать в себе состояние радости), а также особая чувствительность к личности обучаемого (воспитуемого), чувство меры и такта в педагогическом воздействии [3].

На основании этих факторов можно выделить в качестве актуальной задачи профессионально-педагогической подготовки учителя формирование позитивного образа «Я», развитие чувства внутренней свободы, включение в содержание учебного процесса персонифицированных образцов педагогического творчества как средства эмоционального воздействия на личностную сферу, погружение студентов в ситуации, которые пробуждают потребность в преобразовании «несовершенной» педагогической действительности и другие.

По нашему мнению, наименее изученной проблемой в актуализации личностной готовности к профессиональной креативной деятельности является формирование у будущего учителя установки на открытость новому (экстенсивности), включающую готовность воспринимать информацию, не совпадающую с имеющимся опытом, преодолевать силу привычки, влияние авторитетов и инерцию собственного мышления, терпимость к неоднозначности.

Операциональная готовность к педагогическому творчеству уже давно является объектом педагогических исследований; разработаны образовательные технологии, обучающие студентов: поиску и нахождению новых (нестандартных) и более эффективных способов решения учебных и социально-педагогических задач (Н.В. Кузьмина, Н.В. Кухарев, Н.Д. Левитов, А.К. Маркова, А.Л. Мелик-Пашаев, Г. Парсонс, В. Пинн, Н.Т. Фомичева и др.); самостоятельному обнаружению продуктивных форм и методов взаимодействия учителя с учащимися (Т.А. Глотова, Ф.Н. Гоноболин, В.А. Кан-Калик, А.А. Леонтьев, Н.Н. Лобанова, Н.Ю. Посталюк, И.Ф. Харламов и др.); созданию новых дидактических и воспитательных средств (В. Голем, Х. Хофман, Р. Чултэм, Ш. Сандор, Д. Аллен, Дж. Купер, Т. Итсон, С. Ньюит, Дж. Майклен, И.И. Цыркун и др.); вычленению личностного смысла и преобразованию профессионально-значимой информации в целях профессионального саморазвития (Л.М. Митина, Е.А. Краснова, С.М. Годник, В.Г. Рындак, Э.Б. Абдуллин, Ю.П. Азаров, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.В. Мудрик и др.).

По нашему мнению, наименее разработанной в данной области является проблема развития метакогнитивных творческих – умений, лежащих в основе управления собственным креативным актом. Процесс формирования креативных способностей не должен сводиться к фантазированию и поиску ассоциаций. Не случайно исследователь в области критического мышления Э. Гамбрилл подчеркивает роль критического анализа в креативном акте. В качестве основной проблемы в обучении творчеству исследователь называет проблему «регулируемого шумового фона опций»: основной барьер в выборе правильного

решения в процессе творчества, – пишет он, – большое количество конкурирующих ошибочных вариантов решения, которые затрудняют выбор эффективного. Отсевание ненужных вариантов, которое представляет собой процесс снижения шумового уровня опций – специальное умение, которое должно стать объектом формирования на специально отведенных занятиях, когда студенты осознают критерии выбора оптимального решения в моделируемых педагогических ситуациях» [4].

Имеющийся педагогический опыт по формированию творческих способностей представлен левополушарными или строго правополушарными методами, когда в активизации творчества задействованы упражнения либо интуитивно-ассоциативного характера, подготавливающие психику к озарению, либо основанные на логическом мышлении формализованные методы, в которых задается алгоритм поиска решений творческих задач. Поскольку эвристический поиск и метакогнитивный контроль тесно связаны между собой и образуют диалектическое единство, назрела необходимость в разработке образовательных технологий, интегрирующих обе способности творческого мышления в единое целое.

Список использованных источников:

1. Краевский, В.В. Иерархия целей образования / В.В. Краевский / Смыслы и цели образования: инновационный аспект. Сборник научных трудов / под ред. А.В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – С.26-27.
2. Роджерс, К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р. Роджерс. – М.: «Прогресс», «Универс», 1994.
3. Щербакова, Е.Е. Формирование педагогической креативности студентов вуза в условиях профессиональной подготовки / Е.Е. Щербакова / Дис. ... канд. психол. наук. Нижегородский государственный педагогический университет им. Н.А. Добролюбова. – Нижний Новгород, 2000.
4. Gambrill, E. Social work practice: a critical thinker's guide / E. Gambrill. Oxford university press, New York, Oxford, 1997.

ВОСПИТАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА КАК ОБЪЕКТИВНАЯ НЕОБХОДИМОСТЬ

Л.П. Гимпель

Минский государственный лингвистический университет

Социологи констатируют, что выпускники вузов в условиях конкретной производственной деятельности далеко не всегда способны самостоятельно и диалектично мыслить, видеть и решать проблемы, организовать продуктивное взаимодействие, работать на перспективу. Им не хватает инициативности, нестандартного мышления, творческого воображения, изобретательности. Такое состояние дел требует качественно нового подхода к подготовке специалистов с высшим образованием, в том числе педагогов. Решение обозначенной задачи видится в создании условий в системе высшего педагогического образования для воспитания творческой личности будущего педагога: развитию ее творческих способностей, творческой активности, направленности на творчество.