

образовательного запроса. Принцип контекстно-стилевой детерминации предполагает конструирование педагогического процесса в ориентации на функциональную структуру и закономерности развития индивидуального стиля профессиональной деятельности специалиста. Принцип индивидуальной преференции диктует необходимость создания вариативной образовательной среды, отвечающей индивидуальным предпочтениям студентов. Принцип автокреативной кумуляции требует «наращивания» у студентов опыта самотворчества как освоения ими себя в деятельности на аффективном, практическом и когнитивном уровнях в ходе многообразных форм диалога. Закономерно обусловленными нормами педагогического процесса являются: обеспечение зоны неопределенности деятельности и взаимодействия; диалогизация педагогического процесса; культивирование практики открытого выражения чувств, взглядов, позиций; непрерывное обогащение рефлексивного опыта.

Таким образом, полистилевое образовательное пространство есть определенная часть структурированной педагогической реальности, которая характеризуется функциональной целесообразностью, системностью строения, синергетичностью, личностной ориентированностью, оптимальностью пространственной организации, экологичностью, открытостью, вариативностью и динамичностью, отвечает потребностям студентов в профессионализации в контексте индивидуального образовательного запроса, в процессе функционирования порождает факторы эффективного развития и саморазвития субъектов. На этом основании полистилевое образовательное пространство рассматривается в качестве оптимальной среды профессионально-личностного развития будущего учителя.

Список использованных источников:

1. Ясвин, В. А. Психологическое моделирование образовательных сред / В.А. Ясвин // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 4. – С. 79 - 88.

РЕШЕНИЕ НЕСТАНДАРТНЫХ ЗАДАЧ КАК ОДНА ИЗ ЭФФЕКТИВНЫХ ФОРМ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Е.И. Туревская

Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого

Переход высшего профессионального образования на многоуровневую систему, на новые учебные планы требует новых подходов к обучению и формированию профессиональной компетентности будущего учителя.

Под профессиональной компетентностью учителя понимается совокупность профессиональных и личностных качеств, необходимых для успешной педагогической деятельности. В связи с этим меняются основные пути формирования профессиональной компетентности будущих педагогов: проектное

обучение, модульное обучение, обучение методом кейсов, социального взаимодействия в обучении и др.

Формирование профессиональной компетентности - это процесс, в котором происходит самооценивание учителя и осознается необходимость саморазвития. Но ни один из перечисленных способов не будет эффективным, если педагог сам не осознает необходимости повышения собственной профессиональной компетентности.

Среди образовательных стратегий современной профессиональной подготовки все чаще встречаются метод «кейс-стади» (метод кейсов) или «метод конкретных ситуаций» (метод анализа конкретных ситуаций), заимствованные из практики обучения зарубежных вузов, однако отечественные ученые давно применяют «задачный подход» для обучения студентов. Классификацией и решением учебных задач занимались Л.Л. Гурова, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, А.М. Матюшкин, Л.Ф. Спирин, М.А. Степинский, Н.А. Стусь, М.Л. Фрумкин и др.

При использовании задачного подхода происходит ориентация процесса профессиональной подготовки с обычной передачи знаний на получение конкретных (овеществленных и субъективных) результатов решения профессиональных задач.

Структуру педагогического труда образуют многообразные по содержанию, постоянно изменяющиеся и развивающиеся педагогические ситуации. Ф.Н. Гоноболин писал, что мысль педагога часто оперирует в неповторимых ситуациях, и в любой момент перед учителем может возникнуть новая проблема, требующая особого решения. Учитель как бы оказывается каждый раз в новой ситуации, становится в позицию человека, постоянно отыскивающего и решающего новые педагогические задачи.

Деятельность учителя протекает в конкретных условиях учебно-воспитательного процесса. Совокупность этих условий, сложившихся в данный момент времени, образует педагогическую ситуацию. Наиболее характерной чертой всякой отдельной ситуации является некоторое рассогласование между целью и возможностью ее непосредственного достижения, поэтому всякая ситуация содержит ту или иную степень проблемности, т.е. выступает как проблемная ситуация.

Как подчеркивает С.Л. Рубинштейн, проблемной называется некая объективная ситуация, в которой берет начало процесс мышления. Постановка задачи является результатом того, что проблемная ситуация, содержащая какие-то нераскрытые звенья, подвергается анализу со стороны субъекта. Проблемность педагогической ситуации обосновывается тем, что она ставит перед педагогом

теоретические и практические вопросы (проблемы) различной трудности в связи с поиском информации для принятия педагогических решений и планирования действий.

Педагогические ситуации чрезвычайно подвижны, текучи, изменяются все компоненты, которые их образуют. Поэтому учителю приходится постоянно анализировать ситуации, добывать недостающие знания, систематизировать их и оценивать с точки зрения цели своего труда.

Следует, однако, различать реальные педагогические задачи, возникающие в ходе учебно-воспитательной работы учителя и задачи учебного характера, которые используются в процессе обучения студентов – будущих учителей. Учебные психолого-педагогические задачи являются своеобразными моделями реальных практических ситуаций, характерных для деятельности учителя (предлагаются текстовые модели педагогических ситуаций из научной и художественной литературы, из опыта работы учителей и студентов, а также из учебных пособий по педагогике и психологии). Они специально предназначены для формирования у студентов профессиональных умений и навыков, профессиональной компетентности.

Мы выделяем следующие виды учебных нестандартных (ситуативных) задач.

1. По получаемому психологическому эффекту: образовательному результату (формирование системы научных знаний); развивающему эффекту (развитие познавательных способностей: наблюдательности, памяти, мышления, воображения и др.); воспитательному воздействию (эстетическое, физическое, патриотическое, трудовое воспитание).

2. По получаемому функциональному продукту: гностические (исследование и оценка педагогической ситуации, объекта (субъекта) педагогической деятельности, учебно-воспитательного материала, средств и методов пед. воздействия); проектировочно-конструктивные (проектирование и конструирование отдельных блоков педагогических систем: годовые, четвертные, тематические, поурочные планы); организаторские (организация своей деятельности, деятельности учащихся, родителей, учителей и др.); коммуникативные (установление положительных взаимоотношений с классом и отдельными учащимися, семьей, педагогами класса).

3. По стратегии решения: случайный поиск и метод проб и ошибок; переформулировка задачи; аналогия; обобщение и специализация; мозговая атака.

Развитие профессиональной компетентности будущих учителей осуществлялось в три взаимосвязанных этапа, каждый из которых обеспечивал определенную степень развития интегральных свойств личности учителя.

На первом этапе происходило накопление фонда знаний и умений из гуманитарного, естественнонаучного и специального блока дисциплин.

На втором этапе повышался уровень управляемости накопленными фондами. Чем больше знаний и умений было накоплено студентом, чем они разнообразнее по видам и качествам, чем шире генерализованы, тем легче реализовывалось решение психолого-педагогической задачи (ситуации школьного урока), сколь бы неожиданными они ни были.

На третьем этапе развития оперативного мышления студента намеренно "сталкивали" с разнообразными и непредвиденными психолого-педагогическими задачами, ставили в условия, требующие адекватных, быстрых и рациональных решений.

Качественный анализ решения определяется в соответствии с разработанной Е.К. Осиповой шкалой уровней решения:

0 баллов – нет решения (студент либо не пытается решать задачу, либо высказывает робкие догадки о путях ее решения);

1 балл – тентативный; (студент использует готовые формулировки задач, делает попытки решения на уровне "здорового смысла", без учета психолого-педагогических теорий, не устанавливает взаимосвязей между отдельными компонентами решения);

2 балла – репродуктивный (студент использует готовые формулировки задач, делает попытки решения на уровне "здорового смысла", без учета психолого-педагогических теорий, не устанавливает взаимосвязей между отдельными компонентами решения);

3 балла – реконструктивный (студент использует готовые формулировки применительно к ситуациям, опирается на готовые образцы функциональных задач, соотносит их с конкретной педагогической целью, умеет реконструировать готовые образцы в соответствии с целью, объяснить эту связь, может построить логическую цепочку действий из готовых образцов);

4 балла – вариативный (студент не только использует готовые задачи, но и сам формулирует их, самостоятельно решает функциональные задачи в соответствии с логикой педагогических целей, использует психолого-педагогическую теорию. Но в проектах решения преобладают в значительной

мере готовые элементы наравне с собственными. Может объяснить логику действий и описать их последовательность);

5 баллов – субъективно-творческий (студент самостоятельно формулирует задачи на основе различных источников и педагогических ситуаций. Самостоятельно решает функциональные задачи в логике собственно-педагогической цели, использует психолого-педагогическую теорию, проекты решения реализует на любом конкретном содержании. Легко перестраивает систему работы на новый вводимый компонент);

6 баллов – объективно-творческий (студент способен самостоятельно исследовать педагогическую ситуацию, сформулировать педагогические задачи, построить гипотезы их решения, выполнить самостоятельно всю иерархию проектировочно-конструктивных задач, объяснить их логику. Теоретические принципы использует для творческого решения собственно-педагогических задач в теории и на практике. Проекты решения часто оригинальны в деталях и в целом).

В ходе исследования мы получили следующие результаты: если в начале эксперимента за решение задач студенты контрольной и экспериментальной групп в среднем получали 2,93 – 2,97 балла, то к окончанию исследования студенты экспериментальной группы за решение учебных нестандартных задач имели 4,88 балла, в то время как студенты контрольной группы – 3,92.

Вышеизложенное позволило констатировать, что включение в учебный процесс вуза системы нестандартных психолого-педагогических задач способствует формированию профессиональной компетентности будущего учителя.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА

С.П. Хабарова

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Одним из условий качественного обучения, воспитания, развития и реабилитации детей с особенностями психофизического развития является профессиональная и личностная готовность учителя-дефектолога к коррекционно-педагогической работе с детьми данной категории.

Профессиональная подготовка учителя-дефектолога предполагает такой уровень владения педагогическими, психологическими, специальными, методическими знаниями, умениями и навыками, который обеспечивает способность самостоятельно, ответственно, эффективно выполнять трудовые функции на основе овладения научно-исследовательской и инновационной деятельностью [3].
Профессиональная компетентность – это не только показатель качества