

Таким образом можно констатировать, что интенсификация музыкально-педагогического образования с опорой на теорию синергетики, современные методологические основания и специальные методы выявила темпоральную пластичность профессионального становления педагога-музыканта.

Список использованных источников:

1. Капица, С.П. Синергетика и прогнозы будущего / С.П. Капица, С.П. Курдюмов, Г.Г. Малинецкий. – Изд. 3-е. – М.: Едиториал УРСС, 2003.
2. Полякова, Е.С. Проблемы музыкальной педагогики как науки / Е.С. Полякова // Адукацыя і выхаванне. – 2005. – № 4. – С. 44 – 50.
3. Полякова, Е.С. Синергетическая модель личностно-профессионального развития педагога-музыканта / Е.С. Полякова // Весці БДПУ. Серія 1. – 2007. – № 1. – С. 10–16.

ТЕХНОЛОГИИ КОЛЛЕКТИВНОЙ МЫСЛЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

*О.О. Прокофьева, Е.И. Снопкова
Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова*

В настоящее время в связи с реформированием системы образования в целом и высшей школы в частности, происходит изменение как целей и задач высшего образования, так и его содержания и технологий. Осуществляется закономерный переход от информационно-знаниевой к развивающей системе обучения, влекущий за собой изменение и функции преподавания: в качестве приоритетной выступает не информационная, а консультативно-координирующая функция. Преподаватель сознательно перестает быть обладателем «вечных истин», он способен учиться у своих студентов. Роль преподавателя – роль умеющего уважать, способного к пониманию и поддержке, друга и помощника. В центре педагогического процесса личность познающего, доходящего до сути вещей студента, который имеет свою точку зрения, умеет работать в сотрудничестве с другими и не боится взять на себя ответственность за воплощение идеи.

Проблема перехода от информационно – знаниевой к проблемной организации учебного взаимодействия является актуальной, несмотря на длительную историю ее разрешения, как на теоретическом, так и на прикладном уровнях. Еще Дж. Дьюи в начале XX века поставил следующий вопрос: «Почему на практике представление о том, что образование не «рассказывание и слушание», а активный и конструктивный процесс, нарушается столь же часто, сколь широко проповедуется в теории?» [1, с. 42].

На современном этапе в реальной практике педагогического образования поставлена задача разработки, воспроизводства и тиражирования таких технологий обучения, которые позволили бы реализовать парадигмальные сдвиги в процессе подготовки педагогических кадров в направлении индивидуализации, дифференциации и личностной ориентации данного процесса. В настоящее время

актуализируется значение такой организации учебного процесса в вузе, когда создается развивающая образовательная среда, способствующая позитивному приращению профессиональных способностей и развитию личностных качеств будущих педагогов.

При проектировании процессов и технологий обучения в высшей школе актуализируется мыследеятельностный подход, инструментальность и эффективность которого проявилась в игропрактике Московского методологического кружка (ММК). Деятельностный подход детерминирует деятельностное содержание образования, которое нельзя просто передать от одного человека (преподавателя) к другому (студенту) как знание о чем-то. Способами деятельности и мышления можно овладеть только через включение в мыследеятельность, что возможно осуществить в таких технологиях обучения, которые создают благоприятные условия для активной познавательной позиции студентов, например, в технологиях коллективной мыследеятельности и коллективной проблематизации. Вышеуказанные образовательные технологии концептуально близки и истоки их теоретического обоснования можно увидеть в характеристике организационно-деятельностных игр (ОДИ).

Г.П. Щедровицкий показал, что ОДИ является важнейшей формой соорганизации мышления, мысли-коммуникации и мыследействования в целостные единицы мыследеятельности. Базовая схема мыследеятельности, по Г.П. Щедровицкому, содержит три относительно автономных пояса:

- 1-й пояс – социально организованное коллективное мыследействие;
- 2-й пояс – мысль-коммуникация, выражающаяся и закрепляющаяся в словесных текстах;
- 3-й пояс – чистое мышление, развертывающееся в невербальных схемах, формулах, таблицах и т. п. [2].

Мыслекоммуникация – основной, базовый процесс, который определяет и мышление, и действие. Пояс мыслекоммуникации не подчиняется различению правильно – неправильно, он живет по принципам диалога, противоречий и конфликтов. О.С. Анисимов, раскрывая свое понимание сущности этого процесса, выделяет пять позиций: автор, строящий текст; понимающий; критик; арбитр; организатор мыслекоммуникации. На уровне мыслекоммуникации студенты овладевают такими надпредметными способами профессиональной деятельности, как: ситуационный анализ, целеопределение, ситуативная проблематизация, депроблематизация и др.

Таким образом, целевым ориентиром технологий обучения, основанных на идеях организации мыслекоммуникации, выступает «выращивание» надпредметных способностей студентов, таких как, целеполагание, самоопределение в проблемной ситуации, ценностный анализ, моделирование, рефлексия и т.д. Развитие вышеперечисленных способностей происходит в процессе коллективного взаимодействия, которое обеспечивается педагогом путем создания развивающей среды на учебных занятиях. Можно предложить следующий алгоритм учебной деятельности [3]:

1. Анализ ситуации, выделение проблемной темы, актуализация проблемы.
2. Перевод проблемы в серию учебных задач, выделение позиционной структуры, самоопределение в ситуации и заданной позиционной структуре.
3. Разрешение проблемы (индивидуальные, парные и групповые формы организации учебной деятельности, работа с текстами, моделирование различных ситуаций и т. п.).
4. Представление – защита результатов и их оценка (самооценка, взаимооценка, оценка преподавателя или экспертов).
5. Рефлексия.

Происходит смещение функции преподавателя в сторону организационно-деятельностного и управленческого воздействия как на обучающихся, так и на обучающие ситуации. В данном случае важнейшее значение приобретает ресурсообеспечение ситуации проблемной коммуникации различной типологии: научное, методическое, диагностическое и др., гарантирующее реализацию задуманного. Методическое обеспечение в самом общем виде можно представить как дидактические материалы, оснащающие деятельность обучающихся и обучаемых. Б.В. Пальчевский и Н.А. Масюкова предлагают следующую типологию методического обеспечения [4]:

- Ключевые высказывания, функция которых состоит в центрировании сознания обучающегося на сущности рассматриваемого идеального явления.
- Тексты, тезисы установочных докладов как специфический заместитель традиционной лекции.
- Тезаурус – список используемых терминов.
- Структурно - логические схемы, схематические изображения.
- Задания для групп.
- Вопросы к рефлексии, диагностические материалы.

Как показывает практика работы по освоению педагогических дисциплин в высшей школе использование технологий коллективной мыследеятельности

позволяет оптимизировать процесс «выращивания» надпредметных или методологических способностей студентов (термин «способности» мы рассматриваем не в психологическом, а методологическом контексте и понимаем его через категорию «оспособление», то есть овладение различными способами мышления и деятельности). Технологии коллективной мыследеятельности, проблематизации, интерактивного взаимодействия гарантируют реализацию следующих направлений в педагогическом процессе: освоение техник и способов работы с будущим (проектирование, программирование, планирование); обучение культуре управления коммуникацией, дискуссией, а также коллективной мыследеятельностью в целом; развитие коммуникативных способностей (обучение работе с текстами, освоение умений готовить выступления и публично выступать, освоение умений отстаивать точку зрения, позицию в дискуссии, воспитание способности учитывать критические замечания и др.); развитие рефлексивных способностей (обучение культуре постановки проблем в своей собственной мыследеятельности, развитие умений вычленять собственные затруднения в деятельности, искать пути выхода из таких затруднений, формирование умений критериального анализа состоявшегося учебного взаимодействия и своей роли в нем и др.); развитие экспертных способностей студентов (в процессе педагогического образования важно выделить два вектора экспертизы, первый вектор связан с оценкой продуктов учебной деятельности (проектов, моделей, планов и т. п.), а второй – включает оценку результатов учебного взаимодействия, которые выражаются в количественных и качественных изменениях личностного и профессионального роста).

Список использованных источников:

1. Дьюи, Дж. Демократия и образование: пер. с англ. / Дж. Дьюи. – М.: Педагогика – Пресс, 2000.
2. Щедровицкий, Г.П. Организационно - деятельностная игра как новая форма организации и метод развития коллективной мыследеятельности / Г.П. Щедровицкий. - Избранные труды. - М.: Изд-во Шк. культ. полит., 1995. – С. 115 – 142.
3. Снопкова, Е. И. Технология коллективной проблематизации в вузе / Е.И. Снопкова, - Избранные научные труды ученых МГУ. – Могилев: МогГУ им. А. Кулешова, 2003. – С. 188 – 191.
4. Пальчевский, Б. В. Педагогическое проектирование и программирование в рамках ИПК / Б.В. Пальчевский, Н.А. Масюкова // Адукацыя і выхаванне. – 1997. - №11. – С. 3-11.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Е.С. Рогальский, Е.О. Лаптева

Белорусский национальный технический университет

Последнее время мы стали свидетелями бурного роста инноваций в области информационных технологий. В нашу жизнь прочно вошли (входят) различные электронные средства, используемые как носители информации, используемые для целей досуга, решения бытовых проблем и обучения. Сфера их использования и