



Народная освета

Выдаецца
з чэрвеня 1924 года

Штомесячны навукова-педагагічны часопіс

Заснавальнік:

МІНІСТЭРСТВА АДУКАЦЫІ РЭСПУБЛІКІ БЕЛАРУСЬ

Галоўны рэдактар А. В. МАСЛАВА

Рэдакцыйная калегія:

Б. А. ГАПАНОВІЧ
Г. Дз. ДЫЛЯН
У. Т. КАБУШ
Т. М. КАВАЛЁВА
З. А. ЛЫСЕНКА
(намеснік галоўнага рэдактара)
Г. М. ПЯТРОЎСКІ
Т. А. РЫЛЬКО
І. С. СКАРАПАНАВА
Т. У. СЯНЬКО
В. У. ЧЭЧАТ
У. І. ЯКУБОВІЧ

Навуковыя кансультанты:

Г. А. БАРТАШЭВІЧ
Т. М. БУЙКО
К. У. ГАЎРЫЛАВЕЦ
А. І. ЖУК
А. І. КУЧЫНСКІ
А. Ц. КУЗНЯЦОЎ
Л. В. ЛУЦЭВІЧ
А. Г. СЛУКА
В. А. САЛЕЕЎ
А. І. ТАЎГЕНЬ
Н. А. ЦЫРКУН

3/2002

СУБ'ЕКТЫЎНЫЯ ФАКТАРЫ СТАНАЎЛЕННЯ АСОБЫ ПЕДАГОГА

Г. В. ТОРХАВА,

*дацэнт кафедры педагогікі вышэйшай школы і сучасных выхаваўчых
тэхналогій Беларускага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта
імя Максіма Танка*

(Заканчэнне. Пачатак у № 12 за 2001 г.)

Рэальна студэнт нясе адказнасць за вынікі сваёй працы тады, калі ім рухае патрэбнасць прафесіянальнага развіцця, калі ён асэнсоўвае свае здольнасці і значнасць таго, што робіць, калі ён валодае спосабамі самаарганізацыі розных відаў дзейнасці. Таму перакласці адказнасць на студэнта мы можам толькі тады, калі будзем упэўнены, што ўсё для гэтага зрабілі. У якой жа меры ён прыме гэту адказнасць — яго выбар, за які ён як будучы прафесіянал будзе ў адказе перад самім сабой.

Магчымае тэхналагічнае вырашэнне асноўнага этапа прапанаванай вышэй мадэлі прыведзена ў дапаможніку «Практыкум па педагогіцы» [7]. Тэхналагічнае вырашэнне кожнага кроку дадзенай мадэлі можа насіць варыяцыйны характар. У дадзеным выпадку апішам наш вопыт ажыццяўлення прапедэўтычнага этапу ў рабоце са студэнтамі I курса музычна-педагагічнага факультэта.

На прапедэўтычным этапе нашай мэтай было падвесці студэнтаў да асэнсавання сваёй адказнасці праз асэнсаванне сваіх правоў (не юрыдычных, а асобасных). На першых занятках першакурснікам было прапанавана напісаць на асобных аркушах як мага большы пералік сваіх правоў, якімі яны могуць карыстацца на аўдыторных занятках, у пазааўдыторнай рабоце і ў вольны час. Славесная формула наступная: «Мы маем права на...». На індывідуальную работу было адведзена 20 мін., на абмеркаванне ў мікрагрупах — 25 мін., на агульнае абмеркаванне — 20 мін., на ўдакладненне фармулёвак і іх занясенне ў сшыткі — 15 мін. Пры гэтым намі былі выкарыстаны толькі ўскосныя прыёмы кіравання дзейнасцю студэнтаў і толькі тады, калі яны зведвалі цяжкасці. Складзены агульнымі намаганнямі спіс быў адрэдагаваны (з пункту гледжання перакладу бытавой лексікі на лексіку педагагічных катэгорый). У выніку ў кожнага студэнта з'явіўся наступны спіс сваіх правоў.

Мы маем права на:

1. Дапамогу ў асэнсаванні нашых правоў.
2. Павагу да асобы студэнта.
3. Давер з боку педагога.
4. Актыўную і цікавую работу ў аўдыторыі.
5. Зразумелае тлумачэнне навучальнага матэрыялу і заданняў для самастойнай работы.
6. Прад'яўленне педагогу пытанняў.
7. Дапамогу ў авалоданні навучальнымі ўменнямі.
8. Свой стыль навучальнай дзейнасці.
9. Развіццё творчай індывідуальнасці.
10. Фарміраванне індывідуальнага стылю прафесіянальнай дзейнасці.
11. Атрыманне кансультацый.
12. Сваё меркаванне і пункт гледжання.
13. Абгрунтаваную нязgodу з педагогам ці студэнтамі.
14. Узаемны эталон для ацэнкі і самаацэнкі.
15. Доступ да розных крыніц інфармацыі.
16. Навучальна-метадычныя і наглядныя дапаможнікі.
17. Выбар:
 - спецыялізацыі ў адпаведнасці са сваімі патрэбнасцямі і здольнасцямі;
 - узроўню засваення навучальнага курса ў адпаведнасці са сваімі магчымасцямі (але не ніжэй нарматыўнага);
 - узроўню прафесіянальнага развіцця (настаўнік, бакалаўр, магістр);
 - патрэбнасці інфармацыі;
 - тэмы курсавой (дыпломнай) работы і навуковага кіраўніка;
 - формы здачы заліку, экзамену;
 - варыянтаў выканання задання;
 - старасты;
 - куратара, педагога-настаўніка.
18. Рацыянальную арганізацыю свайго часу жыцця.
19. Письменную арганізацыю самастойнай работы.
20. Свой стыль жыцця.
21. Цікавае правядзенне вольнага часу на факультэце.
22. Дапамогу ў рэалізацыі сваіх правоў.

На наступных занятках работа са спісам правоў працягваецца. Педагагічная мэта — стварыць умовы для асэнсавання студэнтамі

сваёй прычыннасці ў рэалізацыі правоў. Механізмам гэтага служыць арганізацыя аўтакамунікацыі, а затым прагаворванне ўслых (кожным па ланцужку) пералічаных у спісе правоў у адпаведнасці з наступным ключом:

1. Паколькі гэта **мае** правы, то я нясу адказнасць за іх рэалізацыю (або нерэалізацыю).

2. Я маю **плюсы** ад рэалізацыі правоў (назваюцца канкрэтна).

3. Я маю **мінусы** ад нерэалізацыі правоў (назваюцца канкрэтна).

4. Я хачу карыстацца сваімі правамі і атрымліваць ад гэтага здавальненне, таму я павінен нешта зрабіць (назваецца канкрэтна).

У якасці прыкладу студэнтам прапаноўваецца алгарытм пераасэнсавання права, абазначанага ў спісе пад нумарам 1:

Я маю права на дапамогу ў асэнсаванні маіх правоў. Паколькі гэта **маё** права, то я нясу адказнасць за яго рэалізацыю.

Я маю **плюсы** ад рэалізацыі гэтага права:

- асэнсоўваю свае правы;
- адчуваю сябе паўнапраўным удзельнікам педагогічнага працэсу;
- карыстаюся сваімі правамі і атрымліваю ад гэтага здавальненне;

— магу адстойваць свае правы, сквярджаючы дэмакратычны характар адносін у навучальна-выхаваўчым працэсе;

— адчуваю сябе эфектыўнай прычынай падзей студэнцкага жыцця і г. д.

Я маю **мінусы** ад нерэалізацыі гэтага права:

— не ведаю сваіх правоў і не задумваюся над гэтым;

— не адчуваю сябе прычынай падзей студэнцкага жыцця;

— выконваю зададзеныя кімсьці патрабаванні і не задумваюся, што гэта мне дае;

— магу не выконваць патрабаванні, назапашваючы тым самым прабелы і адставанне ў вучобе;

— магу ўпусціць істотныя моманты ў сваім прафесіянальным станаўленні;

— магу цяжка ўшчамленне сваіх правоў, зведваючы пры гэтым крайняе незадавальненне;

— магу сутыкнуцца з невырашальнымі для мяне праблемамі і не ведаць як дзейнічаць і г. д.

Я хачу ведаць свае правы і карыстацца імі, таму я павінен:

— прасіць дапамогі па растлумачэнню сваіх правоў;

— прапанаваць абмеркаваць свае правы ў калектыве аднакурснікаў;

— прыняць іх як кіраўніцтва да дзеяння.

Калі я не прымаю сваіх правоў як кіраўніцтва да дзеяння, то гэта мой свядомы выбар, за які я нясу адказнасць.

Студэнтам было прапанавана выбраць любое права, змешчанае ў спісе, і паспрабаваць ажыццявіць аўтакамунікацыю ў адпаведнасці з алга-

рытмам. Пераасэнсаванне ўсяго спісу правоў выступіла ў якасці дамашняга задання да наступных заняткаў. На аўтакамунікацыю было адведзена 20 хвілін. Затым кожны (па ланцужку) прагаворваў плюсы і мінусы ад рэалізацыі (нерэалізацыі) выбранага ім права, а таксама тое, якія дзеянні трэба пры гэтым прадпрыняць.

Назіранні паказалі, што студэнты з апорай на прапанаваны ключ у асноўным з заданнем справіліся. Педагогічная дапамога аказвалася ў крайнім выпадку. Зразумела, першакурснік не можа зрабіць поўны пералік усіх плюсоў і мінусаў ад рэалізацыі (нерэалізацыі) ім жа самім сфармуляваных правоў і дакладна вызначыць свае дзеянні пры гэтым, паколькі ён яшчэ не мае вопыту студэнцкага жыцця і не знаёмы з разнастайнымі відамі дзейнасці ВНУ. Але мэта першага кроку на прапедэўтычным этапе заключаецца ў тым, каб скарэкціраваць адносіны да падзей студэнцкага жыцця і дапамагчы асэнсаваць сваю прычыннасць ва ўсім, што адбываецца.

Аб дасягненні пастаўленай мэты і аб эфектыўнасці выбранага механізма карэкцыі мы меркавалі:

— па тым, як кожны студэнт з большым ці меншым поспехам мог прапанаваць праграму сваіх паводзін як суб'екта рэалізацыі права;

— па знешніх праяўленнях. У прыватнасці, самай ярка выяўленай рэакцыяй, што назіралася ў чатырох акадэмічных групах, было пачуццё здзіўлення. Першакурснікі здзіўляліся адкрыццю новага сэнсу, г. зн. таго, што яны самі ў адказе за ўсё, што з імі адбываецца;

— па выніках апытання з дапамогай метадыкі «Закончы сказ» («Калі раней я..., то цяпер я...»). Інтэрпрэтацыя атрыманых даных праводзілася шляхам кантэкст-аналізу.

Вынікі апытання паказалі, што праведзеныя заняткі спрыялі асобасным змяненням першакурснікаў, якія выяўляліся:

— у абагачэнні вопыту студэнцкага жыцця ведамі аб сваіх правах;

— у зняцці стэрэатыпнага разумення сваіх правоў;

— у асэнсаванні сваёй прычыннасці як суб'екта права;

— у змяненні адносін да сябе як да суб'екта;

— у асэнсаванні магчымасці самарэалізацыі ў адукацыі.

Набыты студэнтамі вопыт асэнсавання сваіх правоў з'яўляецца неабходнай асновай для паспяховай работы на трэціх занятках. Цяпер ім прапаноўваецца скласці пералік сваіх абавязкаў. Славесная формула: «Мы нясём адказнасць за...». Арганізацыйна-метадычнае забеспячэнне аналагічнае таму, якое было выкарыстана на першых занятках. У выніку ў кожнага студэнта з'явіўся наступны спіс сваіх абавязкаў.

Мы нясём адказнасць за:

1. Стан свайго здароўя.
2. Рэалізацыю сваіх правоў.
3. Давер педагога.
4. Асэнсаванне значнасці кожнага прадмета для прафесіянальнага станаўлення.
5. Выбраны ўзровень прафесіянальнай адукацыі (настаўнік, бакалаўр, магістр).
6. Авалоданне прафесіянальна неабходнымі ведамі, уменнямі, навыкамі.
7. Актыўнае развіццё педагогічных здольнасцей.
8. Мэтанакіраванае фарміраванне індывідуальнага стылю прафесіянальнай дзейнасці.
9. Рацыянальную арганізацыю навучальнай працы.
10. Якасць фіксацыі лекцыйнага матэрыялу.
11. Пісьменную работу з крыніцамі інфармацыі.
12. Якасць засваення навучальнага матэрыялу.
13. Арганізацыю групавой (парнай) самастойнай работы.
14. Самастойны пошук ведаў для вырашэння пэўных задач.
15. Атрыманне дадатковай інфармацыі па прадмету.
16. Падрыхтоўку да залікаў і экзаменаў у адпаведнасці з устаноўленымі патрабаваннямі.
17. Адэкватную самаацэнку паспяховасці.
18. Дасягненні ў вучобе.
19. Самаадукацыю і самавыхаванне.
20. Сістэматычнае наведванне заняткаў.
21. Своечасовы прыход на заняткі.
22. Сістэматычнасць падрыхтоўкі да заняткаў.
23. Узаемаадносінны ў групе.
24. Арганізацыю свайго часу жыцця.
25. Фарміраванне свайго стылю жыцця.

Заклучнае «рэфлексіўнае кола» было накіравана на асэнсаванне студэнтамі таго асобна значнага вопыту, які кожны з іх набыў на занятках. Штуршком да рэфлексіі з'явілася неабходнасць завяршыць сказ («У ходзе заняткаў я зразумеў, што я...») — кожны па ланцужку ў вуснай форме даводзіў яго да лагічнага канца.

Аналіз выказванняў студэнтаў паказаў, што яны, па-першае, атрымалі ўяўленне аб сваёй адказнасці. Яны падкрэслівалі, што «нясуць адказнасць за ўсё, што робяць», «за сваю вучобу і развіццё», «за тое, якімі настаўнікамі будуць»; адзначалі таксама, што «павінны ўсведамляць, навошта прыйшлі ва ўніверсітэт і чаго хочуць дабіцца»; нарэшце, гаварылі аб тым, што «чалавек сам з'яўляецца вытокаў сваіх поспехаў», таму «самім патрэбна будаваць жыццядзейнасць». Па-другое, аналіз выказванняў паказаў, што частка студэнтаў асэнсоўвае сваю негатыўнасць несці адказнасць з-за адсутнасці вопыту. Так, згаджаючыся з тым, што яны нясуць адказнасць за многія важныя падзеі студэнцкага жыцця, некаторыя з першакурснікаў адзначалі, што яны «не ведаюць, як дзейнічаць», «яшчэ многаму трэба навучыцца», «выкладчыкі павінны дапамагчы» і да т. п. Па-трэцяе, усведамляючы, што несці адказнасць дастаткова цяжка, некаторыя да-

баўлялі, што «не ўпэўнены, ці змогуць», «гэта цяжка» і да т. п.

Такім чынам, прапедэўтычны этап з'яўляецца неабходным, але не дастатковым для таго, каб часткова ці поўнасцю перакласці адказнасць на студэнтаў. Для таго каб будучы настаўнік рэальна нёс адказнасць за сваё прафесіянальнае станаўленне і разглядаў сябе прычынай дасягаемых у адукацыі вынікаў, павінны быць створаны адпаведныя ўмовы. Гаворка ідзе аб паслядоўным фарміраванні матывацыйнага і працэсуальнага кампанентаў самастойнасці студэнтаў як суб'ектаў прафесіянальнага развіцця.

Літаратура

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М., 1991.
2. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. М., 1998.
3. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. М., 1994.
4. Диагностика и коррекция представлений педагогов о личности ребенка / Под ред. Я. Л. Коломинского, С. С. Харина. Мн., 1999.
5. Казімірская І. І. Дыферэнцыяцыя і індывідуалізацыя навучання будучых настаўнікаў. Мн., 1992.
6. Казімірская І. І. Теоретические основы формирования педагогической направленности мышления учителя в системе профессионального образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1992.
7. Казімірская І. І., Торхова А. В., Бычковский П. М. Практикум по педагогике. Мн., 1999.
8. Коссов Б. Б. Личность и педагогическая одаренность: Новый метод. М. — Воронеж, 1988.
9. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя. М., 1990.
10. Ляудис В. Я. Формирование учебной деятельности студентов. М., 1989.
11. Маркова А. К., Никонова А. Я. Индивидуальный стиль деятельности учителя // Вопросы психологии. 1987. № 5.
12. Маслоу А. Самоактуализация: Пер. с англ. // Психология личности. Тексты. М., 1982.
13. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. М., 1988.
14. Никонова А. Я. Психологические особенности индивидуального стиля педагогической деятельности учителя. М., 1986.
15. Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. 1986. № 1.
16. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование. М., 1980.
17. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. М., 1999.
18. Чернишкина Е. К. Формирование готовности студентов педвуза к овладению индивидуальным стилем педагогической деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 1991.
19. Шадриков В. Д. Деятельность и способности. М., 1994.