

ного, научно-технического и кадрового потенциала общества, надежной основой для нынешних и будущих технологических достижений, которые ведут к устойчивому развитию экономики и прогрессу цивилизации.

*Образовательная функция* подразумевает овладение содержанием химического образования и методологией научного и учебного химического познания; усвоение знаний о химических фактах, понятиях, законах, теориях, концепциях, возможностях основных теоретических и экспериментальных методов классической и современной химии; знакомство с общехимическими и общенаучными представлениями и моделями.

*Профессиональная функция* состоит в формировании отношения к химии как к возможной области собственной практической деятельности. В современных условиях она означает не столько приобретение профессиональной квалификации по конкретной специальности, связанной с химией, но и формирование специальной «химической» компетентности (общей для исследователя, преподавателя, инженера), позволяющей выпускнику гибко ориентироваться на рынке труда.

*Координирующая функция* определяется тем, что традиционно в целостной образовательной системе университеты выступают «посредниками» между школой и послевузовским образованием, трансляторами научных идей в образовательную практику.

*Связующая (коммуникативная) функция* университетского химического образования обеспечивает необходимые связи между химической наукой, практикой и обществом в целом. Средством такой коммуникации среди представителей мирового научного и педагогического сообщества является химический язык, позволяющий точно и кратко выражать смысл и логику химической проблематики и результатов химического мышления. Химический язык позволяет не только эффективно аккумулировать химические знания и опыт, но и передавать их от поколения к поколению, благодаря чему возможна преемственность в химии в целом и химическом образовании в частности.

*Мировоззренческая функция* способствует формированию химической картины природы, познанию природы через призму химических знаний. Ее предназначение – развитие научного мировоззрения и особого вида научного мышления (химического мышления), определяющего своеобразие химической науки, ее индивидуальность в ряду других естественно-научных дисциплин, позволяющего адекватно и максимально эффективно решать теоретические и практические задачи.

*Культурологическая функция* подразумевает рассмотрение университетского химического образования как элемента общей культуры, она раскрывает многообразные аспекты взаимосвязей между людьми, их культурой и окружающей средой: бережное отношение к культурному наследию прошлого и нравственная забота о будущих поколениях; умение подчинять деятельность правовым нормам общества; забота о сохранении благоприятной социоприродной среды.

Предназначение *социальной функции* – социализация личности в образовательной и профессиональной среде, ее адаптация к деятельности в

различных сферах жизни общества. Университетское химическое образование выступает как процесс формирования социальной ответственности личности и оценки роли своей работы в обществе.

*Аксиологическая функция* призвана приобщать студентов к востребованным временем ценностям установкам (ценности, формируемые в обучении химии, осознание ее роли в познании окружающего мира и самого себя, сохранении здоровья и природы, разумном применении веществ и др.).

Таким образом, университетское химическое образование является многофункциональной системой, включающей социальный, экономический, культурологический, нравственный, научно-исследовательский, информационный, обучающий аспекты в их взаимосвязи и взаимодействии.

#### Литература

1. Diplomprüfungsordnung für den Studiengang Chemie an der Rheinischen Friedrich-Wilhelm-Universität Bonn vom 5. Mai 2004 [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.chemie.uni-bonn.de/>. – Date of access: 12.08.2009.
2. Chemistry / Agencies on maintenance of quality of higher education. – QAA 186 09/07. – 2007. – 17 p. [Electronic resource]. – Mode of access: [www.qaa.ac.uk](http://www.qaa.ac.uk). – Date of access: 23.07.2010.

### РАЗВИТИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ КАК ФАКТОР СБЛИЖЕНИЯ СИСТЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОСТРАНСТВЕ ЕВРАЗЭС

*А. В. Торхова,  
БГПУ (Минск)*

Одним из эффективных путей повышения конкурентоспособности национальных систем педагогического образования является налаживание процессов интернационализации и международного сотрудничества. Наиболее многообещающим в этом смысле является процесс интеграции в образовательной сфере в рамках содружества государств-участников ЕвразЭС, которым присущ целый спектр общих характеристик.

Сближение и гармонизация национальных систем педагогического образования возможны при условии выработки единых для стран евразийского образовательного пространства критериев качества. Современные концепции качества профессиональной подготовки педагогических кадров опираются на компетентностный подход. Компетентность предстает как освоенная человеком компетенция, т. е. освоенная субъектом на индивидуальном-личностном уровне норма. В процессе освоения компетенций задействованы все структуры личности, включая ее психофизиологический строй.

В ходе поиска эффективного согласования требований деятельности и индивидуальных свойств личности начинает формироваться индивидуаль-

ный стиль этой деятельности. Ряд ученых, исследующих природу компетентности и стадии ее становления у студентов в образовательном процессе вуза [1, 2 и др.], обосновывают, что судить о высоком уровне профессиональной компетентности можно по наличию у специалиста индивидуального стиля деятельности. Поэтому наращивание компетентности и развитие индивидуального стиля деятельности – рядоположенные процессы.

Под индивидуальным стилем профессиональной деятельности понимается личностно значимая, субъективно удобная и объективно результативная модель активности. Объектом педагогических влияний в процессе развития стиля является готовность студентов к самостоятельной организации деятельности на основе личностно-деятельностной рефлексии. Возрастающая рефлексия в самоорганизации деятельности с учетом требований к ней и своих индивидуальных возможностей определяет динамику становления стиля в условиях вузовского обучения.

Оптимальной средой, способствующей развитию у будущих специалистов индивидуального стиля профессиональной деятельности, является полистилевое образовательное пространство. Это структурированная педагогическая реальность, которая возникает на пересечении ряда подпространств (персонального, интерперсонального, информационного, деятельностного, средового), обладающих свойствами взаимопроникновения и взаимопревращения. Она характеризуется синергичностью, вариативностью, открытостью и динамичностью, в процессе функционирования создает условия для эффективного развития и гармоничного сосуществования многообразия индивидуальностей.

Системообразующим элементом такого пространства является педагогический процесс, опирающийся на закономерно обусловленные принципы и нормы. Принцип целее-ценностной персонификации ориентирует на преобразование целей профессиональной подготовки в личностные смыслы студентов как движущую силу их саморазвития в контексте индивидуального 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 предпочтения диктует необходимость создания вариативной образовательной среды, отвечающей индивидуальным предпочтениям студентов. Принцип автокреативной кумуляции требует «наращивания» у студентов опыта творчества 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.

Конструирование содержания учебного материала по дисциплине осуществляется в контексте осваиваемых профессиональных компетенций, с учетом нормативно-заданного и индивидуально-избирательного компонентов учеб-

но-познавательной деятельности и функциональной структуры стиля. Учебно-познавательные задачи соотносятся с основными видами профессиональной деятельности, соответствующими им функциями и ориентируют студентов на овладение необходимыми профессиональными и другими компетенциями.

Последние осваиваются на индивидуально-личностном уровне при согласовании нормативно-заданного и индивидуально-избирательного компонентов учебно-познавательной деятельности студентов. Этому способствуют два фактора. Первый – возможность выбора способов освоения образовательных стандартов. Поэтому в содержание учебного материала целесообразно закладывать выбор способов учебной работы. Располагая определенным набором альтернатив решения той или иной учебно-познавательной задачи, студент выбирает тот, который в наибольшей степени отвечает его индивидуальным особенностям.

Второй фактор – рефлексивное освоение субъектом себя в деятельности на аффективном, практическом и когнитивном уровнях. Поэтому в содержании учебного материала должны быть задания на рефлексию студентами своих состояний и их причин, на самоанализ субъективного удобства – неудобства в деятельности и в ситуациях взаимодействия, удовлетворенности ее процессом и результатами; задания, позволяющие оценить свою компетентность по теме, осознать степень «приращения» знаний и информации, объяснить индивидуальные предпочтения в способах усвоения нового, проанализировать и охарактеризовать сильные и слабые стороны деятельности, предложить обоснованные коррективы в способы ориентировки, исполнения и контроля этой деятельности и др.

Становление индивидуального стиля деятельности закономерно проходит три фазы на этапах адаптации, индивидуации и интеграции студентов в образовательном пространстве вуза. Построение нормативно-заданного компонента учебной деятельности студентов в ориентации на выделенные этапы задает обобщенную образовательную траекторию в профессиональном развитии всех студентов. Своеобразие индивидуально-избирательного компонента учебно-познавательной деятельности на каждом из этапов характеризует индивидуальные образовательные траектории. Согласованность обобщенной и индивидуальной образовательных траекторий на трех этапах определяет логику профессионализации личности в вузе: осознание себя в новой образовательной среде – познание своих возможностей при освоении методологии, теории и технологии профессиональной деятельности – устойчивая ориентация на овладение профессиональными функциями в опоре на сильные стороны личности – самореализация и самоутверждение в профессии личностно значимыми и продуктивными способами.

Образовательный процесс, ориентированный на развитие индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя, соответствует общим для стран ЕвразЭС ценностям профессиональной подготовки педагога (поликультурность, вариативность, деятельностная направленность, развивающий характер) и теоретическим подходам к ее организации (проектная парадигма; личностно-развивающий подход, ориентирующий субъектов на

реализацию персонального аспе; компетентный подход как критерий качества). Поэтому создание в вузе образовательной среды, ориентированной на индивидуальный стиль профессиональной деятельности будущего учителя, рассматривается одним из важнейших факторов сближения и гармонизации систем педагогического образования в пространстве ЕвразЭС.

#### Литература

1. Сериков, В. В. О природе компетентного образования / В. В. Сериков // Компетентный подход в высшем профессиональном образовании: теория, методология, технологии: матер. Междунар. науч.-практ. конф. – М., 2008.
2. Осницкий, А. К. Активизация потенциала личности в педагогической практике / А. К. Осницкий // Учитель, преподаватель, тренер: матер. VI Междунар. науч.-практ. конф. Т. 1. – М., 2010.

### ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ВУЗАХ: УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ

*В. В. Хитрюк,  
БарГУ (Барановичи)*

Среди направлений развития высшего образования – его содержательная и формальная диверсификация, предполагающая возможность более широкого вовлечения лиц с особенностями психофизического развития (ОПФР) в образовательный процесс. Обеспечение качества подготовки специалистов из числа лиц с особенностями психофизического развития и дальнейшая их конкурентоспособность на рынке труда невозможны без системы педагогического сопровождения. Это, в свою очередь, предполагает определение содержания, форм организации и условий реализации педагогического сопровождения этой категории студентов.

Решению проблемы комплексного сопровождения лиц с особенностями психофизического развития на разных уровнях образования уделяется внимание исследователями, государственными деятелями, специалистами-практиками. В нашей стране развивается и укрепляется социально-педагогическая помощь и поддержка лиц с особенностями психофизического развития, разрабатываются модели и технологии психолого-педагогического и медико-социального сопровождения.

Кроме того, вхождение в Болонский процесс и образование единого образовательного пространства непременно повлечет за собой выполнение требований, предъявляемых к европейским вузам в части адекватной организации учебного процесса для лиц с ОПФР, подготовки и формирования педагогической компетентности профессорско-преподавательского состава, доступности архитектурной среды высшего учебного заведения, наличия медицинского, психологического и педагогического сопровождения, формирования специальной материально-технической базы и др.

Анализ литературы дает возможность говорить о том, что российскими исследователями (Т. В. Егорова, Ю. В. Замятина, Е. Д. Кесарев, О. И. Могила, Л. М. Шипицына и др.) разработана и обоснована концепция, апробированы и определены методики и технологии сопровождения в образовательном процессе детей с особенностями психофизического развития дошкольного и школьного возраста [2 – 8 и др.]. Изучению проблем социально-педагогической поддержки студентов с ограниченными возможностями здоровья посвящены работы Ю. В. Богинской [1]. Однако остается актуальной проблема педагогического сопровождения лиц с особенностями психофизического развития на уровнях высшего и последиplomного образования.

Под понятием «сопровождение» принято понимать метод, который обеспечивает создание условий для принятия личностью оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора и позволяет реализовать функции диагностики, информирования, консультирования, оказания помощи. По мнению Л. И. Шипицыной, в основе понятия «сопровождение» лежит системно-ориентированный подход, который позволяет сделать приоритетным внутренний потенциал развития личности. Следовательно, сопровождение предполагает реализацию субъект-субъектных (сопровождаемый и сопровождающий) отношений, направленных на решение проблем развития и социальной адаптации сопровождаемого [5].

Содержание, форма организации и возможность эффективной реализации педагогического сопровождения лиц с ОПФР в вузе определяются рядом условий, среди которых, по нашему мнению, ведущее место занимают: характер и степень нарушения (педагогическое сопровождение дифференцируется в зависимости от того, к какой нозологической группе относится лицо с ОПФР); уровень сформированности социально-прецептивной, коммуникативной и жизненной компетенции сопровождаемого (владение устной и письменной речью как средством коммуникации и мышления; мотивация, целеполагание, социальный интеллект); адекватность и вариативность учебно-методического обеспечения изучаемых дисциплин состоянию сенсорной и когнитивной сферы обучающегося; вариативность и гибкость образовательного маршрута, учитывающего индивидуальные и личностные особенности каждого обучающегося; включение в учебный процесс специальных образовательных мероприятий, ориентированных на сохранение здоровья обучающихся; обеспечение содержательной и формальной преемственности уровней общего среднего (профессионально-технического или среднего специального) и высшего образования, предполагающей повышение конкурентоспособности выпускников специальных школ; преодоление психологических барьеров, возникающих в результате дифференциации уровней подготовки; широкое использование современных информационных технологий и средств обучения, снимающих проблему отдаленности от вузовских центров, а также проведение мониторинга, позволяющего оценить успешность реализации программ педагогического сопровождения и в случае необходимости корректировать их, изменять форму и содер-