

Заметным явлением в последнее десятилетие стал и компьютерный жаргон, известный не только профессиональным группам, программистам, но многим носителям русского языка. Не последнюю роль в этом играет влияние во всевозможных чатах, форумах, блогах: *инет* «интернет, сеть», *батон* «клавиша на клавиатуре», *глюк* «ошибка в программе», *хомяк* «домашняя страница», *клава* «клавиатура». Одной из перманентно присутствующих частей блогов считаются эративы – слова и выражения, основанные на нарочито грубом, сознательном искажении креативных написаний, их звуковые и семантические ассоциации с другими словами. Чаще всего они встречаются на страницах сайтов «Podonki» и «Udaff»: *афтор жжот, ржу ни магу, жеть, патамушто, атчот, фтему, фтопку, аще кто-нить, какдила*. Хочется верить, что блоги с такого рода содержанием станут временным явлением и не будут играть значительной роли в виртуальном пространстве.

Когда-то великий русский классик Н.В.Гоголь писал: *«Нет слова, которое было бы так замашисто, бойко, так выскочило бы из-под самого сердца, так бы кипело и живо трепетало, как метко сказанное русское слово»*. К сожалению, сегодня то, что мы видим на экранах телевизоров и слышим по радио зачастую отдаленно напоминает великий и могучий русский язык. Сегодня филологи, философы и психологи поднимают проблемы экологии языка и культуры, загрязнения языковой среды.

В настоящее время русский язык в Беларуси, как и в России, переживает своеобразный «кризис», характеризующийся резким снижением уровня грамотности и культуры речи в ученической и студенческой среде, в условиях массовой информации, в профессиональном и бытовом общении, а также политической сфере.

Многие исследователи считают, что большое количество ошибок в радио- и телеэфире является не только следствием низкой речевой культуры дикторов, комментаторов, журналистов и редакторов, но и отражением общей культурно-речевой ситуации в современном обществе. Причина низкого уровня грамотности кроется и в распространении неподготовленных заранее публичных выступлений (не «по бумажке»), авторы которых демонстрируют свой низкий уровень речевого общения. Языковой вкус молодого человека отчасти ориентируется на разговорную и просторечную экспрессивность, а его речевой портрет можно определить по количеству употребления разговорных, жаргонных и нецензурных слов. Думается, что употребление в нецензурной и бранной лексики должно быть в категорической форме запрещено.

Сложившаяся же на сегодняшний день языковая ситуация наносит ущерб (явный и скрытый) учебному процессу в высшей и средней школе, оказывает негативное влияние на качество подготовки специалиста. В создавшихся условиях перед современной высшей и средней школой встает серьезная задача поиска эффективных средств обучения, которые бы давали гарантию получения не только профессионального образования, но и повышения уровня речевой культуры выпускника.

Важным условием для повышения мотивации изучения языка (будь то русского или белорусского) является курс государственной политики, в котором могли бы найти отражение такие вопросы, как повышение престижа русского (а белорусского) языка, использование пакета профессиональных требований к владению русским языком (например, определенных должностей при приеме на работу, для работников СМИ и др.), применение штрафных санкций за любое нарушение норм языка и др. А положительный эффект будет достигнут лишь тогда, когда все вокруг будут говорить правильно, не только филологи, но и все специалисты школы и вуза, работники СМИ, представители высокой культуры и воспитанники детского сада, родители, учителя и ученики, все те, кому небезразлично современное состояние языка и его будущее.

СОВРЕМЕННЫЕ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ХИМИИ В ЕВРОПЕЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Н.В. Суханкина

Трансформационные процессы в системе подготовки педагогических кадров, в частности учителей химии, происходят в русле общих тенденций в развитии химической науки и химического образования. Нами был проведен сравнительный анализ систем подготовки учителей химии в европейских университетах с целью выявления общих и специфических черт. Исследование проводилось по следующим параметрам: типы учреждений образования, структура учебных планов, существенное наполнение предметной области (химия), психолого-педагогическая и методическая подготовка.

Исследования показали, что на современном этапе подготовкой учителей химии в Республике Беларусь, Латвии и Германии занимаются как классические, так и педагогические университеты (таблица 1).

Начавшаяся в 1990-х гг. в рамках Болонского процесса реформа высшего образования затронула и систему подготовки педагогических кадров. Дипломная подготовка специалистов, практиковавшаяся до этого периода в европейских странах Восточной Европы, полностью или частично была заменена многоуровневыми и ступенчатыми моделями. Учебный процесс по-разному структурирован и заканчивается присвоением различных

Таблица 1 – Сравнение институциональных подходов к подготовке учителей химии в университетах РБ, Латвии, Литвы, Германии

Страна	Типы учреждений образования и сроки обучения	Регламентация содержания образования
Беларусь	Классические университеты (5 лет) Педагогические университеты (5 лет)	На государственном уровне через образовательные стандарты
Латвия	Классический университет (5-6 лет) Педагогический университет (5 лет)	На уровне университетов через академические и профессиональные программы
Германия	Классические университеты (6 лет) Высшие педагогические школы (5 лет)	На федеральном уровне через «Закон об образовании учителей» и на уровне земель

квалификаций, дающих право работать в школе (таблица 2). Только в Республике Беларусь в значительной степени сохранена традиционная структура подготовки учителей. Получение основной или дополнительной квалификации «Преподаватель» возможно по окончании первой ступени высшего образования (специалист) после 5 лет обучения. Вторая ступень высшего образования (магистратура) имеет научно-исследовательскую и научно-педагогическую направленность и не является необходимым условием для работы в школе. В Латвии базовое высшее химическое образование (бакалавриат) является недостаточным для работы в школе на любой ступени образования, так как 01.09.2004 г. учителя должны иметь педагогическое образование [25, с.149]. Поэтому студенты-бакалавры, предполагающие работать в школах, продолжают образование либо по профессиональным учительским программам, либо в магистратуре по дидактике химии. В Германии основной моделью подготовки учителей гимназии по химии является традиционная дипломная подготовка. Одновременно осуществляется постепенный переход на многоуровневую подготовку по системе бакалавр по химии – магистр образования.

Таблица 2 – Сравнение структуры подготовки учителей химии в университетах РБ, Латвии, Литвы, Германии

Страна	Варианты структурирования подготовки учителей
Республика Беларусь	1-я ступень высшего образования (дипломированный специалист). Квалификация «Преподаватель» (химия – основная или дополнительная специальность) или «Химик. Преподаватель химии»
Латвия	1 вариант: бакалавриат (химия) + магистратура (дидактика химии) 2 вариант: бакалавриат (химия) + профессиональная программа (учитель химии основной или средней школы) Квалификация «Учитель химии основной (средней) школы»
Германия	1 вариант: одноуровневая система (дипломированный специалист) Квалификация «Учитель гимназии по химии» вариант: бакалавриат (химия) + магистратура (образование) Квалификация «Магистр образования»

Проведенный анализ учебных планов, действующих в настоящее время при подготовке учителей химии в университетах Республики Беларусь, Латвии и Германии, показал наличие в них общих элементов: 1) группировка дисциплин в блоки (циклы): социально-гуманитарные, естественнонаучные, общепрофессиональные и специальные химические, дисциплины специализации, психолого-педагогические; 2) разделение учебного процесса (институциональное или нет) на начальный этап (базовый, общетеоретический) и основной, который включает углубленную специализацию по химическим или педагогическим дисциплинам; 3) наличие в учебных планах обязательных для всех дисциплин, а также курсов по выбору и факультативов; 4) включение в учебный процесс педагогических и научно-производственных практик; 5) написание промежуточных (курсовых) и выпускных квалификационных (дипломных, бакалаврских, магистерских) самостоятельных научно-исследовательских работ.

Наибольший интерес для нас представляет химическая подготовка будущих учителей, которая включает изучение общепрофессиональных и специальных химических дисциплин. Сравнение учебных планов в части предметной подготовки позволило сделать следующие выводы. Во-первых, перечень общих химических курсов, их последовательность и объемы учебного времени в университетах Республики Беларусь, Германии и Латвии, практически не отличаются. Инвариантная часть химической подготовки учителей в университетах трех стран представлена в таблице 3. Фундаментальная базовая подготовка во всех университетах занимает первые 2–3 года и включает лекции, семинарские и лабораторные занятия по общей и неорганической химии, аналитической химии, органической химии и физической химии. По окончании изучения каждого курса сдаются обязательные экзамены.

Во-вторых, углубленное изучение отдельных подразделов базовых химических дисциплин (неорганической, органической, аналитической и физической химии) для будущих учителей начинается с 3–4 курса. Перечень курсов в основном предметном блоке увеличивается, дополнительно вводятся специальные химические дисциплины (биологическая химия, техническая химия, химическая технология, коллоидная химия, строение вещества, кристаллохимия

химические методы исследования, химия высокомолекулярных соединений), что способствует формированию предметно-профессиональной компетентности будущего учителя.

Таблица 3 – Сравнение числа часов на изучение основных химических дисциплин в университетах РБ, Латвии и Германии

Дисциплины	Аудиторные часы			
	Германия (Констанцкий университет)	Латвия (Латвийский университет)	Беларусь	
			БрГУ	БГУ
Общая и неорганическая химия	336	304	350	330
Аналитическая химия	196	192	190	204
Органическая химия	322	192	230	330
Физическая химия	196	192	230	306

В-третьих, наибольшие различия в предметной химической подготовке наблюдаются в структуре блока дисциплин специализации. Так, в классических университетах Республики Беларусь (БГУ, дипломная подготовка специалистов) и Германии (дипломная подготовка) учебные планы содержат отдельный блок дисциплин специализации, который предполагает углубленное изучение одного из главных разделов химии (неорганическая, органическая, физическая, аналитическая химия) и написание самостоятельной научно-исследовательской дипломной работы по химии. В университетах Латвии специализация по химии относится к магистерской подготовке. Учебные планы педагогических университетов не содержат отдельного блока дисциплин специализации, что компенсируется включением в общий предметный блок спецкурсов «Основы неорганического и органического синтеза», «Химия полимеров», «Экологическая химия», «Геохимия» и др.

Важным компонентом подготовки учителя является овладение методикой преподавания предмета, изучение методико-педагогических дисциплин и прохождение педагогической практики в школе. Традиционно методическая подготовка является сильной стороной педагогических университетов: количество учебных часов, отводимое на методический блок, составляет до 20% от общего числа. Дисциплины методического характера могут входить: в блок предметно-профессиональных химических дисциплин (педагогические университеты Латвии и Беларуси, университеты Германии), в блок дисциплин специализации (БГУ), в магистерские программы по дидактике химии (Латвия, Германия), профессиональные программы (Латвия) (таблица 4).

Таблица 4 – Сравнение объемов методической подготовки и педпрактики в учебных планах университетов РБ, Латвии и Германии

Страна (университет)	Часы на методику преподавания химии (блок дисциплин)	Педпрактика (недели)
Беларусь (БГПУ)	122 (общепрофессиональный блок)	14
Беларусь (БГУ)	56 (блок дисциплин специализации)	4
Латвия (ЛУ)	160 (профессиональная учительская программа)	4
Германия (Констанцкий университет)	70 (общепрофессиональный блок)	13
Германия (Бохумский университет)	90 (магистерская программа)	14

Методический блок представлен, как правило, основным курсом «Методика преподавания химии» (или «Дидактика химии»), а также различными спецкурсами и курсами по выбору на последних двух годах обучения («Школьный химический эксперимент», «Методика решения задач по химии», «Современные информационные технологии» и др.).

Психолого-педагогическая подготовка будущих учителей химии структурирована в рассматриваемых университетах различным образом. По первому варианту первоначально осуществляется общенаучная подготовка по выбранной специальности (химия), а затем на ее базе – психолого-педагогическая. При этом профильная педагогическая подготовка может представлять собой отдельную ступень высшего образования, например, магистратуру по дидактике химии или профессиональные программы (Латвия, Германия), а может осуществляться в виде специального модуля, создаваемого независимо от основной программы на старших курсах классических университетов (Республика Беларусь, Германия). Во втором варианте, который реализуется в педагогических университетах Латвии и Республики Беларусь, предметный и педагогический блоки не структурированы по уровням образования, организация профессиональной психолого-педагогической подготовки осуществляется параллельно занятиям по основной программе. В связи с этим в педагогических университетах усилена методическая направленность, так как они в первую очередь нацелены на подготовку педагогических кадров. В классических университетах сначала предполагается получение

фундаментального химического образования, на базе которого возможно получение дополнительной квалификации «Преподаватель».

Таким образом, системы подготовки учителей химии в европейских университетах имеют как общие, так и отличительные черты. При этом инвариант специальной (химической) и психолого-педагогической подготовки обеспечивает содержательно адекватную подготовку специалистов, как в предметной, так и профессиональной области.

ПРИНЦИП АВТОКРЕАТИВНОЙ КУМУЛЯЦИИ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ РЕГУЛЯТИВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА

А.В. Торхов

В ходе исследования условий эффективности развития у студентов индивидуального стиля профессиональной деятельности в образовательном процессе вуза [2] мы выявили целый ряд закономерных связей. Наиболее существенные среди них таковы:

- эффективность средовых влияний в процессе становления индивидуального стиля деятельности будущих учителей обусловлена мерой их собственной активности в профессионально-личностном саморазвитии;
- эффективность развития индивидуального стиля деятельности будущих учителей обусловлена наращиванием опыта в построении субъективных программ учебной деятельности с учетом индивидуальной избирательности содержанию педагогического образования и способам его освоения;
- эффективность развития стиля профессиональной деятельности обусловлена рефлексивной обращенностью студентов на себя в ходе эвристического поиска причин успеха или неуспеха различных видов учебно-исследовательской деятельности;
- динамика становления индивидуального стиля деятельности обусловлена возрастающей самостоятельностью будущего учителя в познании, освоении, развитии и реализации сильных сторон своей личности на всех этапах профессионализации в вузе.

Перечисленные закономерные связи обосновывают необходимость построения образовательного процесса педагогическом вузе в опоре на принцип автокреативной кумуляции. Принцип автокреативной кумуляции требует наращивания опыта самотворчества студентов. Самотворчество – это освоение будущими педагогами себя в различных видах деятельности на аффективном, практическом и когнитивном уровнях в ходе многообразных форм диалога.

В антропологических учениях самотворчество понимается как фундаментальная способность человека дать жизнь своим возможностям, как плодотворность [3, с. 123]. Герменевтическая интерпретация понятия плодотворности (*плодотворность, плод-о-творить*), позволяет представить его как «плод творения». По С. И. Ожегову, плод – это порождение того, что находилось в зачаточном состоянии; творение – произведение, продукт творчества; произвести значит вызвать к жизни, дать жизнь, позволить стать, свершиться.

Плодом творения студента в различных видах учебно-исследовательской деятельности являются «ставшие» (вызванные к жизни, проявившиеся, доведенные до определенной степени силы и совершенства) индивидуальные возможности – интеллектуальные, эмоциональные, духовные, практические. Учение как творчество и направлено на развитие индивидуальных возможностей субъекта, что является не только предпосылкой, но и результатом учебной деятельности. Согласно С. Л. Рубинштейну, психическое содержание труда, игры и учения – это психическое содержание личности в этих видах деятельности. Учиться – значит проявлять себя в учебной деятельности «простраивать» себя в ней, объективируясь в предметных результатах учебного труда, развивать, обогащать и расширять свое собственное бытие. Это созидание и творчество, по мнению С. Л. Рубинштейна, является величайшим счастьем, которое вообще доступно человеку [1, с.51, 93].

При трактовке субъективного творчества как созидания в учебной деятельности собственных возможностей расширяется смысловое поле творчества как такового. Оно уже связывается не только с проблемной познавательной задачей, как это традиционно рассматривалось в педагогике (И. Я. Лернер, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов, М. Н. Скаткин и др.), а с любой задачей индивидуального освоения студентом действия или приема. Нахождение субъективно удобного и эффективного способа выполнения учебных действий и операций, «подстраивание их под себя», открывает путь (оказывает помощь, *со-действует*) наиболее эффективному развитию и реализации студентами своих возможностей.

Говоря об опыте самотворчества будущих педагогов, следует выделять в его структуре наиболее значимые составляющие. В мотивационном компоненте такой составляющей является отношение студентов к себе как к эффективной причине профессионально-личностного развития. В когнитивном – адекватные представления о себе как субъекте учебно-исследовательской деятельности. В практическом – навыки осуществления различных видов деятельности на основе личностно-деятельностной рефлексии.