АНТРОПО-ГУМАНИТАРНЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ

Современное педагогическое образование приобретает статус масштабного социального института, призванного транслировать и воплощать базовые ценности и цели гражданского общества. Анализ современных моделей педагогического образования (инновационная, компетентностная, проектная, интегративная и др.) позволяет вычленить в них новые измерения, общей характеристикой которых может быть гуманитарно-антропологическая сущность. Она (сущность) проявляется в разработке педагогических подходов, технологий, ориентирующих образовательную практику на развитие базовых, родовых способностей будущего учителя, позволяющих ему быть субъектом своей судьбы, карьеры, жизнедеятельности в целом. Требования к профессионализму педагога постоянно возрастают. Особенно велики они в переломные периоды развития общества, сопровождающиеся развитием новых социо-культурных тенденций, в числе которых такие, как глобализация, информационная революция, смена типов наследования культурно-исторического опыта.

Двудоминантный характер целей педагогического образования проявляется, с одной стороны, в требовании готовить человека, понимающего и принимающего задачи наличной социально-культурной реальности, способного жить и общаться внутри нее; с другой стороны – учитывать, что жить и работать выпускникам придется уже в новых условиях. Поэтому содержание образования, сам процесс его получения призваны готовить личность, способную совершенствовать самое себя, наличное бытие с учетом тенденций развития мирового сообщества и реалий конкретного государства. Среди таких тенденций выделяется «нестабильность и неравновесность» как фундаментальные характеристики бытия в XXI веке.

Этические измерения меняющихся приоритетов в педагогическом образовании нашли отражение в понятии «конкурентоспособная личность», ведущими характеристиками которой являются: трудолюбие, четкость целей и ценностных ориентаций, творческое отношение к делу, способность к риску, независимость, стрессоустойчивость, способность к непрерывному саморазвитию и профессиональному росту, стремление к высокому качеству конечного продукта своей деятельности. Компетентность понимается как готовность к решению профессиональных задач высокой степени неопределенности.

Антропо-гуманитарная сущность педагогического образования предполагает: а) признание личности студента высшей ценностью; б) признание самоценности каждого периода жизни человека; в) признание педагогической деятельности наилучшей для самореализации и самоактуализации собственной личности; г) осознание предмета своей специальности, общечеловеческой культуры в качестве основных средств развития обучаемых; д) видение пределов профессионального вторжения в духовный мир Другого.

Психолого-педагогическая компетентность проявляется в обобщенном личностном отношении педагога к педагогической действительности, его субъектам. Функциональными элементами этого отношения являются интеллектуальные потребности, познавательные интересы, ценностные ориентации, эмоциональные состояния. В совокупности они характеризуют педагогический такт, культуру взаимодействия участников педагогического процесса.

Реализация названных потребностей обеспечивается личностным, системным знанием нравственно-эстетических образцов мировой и отечественной педагогической культуры; ключевых теоретических подходов к освоению мировоззренческих понятий, перспективных концепций развития личности, формирования ее стержневых качеств, научных принципов гуманистической педагогики.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Потребности, убеждения педагога – наиболее сильные внутренние побудители педагогической деятельности, пусковые механизмы его эмоциональных состояний. Удовлетворение познавательных потребностей и интересов, объективированных в прогрессивном развитии студента, вызывает у педагога состояние душевного спокойствия, гармонии, влияющих на его профессиональное долголетие. Положительные эмоциональные состояния, периодически переживаемые педагогом, формируют сверхценное отношение к различным профессиональным проблемам, стимулируют поиск оптимальных способов их решения.

Учебно-исследовательская деятельность студента, осваивающего педагогические дисциплины, в антропо-гуманитарной парадигме рассматривается как деятельность самоизменения, саморазвития. Ее целью является формирование субъекта этой деятельности, а предметом – опыт (социальный, когнитивный) будущих педагогов. Продуктом учебно-исследовательской деятельности становится обогащенный, преобразованный опыт, составляющий фундамент профессиональной компетентности выпускника.

Динамика формирования педагогической компетентности зависит от совокупности деятельностей, на основе которых функционируют первичные компоненты, структурирующие профессиональное мышление и деятельность. Кафедра педагогики и проблем развития образования БГУ разработала необходимые совокупности таких деятельностей (оценочной, взаимооценочной, самооценочной), которые разворачиваются по логике развития самосознания личности: интериоризация оценок себя другими; сравнение своего «Я» с другими; самоатрибуция; смысловая интеграция жизненных переживаний.

Научно-методическое обеспечение изучения педагогических дисциплин с позиции антропо-гуманитарного подхода требует не только разработки нормативной структуры этих деятельностей, но и включение их в содержание всех форм и методов освоения педагогического знания.

Специфика профессиональной педагогической деятельности проявляется в устойчивой потребности рефлектировать относительно ранее усвоенных образцов деятельности, ценностных эталонов, концептуальных схем поведения. Поэтому учебно-исследовательская деятельность по освоению педагогических дисциплин строится как накопление опыта установления гуманистических отношений, перспективно определяющих характер будущего взаимодействия нынешнего студента с его воспитанниками, общечеловеческой культурой, педагогической наукой, временем жизни, самим собой как субъектом общечеловеческой и профессиональной культуры.

Педагогическое образование в современных вузах простраивается в логике целостного динамического профессионального проектирования.

В образовании проектирование рассматривается многопланово: «многошаговое планирование педагогической деятельности» (В.П. Беспалько, 1977); «индивидуальное представление учителя о собственной деятельности» (И.Я. Лернер, 1989); «проектирование – это всегда преобразование существующих форм в новые» (Б.В. Пальчевский, 2001); «проектирование – управленческая процедура» (Н.А. Масюкова, 2001); «проектирование как практико-ориентированная наука» (В.И. Слободчиков, 2001); «проектирование – это программно-проектный подход к образованию» (Ю.В. Громыко, 2004).

Место проектирования в системе педагогической подготовки студентов определяется, во-первых, опорой на опыт личности, приступающей к проектированию; во-вторых, дополнением к уже имеющимся у студента знаниям; в-третьих, трансформацией и перегруппировкой этих знаний, которые диктуются новой ситуацией применения, новыми ресурсами, включенными в проект [Громыко Ю.В., 2004].

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Вовлечение будущих педагогов в процесс проектирования стимулирует их становление как автора собственной, отчетливо рефлексируемой профессиональной деятельности.

Этапы обучения проектированию в нашем опыте выглядят следующим образом: в начале – это рецензирование и экспертиза осуществленных в образовательной практике проектов.

Следующий этап работы по освоению проектирования – взаимооценивание осуществленных сокурсником рецензий и экспертиз. Оценивающий работу сокурсника выставляет отметку, расписывается под ней. Таким образом, над проектом, к примеру «Детская деревня», студент работает дважды: вначале, сам осуществляет экспертизу и пишет рецензию, а затем анализирует, как этот же проект оценил его однокурсник.

Определение проектирования как практико-ориентированной науки представляется оправданным применительно к системе педагогического образования. Педагогический проект включает в себя систему предметно-специфических знаний о сути проекта и знаний о действиях, обусловливающих его создание.

Тематика проектов студентам предлагается в самом начале изучения педагогических дисциплин. Защита многих из них включается в содержание семинарских и практических занятий.

Литература

Аранская О.С., Бурая И.В. Организация поисково-исследовательской деятельности школьников химико-экологической направленности. – Новополоцк, 2001. – 160 с.

Громыко Ю.В., Громыко Н.В. Исследование и проектирование: различие типов мыследеятельности и их содержание / Педагогические инновации. 2004, № 1, стр. 58-65.

Кобринский М.Е., Чечет В.В., Альтернативные формы воспитания детей, проживающих в детских учреждениях // Адукацыя і выхаванне. – 2000. - № 9.

Концептуальные основания развития современной образовательной практики: исследования молодых ученых: Сб. науч. тр.: В 2 ч., Ч. 1, 2 / Под ред. профессора Б.В. Пальчевского – Минск: Нац. ин-т образования, 2000, - 286 с.

Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе. / М.А. Гусаковский, Л.А. Ященко, С.В. Костюкевич и др. – Мн.: БГУ, 2004.

Якубель Г.И. Технологии эвристического обучения старшеклассников. Методические рекомендации. – Гродно: Изд-во ГГМУ, 2002. – 62 с.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ