

велізарную адказнасць перад грамадствам, перад людзьмі, перад усім, з кім даводзіцца мець зносіны ў жыцці. Ён патрабуе гуманістычнай накіраванасці і дакладнасці ва усім: у словах, дзеяннях, учынках.

Спіс цытаваных крыніц

1. Киприанович, Г.Я. К истории женского образования в Западной России: ист. зап. ко дню 50-летия Вилен., Гродн. и Ковен. гимназий / Г.Я. Киприанович, сост. Г.Я. Киприанович. – Вильна: Губ. тип., 1910. – 67 с.
2. Кудринский, Ф.А. Педагогические разговоры (об уроке) / Ф.А. Кудринский // Нар. образование в Вилен. учеб. округе. – 1913. – № 12. – С. 563–660.
3. Кудринский, Ф.А. Педагогические разговоры (о баллах) / Ф.А. Кудринский // Нар. образование в Вилен. учеб. округе. – 1914. – № 1. – С. 9–19.
4. Евдокимова, Е.Л. Гимназическое образование в Беларуси: ист. опыт и тенденция развития (XIX–нач. XX вв.) / Е.Л. Евдокимова; Нац. ин-т образования. – Минск: НИО, 1998. – 140 с.
5. Фонд 466. – Оп. 1. – Д. 325, 481, 510, 527. Дела Минской мужской гимназии М.Н.П. 1890–1918 гг.
6. Фонд 3259. – Оп. 1. – Д. 125. Циркулярные распоряжения Министерства Народного Просвещения о дисциплинарных воздействиях и мероприятиях 1915 г.
7. Снапкоўская, С.В. Ля вытокаў нацыянальнай педагогікі: з гісторыі шк. і пед. думкі Беларусі канца XIX–пачатку XX стст. / С.В. Снапкоўская. – Мінск: Нар. асвета, 1995. – 128 с.
8. Глебов, И.А. Историческая записка о Слуцкой гимназии с 1617–1630–1901 гг. / И.А. Глебов. – Вильно: Тип. А.Г. Сыркина, 1903. – XII, 217 с.
9. Орловский, Е.Ф. Исторический очерк Гродненской гимназии / Е.Ф. Орловский. – Гродно: Паровая типолитогр. С. Лапина, 1901. – 119 с.
10. Рождественский, С.В. Материалы для истории учебных реформ в России в XVIII–XIX стст. / С.В. Рождественский. – СПб.: Обществ. Польза, 1910. – XV, 395 с.
11. Снапкоўская, С.В. Адукацыйная палітыка і школа на Беларусі ў канцы XIX–пачатку XX стст. / С.В. Снапкоўская. – Мінск: Нац. ін-т адукацыі, 1998. – 192 с.
12. Антология педагогической мысли Белорусской ССР / Э.К. Дорошевич [и др.]. – М.: Педагогика, 1986. – 468 с.

Матэрыял паступіў у рэдакцыю 03.12.2009.

Обучение будущего педагога когнитивному менеджменту: опыт, проблемы, перспективы

Т.Е. Титовец

В статье раскрывается связь между развитием когнитивной науки и сменой подходов к обучению. Исходя из современных представлений нейропсихологии о механизмах формирования знаний, обосновывается сущность когнитивного менеджмента как феномена, изучаемого современной дидактикой. На примере педагогической подготовки учителя автор описывает

проблемы, которые испытывают студенты при работе с профессиональным знанием, а также пути их преодоления в учебном процессе на каждом из этапов когнитивного менеджмента.

The article reveals the interconnection between the genesis of educational approaches and development of cognitive science. The essence of cognitive management is described with of view to modern findings on the mechanisms of knowledge acquisition. By setting fourth the example of teacher training the author illustrates problems that undergraduates are faced with while assimilating professional knowledge and proposes possible ways of addressing these problems at every stage of cognitive management.

Ключевые слова: когнитивный менеджмент, паттерн, метакогниция, концептосфера, проблематизация, интернализация, реконструкция, укрупнение единиц познания.

Смена подходов к обучению, которую мы постоянно наблюдаем в образовании, обусловлена множеством факторов: историческим, социокультурным, эпистемологическим (связанным с интеграцией и дифференциацией наук, реорганизацией структуры знания), фактором развития образовательной теории и практики и др. Особый интерес представляет взаимосвязь изменений в содержании образования и развития когнитологии и нейропсихологии, благодаря которым уточняются представления о природе познавательных процессов и механизмах, лежащих в основе усвоения знаний. Современные достижения этих наук составляют теоретико-методологическую основу для обоснования такого феномена, как когнитивный менеджмент – управление собственными знаниями и процессом их формирования, который становится объектом изучения как в отечественных, так и в зарубежных педагогических исследованиях.

Рассмотрим предпосылки возникновения этого понятия в современной дидактике. В самом широком смысле знание – это субъективный образ объективной реальности, отражение внешнего и внутреннего мира в сознании человека, мыслительный образ вещей, который постоянно обогащается. В нейрологии (науке о нейронах и законах функционирования нервных сетей) знание – это связь между нейронами, или цепочка ассоциаций. Благодаря способности к ассоциациям мы объединяем информацию в целое, устанавливаем в ней множество связей (по сходству, причинно-следственные, «часть – целое» и т.д.), которые сохраняются в памяти в форме паттерна и воспроизводятся в виде понятия, идеи, концепции, иными словами, определённого знания.

Изначально считалось, что основным условием объединения информации в паттерн и стимулом формирования знания служит новый опыт, новая реакция человека на ситуацию: новое понимание вещи подкрепляется нашим опытом взаимодействия с ней. Такое понимание механизма формирования знаний, основанное на принципе социального подкрепления, коррелирует с традиционным

подходом к обучению, при котором задачи учителя сводятся к трансляции важных с точки зрения социума знаний и их закреплению в практической деятельности либо генерированию в конкретной ситуации (как, например, в проблемном обучении). Основной проблемой классического подхода был и остаётся высокий процент знаний, которые транслируются впустую, т.е. не становятся личным достоянием обучаемого.

По мере развития когнитивной науки стало очевидно, что человек реагирует далеко не на все ситуации окружающей среды, а лишь на ту информацию, которая апеллирует к уже сложившемуся у него миропониманию и жизненному опыту. Иначе говоря, сами наши знания, уже сложившаяся система понятий, причинно-следственных связей определяют избирательность нашего дальнейшего познания. Такой вывод подтверждается положением нейрологии о том, что паттерны цикличны, и любой новый опыт человека используется для подкрепления уже сложившегося паттерна [1]. В результате меняются представления об онтологическом статусе знания: знание – это не только результат, но и основа взаимодействия отдельной личности с миром.



*Татьяна Евгеньевна Титовец,
кандидат педагогических наук, доцент,
докторантка БГПУ имени М. Танка*

С новым пониманием природы познания возникает персонифицированный подход к формированию знаний. В соответствии с этим подходом ученику нужно транслировать не любое знание, пусть даже необходимое для самореализации личности, а в первую очередь то, которое органично встраивается в уже сложившиеся у него схемы понимания мира, обусловленные индивидуальным жизненным опытом. Знание нужно преобразовать в такую форму, чтобы оно сохраняло преемственность по отношению к уже имеющимся у человека мыслительным образам, т.е. чтобы изначально было личностным. Трансформацию знания в личностное знание стали называть персонификацией, а основные усилия педагога теперь начали направляться не на закрепление знаний, а на диагностику уже сложившихся понятий, концептов и представлений обучаемого, разработку индивидуального способа изложения учебного материала с учётом особенностей смысловой сферы, понятийного мышления и индивидуального опыта ученика.

Персонифицированный подход имеет свои издержки и трудности в реализации. Как диагностировать сложившиеся у ученика схемы понимания, как персонифицировать знание, которое мы хотим передать, если даже последние достижения прикладной герменевтики не дают универсальных рекомендаций? И самое главное – что делать, если ученик обладает уже заведомо ложными убеждениями, искажёнными представлениями и псев-

доценностями и поэтому невосприимчив к информации, которая для него могла бы быть полезной? Личность оказывается в ловушке ограниченного знания, в замкнутом круге собственных паттернов: изначально сложившаяся схема понимания явления или объекта влияет на их последующее восприятие, иницируя определённые стереотипы и эмоции, которые подсказывают, на что обращать внимание в дальнейшем. В результате человек видит в ситуации лишь то, что хочет видеть, то, что диктует ему собственный паттерн, и он его ещё раз закрепляет, подтверждая новыми фактами. Так образуется снежный ком определённой системы идей, убеждений. Он разрастается, но его структура повторяет структуру ассоциаций, образованную в начальных актах познания [1].

Согласно нейропсихологическим исследованиям, цикличность в научении, или цикличность паттерна, характерная для животных и человека, играет ключевую роль в выживании: то, что уже имело место в нашем опыте, больше не требует времени на размышление. Таким образом человек получает возможность быстрее делать выбор, реагировать на ситуацию и познавать новое, выделяя в нём уже знакомые элементы. Однако паттерны являются серьёзным препятствием для осуществления некоторых видов познавательной деятельности: они мешают нам переучиваться, воспринимать и понимать чужую точку зрения, извлекать полезное из любого первоисточника информации (а не только из привычного), видеть позитивное в информации, которая в целом воспринимается негативно, и, наконец, творить. Проблема неполноценного усвоения знания, которая наблюдается при традиционном подходе к обучению, а также вопрос коррекции искажённых представлений обучаемого, актуальный для персонифицированного подхода, – это результаты излишней зависимости ученика от прежнего паттерна.

Есть ли выход? Учёные дают утвердительный ответ на этот вопрос. Человек способен возвыситься над паттерном, открыться для получения новых знаний, развить способность к их усвоению. Для этого ему требуются три специфические способности.

Во-первых, в отличие от животного че-

ловек способен к рефлексии. Он не только обладает определённым знанием, но и может увидеть пробелы своего знания, осознать, что он чего-то не знает и это незнание мешает ему делать выбор. Способность к вербализации своего незнания существенно расширяет границы восприятия ситуации и помогает видеть в ней больше, чем диктует паттерн. Такая способность называется *проблематизацией* познания.

Во-вторых, в отличие от животных человек догадывается о том, что его образ вещи может не совпадать с образом, созданным в сознании другого человека, и если он научится понимать чужой образ и видеть его связь со своим, то сможет усвоить знание, которое ранее не воспринималось им как полезное и интересное, т.е. не вписывалось в его паттерн. Такая способность называется *интернализацией* знаний, т.е. примирением чужого образа реальности со своим.

И, наконец, человек умеет сравнивать собственные мыслительные схемы объекта, выбирать из двух похожих лучшую, более успешно объясняющую реальность, повышая тем самым тонкость восприятия реальности и адекватность реагирования на неё. Иными словами, человек сам может манипулировать и управлять собственными паттернами, а не только наблюдать, как паттерны управляют им. Такая способность обозначается как *реконструкция концептосферы* (системы понятий, представлений, идей, опосредующих наше понимание реальности).

Все три способности: проблематизация, интернализация и реконструкция – составляют *этапы когнитивного менеджмента*, т.е. управления собственными знаниями и процессом их формирования [2]. Соответственно, обучение личности сознательному контролю за всеми тремя звеньями управления собственным знанием является обучением когнитивному менеджменту.

Проблема обучения когнитивному менеджменту как таковая в единстве всех её структурных составляющих долгое время не представляла собой отдельного объекта исследования. Однако педагогической наукой уже накоплен опыт формирования одного из аспектов когнитивного менеджмента – знаний о знании, или метакогниций (Б.М. Величков-

ский, Ю.К. Корнилов, А.В. Карпов, В.Ф. Спиридонов, М.А. Холодная, И.Ю. Филимонова, И.И. Цыркун, В.Н. Пунчик и др.). Принимая во внимание и высоко оценивая результаты этих исследований, мы предприняли попытку рассмотреть сущность когнитивного менеджмента на примере педагогической подготовки учителя.

В рамках педагогического эксперимента, проведённого в 2008/2009 учебном году в Белорусском государственном педагогическом университете имени Максима Танка, автором были выявлены основные трудности, которые испытывает будущий педагог на каждом из этапов когнитивного менеджмента. Определены возможная помощь со стороны преподавателя и содержание педагогического воздействия, которое смогло бы устранить эти трудности. Экспериментом были охвачены 44 студента III и V курсов факультета дошкольного образования БГПУ. Участие в исследовании студентов именно этого факультета было обусловлено тем широким спектром человековедческих и психологических знаний, которые они получают в процессе обучения. В качестве контрольной группы в отдельном случае были взяты 24 студента юридического факультета Международного института трудовых и социальных отношений (МИТСО).

Этап проблематизации требует рефлексии студентом пробелов в своих знаниях. С целью диагностики способности к когнитивному менеджменту на данном этапе студентам демонстрировались проблемные педагогические задачи, которые заведомо требовали не только педагогического, но и какого-то дополнительного знания. Например: «*Можно ли наказывать ученика с особенностями психофизического развития, который из-за причинённой ему обиды проявил агрессию по отношению к своему товарищу? И как его наказывать?*». В целях эксперимента данная ситуация на стыке права, психологии и педагогики предлагалась не только студентам педагогической специальности, участвующим в исследовании, но и будущим юристам. Обучаемым обеих специальностей задавался вопрос о том, какой дополнительный источник сведений им необходим, чтобы эту ситуацию разрешить. Часть студентов юридического факультета МИТСО (22%) отреагировала на

предложенную ситуацию так: «Юридически такого ученика наказать можно, если его проступок не вызван самим же дефектом, т.е. если ученик вполне осознаёт последствия своих действий. Но метод наказания я выбрать не могу, потому что не знаю о влиянии того или иного метода на ученика и тем более ученика с отклонениями». Остальные студенты-юристы ответили следующим образом: «Нам хватает разборок с уголовными делами, чтобы ещё разбирать школьные неурядицы. Это не наша ситуация. Пускай на неё отвечают студенты педагогического вуза».

Наиболее способные испытуемые из педагогического вуза (28%) ответили так: «Я знаю, что делать с таким учеником дальше: у него нужно формировать умения самоконтроля в общении со сверстниками, чтобы на оскорбление товарища он реагировал неагрессивным, не deviантным способом. Но можно ли его наказывать, этого я не знаю, мне не хватает информации о том, что считается нарушением прав детей с особенностями психофизического развития». Остальные студенты ответили: «Пускай с этим ребёнком занимается социальный педагог. Это вообще не педагогическая проблема, и её нужно адресовать юристам, которые расскажут, как и за что наказывают».

Объяснение того факта, почему один студент ищет пробелы в своих знаниях, а другой капитулирует перед задачей, содержится в психологии когнитивных стилей. Последняя утверждает, что качество восприятия человеком ситуации зависит от того, способен ли он выделить часть из целого, элемент из контекста, т.е. обладает ли полнезависимостью восприятия. Вероятно, мышление тех студентов, которые не видят в ситуации области приложения уже имеющихся у них знаний, характеризуется противоположным полюсом когнитивного стиля – полезависимостью. Иными словами, эти студенты воспринимают ситуацию нерасчленимо, не способны структурировать её, и потому она становится для них трудноразрешимой.

Помочь в формализации собственного незнания способна практика анализа, разложения ситуации на факторы или причины, которые её вызвали, и варианты развития событий, зависящие от того, какое решение будет принято. Такой анализ может под-

сказать будущему учителю, какие взаимосвязи ему ещё предстоит найти, чтобы точно прогнозировать результат своих действий, какой пробел в знаниях заполнить, чтобы принять правильное решение. Умение разложить ситуацию на факторы с целью формализации своего незнания оттачивается в процессе деконструкции принятых решений. Деконструкция представляет собой раскодирование принятых педагогом эффективных решений в профессиональной сфере (взятых из мемуарной литературы, художественной литературы, периодики, документалистики) с точки зрения всех факторов, повлиявших на действия педагога. Так, для понимания решения нужно найти его контекст, выявить причастных к нему людей и другие факторы, которые сами по себе кажутся незначительными, однако взятые в сумме составляют полную картину принятия решения.

Второй этап – интернализация приобретённых знаний, – как показали экспериментальные данные, также слабо поддаётся управлению и контролю. Из-за того что информация представлена в несколько ином, непривычном, контексте, она становится невостребованной. Многие студенты не могут спроецировать её на нужную для них сферу или ситуацию. Такие студенты о себе говорят: «Я вроде бы и нахожу в интернете или в библиотеке то, что надо, да не совсем для того случая, который мне нужен».

Из множества факторов, влияющих на успех интернализации, выделяют два наиболее важных [3; 4]. Первый из них – способность находить сходство между не связанными между собой объектами или явлениями, или степень отдалённости ассоциаций, которая у каждого индивидуальна. Второй – это уже сложившаяся у человека модель понимания некого явления или действительности в целом, т.е. схема, которая задаёт рамки познавательной активности, направляя наше внимание на то, что нам уже понятно и интересно, согласуется с нашими представлениями, убеждениями, ценностями, т.е. «вписывается» в паттерн.

Предстоящая педагогическая деятельность, педагогическая реальность в целом к последним курсам обучения также оформляются в определённую мыслительную модель, в которой студент формулирует свои приорите-

ты, цели и средства их достижения. Приведём одну из типологий таких моделей. Исследователи из Чикаго по результатам работы с выпускниками педагогических специальностей выделили пять типов моделей понимания педагогической реальности: рационалистическую, гедонистическую, коррекционную, либеральную, мыследеятельностную (см. табл. 1) [5].

Тяготение студента к одной из пяти моделей образует своеобразный фильтр восприятия. Поступающая информация переоценивается через призму уже сложившегося видения педагогической реальности, и то, что с этим видением конфликтует, отсеивается как ненужное. Студенты в таком случае говорят: «Я прочитал обе статьи из журнала, которые вы давали на аннотацию, но, если можно, первую говорить не буду. Я с ней согласен, но это не мой “формат”. Вот вторая – это в моём вкусе, про неё я расскажу».

С одной стороны, сложившаяся модель –

это защита от ложных веяний, но, с другой стороны, когда обучаемый «заточен» на восприятие лишь информации определённого типа, он теряет способность к её творческому преобразованию, поиску в ней полезных элементов. Иными словами, чрезмерная увлечённость одной схемой понимания педагогической реальности, неспособность видеть ограниченность этой схемы блокируют дальнейшее обогащение специалиста новыми профессиональными знаниями. В теории систем такое явление трактуется как «кризис полноты», когда стремление одного компонента к доминированию в ущерб другим приводит к остановке в развитии всей системы [6].

Таким образом, студентов необходимо обучать выходить за пределы сложившейся у них модели понимания педагогической реальности. С этой целью для каждой модели автором была сформулирована ситуация, которая помогает понять, к чему могут привести «педагогика радости», «развитие

Таблица 1 – Типология моделей понимания педагогической реальности (N.T. Mertz, S.R. McNeely)

Модель	Метафора педагогической реальности	Цель педагогической деятельности	Концепты идеальной образовательной среды как средства достижения цели
Рационалистическая	Школа – лестница к знаниям	Сформировать знания, умения, способности, нужные для успешной самореализации в жизни и труде	Авторитет учителя и рациональная организация учебной деятельности (оптимизация и интенсификация обучения)
Либеральная	Школа – сад талантов	Развить индивидуальные задатки, помочь ученику реализовать его потенциал	Идеи свободного воспитания (постановка таких целей, которые отвечают интересам и личному опыту ученика)
Мыследеятельностная	Школа – тренинг ума	Развить критическое и творческое мышление ученика	Развивающее обучение, приобщающее к мыслительной деятельности
Гедонистическая	Школа – сама жизнь во всей её полноте	Обогатить эмоциональный опыт (сформировать разнообразие интересов) личности и сделать его стимулом к любому роду деятельности	«Педагогика радости», потребностный подход к обучению (общение, творчество, красота, истина)
Коррекционная	Школа – противодействие от болезней общества	Скорректировать личностные качества и способы деятельности, сложившиеся под воздействием неблагоприятной социальной среды	«Превентивная педагогика», направленная коррекционная работа

Таблица 2 – Тематика междисциплинарных учебных проектов в зависимости от изначально сформированной модели педагогической реальности

Метафора педагогической реальности	Способ выхода за пределы конструкта	Рекомендуемые темы междисциплинарных проектов
Школа – лестница к знаниям	Осознание того, что объём формируемых в школе знаний, умений и способностей со временем увеличивается, но при этом не должен превышать определённый предел, а содержание образования, хотя и варьируется в соответствии с социальными изменениями, однако не должно полностью от них зависеть	«Информационный стресс и пути его предупреждения в учебном процессе»; «Сущность здоровьесберегающих технологий обучения»; «Почему так быстро растёт объём школьных программ?»; «Чему учить, когда знание так быстро устареваеет?»; «Адаптированность: способность адаптироваться или способность управлять изменениями как приоритет образовательной политики»
Школа – сад талантов	Осознание того, что развитие индивидуальных задатков и способностей ученика становится фактором его самореализации, только если найден нужный контекст их использования в окружающей среде, если они не противоречат требованиям ментальности и гендера, условиям информационного общества, специфике разных видов деятельности и ценностным установкам	«Гены определяют способности или способности определяют гены в истории антропогенеза?»; «Сущность опережающего обучения и образования»; «Гендерные различия как дилемма образовательной практики: заострять их или сглаживать, чтобы повысить творческий потенциал выпускника?»; «Коллективно-диффузный тип ментальности: барьер или фактор развития индивидуальной одарённости?»
Школа – тренинг ума	Осознание того, что развитие как творческого, так и критического мышления в изоляции от эмоционального и духовного развития личности, понимания ограниченности научного постижения мира может привести к опасным явлениям: нигилизму, отчуждению от познания в целом, потере интереса к творческой деятельности	«IQ и EQ (эмоциональный интеллект): есть ли между ними взаимосвязь?»; «Влияет ли духовность на продуктивность творчества?»; «Критический реализм и его влияние на содержание школьных программ»; «Что такое истина в науке, философии, религии и культуре?»; «Креатотерапия и творчество во вред здоровью: где грань между ними?»
Школа – сама жизнь во всей её полноте	Осознание мобилизующей и блокирующей функций эмоции как врождённой защиты человека от повторения ошибок, которых он не помнит, а также важности механизма стимулирования действия, которое в прошлом вызвало позитивный эмоциональный всплеск. Осознание того, что эмоциональный опыт не сводится к увеселительным моментам в ходе урока, а предполагает радость познания	«Иерархия человеческих потребностей, принятая в науке и религии: сходства и различия»; «Сущность потребностного подхода к обучению и воспитанию»; «Потребность – это данность или объект формирования? Позиция современной биопсихологии»; «Что предшествует: понимание нового или видение в нём красоты?»; «Эффект резонанса в учебно-воспитательном процессе»
Школа – противоядие от болезней общества	Осознание тщетности попыток скорректировать личностные качества и способы деятельности в том случае, когда не задействован потребностный уровень личности, не учитываются индивидуально сложившиеся убеждения, ценности и концепты	«Всегда ли причина проступков кроется в ценностной неустойчивости личности и пагубном влиянии среды?»; «Есть ли выход из аксиологического круга?»; «Опора на индивидуальные способности как условие коррекционной работы»; «Работа психотерапевта и педагога: различия и точки соприкосновения в коррекционных стратегиях и установках»; «“Превентивная педагогика”: прошлое, настоящее, будущее»

критического мышления», идеи свободного воспитания и т.д., если их сделать самоцелью, осуществлять в отрыве от других составляющих образовательного процесса. Студентам были предложены темы междисциплинарных проектов, побуждающие проанализировать, при каких условиях понравившаяся им система воспитания и обучения терпит кризис, а при каких – приносит хорошие плоды; какой метасистеме она подчиняется, в единстве с какой противоположностью эта идея работает (см. табл. 2).

Вопреки ожиданиям в результате работы с междисциплинарными проектами студенты ещё больше укрепились в занимаемых ими позициях, в своей приверженности к той или иной модели педагогической реальности. Однако после выполнения проектной работы они смогли осознать категории «радость», «знание», «свобода», «коррекция» в более глубоком философском смысле, понять, что не всякая увеселительная эмоция составляет «педагогику радости», а сущность коррекции не сводится к сумме исправительных операций. Иными словами, изначальная модель педагогической реальности, хоть и осталась доминирующей, вобрала в себя элементы других, восстановила взаимосвязь с ними, которая и стала мостиком для преобразования знаний в процессе их интернализации.

В основе этапа реконструкции концептосферы лежат восхождение к более высоким абстракциям (концептуальная редукция, или укрупнение по вертикали) и увеличение масштаба видения части и целого, причины и следствия (каузальная редукция, или укрупнение по горизонтали), т.е. восхождение к метапричине, попытка посмотреть на систему как на часть системы более высокого порядка [7].

Проблеме укрупнения единиц познания по вертикали посвящено множество исследований. Укрупнение по горизонтали – менее изученный феномен. Однако в обучении студентов основам синергетики и диалектической логики достигнуты определённые успехи. По нашему мнению, увеличение масштаба видения причинно-следственных связей у будущего учителя также происходит в результате восстановления междисциплинарных взаимосвязей. К примеру, изучение явлений, находящихся на стыке педагогики и других наук (экономики, социологии, антропологии, эпистемологии, герменевтики), позволяет увидеть саму систему образования или поведение отдельного ученика как часть системы совсем иного порядка, элемент нового целого, где действуют свои причинно-следственные отношения, которые не могут не влиять на наши педагогические решения.

Таким образом, эффективность обучения будущего учителя когнитивному менеджменту зависит от успешности формирования каждой из способностей, структурирующих процесс управления собственными знаниями:

- способности видеть пробелы в собственном знании, заполнение которых позволит решить проблему;
- способности проецировать приобретённые знания в нужный контекст и преодолевать ограничения сложившейся модели понимания педагогической реальности;
- способности к укрупнению единиц познания.

Однако решение поставленных выше задач требует, в свою очередь, разработки типологии студентов в соответствии с различиями в их когнитивных процессах, задействованных в менеджменте знаний, а также создания дифференцированной методики обучения когнитивному менеджменту, которая бы включала вытекающие из упомянутой типологии этапы, формы и методы работы со студентами, а также критерии эффективности этой работы.

Список цитированных источников

1. Вано, Е. I am right you are wrong / Е. de Bono. – London: Penguin books, 1991. – 358 p.
2. Коулопоулос, Т.М. Управление знаниями / Т.М. Коулопоулос, К. Фраппало. – М.: Эксмо, 2008. – 224 с.
3. Wright, K. Personal knowledge management: supporting individual knowledge worker

performance / K. Wright // Knowledge Management Research and Practice. – 2005. – № 3. – Pp. 156–165.

4. Pauleen, D. Personal knowledge management: putting the 'person' back into the knowledge equation / D. Pauleen // Online Information Review. – 2009. – № 2. – Pp. 221–224.

5. Mertz, N.T. Cognitive constructs of pre-service teachers: how students think about teaching before formal preparation / N.T. Mertz, S.R. McNeely. – Chicago, 1991. – Pp. 3–26.

6. Волкова, В.Н. Теория систем: учеб. пособие / В.Н. Волкова, А.А. Денисов. – М.: Высш. школа, 2006. – 511 с.

7. Теслинов, А. Концептуальное мышление в разрешении сложных и запутанных проблем / А. Теслинов. – СПб.: Питер, 2009. – 288 с.

Материал поступил в редакцию 02.12.2009.

Фандрейзинговая деятельность библиотек: кадровое обеспечение*

Ю.А.Переверзева

В статье освещены результаты опытно-экспериментальной работы по приобретению библиотекарями профессиональных компетенций в сфере фандрейзинга – системы целенаправленных действий по выявлению и привлечению внебюджетной помощи для развития социально значимых направлений библиотечной деятельности.

The article is about the results of experience-experimental work on acquisition of professional competence in the sphere of fundraising – the systems of the purposeful actions on revealing and attraction of the off-budget help for the development of the socially significant directions of the library activity.

Ключевые слова: библиотечный фандрейзинг, профессиональные компетенции библиотекарей, подготовка библиотекарей в области фандрейзинга.

Развитие инновационных процессов в библиотечной сфере повышает требования к уровню профессионализма библиотечных специалистов, активному освоению ими профессионального пространства, адаптации в современной социально-коммуникативной среде. Приобретение работниками библиотеки профессиональных компетенций в сфере библиотечного фандрейзинга является актуальным вопросом профессионализации. Эта позиция была одобрена большинством библиотечных специалистов, принявших участие в подготовке к исследованию потребностей внебюджетного финансирования и профессиональной готовности к его привлечению, проведённой в период с декабря 2007 года по май 2008 года. Из опрошенных нами 25 ведущих специалистов публичных библиотек Минщины (3 из них работают в библиотеках Минска и Жодино, 18 – в районных центрах) 84% (21 человек) понимают значимость теоретической и практико-ориентированной подготовки в области фандрейзинга. Их поддерживают и 68,8% (31 человек) сотрудников библиотек вузовской сети Беларуси.

* Рекомендовано к печати научным руководителем доктором педагогических наук, профессором Р.С. Мотульским.