

общечеловеческого и национального в педагогической мысли России и Беларуси начала XX вв. предполагает обязательный этап самостоятельной работы студентов индивидуальному анализу и осмыслению следующих проблемных вопросов: В чем проблемы общечеловеческого и национального воспитания в трудах П.Ф. Каптерева, В.Н. Сорока-Росинского и М.М. Рубинштейна? Что понимал К.Д. Ушинский под системой национального воспитания? Что легло в основу создания концепции белорусской национальной школы, разработанной лидерами белорусского возрождения начала XX в? В чем специфика национального воспитания и образования, провозглашенная представителями русской национальной школы? Каким образом В.Ю. Ластовский формулирует иерархию национальных ценностей и идеалов для белорусов и каково место в его педагогическом наследии?

Интенсификация процесса формирования национального самосознания студентов белорусских вузов предполагает углубленное овладение историко-педагогическим знанием не только посредством самостоятельной работы студентов, но также акцентирует внимание на подготовке рефератов, докладов в процессе проведения конференций, диспутов, работы проблемной группы, при подготовке курсовых и дипломных работ.

Продолжительный опыт работы в вузе позволяет утверждать, что изучение истории педагогики с будущими учителями, четко ориентированное на общечеловеческие и национальные аксиологические приоритеты культуры, образования и воспитания приобретает более концептуальный и целенаправленный характер, стимулирует познавательный интерес студентов и в содержательном плане обогащает их профессиональную подготовку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Каптерев П. Ф. История русской педагогики. Пг., 1915.
2. Каптерев П. Ф. Новая русская педагогика. Ее главнейшие идеи, направления и деятели. СПб., 1914. С. 61–62.
3. Каптерев П. Ф. Педагогический процесс. Изб. пед. соч. М., 1982.
4. Рубинштейн М. М. Война и идеал воспитания (К вопросу о национализме в педагогике) // Вестник воспитания. 1916. № 3. С. 60–67
5. Снапкоўская С. В. Ля вытокаў нацыянальнай педагогікі: з гісторыі школы і педагогічнай думкі Беларусі канца XIX – пачатку XX ст. Мн., 1995.
6. Снапкоўская С. В. Гісторыя адукацыі і педагогічнай думкі Беларусі. Мн., 2001.
7. Сорока-Росинский В. Н. Педагогические сочинения. М., 1991.
8. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. М., 1988. Т.1.

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

О. Л. Жул

Анализ ряда исследований проблем высшего профессионального образования показывает, что среди современных нормативных требований к подготовке выпускников выдвигается сформированность у них ключевых компетенций на основе единства интегрированных знаний, обобщенных умений и универсальных способностей. Сформированность ключевых компетенций как интегрированный конечный результат профессиональной подготовки в вузе означает овладение выпускником «ключами» или готовностью к решению больших групп задач – от личностных до социальных и профессиональных, включая междисциплинарные, с большой степенью неопределенности. Ключевые компетенции формируются не как традиционные умения и навыки на основе «готовых» знаний, а за счет приобретаемого опыта решения разнообразных задач и выполнения социальных и профессиональных ролей и функций, в которых интегрируются частные знания, умения и навыки в обобщенные умения и универсальные способности.

...носящиеся к различным сферам жизнедеятельности человека, науки и практики. Последнее способствует выработке у студентов готовности к разрешению проблем в предстоящей производственной ситуации и придает профессиональной подготовке предметный и практико-ориентированный характер

Система же «готовых» или «завершенных» знаний, умений и навыков, составляющая основу традиционной квалификации выпускника вуза, обеспечивает преимущественно профессиональную готовность к выполнению определенного вида работы, решению типовых задач. Все вышесказанное, во-первых, не отрицает необходимости формировать у студентов традиционную знаниевую базу как основу готовности выпускника к осуществлению алгоритма действий в типичных ситуациях; во-вторых, обуславливает использование, наряду с понятием «квалификация» и традиционными учебными формами, в теории и практике профессионального образования компетентностного подхода, компетентностной модели образования, соответствующих переходу от традиционной системы ЗУНов к компетенциям. Компетенция представляет интегративную социально-дидактическую структуру личности выпускника, состоящую из ценностей, личностной направленности, знаний, опыта. При этом сформированность той или иной компетенции означает достаточную степень мобилизации личностью полученных ранее знаний и опыта для решения задач в новых условиях или достижения более качественных результатов труда

Анализ ряда исследований по проблемам разработки компетентностного подхода в профессиональном образовании (Байденко В.И., Болотов В.А., Зимняя И.А., Макаров А.В., Селезнева Н.А., Сериков В.В.) позволяет заключить, что ключевые компетенции формируются на основе: 1) обобщенных, как правило, межпредметных знаний и умений, универсальных способностей и готовности к выполнению различных видов деятельности, 2) преимущественно самостоятельного приобретения студентами опыта решения разнообразных учебно-исследовательских, профессиональных, социальных задач, имеющих межпредметный характер, некоторую степень неопределенности; 3) включения студентов в созданные в учебно-воспитательном процессе сменяющие друг друга ситуации, имитирующие жизненные и профессиональные проблемы, разрешение которых требует способности к самоопределению, проектировочных и рефлексивно-контрольных действий; 4) принципа интеграции учебно-исследовательского, социального и профессионального видов деятельности, опыта самообразования и саморазвития.

Эти целевые установки совпадают по своей сути с задачами развивающего обучения (Эльконин Д.Б., Давыдов В.В., Занков Л.В.), знаково-контекстного обучения (Вербицкий А.А.), личностно ориентированного образования (Якиманская И.С., Бондаревская Е.В., Сериков В.В. и др.). В соответствии с названными концепциями важным методологическим подходом к обучению является деятельностный, а главной составляющей содержания обучения выступает деятельность, направленная на освоение способов деятельности (учебной, профессиональной, социальной). Например, сущность технологии знаково-контекстного обучения, по А.А. Вербицкому, составляет «моделирование на языке знаковых средств предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности». Моделирование осуществляется согласно данной технологии, на основе последовательной трансформации «базовых форм» деятельности студентов (учебной, профессиональной, учебно-профессиональной) с помощью «переходных форм» (новых и традиционных методов обучения), что в целом обеспечивает приближение учебных форм к формам организации профессиональной деятельности и переходу будущих выпускников от учения к труду. Несомненно, реализация деятельностного подхода, освоение студентами деятельностного содержания обучения обеспечивают практическую и профессиональную направленность учебно-воспитательного процесса в вузе. Однако при этом не в полной мере решается ряд проблем: обучение будущих выпускников сложным, имеющим высокий уровень неопределенности, полифункциональным видам профессиональной деятельности; формирование у студентов способности

самоопределяться в возникающей новой производственной ситуации и решать новые задачи.

Практика и исследования (Ильясов И.И., Слободчиков В.И., Болотов В.А., Исаев Е.И. и др.) показывают, что такая способность и опыт поведения в постоянно меняющихся социокультурных и производственных условиях не формируются на основе готовых образцов для воспроизведения, а могут быть построены только самим студентом. Такая постановка проблемы предполагает реализацию компетентного подхода в профессиональной подготовке студентов, что означает: 1) обоснование в соответствии с новым социально-государственным заказом, изменениями в сфере труда, мировыми образовательными тенденциями современных требований к профессиональной готовности выпускника, новых производственных функций и задач; 2) выявление компетенций выпускника и их операционализацию через обобщенные знания и умения, способности и виды готовности к определенным типам деятельности; 3) разработку и реализацию в образовательном процессе адекватной формируемым компетенциям системы задач, ситуаций, направленных на развитие у студента соответствующих способностей и готовностей, которые в будущем в условиях реальной производственной ситуации позволят выпускнику конструировать фрагменты или весь процесс профессиональной деятельности. Другими словами, в компетентной модели образования происходит смещение акцентов: с формирования «ориентировочного компонента творческой деятельности» на «деятельностно-творческий аспект образованности» (Болотов В.А., Сериков В.В.); от предметно ориентированных знаний и умений как алгоритма типовых действий к рефлексивно-мыслительной культуре, оценочно-контрольным, коммуникативным, проектно-конструкторским умениям; от учебной деятельности к квазипрофессиональной на всех этапах обучения. При этом важнейшими требованиями к реализации компетентной модели образования выступают: 1) создание условий для эффективной самостоятельной работы студента как основной формы его мыслительной деятельности, направленной на «взращивание» или саморазвитие необходимых способностей к той деятельности, способы и содержание которой не могут передаваться по образцам; 2) развертывание в учебном процессе на всех этапах профессиональной подготовки сменяющихся друг друга квазипрофессиональных ситуаций, моделирующих предметную, социально-психологическую составляющие будущей профессиональной деятельности, что обеспечит в имитационной форме непрерывное пребывание студента в сфере профессии.

В вышеизложенном состоит отличие и предназначение компетентной модели образования: в образовательном процессе с первых этапов обучения студентов придается их учебно-познавательной деятельности профессиональная направленность, усиливаются интеграция и взаимопроникновение друг в друга «учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной форм деятельности», а объем и содержание самостоятельной работы обучающихся все более соответствуют требованиям к профессиональному труду.

В ходе проводимого в БГУ исследования нами обоснованы возможности реализации компетентного подхода в педагогической подготовке студентов классического университета. Педагогическая подготовка студентов в условиях классического университета рассматривается как важнейшая составляющая профессиональной подготовки выпускника университета, в процессе которой происходит формирование у студентов психолого-педагогической компетентности через освоение ими психолого-педагогических предметов в рамках блока социально-гуманитарных дисциплин.

В соответствии с новым государственным и социальным заказами, изменениями в сфере труда, образовательными тенденциями нами: 1) раскрыта сущность социально-педагогического аспекта многих видов профессиональной деятельности (политической, управленческой, юридической, социальной, журналистской, издательской, маркетинговой), в ходе которых реализуются наряду со специальными функциями и психолого-педагогические; 2) осуществлена операционализация психолого-педагогических компетенций в

соответствии с тремя уровнями педагогической подготовки, 3) определены психолого-педагогические модули на каждом из уровней, 4) выявлены обобщенные знания и умения, определяющие психолого-педагогическую компетентность выпускника университета, представляющую интегрированную цель – результат целостной педагогической подготовки студента. Заметим, что психолого-педагогические компетенции, операционализованные в соответствии с тремя уровнями педагогической подготовки в университете, имеют племственную взаимосвязь и подлежат дальнейшему развитию на основе содержательно-технологического обновления профессиональной подготовки.

Проблема регламентации психолого-педагогических компетенций является особенно значимой, так как ее решение позволяет разработать адекватные содержанию будущей профессиональной деятельности задачи и ситуации, реализуемые в учебном процессе на всех этапах подготовки выпускников и обеспечившие развитие у них соответствующих способностей.

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ НАУЧНЫХ КАДРОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В БЕЛАРУСИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА

О. М. Старикова

В конце 50-х гг. XX в. в тематике НИИ педагогики, кафедр педагогики и психологии педагогических институтов отсутствовали единое направление, внутренняя взаимосвязь в планировании научных исследований. Многие выполненные работы имели частное значение, изучали узкие вопросы, не базировались на эксперименте и анализе опыта работы школ.

Отсутствие комплексных исследований в этот период объяснялось следующими факторами: организация работы с аспирантами, специализирующимися в области педагогики, проходила не на должном уровне, в республике не было ни одного профессора, имеющего степень доктора педагогических наук; более половины преподавателей кафедры педагогики и значительная часть работников НИИ педагогики не имели ученых степеней и званий (из 33 сотрудников института только 11 имели ученые степени); тематика диссертационных работ в большинстве была слабо связана с практикой обучения и воспитания и др.

Во второй половине 60-х гг. XX в. важными направлениями исследований, проводимых педвузами республики, являлись: «Интернациональное воспитание учащихся начальных классов» (МГПИ), «Народная сказка как средство нравственного и эстетического воспитания учащихся начальной и восьмилетней школы» и «Обучение грамоте в школах Белоруссии» (Могилевский и Брестский пединституты), «Развитие методических идей в Белоруссии в области преподавания родного языка в начальной школе» (Гродненский и Витебский пединституты), «Определение содержания и объема знаний по предметам, изучаемым в начальных классах школ БССР» (НИИ педагогики МП БССР).

Во второй половине 60-х гг. появляются первые диссертационные исследования по проблемам начального образования. В диссертациях, получили отражение основные направления коммунистического воспитания младших школьников (нравственное, эстетическое, трудовое, физическое, экологическое, экономическое и др.), а также процесс формирования отдельных качеств личности (самостоятельность, общественная и познавательная активность, гуманность, ответственность, бережливость, организованность и др.).

Поиск рациональных путей организации самостоятельной работы учащихся на уроках был предпринят в диссертационных исследованиях Г.И. Боровой (1967), А.И. Самарцева (1968), М.Ф. Лятецкой (1972). В работах выявлены наиболее эффективные педагогические условия использования самостоятельных видов деятельности учащихся на уроке; определены пути и средства воспитания эстетического восприятия природы у детей младшего школьного возраста; доказываеся влияние природных факторов, биологической обуслов-