

Мы видим, что распределение гендерных ролей девочек/мальчиков, братьев/сестер несимметрично. Старшие сестры выступают в роли родителей функционально. Младшие братья являются безголосыми, страдательными членами социального взаимодействия. Их чувства и мысли не составляют предмет рефлексии. Старший брат берет на себя роль отца – фигуры ключевой в моделируемой системе взаимодействия. Маленькие девочки не вызывают никакого интереса у остальных героев, а взрослым отводится одна-единственная роль – роль матери. Самые большие шансы на реализацию в социуме имеют хорошие мальчики.

Моделируя подобные гендерные модели в учебнике, его авторы через само содержание преподаваемого предмета создают и методически прописывают образ не только существующего, но также «иноного» нравственно-правового порядка, человека, свободного от реальных недостатков различных сфер повседневной культурной, экономической, социальной, политической жизни. Трудно сказать, где в этом образе стереотип, а где инновация. Скорее всего, можно говорить о попытке выстроить вневременную модель идеальных на все времена гендерных отношений и предложить ее для индоктринации школьникам начальных классов. Однако эта модель неизбежно в значительной части бессознательно опирается на идеализированный персональный опыт составителей пособия, который осмысливается как культурно обоснованный.

Книга для чтения – это книга культурного горизонта, как его предлагает детям и их родителям национальная доктрина образования. Через семейный круг учебная книга выплескивается и на более широкие социальные группы в виде дворовых, родственных или иных социумов. Таким образом, лежащая в ее основе педагогическая философия через *власть учебника* способна становиться неосознаваемым достоянием довольно многочисленных групп населения. Философии «хорошего мальчика», «девочки-матери», «хулигана-растеряши», «маленького отца семейства» и др. становятся «достоянием масс» и в постсоветское время. Современный учебник предстает полем борьбы разных систем ценностей, споров и конфликтов во взаимодействии подготавливаемых учебных книг для начальной и средней школы, которые, начавшись сразу после объявления перестройки и гласности, не утихают до сих пор. Инновации в данном контексте не всегда выступают элементами креативного будущего, опирающегося на современные тенденции жизни школьников, нередко элементами стереотипизированного прошлого мира учителей, опрокинутого в будущее.

Работа поддержана грантом РГНФ 08-06-94401а/Д.

Литература

1. Кудина, Г. Литературное чтение: учебник для 4-летней начальной школы 1-4 класс / Г. Кудина. – М., 2001-2003.

РАЗВИТИЕ ОПЫТА ТВОРЧЕСТВА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

Э. Н. Макаренко

УО «БГПУ им. М. Танка» (г. Минск)

Происходящие в настоящее время в нашей стране изменения дали шанс на создание такой системы образования, в центре которой встала задача расширения возможностей компетентного выбора каждой личностью своего жизненного пути. Рост разнообразия форм жизни, увеличение свободы выбора личности, ослабление традиционных систем передачи знаний вследствие смены ценностных ориентаций у поколений «детей» по отношению к поколению «взрослых» в динамичный нестабильный период истории страны объективными социальными предпосылками изменения роли опыта творческой деятельности в структуре совокупного социального опыта. По нашему мнению, опыт творчества должен быть основополагающим и главным элементом, на который могут опираться другие его элементы (к ним относятся знания, умения, отношение человека к миру и др.). Поэтому возрастают требования к педагогу как агенту изменений в обществе и образовании, его личностным качествам и профессиональной компетентности.

К психолого-педагогическим факторам, детерминирующим процесс развития творческого потенциала студента, мы относим мотивационно-потребностную сферу личности (направленность на самоорганизацию, саморегуляцию, самореализацию). На стадии самореализации соотношение знаний происходит в рамках «Я и высшее Я». На этой стадии формируется жизненная философия учителя в целом, осознаётся смысл жизни, своя общественная ценность. Благодаря данному фактору происходит развитие компонентов творческого потенциала. В настоящее время многие исследователи приняли точку зрения, согласно которой ключевой характеристикой потенциала личности является ее мотивационная направленность [1], которая доминирует потребностью в творческом саморазвитии. Процесс творческого саморазвития интенсифицирует процессы «самости»: самопознание, самовоспитание, самореализацию.

Самопознание связано с «Я-концепцией», в которой отражается образ собственной личности. Эту концепцию можно характеризовать как установку по отношению к самому себе. «Я-концепция» включает в себя когнитивный компонент опыта творчества (образ своих индивидуальных качеств, способностей, социальной значимости) и аффективный (самоуважение, самооценка, самоуничижение и др.).

Самоорганизация как процесс связана с определением целей, содержания и этапов самоорганизующейся творческой деятельности. Самоорганизация связана с самообразованием, самообразованием, более того, проявляется только через них.

Самообразование рассматривается нами как самообразование, включающее в себя самовоспитание. Самообразование связано с расширением и углублением знаний, формированием творческой направленности личности.

Развитие когнитивного компонента опыта творчества связано с формированием творческой направленности сознания молодых людей: осознание ценностной сущности творческой деятельности; осознание результатов творчества как составной части общечеловеческих ценностей; формирование базовых знаний о феномене творчества; формирование знания об индивидуальных особенностях своей личности; формирование знания о способах саморазвития (Л.А. Любимова).

Развитие аффективного компонента опыта творческой деятельности проявляется в эмоциональном состоянии студентов, в приложении волевых усилий в творческой деятельности и поведении. Эмоции отражают как положительное, так и отрицательное отношение к участию в творческой деятельности. Эмоциональное отношение переходит во внутреннее состояние, переживание, которое перерастает в настроение.

Воля выступает психической формой отражения действительности. Волевой структурный элемент связан с целью, со стимулами и волевыми усилиями по достижению цели, являющимися составным компонентом в творческой деятельности (действия). Данный структурный элемент включает в себя волевые свойства личности (сильная воля, настойчивость, упрямство, податливость, внушаемость, решительность, слабость), осмысление личностью цели и стремление к ее достижению (осознание цели, интенсивное стремление к ней, нечеткое осознание, легко меняющееся, слабое стремление к достижению и т.д.), мотивированность действий (обоснованные, необоснованные, легко меняются, нечеткие), решение и его осуществление (обоснованное, необоснованное, стойкое, легко меняющееся). Аффективный компонент как бы настраивает, побуждает личность к волевым действиям.

Практический компонент выступает в нашем исследовании важной составляющей опыта творчества будущего педагога. Он позволяет целенаправить творческую деятельность молодых людей на формирование соответствующего сознания, отношений и поведения где как отмечает А. Н. Леонтьев, общая цель выступает как осознанный мотив [4].

Необходимость определения исходного уровня развития опыта творческой деятельности учителя потребовала проведения констатирующего эксперимента. Он осуществлялся нами посредством применения разнообразных «обнаруживающих» методов: наблюдение (включенное и опосредованное, поисковое и аналитическое) и самонаблюдение; диагностических (тесты, опросники, самооценка); асимметрических (анализ процессов и продуктов деятельности); измерение, шкалирование. С помощью названных методов было проанализировано достаточно большое количество фактов. В исследовании приняли участие учителя гимназии № 8 (Советский р-н) и № 9 (Первомайский р-н) г. Минска. Всего в констатирующем эксперименте приняло участие 380 педагогов. Полученные в ходе исследования данные подвергались качественному и количественному анализу.

Итак, исходным моментом в исследовании было определение уровня творческой деятельности учителя. Для этого применялось анкетирование, в котором участвовали учителя со стажем работы до 5 лет, до 15 лет и свыше 25 лет. Анкета была выполнена по методике И. А. Колесниковой «Я как преподаватель» [2, 3], адаптированной с учетом целей и задач нашего исследования и содержащей 19 вопросов-утверждений. По каждому утверждению высчитывалось среднее арифметическое, при этом учитывалось, что все позиции входят в диапазоне от «безусловно да» (7 баллов) до «категорически нет» (1 балл). Всего по данной анкете было получено, обработано и оценено 375 ответов респондентов. На основании полученных данных мы построили ломаную линию в системе координат, где по горизонтальной оси расположены номера вопросов, а по вертикали — номера ранга («1» — «7»).

Как показали материалы исследования, учителя со стажем до 5 лет и свыше 25 лет не склонны считать творческими любой вид педагогической деятельности. Подавляющее большинство педагогов считают творческой работу, требующую нестандартных решений.

В понимании учителей (стаж до 5 лет) к творческим видам педагогического труда в большей степени относится выбор методов, форм и средств обучения и воспитания; (стаж до 15 лет) — проектирование и моделирование педагогического процесса; (стаж свыше 25 лет) — проектирование и моделирование педагогического процесса, выбор методов, форм и средств обучения и воспитания.

Что касается достаточности опыта творческой деятельности, то отрицательные ответы распределились следующим образом: 3 балла — учителя со стажем до 5 лет; 4 балла — учителя со стажем до 15 и свыше 15 лет.

Анализ ответов респондентов показал, что большинство из них считают роль вузовской подготовки в накоплении опыта творческой деятельности незначительной (3 балла — учителя со стажем до 5 лет; 4 балла — учителя со стажем до 15 и свыше 25 лет).

Собственный уровень опыта творческой деятельности, исходя из семиуровневой шкалы самооценки, учителя оценили следующим образом: 3 балла — педагоги со стажем до 5 лет; 5 баллов — педагоги со стажем до 15 лет и свыше 25 лет.

Для определения уровня творческого потенциала учителей использовались вопросы 10–19 вышеуказанной анкеты.

Как видно, большинство учителей считают, что имеют достаточный творческий потенциал. Подавляющее большинство из них на данные вопросы давали ответы, оцениваемые высокими баллами. В то же время большинство педагогов со стажем до 15 и свыше 25 лет считают проектируемые ими творческие планы невыполнимыми.

Сопоставительный анализ ответов учителей со стажем до 5 лет и свыше 25 лет позволил сделать следующие выводы.

За время обучения в вузе и в процессе профессиональной деятельности ответственность личности за принятие педагогических решений формируется недостаточно, в некоторых случаях наблюдается снижение показателей.

У учителей со стажем до 5 лет стремление к организации своей деятельности гораздо выше, чем у учителей со стажем работы свыше 25 лет.

Критичность мышления у учителей со стажем до 5 лет выше, чем у учителей со стажем свыше 15 лет.

Большее удовлетворение от выполняемой работы свойственно начинающим педагогам и педагогам со стажем до 15 лет.

Начинающие педагоги более критичны в отношении какого-то вопроса, независимо от мнения коллектива, чем учителя со стажем работы до 15 и свыше 25 лет.

Успех, эффективность учебного процесса определяются в конечном счёте характером деятельности учащихся. Каков бы ни был учитель, как бы хорошо ни знал свой предмет, но, если он не сумел выстроить и организовать собственную творческую деятельность учащихся, большого успеха он не добьётся. Важнейшей задачей современной школы, реализация которой целиком ложится на плечи учителя, является организация самостоятельной и активной творческой деятельности учащихся. Именно педагог-профессионал призван сделать всё возможное для выполнения этой задачи. А для этого он сам должен быть не только профессионально, но в первую очередь личностно готовым к самореализации в педагогической деятельности.

Литература

1. Грановская, Р. М. Творчество и преодоление стереотипов / Р. М. Грановская, Ю. С. Крижанская. – СПб: ОЛМА-ПРЕСС, 1994. – 465 с.
2. Дамианова, Е. В. Развитие опыта творческой деятельности учителя на основе эвристических приёмов решения педагогических задач: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е. В. Дамианова. – Ставрополь, 2006. – 180 л.
3. Колесникова, И. А. Педагогическая праксеология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. А. Колесникова, Е. В. Титова. – М.: Академия, 2005. – 256 с.
4. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: ИПЛ, 1978. – 218 с.

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ, ДЕЛОВЫЕ ИГРЫ И ТРЕНИНГ В ОБУЧЕНИИ РИТОРИКЕ

Л. И. Мамонтова

УО «МГУ им. А. А. Кулешова» (г. Могилёв)

Древний мудрец Аристотель утверждал: «Мы слушаем не речь, а человека, который говорит». Современная жизнь устроена так, что востребованными оказываются люди, умеющие самостоятельно, целенаправленно, системно и оригинально мыслить, способные излагать свои мысли так, чтобы их понимали и слушали с интересом, люди, владеющие нормами литературной речи.

В сегодняшней непростой жизненной ситуации немногие из нас сумели стать востребованными и найти своё место в жизни. Возникает вопрос: «Какими же должны быть выпускники средних и высших учебных заведений?». Настоящее цивилизованное государство может быть построено лишь людьми думающими и умеющими «действовать словом по возможности сознательно и в соответствии с ситуацией и задачей общения».

Обучение культуре мыслеречедеятельности в различных ситуациях определяется совокупностью следующих качеств: гибкостью мышления, быстрой реакцией переключения с одного вида деятельности на другой, конструктивностью общения с оппонентом, способностью преодолеть страх перед аудиторией и др. Эти качества призваны развивать и совершенствовать предмет риторика.

Единой концепции этого предмета нет. Он интегрирует в себе знания и умения из области философии, психологии, этики, техники речи, культуры речи и стилистики текста. Одним из основных приёмов обучения риторике, на наш взгляд, является коллективный и индивидуальный тренинг и интеллектуальные деловые игры. Игры и тренинги в обучении риторике призваны решать многочисленные задачи и отрабатывать различные умения и навыки: восприятие и понимание речи, совершенствование техники речи, умение вести конструктивный диалог и спор, навыки создания