

3. БАРЬЕРЫ, ПРЕПЯТСТВУЮЩИЕ УСТОЙЧИВОМУ РАЗВИТИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

3.1 Определение «барьеров», препятствующих устойчивому развитию педагогического образования

Понятие «устойчивое развитие» определяется в современной педагогической литературе с помощью следующих признаков: социокультурного, эколого-экономического и антропологического. «Устойчивое развитие» – это сбалансированное социокультурное, антропологическое, эколого-экономическое развитие, ненарушающее окружающую природную среду и человеческую природу, обеспечивающее развитие культуры и непрерывный прогресс общества, прежде всего за счет актуализации человеческого потенциала (его духовно-нравственного, психофизиологического, социокультурного, операционно-деятельностного компонентов)» (А.Н. Худин, 2005).

Цель образования для устойчивого развития состоит в содействии становления всесторонне образованной социально активной личности, принимающей новые явления и процессы общественной жизни, владеющей системой взглядов, культурных и этических принципов, норм поведения, обеспечивающих готовность к социально-ответственной деятельности и непрерывному образованию в непрерывно меняющемся мире.

Устойчивое развитие педагогического образования представляет собой процесс непрерывного совершенствования системы подготовки педагогических кадров. Это кумулятивное наращивание прогрессивных изменений на всех уровнях исследуемой системы с учетом позитивного опыта образовательных традиций и тех инноваций, которые концептуально отвечают запросам современной школы, общества, личности, государства.

Движущей силой развития являются противоречия. По отношению педагогическому процессу они могут быть внешними и внутренними, объективными и субъективными. Несвоевременное их разрешение обуславливает наличие различных барьеров, влияющих на качество профессиональной подготовки педагога.

Проблеме изучения затруднений или барьеров в педагогическом процессе посвящены исследования: В.И. Андреева, Н.В. Кузьминой, А.Н. Ло-

онтьева, А.К. Марковой, В.А. Кан-Калика, А.В. Коржуева, А.И. Пилипенко, Н.А. Подымовой, Л.А. Поварницыной, Р.Х. Шакурова и др.

Значение понятия «барьер» (франц. *barrier* – преграда, препятствие) не сводится к его пониманию только в значении нежелательной помехи. Р.Х. Шакуров, в частности, связывает понятия «барьер» и «задача» и рассматривает барьер как универсальный и постоянный атрибут жизни. «Барьеры существуют везде, где взаимодействуют какие-то силы, движения, независимо от их природы» (Р.Х. Шакуров, 2001).

Барьер всегда является элементом какой-то системы, он взаимодействует с другими ее элементами. Это не просто объект. В качестве барьера выступают не только существующие, но и отсутствующие элементы системы, а также пространство и время. Барьер – это определенное отношение элементов, оказывающих воздействие на систему в целом или на его части. Следовательно, суть барьера кроется в оказываемом воздействии.

Под барьером в педагогическом процессе понимается «критическая точка», препятствующая эффективному функционированию и развитию данной системы, вызывающая определенное эмоционально-оценочное отношение субъектов и обладающая возможностью стимулировать их активность по его преодолению.

Функции барьеров могут быть позитивными и негативными.

Позитивные функции барьеров:

- стабилизационная (останавливает ход развития, придает системе устойчивость);
- индикаторная (привлекает внимание субъекта);
- коррекционная (меняет направление движения);
- энергетическая (накапливает энергию);
- дозирующая (дозирует движение, определяет его меру);
- стимулирующая субъектов (мобилизирует усилия).

Негативные функции барьеров:

- сдерживающая;
- деструктивная, разрушительная;
- подавления.

Барьеры являются фактором, который может стимулировать развитие или, наоборот, препятствовать ему. Для того, чтобы барьер стал стимулом к дальнейшему развитию, он должен стать субъективным образованием, то

есть обнаружить себя на уровне осознания, осмыслиения, адекватной оценки личностью сложности и противоречивости (проблемности) ситуации.

Когда барьер представляет собой отраженное в сознании субъектов педагогического процесса внутреннее препятствие, выражющееся в нарушении соответствия сознания и объективных условий и способов деятельности, он становится стимулом развития и субъектов, и самого педагогического процесса. Если этого не происходит, то фиксируются негативные функции барьера. Поэтому задача исследователей трансформационных процессов сводится к тому, чтобы по возможности адекватно оценить то, что действительно происходит в сложившейся системе педагогического образования.

По данным нашего исследования выпускники педагогических специальностей не имеют устойчивой ориентации на педагогическую профессию, недостаточно знакомы с проблемами реформируемой школы, не всегда уверены в своих возможностях осуществления успешной профессиональной самореализации.

Опрос молодых учителей Центрального района г. Минска показал (объем выборки 250 человек), что 86,6% легчеается преподавание 31,0% – воспитательная деятельность. Однако успешность реализации себя в этих видах деятельности связывается не с подготовкой в вузе, а с выраженным способностями в этой области и профессиональным само совершенствованием. Труднее учителям дается научно-исследовательская и научно-методическая работа.

Наибольшие затруднения учителя испытывают при:

- отборе эффективных форм и методов обучения и воспитания (17,6%);
- использовании современных технологий обучения и воспитания (40,0%);
- создании дифференцированной образовательной среды и использовании разноуровневого подхода (35,5%);
- работе с одаренными учащимися (20,6%);
- использовании исследовательского подхода в организации своей профессиональной деятельности (36,4%).

Учителя отмечают, что не везде реализуют в профессии свой личностный потенциал. Лишь 1/3 от общего количества опрошенных учителей удовлетворена профессиональным выбором; 61,0% – частично; 6,0% недовлетворены.

22,0% учителей подчеркивают низкую эффективность учебно-производственной практики в вузе, более 40,0% указывают на недостаточную подготовку к реализации исследовательской функции в профессии.

30,0% учителей возникающие в профессии трудности связывают с недостаточной подготовкой по психолого-педагогическим дисциплинам, указывают на недостаточную ориентированность образовательной среды вуза на обогащение опыта самотворчества будущего педагога.

Проведенное исследование позволило установить, что проблемы молодого учителя фиксируются на различных уровнях. Методологический уровень характеризуется мировоззренческим вакуумом молодого учителя, неспособностью опереться на концептуальные основания в процессе создания условий развития взрослеющего человека.

Технологический уровень характеризуют недостаточная подготовленность педагога к обеспечению учащимся возможности свободного и ответственного выбора, владению методами организации обучения в сотрудничестве и демократическими процедурами принятия решения. Педагоги затрудняются также неумением преобразовывать индифферентную для учащегося среду в оптимальное пространство его развития.

Относительно того, что бы учителя изменили в сложившейся системе подготовки педагогических кадров, были получены следующие предложения:

- увеличить часы на психолого-педагогические дисциплины (20,8%);
- обогатить общепедагогическую подготовку в вузе учебными курсами по выбору (33,0%);
- шире представлять мировой опыт образовательной практики (33,0%);
- увеличить количество часов на практические занятия и СРС (26,5%);
- повысить качество и методическое обеспечение непрерывной педагогической практики (35,4%);
- подготовить к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности (51,0%);
- увеличить в университетах количество творческих лабораторий и центров развития и привлекать студентов к их деятельности (48,7%);
- ввести новые формы подготовки учителя, такие, как мастер-классы, студии, тренинги личностного и профессионального роста (52,9%).

В ходе исследования зафиксировано уменьшение объема психолого-педагогической и методической подготовки выпускников педагогических

специальностей, что становится существенным барьером развития педагогического образования. Начинающие учителя ориентированы, в основном, на предметные, узкоспециальные знания и не всегда способны адаптировать эти знания в реальном педагогическом процессе.

Традиционные психолого-педагогические дисциплины не ориентированы на личностный рост студентов, обогащение их опыта работы с собой, навыки работы в сотрудничестве. Курсы педагогики, возрастной и педагогической психологии, методики преподавания предмета всегда имеют прикладную направленность, не имеют также выраженной социокультурной и личностной направленности.

При общем большом числе вузов, готовящих в Республике Беларусь педагогические кадры, доля собственно педагогических вузов, для которых подготовка учителей является основной задачей, сократилась. Ряд педагогических институтов (Брестский, Могилевский, Витебский) в свое время были преобразованы в классические университеты, Минский и Мозырский – в педагогические университеты. Университизация высшего педагогического образования сказалась на усилении фундаментальной научной подготовки специалистов образования и ослаблении профессиональной психолого-педагогической подготовки.

За последние два десятилетия общее количество учебных часов в разных факультетах БГПУ увеличилось почти в 2 раза, в то время как количество учебных часов по педагогике, психологии, методике преподавания предмета – лишь в 0,7 раза (таблица 6).

Фактически количество часов на изучение психолого-педагогических дисциплин за 20 лет значительно уменьшилось. Данные диаграммы на рисунке 2 наглядно это демонстрируют.

В учебном плане физического факультета в 1985 году отношение часов, выделяемых на изучение педагогических дисциплин, к общему количеству часов составляло 4,2%, а в 2005 году – 3,5%. Соответственно на методику преподавания предмета количество часов снизилось с 3,5% до 2,6%. Кказанному добавим, что экспериментальными планами некоторых факультетов не предусматривается государственный замен по педагогике.

За последние 10–15 лет продолжительность изучения будущими педагогами дисциплин психолого-педагогического цикла значительно сократилась. В БГПУ, в частности, сроки изучения педагогических дисциплин сократились с трех до полутора-двух лет. На многих факультетах изучение психолого-педагогических дисциплин завершается в

том семестре. Количество часов, отводимых на методику преподавания предмета, существенно отличается на разных специальностях, несмотря на то, что всем присваивается одинаковая квалификация учителя.

Таблица 6. Динамика соотношения учебных часов в учебных планах БГПУ

Название факультетов	Общее количество часов		Педагогика		Психология		Методика преподавания	
	1985г.	2005г.	1985г.	2005г.	1985г.	2005г.	1985г.	2005г.
Математический	4666	7648	200	280	140	200	184	360
Физический	4814	8040	200	290	140	230	168	210
Естествознания	4738	8100	200	290	140	230	142	200
Белорусской филологии и культуры	4966	7718	220	290	160	230	108	140
Социально-педагогических технологий	4414	7064	220	280	160	200	84	-
Исторический	4132	7224	200	370	140	190	152	160
Народной культуры	5151	6748	220	280	160	200	176	324



Рис. 2. Динамика соотношения часов в учебном плане физического факультета БГПУ за 1985-2005 гг.

Из общего объема часов по педагогике (220 ч.) и психологии (160 ч.) на разных факультетах БГПУ лекционные часы составляют более половины учебного времени, в то время как на лабораторные заня-

тия отводится в среднем только 6 часов. На ряде факультетов (физический, естествознания, исторический и др.) отсутствуют практические занятия по педагогике и психологии. Для сравнения: в 1985 году из общего объема часов по педагогике (200 ч.) 28 часов отводилось на лабораторные занятия, 18 – на практические. По сравнению с 1985 годом количество часов, отводимых на теоретическую подготовку по психолого-педагогическим дисциплинам, неуклонно растет в ущерб практической. Это негативно отражается на формировании у студентов профессиональных умений и навыков.

В последние годы уменьшилось количество часов, выделяемых на руководство педагогической практикой, сокращаются также ее сроки, отсутствует постоянный мониторинг процесса и результатов работы студентов-практикантов.

В БГПУ психолого-педагогическая практика студентов начинается, в основном, на третьем курсе в летнем оздоровительном лагере. В экспериментальном плане введена ознакомительная практика на первом курсе. Отсутствие педагогической практики на первом и втором курсах обучения в вузе приводит к тому, что студент с большим опозданием начинает осознавать суть и предназначение своей профессиональной деятельности, с опозданием получает представление о современной школе, особенностях нынешнего поколения школьников.

За последнее десятилетие количество недель, отводимых на педагогическую практику, значительно сократилось (таблица 7).

Таблица 7. Количество недель, отводимых на педагогическую практику в БГПУ

Название факультетов	Количество недель на педпрактику	
	1985 г.	2001 г.
Математический	24	18 (с 2005)
Физический	24	16
Естествознания	20	18
Белорусской филологии и культуры	24	16
Исторический	22	18
Народной культуры	16 (с 1996)	9 (с 2005)
Социально-педагогических технологий	26 (с 1996)	28 (с 2005)

В действующих учебных планах на все виды практик отводится от 8 до 17,0% учебного времени (таблица 8).

Данные таблицы свидетельствуют о том, что педагогическая практика студентов сократилась, в среднем, на 7 недель, в то время как требования к содержанию практики остались прежними. Это приводит к формализму в ее организации, значительно затрудняет ознакомление студентов с реалиями педагогической профессии, негативно сказывается на мотивации педагогической деятельности и готовности к ее компетентному осуществлению. Это значительно снижает уровень готовности выпускников педагогического вуза к профессиональной деятельности.

В то же время учебный план подготовки учителей начальной школы Франции включает 1000–1200 часов теории и 500 часов школьной практики, то есть 50% учебного времени. В ряде стран (Германия, Франция, США и др.) два последних года обучения в педагогическом вузе посвящены специализации, т.е. педагогической практике в качестве учителя-стажера, а также теоретическим занятиям в системе дидактического семинара непосредственно в школе под руководством опытных школьных учителей и районного отдела образования.

Таблица 8. Соотношение учебно-производственной практики и учебных занятий

Название факультета	Общее количество часов на изучение теоретических дисциплин	Количество часов, отводимых на практику	
		Действующий учебный план	Доля практики от общего количества часов (в %)
Естествознания	8100	1188 (33 недели)	14,7
Исторический	7224	720 (20 недель)	9,9
Белорусской филологии и культуры	7718	756 (21 неделя)	9,8
Физический	8040	648 (18 недель)	8,0
ФНК (эксперим.)	6748	1152 (32 недели)	17,0
Социально-пед. технологий (эксперим.)	7064	1224 (34 недели)	17,3
Математический (эксперим.)	7648	864 (24 недели)	11,3

Университизация высшего образования в Республике Беларусь, при которой происходит трансформация педагогических институтов в университеты и замена педагогических специальностей на научные, не единичное явление в истории мировой образовательной практики. В странах Западной Европы, в США данный феномен был зафиксирован в 60-х годах XX века, и уже в конце 70-х стали очевидны первые признаки кризиса университетской подготовки специалистов образовательной и социальной сфер. Специально проведенные исследования подтвердили отрицательное влияние университизации на качество профессионально-педагогической подготовки студентов. Выпускники университетов оказались не готовы к осуществлению педагогической деятельности по ряду показателей.

Основными издержками перехода к университетской модели подготовки педагогических кадров явились следующие:

1. Выпускники университетов недостаточно владели профессионально-коммуникативной компетентностью. Их непонимание детской психологии, актуальных потребностей воспитуемых, неспособность создать положительный эмоциональный фон обучения и организовать продуктивное педагогическое взаимодействие создавало конфликтогенную образовательную среду и существенно снижало эффективность педагогических усилий.
2. Выпускники университетов не осознавали миссию педагогической профессии в развитии индивида и культуры и потому сводили свою деятельность к трансляции знаний, умений и навыков по преподаваемой дисциплине, оставляя незадействованным творческий потенциал воспитуемого, духовный вектор его развития.
3. Выпускники университетов не видели, не ценили и не обеспечивали условия для проявления самобытности отдельного ученика, его индивидуальности, не использовали индивидуальный подход в организации обучения, ориентируясь на среднего ученика.
4. Выпускники университетов отождествляли преподаваемый предмет с его дисциплиной, что делало изложение учебного материала излишне наукообразным, несообразным с закономерностями развития личности обучаемого. Излишняя дисциплинарность в преподавании гуманитарных предметов лишила их воспитательной и гуманистической функций.

Обобщение результатов исследований, посвященных изучению различных корреляций между университетской моделью подготовки буд-

шего учителя и профессионально-педагогической компетентностью выпускников позволило сделать следующие выводы:

- смещение акцента на дисциплинарную подготовку будущего учителя в ущерб профессионально-педагогической не позволяет в полной мере обеспечить готовность выпускников университетского образования к управлению природными механизмами саморазвития растущего человека, механизмами самораскрытия его потенциала, становления как субъекта истории и творца своей жизни;
- наблюдается заметный рост неудовлетворенности учителей своей профессией, их отказ от педагогического поприща и массовый переход в другие сферы профессиональной активности. Об этом свидетельствуют статистические данные, представленные ведущими информационными центрами по проблемам высшего образования в США, Великобритании, Германии, Франции и др.;
- кризис евроамериканских университетов поставил под сомнение изначально приписываемую им единственную функцию как катализатора научно-технического прогресса, обслуживающего интересы развития различных областей дисциплинарных знаний. Такое зауженное видение миссии университета в социальном развитии превратило университацию в формальную двухфазовую модель подготовки специалиста, в которой теоретическая (дисциплинарная фаза продолжительностью до 3,5 лет) оказалась *искусственно соединенной* с практической подготовкой специалиста (фазой референтария, длившейся 0,5–1,5 года);
- пути преодоления кризиса университизации педагогического образования должны связываться не с ограничением фундаментализации, а с восстановлением его культуротворческой функции, интеграцией фундаментального знания со способами самореализации человека в профессиональной деятельности, усилением методологического и технологического аспектов реализации фундаментальных знаний в педагогическом процессе.

Основной путь в теории и практике зарубежной и отечественной педагогики высшей школы связывают с усилением практикоориентированности университетской подготовки педагога, что проявляется как на уровне структурирования содержания образования, так и на уровне организации педагогического процесса.

В ходе исследования установлено, что существуют различные подходы к классификации барьеров педагогического образования.

В педагогической психологии выделяют смысловые, эмоциональные, когнитивные и операционные барьеры. С точки зрения деятельностиного подхода выделяют мотивационные и операционные барьеры, проявляющиеся в когнитивной, аффективной и поведенческой сферах (Л.А. Паварницына и др.).

В соответствии с факторами самореализации субъектов в педагогическом процессе различают барьеры социальные, организационно-педагогические, профессионально-педагогические, психологические (В.И. Андреев и др.) или организационно – педагогические (управленческие, педагогические, содержательно-информационные), субъективные (психологические, личностные), социально-психологические (коммуникативные, взаимодействия) и физиологические (возрастные, индивидуальные) барьеры (В.А. Сластенин и др.).

В соответствии с функциями субъекта учебной деятельности и индивидуальными особенностями личности выделяют следующие типы барьеров: барьеры, связанные с функциями субъекта познания (познавательные); барьеры, связанные с функциями субъекта общения (коммуникативные); барьеры, связанные с функциями субъекта самопознания (личностные); барьеры, связанные с психофизиологическими особенностями личности. При этом в каждом типе барьеров учитываются смысловая, эмоциональная, когнитивная и операционно-волевая составляющие (Т.Н. Холина).

Выделяют субъектно-личностные, системно-деятельностные ресурсные условия устойчивого развития образовательного процесса. К субъектно-личностным условиям относятся: аксиологические, духовно-нравственные, диагностические, стимулирующе-мотивационные, рефлексивные, коммуникативные и условия коллективной мыследеятельности. В состав системно-деятельностных входят: аналитические, проективные, содержательно-целевые, организационно-координирующие, регулирующие, творческие, технологические, экологические, здоровьесберегающие, контрольно-оценочные, прогностические, инновационные, маркетинговые условия. Ресурсные условия объединяют финансово-экономические, материально-технические, информационные, нормативно-правовые, научно-теоретические, программно-методические и кадровые условия.

В соответствии с условиями, необходимыми для устойчивого развития образовательного процесса, можно выделить и группы проблем «барьеров», препятствующих устойчивому развитию педагогической

образования на уровне педагогического процесса: внутренние (диадактические), внешние (социально-педагогические) и административно-финансовые (В.В. Мосолов, 2006).

Первые обусловлены особенностями образовательного процесса. Вторые – несоответствием системы образования новым условиям и потребностям общества и затрагивающие в первую очередь цели и содержание образования. Третья группа проблем – связана с вопросами управления системой образования, ее финансирования, а также материально-технического обеспечения учебного процесса.

К внутренним можно отнести барьеры, возникающие в результате взаимодействия элементов образовательного процесса:

1. Несоответствие стандартов педагогического образования требованиям современной реформируемой школы.
2. Несбалансированность фундаментального (общеобразовательного и специально-предметного) и профессионального (психолого-педагогического) блоков содержания педагогического образования, недостаточное количество часов на психолого-педагогические дисциплины.
3. Отсутствие реальных условий для усиления вариативного компонента содержания педагогического образования, обеспечивающего профессионализацию личности в соответствии с индивидуальным образовательным запросом, на разных уровнях сложности. Так, в ныне действующих учебных планах на предметы по выбору отводится всего 200 часов. Причем фактически это не предметы по выбору, а обязательные спецкурсы.
4. Отсутствие оптимального баланса между дисциплинами теоретического и практического циклов в психолого-педагогическом компоненте содержания образования, недостаточное количество часов на практические, лабораторные занятия, самостоятельную работу студентов. Недостаточная профориентированность специальных учебных дисциплин.
5. Предметная изолированность, преодоление которой требует реформирования содержания образования, разработки методов проектного обучения, включения в образовательный процесс элементов, значимых для учащегося и общества, имеющих реальную ценность.
6. Отсутствие возможностей подготовки учителя антропологии, составляющей базис человекознания, и герменевтики как универсального понимающего мировоззрения педагога XXI века.

7. Недостаточная ориентированность учебных программ и самостоятельной работы студентов на формирование метакогнитивных способностей, позволяющих самостоятельно работать со знанием, добывать и обрабатывать информацию, непрерывно обеспечивать свой профессиональный рост.
8. Отсутствие реальных условий для усовершенствования содержательных и организационных аспектов всех видов практик, качественного преобразования данного вида профессиональной подготовки педагога. Это невозможно сделать без повышения значимости педагогической практики, увеличения учебного времени на ее проведение в различных формах с первого по выпускной курсы.
9. Отсутствие педагогического коучинга, т.е. консультативной службы, состоящей из специалистов в области образования (педагог-методист, психолог-методист, учитель-методист, руководитель методического объединения школы, зам. директора по учебной и воспитательной работе, специалист районного отдела образования), призванных помочь анализировать каждую возникшую проблему в ходе проведения студентом учебного занятия или воспитательной работы, вырабатывать стратегию принятия педагогических решений.
10. Неисследованные возможности тьюторской системы. Тьютор – преподаватель, который следит за профессиональным ростом прикрепленного к нему студента, проводит с ним индивидуальные консультации и занятия. Он помогает студенту составить личностно ориентированную программу действий, активизирует его познавательную активность в областях профессионально-педагогического знания, отвечающих индивидуальным интересам и способностям.
11. Недостаточное внимание к активным методам и формам обучения, проектной и экспертной деятельности будущего педагога.
12. Отсутствие организационно-методического обеспечения постоянного самомниторинга студентов как стимула их профессионально-личностного развития.

К внешним барьерам образовательного процесса относятся:

- несогласование целей образования и требований общества. Для преодоления этого барьера необходимо создание механизмов согласования требований (социальных притязаний) государства, общества и личности. Как отмечал В.И. Загвязинский, «в идеале следует стремиться к со-

- вмещению, а еще лучше – к совпадению и гармонии их интересов» (Г.Ф. Куцев, 2004);
- отсутствие конкуренции в образовательной сфере, которая оказывает стимулирующее влияние на развитие образовательных систем. Важным элементом (и одновременно результатом) конкурентной борьбы в области образования является интеграция образовательной системы в международное образовательное сообщество;
- протекание образовательного процесса в поликультурном, полиглоссом и многоязыковом пространстве. Результатом преодоления барьера может явиться создание модели, позволяющей удовлетворить этноязыковые и этнокультурные образовательные потребности и в то же время обеспечить единство образовательного пространства;
- постоянно растущий объем информации в мире. Исследователи отмечают, что при увеличении количества информации практически не увеличивается количество учебных предметов. Оптимизация объема учебной нагрузки должна производится за счет обоснованного отбора содержания образования;
- ускорение темпов обновления технологий требует совершенствования и технологий образования, в частности, информатизации образования. Внедрение информационных технологий способствует трансформации образовательных целей, смещению акцентов на формирование и развитие способностей учащихся к самостоятельному поиску, сбору, анализу информации.

К барьерам административно-финансового плана относят:

- нехватку материальных средств для функционирования и развития образовательной системы;
- неэффективное использование финансовых ресурсов;
- недостаточно эффективное управление системой образования в целом и учебным процессом в частности.

По мнению В.А. Сластенина, непосредственная цель современного образования состоит в создании механизма устойчивого развития системы образования, ее соответствия социальным требованиям, ее результативности и эффективности, повышения конкурентоспособности выпускников на внутреннем и внешних рынках труда (В.А. Сластенин, 2005). Для достижений указанных целей необходимо решение следующих задач:

- 1) обеспечение государственных гарантий реализации равных возможностей в сфере образования;

- 2) развитие образования как открытой общественно-государственной системы на основе распределения ответственности между субъектами образовательной политики и повышения роли всех участников образовательного процесса;
- 3) формирование экономического механизма эффективного использования ресурсов системы образования, обеспечение инвестиционной привлекательности сферы образования;
- 4) обеспечение системы образования высококвалифицированными кадрами и существенное повышение его научно-методической поддержки;
- 5) повышение социального статуса основных субъектов образовательного процесса обучающегося, педагогического работника и усиление государственной поддержки образовательных учреждений;
- 6) создание условий для повышения качества образования.

3.2 Определение условий, способствующих устойчивому развитию педагогического образования

Понятие «устойчивое развитие» определяется в современной педагогической литературе с помощью следующих признаков: социокультурного, эколого-экономического и антропологического. «Устойчивое развитие» – это сбалансированное социокультурное, антропологическое, эколого-экономическое развитие, ненарушающее окружающую природную среду и человеческую природу, обеспечивающее развитие культуры и непрерывный прогресс общества, прежде всего за счет актуализации человеческого потенциала (его духовно-нравственного, психофизиологического, социокультурного, операционно-деятельностного компонентов)» (А.Н. Худин, 2005).

Цель образования для устойчивого развития состоит в содействии становления всесторонне образованной социально активной личности, понимающей новые явления и процессы общественной жизни, владеющей системой взглядов, культурных и этических принципов, норм поведения, обеспечивающих готовность к социально-ответственной деятельности и непрерывному образованию в непрерывно меняющемся мире.

Важнейшими характеристиками создания системы условий устойчивого развития образовательного процесса выступает обеспечение различных аспектов его качества:

- проектирования образовательной деятельности (ее концептуализация, параметризация, технологическое прогнозирование, программирование, конструирование);
- стратегических и тактических целей;
- инновационных процессов;
- научно-исследовательской деятельности;
- условий деятельности учебных заведений;
- результатов деятельности учебных заведений (конкурентоспособности выпускников на рынке труда, их готовности к непрерывному образованию, формировании их потребности в профессиональной компетентности, воспитанности, личностных достижений);
- организационной культуры образовательного процесса;
- ресурсного обеспечения (кадрового, программно-методического, нормативно-правового, учебно-материального, информационного, финансово-экономического);
- учебных планов, образовательных программ, качества содержания учебных занятий;
- образовательного процесса на его различных уровнях (на уровне специальности, учебного предмета, учебного занятия, на субъектно-личностном уровне);
- развития человеческого потенциала (духовно-нравственного, социокультурного, психофизиологического, операционно-деятельностного) каждого из участников образовательного процесса;
- новой природосообразной, социокультурной, человекоориентированной образовательной среды.

Анализ выявленных на первом и втором этапах выполнения НИР требований к развитию системы высшего образования и направлений модернизации педагогического образования в Республике Беларусь позволяет определить некоторые условия, способствующие развитию педагогического образования:

1. Разработка или обновление стандартов высшего педагогического образования первой и второй ступеней, что обеспечит оптимизацию структуры и перечня специальностей педагогического про-

филия, присвоение квалификации «преподаватель» по непедагогическим специальностям.

2. Разработка в соответствии с новыми образовательными стандартами современного комплексного учебно-методического обеспечения высшего педагогического образования (типовые программы, учебно-методические комплексы нового поколения, в том числе на электронных носителях, эффективные образовательные технологии), направленного на усиление практикоориентированности, проблемно-исследовательской направленности профессиональной подготовки будущих педагогов; активизацию и расширение самостоятельной работы обучающихся; включение их в разнообразные виды учебной и учебно-исследовательской деятельности, приближенные к профессиональной; оптимизацию объема, видов и содержания педагогической практики. Важнейшим условием разработки нормативно-программного обеспечения педагогической подготовки выступает вариативность и гибкость учебных планов и программ, что обеспечит создание условий для смежных или дополнительных специальностей.
3. Разработка электронных учебно-методических пособий, программных средств для использования информационных и коммуникационных технологий в образовательном процессе вуза.
4. Создание в вузах и учреждениях последипломного образования систем управления качеством, направленных на повышение эффективности и качества профессиональной подготовки (переподготовки) педагогов.
5. Создание в учебно-воспитательном процессе вузов условий для освоения будущими педагогами гуманистических, культурных, нравственных ценностей и норм общества и государства, формирования у них зрелой гражданской позиции, воспитания социальной активности и ответственности.
6. Обеспечение организационно-управленческих условий (создания нормативно-правового обеспечения, перспективных планов подготовки; координация научных исследований и др.) для подготовки кадров высшей квалификации для системы педагогического образования.
7. Совершенствование системы социальных и экономических мер по повышению престижа педагогического образования и профессии педагога.