

Анализ основных тенденций развития средств и способов вооруженной борьбы показывает, что в современных условиях востребована модель не узкопрофессиональной подготовки выпускника вуза, ориентированного на определенную специальность, а модель выпускника интегрального типа. В новой модели цели, содержание и результаты подготовки выпускника формулируются в компетентностном виде с учетом динамических изменений в военно-профессиональной деятельности и не ограничиваются узкопрофессиональной сферой их применения.

Такая модель включает не только профессиональную квалификацию выпускника, определяющуюся системой знаний, умений и навыков, но и базовые личностные качества и системно сформированные универсальные умения и способности, которые в современной международной практике определяются как ключевые компетенции. Вот почему модель подготовки выпускника интегрального типа называется компетентностной, а системно – деятельностный подход, на основании которого она разрабатывается, – компетентностным.

Т.Е. Титовец (г. Минск, Республика Беларусь)

МОДЕЛИ СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ДЕТЕРМИНАНТА МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

В современной мировой практике профессиональной подготовки учителя выделяются две диаметрально противоположные модели структурирования содержания образования. Одна из них, *специализирующая модель*, преобладающая в западных европейских вузах и ряде американских и канадских университетов, максимально сокращает объем общеобразовательного компонента с целью усиления специальной педагогической подготовки учителя.

Восточноевропейские, австралийские, большинство канадских и американских университетов, уделяющих большое внимание дисциплинам общеобразовательного цикла, тяготеют к генерализирующей модели содержания образования. Рассмотрим специфику структурирования междисциплинарных связей в каждой из этих моделей содержания образования на основании анализа учебных планов современных отечественных, европейских, американских, канадских и австралийских университетов, осуществляющих профессиональную подготовку педагогических кадров.

В генерализирующей модели интеграция строится преимущественно на междисциплинарном переносе знаний в рамках общего курса педагогики или дисциплины другого цикла, тогда как в специализирующей модели приоритет отдается дидактическому синтезу – созданию самостоятельных курсов гибридного содержания («Философия образования», «Социология образования», «Историко-экономическая детерминация образования», «Биологические основы педагогической деятельности», «Психология самообразования», которая знакомит с механизмами самоанализа и формирует метакогниции студента, «Профессионально-личностный рост», «Психологические основы обучения одаренных», «Психологические основы обучения слабоуспевающих», «Психологические основы обучения математике (языку)» и т. д.). Изучение иностранного языка в последней модели также принимает форму дидактического синтеза с педагогической подготовкой и выражается преподаванием основ педагогики на иностранном языке, самостоятельной работе с первоисточниками педагогической мысли в оригинале и (по возможности) проведении педагогического исследования в стране изучаемого языка (зарубежная стажировка).

В качестве основы для междисциплинарных связей в генерализирующей модели выступают как педагогические дисциплины, так и дисциплины других циклов, образуя

тем образом двустороннюю связь, в то время как западноевропейская система предпочитает в основном апеллировать к знаниям непедагогических дисциплин в процессе усвоения педагогических, то есть одностороннюю связь. Так интеграция психологических и педагогических дисциплин осуществляется на базе педагогики и выражается включением психологического ракурса в рассмотрение следующих комплексных проблем: психологические критерии оценки воспитательного пространства, перспективы видения проблемы глазами обучаемого в учебном процессе, стратегии управления поведением на уровне индивидуальности, коллектива класса, школы, педагогическая поддержка адаптации ученика к коллективу и устоям школы, корпоративный дух учреждения образования и психологические механизмы его отрицательного и положительного влияния на личность обучаемого, посредническая роль педагога в гармонизации отношений обучаемого и школьного микросоциума.

Интеграция специальнопредметной и педагогической подготовки также осуществляется на базе педагогических дисциплин. Так, в рамках общего курса педагогики («Educational Studies») активизируются знания филологических дисциплин при изучении учебного модуля «Лингвистическая поддержка умственного развития учащихся», медицинские знания при изучении здоровьесберегающих технологий образования и гигиены умственной деятельности и ментального здоровья обучаемых, психологические знания при изучении гендерных проблем в образовании и механизмов социализации личности, экономические знания при изучении модуля «Маркетинг образовательных услуг».

В специализирующей модели компонентом аттестации студента выступает обязательное проведение научного исследования на стыке общеобразовательных (философия, социология, экономика, история на полях пересечения с феноменом образования) и педагогических, а также психологических и педагогических дисциплин, тогда как в генерализирующей модели проведение такого исследования является обязательным.

Основная нагрузка междисциплинарных связей в специализирующей модели возлагается на преподавание методологических основ педагогической деятельности, целостности целостного педагогического процесса и основополагающих принципов его организации. В специализирующей модели междисциплинарные связи актуализируются при раскрытии преимущественно технологической стороны осуществляемой педагогической деятельности («Особенности билингвального обучения школьников» и «Детская и юношеская литература как средство воспитания»).

В генерализирующей модели междисциплинарная интеграция нацелена обосновать преимущественно инвариантную составляющую феномена образования – общие законы, лежащие в основе структурирования содержания любой образовательной системы. Специализирующая модель направляет интеграцию на то, чтобы раскрыть студентам вариативный компонент феномена образования и его социально-исторический контекст.

Наряду с имеющимися отличиями обе модели демонстрируются некоторые сходства в характере и степени междисциплинарной интеграции.

Хотя, на первый взгляд, специализирующая система демонстрирует высокую степень междисциплинарной интеграции в силу разработанных гибридных курсов, выражающих дидактический синтез, ей не уступает интеграция при генерализирующей модели содержания образования, где недостаток дидактического синтеза компенсируется междисциплинарными связями и переносом знаний из дисциплин общеобразовательного цикла, который имеет более высокий удельный вес в учебном плане. И в генерализирующих и специализирующих моделях логика преподавания педагогических дисциплин коррелирует с общеобразовательными, обеспечивая возможность самопроизвольного переноса знаний в силу одновременности их

преподавания. В специализирующей модели общеобразовательные курсы изучаются только на первых годах обучения, что оправдывает историко-дедуктивный подход преподавания педагогических дисциплин: от истории образования и целей к содержанию, от содержания к приемам и технологиям. В генерализирующей системе общеобразовательные курсы изучаются как на начальных, так и завершающих этапах обучения, что оправдывает иную, дедуктивно-индуктивную (циклическую) логику построения педагогических дисциплин: от общего к частному и снова к общему (введение в педагогическую деятельность — педагогика — история педагогики).

Таким образом, при специализирующей модели содержания образования междисциплинарная интеграция выполняет функцию компенсации недостатка фундаментальных знаний и принимает, как правило, форму гибридных дисциплин и спецкурсов, когда педагогическое знание интегрируется с наиболее востребованными в педагогике идеями общеобразовательных дисциплин. Генерализирующая модель содержания образования порождает синтезирующую функцию междисциплинарной интеграции, призванную показать взаимосвязь общих знаний с педагогическими, восстановить целостное видение структуры научного знания.

Несмотря на определенные достижения в реализации междисциплинарной интеграции содержания педагогического образования, обе модели не в полной мере реализуют возможности междисциплинарной интеграции. Междисциплинарная интеграция содержания педагогического образования зачастую сводится к проникающему виду интеграции, при которой каждая из дисциплин определенного цикла напрямую интегрируется с педагогическими дисциплинами. Не менее богатый ресурс содержится в медиаторной интеграции — интеграции педагогических и непедагогических дисциплин через общий посредник — антропологическое знание (знание о человеческой природе и ее эволюции), знание герменевтики (правил интерпретации любого знания и его перевод на метаязык) и знание общих закономерностей развития системы (синергетическое знание).

Интеграция учебных дисциплин на уровне дидактического синтеза и междисциплинарных связей не всегда обеспечивает качественные изменения и системные эффекты в педагогической подготовке учителя. Полученный в ходе интеграции образовательный выигрыш может быть разложен на составляющие, успешно формируемые дисциплинами, преподаваемыми по отдельности. Такая интеграция не учитывает эффект гетерозиса, который возможен при взаимодействии разнокачественных дисциплин и состоит во взаимном усилении эффективности освоения обеих, то есть получении образовательного результата, превышающего сумму составляющих частей.

Наконец, учебные планы не предусматривают формирование умений самостоятельного конструирования междисциплинарной модели или поиска решения проблемы с позиции междисциплинарного подхода. Представленный в учебных планах опыт интеграции способствует лишь пассивному усвоению междисциплинарных идей.

И.А. Царик (г. Минск, Республика Беларусь)

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К УПРАВЛЕНИЮ РАЗВИТИЕМ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ШКОЛЫ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Важнейшим фактором становления профессионализма педагога является подготовка его к управлению развитием воспитательной системы школы в условиях вузовского образования. Повышенный интерес к управленческой культуре будущего педагога обусловлен возрастающими требованиями к уровню общекультурной и профессиональной подготовки специалиста.

В образовательном процессе вуза этой проблеме не уделяется достаточного внимания. Анализ стандартов профессиональной подготовки специалистов позволило установить, что проблемы управления воспитательной системой школы недостаточно полно отражены в учебных планах и программах по педагогическим дисциплинам. Так, в Белорусском государственном педагогическом университете имени Максима Танка в содержании курса «Педагогические системы и технологии» выделена только одна тема «Технологии управления педагогическим процессом школы» (4 часа). Такая же ситуация наблюдается и в других вузах республики. Опрос студентов БГПУ показывает, что студенты разных факультетов высказывают большие опасения относительно воспитательной работы в школе и, прежде всего, в плане организации воспитательного процесса.

В результате у выпускников педагогических вузов с приходом в школу возникает ряд серьезных трудностей. Начинающий педагог обнаруживает, какой огромный объем работы ему предстоит выполнить в кратчайшие сроки: написать план воспитательной работы, подготовить планы воспитательных мероприятий для своего класса, провести родительские собрания, наладить отношения с учащимися, коллегами, администрацией. Директор и заместитель директора по воспитательной работе учреждения, как правило, работают с ними. Но зачастую такая работа осуществляется формально либо качество ее не на должном уровне.

Такая ситуация вряд ли может удовлетворить потребность в подготовке педагога, способного проектировать, управлять и совершенствовать воспитательную систему современной школы. Относительно управления развитием воспитательной системы школы как наиболее сложной и специфичной сферы деятельности педагога компетентностный подход требует, чтобы критерии и показатели качества подготовки педагогов к управлению имели интегративный характер, что включает мотивационный, методологический и технологический компоненты.

Характеристиками мотивационного компонента являются: убежденность в необходимости управления воспитательным процессом как важным фактором развития человека; осознание личной ответственности за создание и развитие воспитательной системы образовательного учреждения; забота о повышении уровня воспитанности учащихся; интерес к психолого-педагогическим проблемам управления, технологиям его совершенствования; стремление быть профессионалом нового типа — педагогом-менеджером воспитательной деятельности, гуманистическая направленность его деятельности; стремление к проявлению высокого уровня нравственности и культуры управления. Сформированность этих компетенций говорит о личностном росте будущего педагога как профессионала в сфере воспитательной деятельности.

Методологическая культура проявляется в овладении современной методологией создания и развития воспитательных систем, усвоении научных основ управления воспитательным процессом, наличии представлений о сущности, закономерностях, принципах, формах, управления развитием воспитательной системой школы; знании принципов построения системы воспитания в Республике Беларусь; инновационной направленности мышления педагога; способности к поиску системообразующего компонента воспитательной системы и смыслообразующей составляющей для всех субъектов воспитательного процесса; способности развивать воспитательную систему общеобразовательного учреждения на основе осознания психолого-педагогических закономерностей, интерпретировать его динамику и результаты в категориях психолого-педагогической науки. Эти компетенции составляют стратегическую компетентность будущего педагога в управлении развитием воспитательной системы школы.

Технологический компонент предполагает: овладение технологиями управления, технологиями конструирования и проектирования воспитательной системы школы как механизмов ее развития; умение планировать собственную воспитательную деятельность и функционирование воспитательной системы школы; умение анализировать