

**ЧАСТЬ 2**  
***ПЕДАГОГИКА***



## **ОТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ**

Актуальность представленных материалов обуславливается углублением противоречий между требованиями, предъявляемыми к личности и деятельности учителя, и фактическим уровнем готовности выпускников педагогических образовательных учреждений к выполнению ими своих профессиональных функций. Резкое снижение социального статуса и престижа педагогической профессии, несоответствие системы подготовки учителя общественным потребностям и обострение образовательных проблем вызвано рядом причин: падением интереса к изучению психолого-педагогических дисциплин через содержательные перегрузки, оторванностью форм, методов, приемов обучения от личности студента, недооценкой роли диалога в процессе профессионально-педагогической подготовки, что не позволяет на должном уровне разрешить противоречие между потребностями общества в педагогах и других специалистах, способных гибко адаптироваться в меняющихся жизненных обстоятельствах, готовых к инновационной деятельности в различных сферах деятельности, и их профессиональной компетентностью.

Основой, дающей возможность подняться к вершинам мастерства будущему специалисту, стать конкурентоспособным, является педагогическая культура. Однако в психолого-педагогической литературе, посвященной проблемам педагогической культуры, отсутствует четкая и развернутая концепция понимания, что есть данная культура и, самое главное, — как ее формировать. При этом известно, что специалист, обладающий высокой педагогической культурой, имеет хорошо развитое педагогическое мышление и сознание, обладает творческим потенциалом и является сосредоточием всемирного культурно-исторического опыта.

Цель данного сборника состоит в определении влияния психолого-педагогической культуры на профессиональное становление будущего специалиста, раскрытии концептуальных оснований и методических аспектов ее формирования на основе критериально-ценностного подхода к совершенствованию профессиональной подготовки в учебно-воспитательном процессе университета. Большинство авторов статей отмечают, что формирование будущего специалиста с высокой педагогической культурой возможно при условии приближения обучения в учреждении высшего образования к реальной профессиональной деятельности.

Надеемся, что материалы вызовут интерес не только у исследователей, занимающихся проблемой формирования психолого-педагогической культуры, но и у практикующих педагогов, кому не безразлична судьба подготовки высококвалифицированных кадров. Представленная информация позволит существенно оптимизировать качество учебно-воспитательной работы, будет способствовать формированию личности как будущего педагога, так и других специалистов, чья успешная профессиональная деятельность зависит от уровня сформированности психолого-педагогической культуры, важнейшими чертами которой являются умственный труд и творчество, широкий кругозор, духовность и гуманизм.

*В. И. Козел*

*Е. В. Анищенко  
Отдел андрагогики Института  
педагогического образования  
и образования взрослых НАПН Украины,  
г. Киев, Украина*

## **НАУЧНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ТРУДА УЧАЩИХСЯ КАК ОТОБРАЖЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА**

**Аннотация.** Публикация посвящена анализу проблемы профессионально-педагогической компетентности учителя в области организации труда учащихся на научной основе. Охарактеризованы основные составляющие профессиональной компетентности педагога в контексте научной организации труда школьников.

**Ключевые слова:** профессионально-педагогическая компетентность, профессиональная компетентность учителя, научная организация труда (НОТ), НОТ учащихся.

### **Введение**

Необходимость повышения эффективности обучения, создания благоприятных условий для преподавательской и учебной деятельности актуализирует проблему профессиональной компетентности учителя в области научной организации труда (далее — НОТ) учащихся и педагогов. Прежде всего, речь идет о подготовке учителей к реализации педагогического процесса на основах лично-ориентированной педагогики, диалогического взаимодействия, природосообразности, здоровьесбережения, тайм-менеджмента. Сформированность профессиональной компетентности учителя в области НОТ школьников способствует созданию здоровьесберегающего пространства учебных заведений, благоприятных, комфортных условий для преподавательского и учебного труда, а также обеспечению рационального использования дидактических, психофизиологических и других ресурсов субъектов педагогической деятельности.

### **Основная часть**

Несмотря на широкое «тематическое поле» научных исследований по проблеме профессионально-педагогической компетентности (далее — ППК), анализ отечественных и зарубежных источников показал, что ППК учителя в области научной организации труда учащихся комплексно не изучается.

Следует акцентировать внимание на том, что в современных научно-педагогических трудах, посвященных компетентности учителя, рассматриваются схожие по значению дефиниции: «педагогическая компетентность», «профессионально-педагогическая компетентность», «психологическая компетентность», «психолого-педагогическая компетентность». Следовательно, на современном этапе развития педагогической науки и практики терминологическое поле педагогической (профессионально-педагогической, психолого-педагогической) компетентности и отдельных ее видов не получило однозначной трактовки.

Отметим также, что О. А. Анисимова, Л. М. Митина, Г. В. Митин педагогическую (психолого-педагогическую) компетентность толкуют как «гармоничное сочетание знания предмета, методики преподавания, умений и навыков (культуры) педагогического общения, а также приемов и средств саморазвития, самосовершенствования, самореализации» [9, с. 66]. На основании вышеперечисленного ученые выделяют три подструктуры педагогической (психолого-педагогической) компетентности:

- деятельностьную (знания, умения, навыки и индивидуальные способы самостоятельного и ответственного осуществления педагогической деятельности);
- коммуникативную (знания, умения, навыки и способы реализации педагогического общения);
- личностную (потребность в саморазвитии, а также знания, умения, навыки, принципы развития личности ребенка).

Нам импонирует мнение М. И. Лукьяновой о том, что психолого-педагогическая компетентность учителя представляет собой согласованность (равенство) между знаниями, практическими умениями и реальным поведением педагога в его деятельности. Это интегративная характеристика уровня профессиональной подготовки учителя, которая базируется на фундаментальных психолого-педагогических знаниях и сформированных коммуникативных умениях, проявляющихся в единстве с личностными качествами [8, с. 57-58].

Следует подчеркнуть, что Н. В. Кузьмина профессионально-педагогическую компетентность рассматривает как «совокупность умений педагога как субъекта педагогического влияния особым образом структурировать научное и практическое знание с целью лучшего решения педагогических задач» [7, с. 90].

По нашему мнению, в структуре профессионально-педагогической компетентности вполне логичным является выделение определенных составляющих. В частности, Н. В. Кузьмина предложила такую структуру ППК:

- специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины;
- дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей, направленности учащихся;
- социально-психологическая компетентность в области процессов общения;
- методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений учащихся;
- аутопсихологическая компетентность относительно признания личных позитивных и негативных характеристик, а также собственной деятельности [7, с. 90—107].

В своей статье И. Б. Васильев обосновал целесообразность выделения профессиографической, прогностической, специально-предметной, дидактической, методической, регламентно-нормативной, биографической, психофизиологической, диагностической, управленческой, коммуникативной, акмеологической и аутопсихологической компетентностей как элементов структуры ППК [3, с. 72]. В контексте подготовки педагога к решению задач здоровьесберегающей педагогики Н. К. Смирнов выделил валеологическую, психологическую компетентности педагога [10, с. 221—223].

Компетентность учителя в области здоровья является отдельным видом педагогической компетентности [9, с. 67]. Коллектив авторов понятие здоровьесберегающей компетентности трактует как свойства личности, направленные на сохранение собственного физического, социального, психического и духовного здоровья, а также здоровья окружающих [6, с. 87].

Важным является то, что Л. П. Архиповой обоснована необходимость формирования эколого-валеологической готовности педагога к профессиональной деятельности. Ученая убедительно доказывает, что «эколого-валеологическая составляющая профессионально-педагогического образования в системе непрерывного повышения квалификации становится фактором формирования ценностных установок, которые обеспечивают устранение здоровьезатратности и утверждение здоровьесберегающего образова-

ния, сохранения и укрепления здоровья его субъектов» [2, с. 6]. По нашему мнению, изложенное выше актуализирует выделение эколого-валеологической составляющей профессионально-педагогической компетентности учителя в контексте его готовности к организации труда учащихся на научной основе. Она предусматривает соблюдение принципа природосообразности в учебно-воспитательном процессе, глубокое знание и способность проектировать, применять на практике здоровьесберегающие педагогические технологии, способность использовать оздоровительный потенциал окружающей среды.

Поскольку собственно категория НОТ является комплексной, междисциплинарной, то и компетентность педагога в области организации труда учащихся на научной основе предусматривает наличие у него не только основательных знаний (по разным областям педагогики, психологии, медицины, экологии, математики, права, а также по психофизиологии, тайм-менеджменту, эргономике и др.), а еще и сформированности широкого спектра умений, навыков, наличие определенных способностей. Особо важное значение имеет наличие у педагога знаний о сущности, логике педагогического процесса, закономерностях развития учащихся, о математической обработке результатов психолого-педагогических измерений и др.

В контексте нашего исследования научное и практическое значение имеет педагогическое наследие С. И. Гессена — человека трагической судьбы, ученого, философа, правоведа, педагога. Невзирая на то, что «возраст» цитируемых нами трудов составляет свыше полувека, их содержание является актуальным на современном этапе развития педагогической науки и практики. В частности, в его произведении «В защиту педагогики» (1949 г.) внимание акцентировано на том, что с разными отраслями педагогики связан «широкий спектр дисциплин — от философии до статистики, от психологии и социологии до финансирования и организации школьной жизни» [5, с. 90]. Ученый отмечал, что на факультетах, которые дополнительно осуществляют подготовку педагогов, должны функционировать такие кафедры и кафедральные подразделения:

- педагогической физиологии, физического воспитания и школьной гигиены;
- педагогической психологии, психопатологии ребенка и специальной педагогики;

- педагогической социологии и социальной педагогики (забота о ребенке);
- педагогики в узком понимании (прикладная философия), дидактики разных учебных дисциплин (и научных, и творческих);
- истории педагогики, которая включает в себя и историю образовательных институций, и педагогических учений;
- организации школьной системы и администрирования, финансов и школьной статистики.

Также С. И. Гессен акцентировал внимание на важности изучения «частных разделов» педагогики, среди которых — образование взрослых, организация режима профессиональной школы, организация обучения и досуга в сельской школе, технические средства обучения и др. [5, с. 90]. По его мнению, ряд «теоретических наук», которые составляют фундамент педагогических дисциплин, будущим педагогам целесообразно изучать на своем факультете: общую физиологию — на медицинском или естественном, социологию и философские дисциплины (логику с гносеологией, историю философии) — на гуманитарном факультете. В учебнике «Основы педагогики» (1923 г.) ученый отмечал, что педагог «должен знать законы жизни человеческого тела и условия сохранения им работоспособности» [4, с. 364].

Используя известные в педагогической теории составляющие ППК (виды профессионально-педагогической компетентности), выделим те из них, которые являются важными в контексте проблематики нашего исследования, и определим их сущность на примере соответствующих умений и навыков педагога, необходимых для организации труда учащихся на научной основе [1, с. 269-270]:

- психологическая (умение создавать эмоциональный комфорт; распределять внимание учащихся; разрабатывать педагогические технологии, учебно-методическое обеспечение с учетом индивидуально-типологических, возрастных особенностей учащихся, психологических закономерностей их развития; мастерство психодиагностики; стойкость к стрессам);
- психофизиологическая (умение определять рациональность и эффективность трудовых приемов; при условии наличия эргономичного мышления выстраивать учебно-воспитательный процесс на основе физиолого-гигиенических рекомендаций);

– дидактическая (умение четко и корректно излагать учебный материал с применением ТСО, применять на практике рациональные организационные формы обучения (индивидуальные и групповые); контролировать и оценивать знания школьников; умение разнообразить способы деятельности; стимулировать познавательные интересы, создавать ситуацию успеха в обучении; осуществлять педагогическую диагностику, педагогическое проектирование);

– регламентно-нормативная (внедрение мероприятий по НОТ субъектов педагогической деятельности на основе соответствующих нормативно-правовых документов, научно обоснованных рекомендаций, положений);

– организационно-управленческая (умение организовывать гигиено- и дидактико-рациональные учебные занятия со сменой разных видов деятельности, а также целесообразные формы двигательной активности; обеспечивать оптимальное соотношение умственной и физической активности; навыки самоменеджмента, планирования учебно-воспитательного процесса);

– эколого-валеологическая (умение осуществлять педагогический процесс на основе природосообразности, ресурсо- и здоровьесбережения; наличие навыков по фитодизайну и составлению фитомодулей, умения создавать комфортные условия для преподавательского и учебного труда);

– информационно-технологическая (умение осуществлять библиографическую деятельность с применением современных информационных технологий (производительное использование электронных и традиционных каталогов литературы, компьютера и способность научить воспитанников вышеупомянутому), овладение всеми видами чтения, в том числе и скоростным);

– коммуникативная (умение осуществлять диалогическое, бесконфликтное общение; отбор содержания, ритма, способа, характера общения в соответствии с индивидуальными особенностями школьников);

– гендерная (умение применять методы и формы педагогического взаимодействия, которые основываются на толерантном, уважительном отношении к лицам разного пола и способствуют преодолению негативных гендерных стереотипов).

Овладение знаниями по разным аспектам НОТ, а также формирование охарактеризованных выше умений и навыков должно

происходить в ходе изучения будущими педагогами психолого-педагогических, валеолого-ориентированных курсов, отдельных математических дисциплин, а также междисциплинарных спецкурсов. На наш взгляд, для студентов педагогических специальностей целесообразными для изучения были бы, в частности, такие спецкурсы: «Педагогика и психология учебного труда», «Скорочтение», «Тайм-менеджмент и педагогический процесс», «Психогигиена учебных занятий», «Правила мнемоники», «Фитодизайн учебных помещений» и др.

В контексте НОТ важное значение приобретает педагогическое мастерство учителя как комплекс свойств личности педагога, который обеспечивает высокий уровень самоорганизации его профессиональной деятельности и проявляется в оптимальном, педагогически целесообразном выборе и использовании методов, средств, приемов педагогического взаимодействия в учебно-воспитательном процессе. Также следует акцентировать внимание на необходимости формирования у педагогов креативных качеств, которые, в частности, позволяют заинтересовать школьников познавательной деятельностью, а также избежать монотонности труда, однообразия в учебно-воспитательном процессе.

### **Выводы**

Таким образом, ППК учителя в области организации труда учащихся на научной основе представляет собой комплексную характеристику, которую целесообразно рассматривать в сочетании психологической, психофизиологической, дидактической, регламентно-нормативной, организационно-управленческой, эколого-валеологической, информационно-технологической, гендерной составляющих. Каждый из перечисленных элементов предусматривает наличие (в разном сочетании) знаний в области менеджмента, психолого-педагогических, медико-биологических, технических и других наук. Фундамент профессионально-педагогической компетентности учителя в области НОТ школьников должны составлять убеждения педагога, его мотивированность к реализации учебно-воспитательного процесса на научно спроектированной дидактической основе, принципах диалогичного взаимодействия, оптимизации, природосообразности, индивидуализации учебно-воспитательного процесса, здоровье- и ресурсосохранения и др.

Мы убеждены, что профессионально-педагогическая компетентность в области организации труда учащихся на научной основе будет способствовать оптимизации отношений субъектов педагогической деятельности. Сформированность в пределах структурных компонентов ППК вышеупомянутых знаний, умений, навыков и способность педагога применять их на практике обеспечивает результативность учебной деятельности школьников за счет:

- использования педагогами и учащимися рациональных приемов работы, что способствует экономии времени (скорочтение, планирование деятельности, производительность в поиске и обработке необходимой информации из разных источников и т. п.);
- конструирования и реализации гендерно ориентированных, здоровьесберегающих педагогических технологий (создание благоприятных условий для труда с соответствующим оборудованием рабочих мест, эстетизацией пространства учебного заведения и т. п.; учет возрастных и индивидуальных особенностей, научно обоснованное чередование труда и отдыха, оптимальный выбор методов и форм учебно-воспитательной работы и контроля учебных достижений, общение на демократической основе, адекватность в выборе поощрений и наказаний и т. п.).

### Список источников

1. *Аніщенко, О. В.* Проблема наукової організації праці в історії розвитку педагогічної науки і практики в Україні (кінець ХІХ—ХХ століття) : монографія / О. В. Аніщенко ; наук. ред. Н. Г. Ничкало. — Ніжин : ПП Лисенко М. М., 2008. — 355 с.
2. *Архипова, Л. П.* Формирование эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. П. Архипова ; Челябин. гос. пед. ин-т. — Челябинск : [б. и.], 2007. — 22 с.
3. *Васильев, І. Б.* Теоретико-методологічні аспекти формування змісту курсу «Проф. педагогіка»: системний підхід / І. Б. Васильев // Професійна освіта: теорія і практика. — Х. : ХОНМЦ, 2000. — № 1. — С. 71—74.
4. *Гессен, С. И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. — М. : Школа-Пресс, 1995. — 448 с.
5. *Гессен, С. И.* Педагогические сочинения / С. И. Гессен ; сост. Е. Г. Оссовский [и др.]. — Саранск : Крас. Окт., 2001. — 564 с.
6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека освітньої політики / Н. М. Бібік [та ін.] ; під заг. ред. О. В. Овчарук. — К. : К. І. С., 2004. — 112 с.

7. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. — М. : Высш. шк., 1990. — 119 с.
8. Лукьянова, М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя / М. И. Лукьянова // Педагогика. — 2001. — № 10. — С. 56—61.
9. Митина, Л. М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога : учеб. пособие / Л. М. Митина, Г. В. Митин, О. А. Анисимова ; под общ. ред. Л. М. Митиной. — М. : Академия, 2005. — 368 с.
10. Смирнов, Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н. К. Смирнов. — 2-е изд. — М. : АРКТИ, 2006. — 320 с.

Материал поступил в редколлегию 30.01.2011.

**В. И. Ваишнёва**

*Белорусский государственный педагогический  
университет им. М. Танка,  
г. Минск, Республика Беларусь*

## **ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ**

**Аннотация.** В статье рассматривается коммуникативная компетентность как профессиональное качество педагога. Представлена структура коммуникативной компетентности, а также определены основные пути и условия формирования коммуникативной компетентности студентов в процессе профессиональной подготовки.

**Ключевые слова:** компетентность, коммуникативная компетентность, коммуникативные знания, коммуникативные умения, коммуникативные навыки, рефлексивные умения, интерактивные умения.

В последние годы наиболее актуальным становится компетентностный подход в подготовке специалистов, с позиции которого выдвигаются новые требования к профессионально-педагогической подготовке. Современная гуманистическая образовательная система предусматривает в центре социально-педагогического взаимодействия диалог с ребенком в качестве приоритетной формы педагогической коммуникации, что напрямую обуславливает необходимость формирования коммуникативной компетентности у будущего педагога. Постоянное увеличение плотности информационных потоков, в которые включены участники образовательного процесса, также делает эту проблему актуальной. Без наличия у

студентов коммуникативной компетентности нецелесообразно утверждать, что полученное образование будет качественным, а педагогическая деятельность — успешной.

Под коммуникативной компетентностью понимается способность устанавливать и поддерживать необходимые, вытекающие из стоящих задач и определяемые ими, контакты с другими людьми. Она определяет уровень владения человеком общением как многоуровневый процессом [1].

Анализ понятия «компетентность» дает основание утверждать, что обязательными компонентами (элементами) компетентности любого вида можно считать: положительную мотивацию к проявлению компетентности; ценностно-смысловые представления (отношения) к содержанию и результату деятельности; знания, лежащие в основе выбора способа осуществления соответствующей деятельности; умения, опыт (навык) успешного осуществления необходимых действий на базе имеющихся знаний. Эти компоненты связаны между собой и необходимы человеку для того, чтобы быть компетентным на нескольких уровнях: уровне личностной идентификации, поведенческом уровне, а также на уровне взаимодействия личности с социальным окружением и социальными институтами.

Социальный педагог как специалист сферы деятельности «человек—человек» должен обладать *коммуникативным потенциалом*, который необходимо развить в коммуникативную компетентность. Постоянное взаимодействие социального педагога требует от личности развитой коммуникативной компетентности, проявляющейся в знаниях и умениях, готовности выполнять социальные роли, гибкости и мобильности в поведении, выборе и изменении форм общения, деятельности при объективном изменении ситуации и предъявляемых ролевых требованиях.

Коммуникативная компетентность включает в себя когнитивный и операционально-поведенческий компоненты.

*Когнитивный компонент* представляет собой совокупность знаний об особенностях взаимодействия, стилях взаимодействия на социально-ролевом и социально-психологических уровнях, о системе правил регуляции совместных действий, ролях, позициях, которые занимают субъекты взаимодействия.

Это, прежде всего, знания о ходе процесса взаимодействия, знания об особенностях своего поведения, четкое осознание и понимание своих ценностей, а также ориентация в ценностях партнера, четкое понимание не только своих потребностей, желаний и интересов, но также и потребностей, желаний и интересов других.

Этот комплекс *коммуникативных знаний* представляет собой обобщенный опыт человечества, отражение в сознании людей коммуникативных ситуаций в их причинно-следственных связях. Они позволяют социальному педагогу быть инициатором и субъектом взаимодействия, ориентироваться в коммуникативной ситуации, организовывать процесс профессионального общения и управлять им.

*Операционально-поведенческий* компонент коммуникативной компетентности личности социального педагога представляет собой совокупность коммуникативных, рефлексивных и интерактивных умений.

*Коммуникативные умения* — это комплекс действий, основанный на высокой теоретической и практической подготовленности личности и позволяющий ей творчески использовать коммуникативные знания. К коммуникативным умениям относится умение слышать и активно слушать собеседника, определять его настроение, понимать и интерпретировать его позицию и отношение, а также выражать свое отношение к проблеме, решаемому и обсуждаемому вопросу, самостоятельно организовывать ситуацию коммуникативного взаимодействия.

К коммуникативным умениям можно отнести умения убеждать в правильности своего суждения, выбранной социальной роли, задавать и отвечать на вопросы, вести дискуссию.

К *операционально-поведенческому* компоненту коммуникативной компетентности можно отнести и *коммуникативные навыки*, которые рассматриваются как автоматизированные компоненты сознательных действий, способствующих быстрому и точному отражению коммуникативных ситуаций.

К *рефлексивным умениям* коммуникативной компетентности личности социального педагога относятся способность понимать свое состояние в процессе взаимодействия, воспринимать себя и свои действия глазами партнеров, адекватно интерпретировать поведение других, анализировать ситуации, предвидеть возможные последствия действий. *Интерактивные умения* включают следующие характеристики: эмоциональную устойчивость — способность

управлять эмоциями, настроением, умение найти адекватное объяснение и реалистичное выражение; гибкость в общении — способность быстро адаптироваться в любой ситуации, устанавливать и поддерживать взаимодействие, умение варьировать методы и приемы взаимодействия в соответствии с ситуацией; способность к сотрудничеству — интегративное качество, включающее в себя способности и умения направлять, стимулировать, задавать перспективы, альтернативы решения вопросов.

Кроме обозначенных знаний, умений и навыков, коммуникативная компетентность социального педагога включает также способности давать социально-психологический прогноз коммуникативной ситуации, в которой предстоит общаться; социально-психологически программировать процесс общения, опираясь на своеобразие коммуникативной ситуации; осуществлять социально-психологическое управление процессами общения в коммуникативной ситуации.

К основным источникам приобретения человеком коммуникативных компетенций можно отнести жизненный опыт, искусство, общую эрудицию, специальные научные методы.

Формирование коммуникативных компетенций будущих социальных педагогов осуществляется в рамках учебного курса «Социально-педагогическое взаимодействие». Важнейшим направлением подготовки является формирование и развитие у студентов умений взаимодействовать с различными объектами и субъектами: детьми, подростками, семьей, коллегами, социальными институтами, а также регулировать взаимодействие человека и социальной среды, формировать умения взаимодействия у детей и подростков в системе социально-педагогической деятельности.

Цель и задачи данной учебной дисциплины заключаются в том, чтобы сформировать у будущих социальных педагогов базовые знания о социально-педагогическом взаимодействии, развить представления о процессе профессионально-педагогического общения в системе деятельности социального педагога, а также развить мотивацию для формирования профессионально-личностных коммуникативных умений и коммуникативных компетенций.

В процессе изучения учебной дисциплины студенты должны усвоить научные основы социально-педагогического взаимодействия; сущностные характеристики социально-педа-

гогического взаимодействия; структуру, принципы и методы социально-педагогического взаимодействия; стили профессионально-педагогического общения и их влияние на эффективность социально-педагогического взаимодействия; сущность особенностей развития, протекания и решения конфликтов и конфликтных ситуаций.

Кроме усвоения знаний, программа учебной дисциплины направлена на формирование определенных умений. Например, по итогам изучения курса у студентов должны быть сформированы следующие коммуникативные компетенции:

– *коммуникативно-диагностическая* (диагностика социопсихологической ситуации в условиях будущей коммуникативной деятельности, выявление возможных социальных, социально-психологических и других противоречий, с которыми, возможно, предстоит столкнуться личности в общении);

– *коммуникативно-программирующая* (подготовка программы общения, разработка текстов для общения, выбор стиля, позиции и дистанции общения);

– *коммуникативно-организационная* (организация внимания партнеров по общению, стимулирование их коммуникативной активности и т. д.);

– *коммуникативно-исполнительская* (диагноз коммуникативной ситуации, в которой разворачивается общение личности, прогноз развития этой ситуации, осуществляемый по заранее осмысленной индивидуальной программе общения).

Среди путей развития коммуникативной компетентности студентов нами выделяются следующие: теоретическая подготовка; практическая подготовка; самообразование и самовоспитание.

Как показывает опыт и проведенное нами исследование, достижение эффективности в развитии коммуникативной компетентности студентов возможно лишь при условии комплексного внедрения всех указанных путей.

На наш взгляд, организуемый процесс подготовки студентов осуществляется наиболее эффективно на основе системного, компетентностного и личностно-деятельностного подходов.

Комплекс педагогических условий, направленный на эффективную профессиональную подготовку, включает следующие аспекты: обогащение коммуникативного опыта студентов в ходе

учебного курса «Социально-педагогическое взаимодействие»; конструирование и использование на учебных занятиях проблемных коммуникативных ситуаций; вовлечение студентов в активную коммуникативную деятельность путем применения интерактивных методов обучения.

В содержание подготовки необходимо включать современные методики и технологии, основанные на принципах интерактивности, диалогичности, инновационной проективности. Приоритетными областями методического содержания преподавания являются: культура диалога (формирование, развитие диалога, умение работать в ответно-вопросной форме, поведение в диалоговой или коммуникативной ситуации): метод проектов, дискуссионные формы деятельности (дискуссии, «круглый стол», конференции, творческое совещание, монологическое выступление и т. п.), комплекс методов, связанный с имитационно-ролевым моделированием, включая и деловые и ролевые игры (их содержание должно быть максимально приближено к деятельности специалиста), методики мыследеятельного и творческого поиска, анализа ситуаций и развитие эвристики.

Таким образом, коммуникативная компетентность социального педагога, включающая в себя знание основ и способов эффективного профессионально-педагогического общения, свободное владение вербальными и невербальными средствами социально-педагогического взаимодействия, эмпатические свойства личности, такие, как эмоциональная идентификация, принятие другого, сопереживание, является необходимым условием их успешной профессиональной деятельности. Коммуникативная компетентность позволяет личности ориентироваться в ситуациях социально-педагогического взаимодействия, организовывать эффективное взаимодействие, критически анализировать свою коммуникативную деятельность. Формирование коммуникативной компетентности будущих специалистов социально-педагогической сферы происходит, с одной стороны, в рамках образовательных курсов, учебных и производственных практик, учебного взаимодействия, с другой стороны, является результатом некоего индивидуального социального опыта, приобретенного в рамках образовательных ситуаций.

#### **Список источников**

1. *Петровская, Л. А.* Компетентность в общении / Л. А. Петровская. — М. : Просвещение, 1989. — 216 с.

Материал поступил в редколлегию 30.01.2011.

## **ГЕНДЕРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

**Аннотация.** В статье рассмотрена актуальность формирования гендерной компетентности будущих социальных педагогов. Представлено отношение понятий «культура», «гендерная культура», «профессиональная педагогическая культура», «компетентность», «гендерная компетентность» в контексте проблемы профессиональной педагогической культуры.

**Ключевые слова:** гендерная компетентность, социальный педагог, профессиональная педагогическая культура.

Несмотря на то, что проблема обеспечения гендерного равенства в Украине является одним из направлений работы образовательных учреждений, в сознании современных педагогов высшей школы до сегодняшнего времени еще полностью не сформировалось чувство личной ответственности за формирование их гендерной компетентности. Поэтому вопросы эффективности и результативности процесса формирования гендерной компетентности как составной части профессиональной педагогической культуры будущих социальных педагогов имеют ключевое значение в процессе построения демократического правового государства и гражданского общества, создания имиджа эффективного и конкурентоспособного учреждения высшего образования.

Исследование теоретико-методологических аспектов проблемы формирования гендерной компетентности будущих социальных педагогов имеет свою специфику, поскольку осуществляется на стыке социально-психологических, культурологических, правовых, и педагогических научных направлений. Поэтому для однозначного понимания ситуации следует выделить основные понятия и категории, которые будут использоваться в ходе рассмотрения темы. Самыми важными из них являются «культура», «гендер», «гендерная культура», «профессиональная педагогическая культура», «гендерная компетентность».

В существующем разнообразии трактовок понятия «культура» целесообразными с точки зрения социальной педагогики являются следующие:

– культура как сумма общественных достижений (включая технологии, отношения и представления), благодаря которым человек выделяется из природы и выходит за рамки биологической детерминации;

– культура как специфическая система норм, ценностей и смыслов, отличающая одно общество от другого [5, с. 34]. Последнее определение является близким к этимологии понятия «культура», которое касается не только обработки людьми чего-то природного, но и «*cultura amini*» или «*cultura litterarum*» — культивирование духа [2, с. 5]. Для социальной педагогики ведущей задачей считается усвоение (или изменение) человеком, группой, обществом в целом системы культурных ценностей и норм, присущих обществу

и его отдельным слоям и группам. Так, А. И. Арнольдов считает, что «человек не просто творится человеком, он, в отличие от других млекопитающих, творится в культуре» [3, с. 19]. Главная заслуга социальной педагогики, по мнению А. И. Арнольдова, в том, что она пробуждает в человеке «культурное сознание». С ее помощью люди приобретают способность ощущать свою целостность в широком духовном пространстве, приобщаются к ощущению культурного историзма. Исходя из этого, ученый считает, что основное внимание в разработке современной концепции социальной педагогики следует предоставить фундаментальным направлениям духовной жизни общества, нравственному возрождению человека, роли ценностей в становлении культуры личности. Социальной педагогике следует предоставить статус широкого общенаучного значения для того, чтобы в новых условиях стать неотъемлемым и органическим идейно-интеллектуальным орудием, составной частью духовной жизни общества, хранительницей значительной части общечеловеческих культурных ценностей [3, с. 28].

«На основе социальных ценностей создаются социальные нормы» [6, с. 534]. «Социальные ценности отвечают на вопрос, как относиться к тому, что есть, и к тому, что может быть» [7, с. 396]. Сущность профессиональной педагогической культуры социально-го педагога раскрыта в многочисленных педагогических работах [9].

Подчеркивается, что профессионально-педагогическая культура — это универсальная характеристика педагогической реальности, проявляющаяся в разных формах существования. Профессиональная педагогическая культура социального педагога рассматривается как многофакторное явление, включающее в себя систему знаний и умений, его ценностные ориентации, мотивы деятельности, интегрированные показатели культуры (речь, стиль, общение, отношение к себе и своей деятельности, к смежным областям знаний). В то же время, гуманизация образовательного процесса предполагает развитие и учет индивидуальных способностей и интересов учащихся независимо от принадлежности к тому или иному полу. Для этого социальному педагогу необходима гендерная культура. При определении такого понятия, как «гендерная культура» исследователи обращают внимание на систему социально-экономических, правовых и этнопсихологических условий существования общества, которые способствуют становлению мужчины и женщины как равных социальных существ. В гендерной культуре особое значение приобретает смысл ценностей и ориентация индивидов на традиционный или эгалитарный характер гендерных ролей. К ценностям гендерной культуры относят знания, умения, навыки, которые предусматривают в том числе и гендерную грамотность.

Мы исходим из того, что гендерная культура педагогов является частью общей культуры, а поэтому оказывает влияние на формирование профессиональной педагогической культуры и характеризуется как совокупность поло-ролевых ценностей, гендерного знания, норм поведения личности студента и студентки, которые обеспечивают уважение прав индивида независимо от пола, направлены на сотрудничество, самореализацию личности студента, независимо от пола, с опорой на индивидуальные особенности индивида.

В рамках компетентного подхода определяющим становится выяснение значения ключевых терминов: «компетенция» («компетенции») и «компетентность». Исследователи рассматривают компетентность как личностную характеристику, совокупность интегрированных мобильных знаний, умений, навыков и гибкого мышления, а компетенции — как заранее заданные требования к образовательной подготовке выпускника, единицы учебной программы, составляющие анатомию «компетентности» [3].

Формирование определенной компетентности может происходить только на основе соответствующих компетенций, овладение которыми осуществляется в ходе учебно-воспитательного процесса. Таким образом, цель учебной деятельности будущего социального педагога состоит в предоставлении студентам возможности овладеть системой компетенций, соответствующих специальности и квалификационному уровню. Термин «гендерная компетентность педагога» является сегодня инновационной разработкой. Сущность концептуальных требований к гендерной компетентности сводится к расширению знаний, умений и навыков, необходимых для повышения эффективности профессиональной деятельности и жизнедеятельности в целом. Специальному рассмотрению этого вопроса посвящены работы Т. О. Дорониной, И. А. Загайнова [4; 6]. Они считают гендерную компетентность одной из базовых компетенций педагога. Гендерная культура лежит в основе гендерной компетентности. Гендерная компетентность несовместима с дискриминацией, насилием, сексизмом в отношении противоположного пола. Гендерная компетентность представлена совокупностью усвоенных индивидом знаний о сущности гендера, гендерного подхода в образовании, умений осуществлять гендерную стратегию в организации социально-педагогической работы и наличием опыта использования гендерных знаний и умений в качестве основы технологий в условиях образовательного учреждения. В структуре гендерной компетентности педагога обычно выделяют три компонента: мотивационно-ценностный, когнитивный и поведенческий [10].

Опыт показывает, что высокий уровень сформированности гендерной компетентности будущего социального педагога и его готовности к реализации гендерно-чувствительных технологий социально-педагогической работы может быть достигнут только при построении его профессиональной подготовки как целостной системы, включающей в себя принципы, условия, технологии формирования гендерной компетентности социального педагога.

Как интегральная характеристика, гендерная компетентность, включающая в себя мотивационно-ценностный, когнитивный и операционально-технологический компоненты определяется единством ее структурных компонентов. Мотивационно-ценностный компонент включает личностное, смыслообразующее отношение к гендерному знанию, к таким понятиям как гендерная

роль, гендерная идентичность, гендерные стереотипы самого социального педагога как носителя всех атрибутов. Мотивационно-ценностная составляющая предполагает успешность в выполнении гендерных ролей; средство саморазвития; реализацию способностей. Когнитивный компонент включает гендерное знание, владение процедурами его добывания и проведение с ним интеллектуальных операций. Когнитивная составляющая предполагает, что у студентов будут сформированы научные представления о гендере. В научное описание понятие гендер введено для того, чтобы провести границу между понятием «биологический пол» и социальными и культурными импликациями, вкладываемыми в концепты «мужское — женское»: разделение ролей, культурные традиции, отношения власти в связи с полом людей. Термин «гендер» призван исключить биологический детерминизм, заключенный в понятии пол и приписывающий все социокультурные различия, связанные с полом, универсальным природным факторам. В отличие от категории пола, гендерный статус и, соответственно, гендерная иерархия и гендерно обусловленные модели поведения задаются не природой, а «конструируются» обществом, предписываются институтами социального контроля и культурными традициями. Гендерные отношения являются важным аспектом социальной организации. Они особым образом выражают ее системные характеристики и структурируют отношения между субъектами. Основные теоретико-методологические положения гендерного концепта основаны на четырех взаимосвязанных компонентах: а) культурные символы; б) нормативные утверждения, задающие направления для возможных интерпретаций этих символов и выражающиеся в религиозных, научных, правовых и политических доктринах; в) социальные институты и организации; г) самоидентификация личности. Гендерные отношения фиксируются в языке в виде культурно обусловленных стереотипов, накладывая отпечаток на поведение личности и на процессы ее социализации. Концепция О. Вейнингера о четырех уровнях половых различий, теория К. Г. Юнга об «аниме» и «анимусе», теория В. Геодакяна о гендерных различиях с позиций общей теории систем также важны для формирования гендерной компетентности. Особенности самосознания и поведения женщин в современном мире, мужские и женские ролевые позиции: сходства и рас-

хождения, понятия маскулинности и фемининности, самореализация одаренных женщин, — все это важно для понимания реальных и мнимых психологических различий между полами, необходимости учета реальных различий при организации социально-педаго-

гической работы со студентами, а также учебно-воспитательной работы в школах. Операционально-технологический компонент включает способность применять компетенции в профессиональной деятельности при решении конкретных социально-педагогических задач. Формирование гендерной компетентности социального педагога — длительный процесс, продолжающийся на протяжении всего профессионального пути и, по сути, начинающийся задолго до непосредственной профессиональной деятельности, поэтому на его этапах возможно измерение уровневой сформированности. Измерение уровня сформированности гендерной компетентности социального педагога в образовательном процессе высшей школы может осуществляться как измерение качества социально-педагогической деятельности с помощью анкетирования, наблюдения, тестирования, интерпретации результатов социально-педагогической деятельности. Изучение научно-методической литературы и опыта формирования гендерной компетентности в процессе профессиональной подготовки современного педагога, а также проведенная нами опытно-экспериментальная работа позволили определить теоретически и экспериментально обосновать комплекс педагогических условий, создание которых позволит усовершенствовать процесс формирования гендерной компетентности социального педагога. Среди педагогических условий формирования гендерной компетентности педагога мы выделили:

- интеграцию гендерных и психолого-педагогических знаний в содержание профессиональной подготовки современного социального педагога в рамках инвариантной и вариативной частей блока психолого-педагогических дисциплин;

- учет гендерных характеристик студентов при организации педагогического процесса, формирование у будущих педагогов осознания собственной гендерной роли и индивидуального гендерного стиля поведения в рамках педагогической деятельности;

- разработку технологий формирования гендерной компетентности в рамках педагогической деятельности;

– организацию взаимодействия «учреждение высшего образования — общественная организация» для разработки проектной деятельности по формированию гендерной компетентности студентов.

Говорить о гендерной компетентности будущего социального педагога можно лишь при условии введения гендерной компоненты в системные требования подготовки специалиста. Современный специалист, выпускник учебного заведения, должен владеть гендерной компетентностью в рамках содержания специальности, что, несомненно, связано с профессиональной педагогической культурой. Убеждены, что формирование профессиональной педагогической культуры педагога должно быть связано с формированием гендерного знания, что позволит говорить о гендерной компетентности выпускника и о соответствии его образования европейским образовательным стандартам.

### Список источников

1. *Авсієвич, М. А.* Историчний аспект розвитку духовної культури особистості / М. А. Авсієвич // Теоретико-методологічні аспекти дослідження проблем соціальної педагогіки : зб. наук. праць // Проблеми сучасного мистецтва і культури. — Харків : Каравела, 2000. — С. 5—10.

2. *Арнольд, А. И.* Живой мир социальной педагогики (В поддержку актуальной науки). — М. : Ин-т педагогики социал. работы РАО, 1999. — 136 с.

3. *Гончарова, Н. Л.* Категории «компетентность» и «компетенция» в современной образовательной парадигме [Электронный ресурс] / Н. Л. Гончарова // Сб. науч. трудов Сев. Кав. ГТУ. Сер. «Гуманитарные науки». — 2007. — № 5. — Режим доступа: [science.ncstu.ru/articles/hs/2007\\_05/ped/09.pdf/file\\_download](http://science.ncstu.ru/articles/hs/2007_05/ped/09.pdf/file_download). — Дата доступа. — Загл. с экрана.

4. *Дороніна, Т. О.* Упровадження гендерного компонента до освітнього стандарту вищої школи / Т. О. Дороніна // Вісн. Черкаського ун-ту. Сер. пед. науки. Вип. 147. — Черкаси, 2009. — С. 61 — 66.

5. *Ерасов, Б. С.* Социальная культурология / Б. С. Ерасов. — М. : Аспект-Пресс, 1997. — 591 с.

6. *Загайнов, И. А.* Педагогические условия формирования гендерной компетентности современного учителя [Электронный ресурс] / И. А. Загайнов // Электрон. науч.-образовател. журн. ВГПУ «Грани познания» / «Проблемы и перспективы гендерных исследований в образовании» (спецвыпуск). — №3 (4). — Волгоград. — Окт. 2009. — Режим доступа: <http://grani.vspu.ru>. — Дата доступа. — Загл с экрана.

7. *Кононенко, Б. И.* Большой толковый словарь по культурологии / Б. И. Кононенко. — М. : Вече 2000 ; Изд-во АСТ, 2003. — 512 с.

8. Культура и культурология : словарь / ред.-сост. А. И. Кравченко. — М. : Академ. проект ; Екатеринбург : Деловая кн., 2003. — 928 с.

9. *Липский, И. А.* Социальная педагогика: опыт моделирования и прогнозирования развития / И. А. Липский // Социал. работа. — № 1/7. — 1995. — С. 53—58

10. Міщук, Л. І. Формування гендерної рівності майбутніх соціальних педагогів в умовах соціального партнерства Факультет — «громадська організація»: монографія / Л. І. Міщук, Т. П. Голованова, В. В. Васильєва. — Запоріжжя: Просвіта, 2007. — 220 с.

Матеріал посту́пил в редакцію 30.01.2011.

**Е. Н. Денисюк**

*Институт психологии и социальной педагогики,  
Киевский университет им. Б. Гринченко,  
г. Киев, Украина*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ СРЕДСТВАМИ ОБУЧАЮЩИХ ИГР**

**Аннотация.** В статье анализируются проблемы формирования психолого-педагогической культуры будущего социального педагога, обоснована необходимость использования обучающих игр в учебном процессе.

**Ключевые слова:** педагогическая культура, социальный педагог, подготовка специалистов в высшей школе, обучающие игры, ролевые игры, блиц-игры.

### **Введение**

Изменения, которые происходят в политической, экономической, культурологической жизни Украины выдвигают особые требования к качеству образования, уровню компетентности преподавателя.

В связи с этим становится важным не только передавать знания подрастающему поколению, а и создавать условия для максимального развития личности будущего специалиста, умеющего творчески использовать приобретенные знания, осознавать перманентность процесса совершенствования в личностном и профессиональном плане как необходимое условие педагогической культуры и мастерства.

Поле деятельности социального педагога отличается многоплановостью, интегративностью. Профессиональный портрет социального педагога предусматривает наличие специальных знаний в психологических, социально-педагогических, юридических, медико-социальных аспектах; практических умений, владения педагогическими технологиями, готовности к решению непростых задач, мобильности. Кроме того, социальный педагог должен

иметь развитые коммуникативные способности, обладать такими профессионально-значимыми личностными качествами, как деликатность, толерантность, сочувствие, педагогический оптимизм.

В связи с общественными изменениями, меняющимися концепциями образования, появлением новых типов школ, определяющих новое содержание образования, введением новых предметов, высокие требования выдвигаются к будущему социальному педагогу как к специалисту, который организует взаимодействие образовательных и внешкольных учреждений, семьи, общественности. Социальный педагог должен уметь быстро перестраиваться, осваивать новое содержание, подходы, методики обучения, создавать авторские программы, учитывая культурно-экономические, социально-педагогические изменения, характерные для современного образовательного пространства, направленные на решение перспективных педагогических задач развития личности учащихся. В современном мире социальный педагог должен уметь представлять интересы своего клиента в различных организациях, понимать специфику использования рекламы в решении социальных проблем общества, презентовать результаты деятельности в средствах массовой информации.

### **Основная часть**

Анализ исследований показал, что особенно актуально сегодня звучит вопрос о психолого-педагогической культуре будущего специалиста. Термин «психолого-педагогическая культура» пока еще не получил общепринятого, закрепившегося научного определения, больше используется в практической деятельности [1].

В педагогическом словаре понятие *педагогическая культура* определяется как часть общечеловеческой культуры, в которой в наибольшей степени запечатлелись духовные и материальные ценности, а также способы творческой педагогической деятельности, необходимые человеку для обслуживания исторического процесса смены поколений и социализации (взросления и становления) личности; сущностная характеристика целостной личности педагога, способного к диалогу культур в индивидуально-личностном плане; динамическая система педагогических ценностей, способов деятельности и профессионального поведения учителя, в качестве компонентов которой выделяются: а) педагогическая позиция

и личностные качества; б) профессиональные знания и культура педагогического мышления; в) профессиональные умения и творческий характер педагогической деятельности; г) саморегуляция личности и культура профессионального поведения педагога [1].

Данная проблема нашла отражение в работах Е. В. Бондаревской, И. Ф. Исаева, М. М. Левина, А. В. Мудрик, В. А. Слассенина, Е. Н. Шиянова и др. В этих исследованиях педагогическая культура рассматривается как часть общей культуры, является сферой реализации творческих способностей педагога. В связи с этим, подчеркивается важность гуманизации педагогической деятельности.

Вопросы педагогической культуры учителя как основы его профессиональной компетентности рассматриваются Л. С. Бондар. Анализируя творческое наследие В. А. Сухомлинского, исследователь подчеркивает творческий характер труда учителя, необходимость взаимодействия техники и технологии мастера и объекта его труда.

Анализ педагогической литературы показал, что решению задачи по формированию психолого-педагогической культуры будущего социального педагога способствует:

- качественное усвоение знаний в объеме высшей школы по специальности «социальная педагогика»;
- понимание студентами инновационных процессов, технологии и специфики учебно-воспитательной работы в учреждениях разных типов;
- знание воспитательных возможностей окружающей среды, широкого диапазона средств воспитательного воздействия на личность и коллектив; форм и методов работы в семейной среде;
- формирование и совершенствование профессиональных психолого-педагогических умений, в том числе умения специалиста определять проблемы и потребности на индивидуальном, межличностном и общественном уровне;
- формирование профессиональной направленности личности педагога;
- владение коммуникативными и организаторскими способностями;
- знание своих индивидуальных особенностей, общих и специальных способностей и использование этого знания в формировании собственного стиля педагогической деятельности;
- знание и владение основами личностного и профессионального самосовершенствования [1; 2].

Формирование педагога с высокой педагогической культурой возможно при условии приближения обучения в учреждении высшего образования к реальной профессиональной деятельности. Обучающие игры создают условия для привлечения студента к непосредственному участию в процессе обучения, самостоятельного поиска путей и способов решения проблем, которые возникают во время практической деятельности.

Во время проведения обучающей игры происходит имитация различных сфер деятельности социального педагога: дошкольного учреждения, общеобразовательной школы, школы-интерната, Центра социальных служб по делам семьи, детей и молодежи, пресс-центра и т. д.

Важность игры, в которой формируются, закрепляются умения и способности, необходимые для выполнения педагогических функций, отмечали К. Д. Ушинский, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, С. Т. Шацкий, Д. Б. Эльконин и др.

Проблемы активного обучения в высшей школе, использование обучающих игр при подготовке будущих специалистов рассматриваются в работах Л. В. Артемовой, А. В. Беленькой, А. А. Вербицкого, Л. Г. Вишняковой, Р. Ф. Жукова, Ю. А. Кравченко, В. Я. Платова и др.

Вопросам использования разных видов учебных игр в формировании педагогического мастерства учителя посвящены диссертационные исследования украинских ученых Е. С. Березюк, И. Н. Кулиш, Е. Г. Штепы, П. Н. Щербань, и др. Авторы рассматривают игру как действенный способ активизации педагогического мышления студентов, подготовки будущих специалистов к общению с учениками, адаптации к профессиональной деятельности [3; 4].

Среди обучающих игр особенно ценны в этом плане ролевые игры, блиц-игры. Ролевые игры чаще всего используются во время семинарских, практических занятий. Так, например, они могут проводиться в форме научных конференций. Студенты имеют возможность выступать в роли экспертов, доклады которых рецензируются и оцениваются группой рецензентов. Студенты, не согласные с некоторыми положениями, раскрытыми в докладах экспертов, выступают в роли оппонентов; проводят конференцию студент-ведущий, который предоставляет слово всем участникам игры, подводит итоги после каждого доклада, организует обсуждение и т. д.

Разновидностью ролевых игр являются блиц-игры, которые могут использоваться и во время проведения итоговых лекций. Студенты играют роль участников пресс-конференции, пресс-секретарь ведет конференцию; студенты-журналисты, представители общественных организаций задают вопросы экспертам по проблемам, которые вынесены на рассмотрение. Роль ведущего пресс-конференции может исполнять как преподаватель, демонстрируя способы организации подобного мероприятия, так и наиболее подготовленный студент. Выбор формы ролевой игры зависит от проблемы, которая выносится на рассмотрение, задач, которые могут быть наиболее эффективно решены посредством обучающей игры.

Чтобы ролевая игра способствовала формированию психолого-педагогической культуры будущих специалистов, важно учитывать:

– *подготовительный этап организации ролевой игры в учебном процессе.* На этом этапе осуществляется подбор обучающей игры профессионально-ориентированного содержания, распределение ролей среди студентов, разработка индивидуальных домашних заданий, направленных на самостоятельное изучение научно-педагогической литературы, подготовка наглядности и раздаточного материала;

– *непосредственное проведение ролевой игры.* На этом этапе важно создать творческую атмосферу, обеспечить формирование и развитие инициативы, самостоятельности студентов. В процессе игры студенты учатся налаживать профессионально-педагогическое взаимодействие на уровне сотрудничества, использовать передовой педагогический опыт. Кроме того, ролевая игра стимулирует возникновение стойкого профессионального интереса к практике социально-педагогической деятельности, раскрывает ее возможности, способствует формированию педагогической культуры студентов, у которых еще отсутствует интерес к профессии. Студенты видят возможность применения ситуации, разыгрываемой в ролевой игре, в реальной жизни, чего не может дать механическое заучивание. Кроме того, нередко возникают ситуации, требующие мобилизации знаний и умений, приобретенных во время изучения целого ряда дисциплин, использования личного опыта волонтерской деятельности. Ролевая игра несет в себе элемент неожиданности, с которым так часто встречаются социальные педагоги в процессе реального общения с разными категори-

ями клиентов. Во время ролевой игры, как и при реальном общении, участники должны внимательно слушать друг друга, так как они не знают заранее, что скажут их партнеры, они должны быстро думать и адекватно реагировать на реплики своих товарищей, владеть педагогическим тактом и этикой. Во время ролевой игры имеет место эмоциональный подъем, что чрезвычайно положительно влияет на качество обучения;

– *подведение итогов, обсуждение результатов игровой деятельности, разработка студентами рекомендаций, правил.* Включение ролевых игр в учебный процесс дает возможность педагогу осуществлять контроль за знаниями студентов непосредственно во время игры.

### **Заключение**

Таким образом, изучение научной литературы, опыта образовательной деятельности учреждений высшего образования по подготовке социальных педагогов позволило сделать вывод о необходимости включения в учебный процесс ролевых игр как одного из эффективных средств формирования психолого-педагогической культуры будущего специалиста, способного принимать решения в реальных психолого-педагогических ситуациях; работать в педагогическом коллективе, проявляя инициативу и творческий подход в решении общих задач; формировать собственный стиль педагогической деятельности; стремиться к самообразованию. Важно обеспечить эффективное управление познавательной активностью студентов на всех этапах обучения: во время подготовки ролевой игры, ее проведения и рефлексивного анализа.

### **Список источников**

1. *Сластенин, В. А.* Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. — М. : Академия, 2002. — 576 с.
2. Соціальна педагогіка: теорія і технології : підручник для студ. вищ. навч. закладів / Т. Ф. Алексєнко [та ін.] ; за ред. І. Д. Зверєвої. — К. : Центр навчальної літератури, 2006. — 316 с.
3. *Штепа, О. Г.* Рольові ігри в системі формування професійної мовленнєвої майстерності педагога : дис ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. Г. Штепа ; Український держ. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. — К. : [б. в.], 1996. — 190 л.

4. Щербань, П. М. Навчально-педагогічні ігри у формуванні педагогічної культури майбутніх учителів історії і права : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / П. М. Щербань ; Ін-т вищої освіти АПН України. — К. : [б. в.], 2007. — 273 л.

Матеріал поступил в редколлегію 25.01.2011.

**Н. А. Егорова**

*Барановичский государственный университет,  
г. Барановичи, Республики Беларусь*

## **МЕТОДИЧЕСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК НАЧАЛЬНАЯ СТУПЕНЬ ОВЛАДЕНИЯ БУДУЩИМ ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ**

**Аннотация.** Методическая грамотность рассматривается как основа формирования профессионально-педагогической культуры будущего преподавателя иностранного языка. Выявлены компоненты методической грамотности будущего преподавателя иностранного языка; раскрыты их существенные характеристики; определено понятие «методическая грамотность». Представлена модель формирования методической грамотности посредством аутентичного кинотекста.

**Ключевые слова:** методическая грамотность, профессионально-педагогическая культура, компоненты методической грамотности, готовность, модель, аутентичный кинотекст.

Пропедевтический смысл грамотности заключается в том, что она важна и сама по себе и, вместе с тем, как ступень профессиональной культуры специалиста для последующего образования, формирования его личности. Исследователь М. А. Балабан отождествляет «грамотность» с «личным опытом» [1, с. 94], Д. Б. Кабалецкий — с «культурой» [3, с. 24], что позволяет рассматривать грамотность как разновидность духовной ценности человека. Предложенные учеными на пороге XXI века подходы к рассмотрению концепта подчеркивают возможность раскрытия нового содержания грамотности на современном этапе развития общественных отношений и построения своеобразной модели грамотного человека, в том числе грамотного учителя.

Категория «грамотность» наполнена функциональным характером. Так, Б. С. Гершунский, Л. Н. Полищук, Н. Н. Сметанникова подчеркивают, что чем выше функциональная грамотность, тем более способен человек постоянно учиться, приобретая, развивая навыки, необходимые для качественной работы. В связи с тем, что оперирование термином «функциональная грамотность» в профессиональном сообществе становится закономерной тенденцией, появляется необходимость выделения понятия «профессиональная грамотность» как степени владения знанием и умениями в определенной сфере деятельности.

Профессиональная грамотность обнаруживает различные проявления, подразделенные с учетом особенностей различных видов социальной деятельности человека. Поэтому современная теория грамотности находит отражение в исследованиях проблемы формирования разных видов грамотности специалиста: языковой (А. В. Коньшева, Е. И. Пассов, Л. В. Хведченя и др.), компьютерной (С. А. Тангян, Т. Тейлор, Л. С. Фридман и др.), экологической (Н. В. Кривошекова и др.), кросс-культурной (Т. Н. Бартенева), валеограмотности (А. А. Бодалев, В. И. Жуков, Л. Г. Лаптев и др.), музыкальной (Е. З. Гаврилова, Е. Ю. Глазырина, Д. Б. Кабалевский и др.), риторической (Т. Н. Савчук), экспериментальной (В. В. Хмурович), орфографической (В. Я. Булохов), письменной (А. А. Вейзе, И. И. Токарева и др.), проектной (Т. М. Рогач) и др.

Профессиональную педагогическую грамотность исследует Г. И. Михалевская. Профессиональная педагогическая грамотность — это категория, которая может служить характеристикой уровня профессионализма, культуры не только студентов, выпускников педагогического учреждения высшего образования, но и опытных учителей. К концу XX века содержание социальной функции педагога значительно расширяется. Грамотность выпускника педагогического вуза предполагает знание языков, правовых норм, умение работать на компьютере и т. д. Грамотный специалист — разносторонне развитая личность, обладающая широкой и гибкой профессиональной подготовкой, стремящаяся к творчеству и умеющая решать нестандартные задачи. Как показывают исследования (В. В. Швецов, А. И. Парамонов, В. И. Слободчиков, В. К. Рябцев и др.), в основе грамотности выпускника педагогического учреждения высшего образования должна лежать

многопредметность — качество, объемлющее и содержащее в себе «в свернутом состоянии» все разнообразие конкретных профессиональных практик.

Методическая грамотность как основа развития профессиональной культуры выступает интегрирующим понятием, включающим в себя необходимый для успешного обучения и воспитания детей объем педагогических знаний, умений, навыков и опыт творческой деятельности.

Сложность рассмотрения исследуемого понятия в качестве самостоятельного заключается в том, что методическая грамотность ассимилирует с «методической образованностью», «методической компетентностью» в определенных условиях педагогического процесса в высшей школе; проявляется как универсальное умение в структуре предметно методических умений (умение учителя методически правильно организовывать урок). Однако методическая грамотность широко используется в профессионально-педагогической иноязычной подготовке студентов и понимается как начальный уровень профессионализма учителя иностранного языка. Учебно-воспитательный процесс содержит потенциальные возможности для эффективного формирования методической грамотности будущего учителя иностранного языка как способности организовывать педагогическую деятельность на разных методических уровнях. Методически грамотный учитель — специалист, грамотно реализующий методику обучения и воспитания учащихся.

Как отмечает Б. И. Сарсенбаева, в «педагогической работе не имеет успеха рецептурная методика, пытающаяся снабжать учителя на все случаи жизни стереотипными указаниями»: «мысль педагога часто оперирует в неповторимых ситуациях, и в любой момент перед учителем может возникнуть новая проблема, требующая нестандартного решения» [9, с. 64]. Придерживаясь позиции Б. И. Сарсенбаевой, мы считаем, что грамотная реализация методики обучения и воспитания учащихся означает способность учителя оперировать методикой в различных профессиональных ситуациях, требующих принятия стандартных и нестандартных решений. Также А. Г. Каспржак подчеркивает, что функциональная грамотность — «не столько знание и понимание, сколько умение их использовать для удовлетворения личных и общественных потребностей в разных жизненных и деловых ситуациях, требующих сравнений, размышления и интуиции» [4, с. 160].

По мнению Б. С. Гершунского, грамотность должна включать «объективные характеристики и параметры природы, общества, человека, его духовные, нравственные личностные устои и ориентиры, а также способы познания этих характеристик и параметров в естественном единстве с формируемыми отношениями к ним» [2, с. 68—71]. Следовательно, овладение грамотностью возможно в контексте различных профессиональных ситуаций, способствующих накоплению опыта у специалиста.

Рассматривая методическую грамотность как систему, включающую целый ряд взаимосвязанных элементов (цели, мотивы, содержание, способы деятельности, оценка и т. п.), необходимо определить составляющие ее компоненты, обеспечивающие решение будущим учителем иностранного языка различных профессиональных задач, ситуаций. Для их выявления и обоснования были взяты существенные характеристики понятий «методика», «грамотность». Системный анализ проблемы позволил выделить следующие компоненты: мотивационно-целевой, содержательно-информационный, операционально-деятельностный, управленческо-волевой, оценочно-рефлексивный. Раскроем существенные особенности каждого компонента методической грамотности будущего учителя иностранного языка.

I. *Мотивационно-целевой компонент методической грамотности.* Как отмечает Е. Е. Шулешко, грамотность — это «уважительное отношение к своим возможностям, предпочтениям, намерениям, признание за собой достойной роли в восприятии традиций своего народа, причастности к наследию его культуры» [11, с. 16]. «Уважительное отношение к своим возможностям, предпочтениям, намерениям» предполагает способность желать и использовать свой потенциал, которая проявляется в мотивах деятельности.

Мотивы определяют не только сам факт сформированности методической грамотности будущего учителя, но и ее эффективность в определенной ситуации. Эффективность методической грамотности будущего учителя детерминирована внутренними мотивами, когда для специалиста имеет значение деятельность сама по себе (наличие интереса и желание решить педагогическую ситуацию; удовлетворение от содержания деятельности, результатов работы; стремление к поиску, продуцированию большего количества идей, решений; возможность самореализации в пе-

дагогической деятельности), и внешними положительными мотивами (потребность в достижении престижа, завоевание уважения со стороны учащихся, их родителей, коллег и т. п.).

«Мотив, — подчеркивает Н. Ф. Талызина, — побуждает человека ставить и достигать различные цели, выполнять соответствующие действия» [10, с. 59]. Исследователь С. А. Крупник отмечает особое место деятельностной грамотности в представлении о функциональной грамотности: деятельностная грамотность выступает как способность ставить, изменять цели и задачи собственной деятельности, осуществлять коммуникацию, простейшие акты деятельности в ситуации неопределенности [5, с. 17-18]. Без умения будущего учителя ставить цели и достигать их в различных педагогических ситуациях невозможно удовлетворение внутренних и внешних положительных мотивов профессиональной деятельности. Цель формирования методической грамотности понимается нами как модель желаемого будущего результата, которая, с одной стороны, направлена на формирование способности педагога решать педагогические ситуации, с другой, — на совершенствование профессиональной иноязычной подготовки студентов в учреждении высшего образования и достижение оптимального уровня осуществления ими обучения и воспитания учащихся.

*II. Содержательно-информационный компонент методической грамотности.* Ученые А. А. Бодалев, В. И. Жуков, Л. Г. Лаптев, В. А. Слостенин подчеркивают, что специалист может грамотно действовать, имея совокупность системно специальных знаний, умений, навыков и опыта (это возможно исключительно в результате профессионального обучения и при наличии опыта переживания экстремальных ситуаций).

Содержательно-информационный компонент методической грамотности направлен на всестороннее профессиональное развитие будущего учителя (общепедагогическую, психологическую, физиологическую, валеологическую, частично-методическую и общекультурную теоретическую подготовку). Согласно Е. И. Пассову, методическая грамотность включает систему научных знаний обо всех компонентах процесса обучения: «арсенал научных знаний в методике сейчас достаточно велик... этому способствовало не только бурное развитие методики как науки, но и тот факт, что сам процесс обучения — явление по своей сути

чрезвычайно многогранное и сложное: он поневоле вторгается в сферы и лингвистики, и психологии, и физиологии, и социологии, и педагогики...» [6, с. 103]. Поэтому мы будем рассматривать знания в структуре методической грамотности как систему предметно-научных, специально методических фактов и обобщений, опирающихся на собственно педагогические, психологические, физиологические, валеологические, общекультурные понятия, правила, законы, теории, основными характеристиками которых являются нормативность, концептуальность, осознанность. В предложенной формулировке система означает комплекс компонентов, взаимодействие которых направлено на достижение предварительной заданных цели и результата.

Овладение будущими учителями иностранного языка профессиональными знаниями, лежащими в основе содержательно-информационного компонента методической грамотности, происходит в процессе изучения методики преподавания иностранных языков (специальная методическая подготовка); практики устной и письменной речи, фонетики, грамматики, страноведения, истории языка, литературы стран изучаемого языка и разных спецкурсов, предусмотренных программой учреждения высшего образования (предметно-научная подготовка); педагогики, психологии (психолого-педагогическая подготовка); физиологии и валеологии; социологии, политологии, культурологии (общекультурная подготовка).

С учетом современных требований к уровню грамотности специалиста система профессиональных знаний будущего учителя иностранного языка может быть представлена следующим образом: документы о развитии образования в Республике Беларусь; результаты психолого-педагогических исследований по проблеме преподавания иностранного языка в школе; авторские теории, концепции обучения и воспитания; формы, методы, приемы, средства, технологии обучения и воспитания посредством иностранного языка; стили педагогического общения; урок как единица учебного процесса; личность учителя иностранного языка; личность учащегося; информация о передовом, новаторском педагогическом опыте; проблемное обучение; педагогическая ситуация; технологии, методы, приемы решения педагогических ситуаций; знание иностранного языка.

III. *Операционально-деятельностный компонент методической грамотности* обеспечивает взаимосвязь и последовательность в методах, приемах, действиях при формировании способности будущих учителей решать педагогические ситуации: грамотность определяется понятиями «умения», «навыки», обеспечивающими оптимальное поведение в ситуации. Реализация педагогической помощи успешно осуществляется тогда, когда имеет место своевременный грамотный анализ возникающих ситуаций и на основе его нахождения эффективных решений.

Умения, определяющие операционально-деятельностный компонент методической грамотности, связаны со способностью специалиста осуществлять интеграцию различных видов профессиональных знаний для анализа педагогической ситуации и построения действия в ней в условиях обучения учащихся иностранному языку. Умения, специфические для учителя иностранного языка, являясь составной частью педагогических: «разделение умений на педагогические и методические, а также разделение методических умений на общие, специальные и конкретные невозможно в силу того, что в практике работы учителя они сливаются воедино, тесно взаимосвязаны, дополняют и обогащают друг друга, образуя сплав качеств, необходимых современному учителю» [8, с. 62].

Наше понимание группы педагогических умений, необходимых учителю, базируется на классификациях И. А. Зимней, И. Ф. Исаева, Н. В. Кузьминой, Е. И. Пасова, В. А. Сластенина, Е. Н. Шиянова и др. Педагогические умения включают гностические, проектировочные, конструктивные, организаторские, коммуникативные, адаптационные, вспомогательные.

Функциональная грамотность выступает как способность человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться к ней (Л. С. Фридман, В. Ф. Малаш). *Адаптационные* умения необходимы будущему учителю на всех этапах решения педагогической ситуации, так как воспитательные отношения, их динамизм и реактивность диктуют необходимость быстрого осознания, грамотного реагирования, адекватного действия. Данная группа умений дает возможность студенту подходить к решению ситуации в зависимости от ее специфики, подбирать адекватные формы, методы, приемы и средства педагогической деятельности.

*Вспомогательные* умения проявляются в способности обучающихся вербально и невербально осуществлять решение проблем, выступая в различных ролях и реализуя индивидуальные возможности, хобби, увлечения.

IV. *Управленческо-волевой компонент методической грамотности* обеспечивает управление действиями, направленными на овладение методическими умениями и навыками, мобилизацию сил для применения их на практике. Еще Аристотель заметил, что для совершения грамотных поступков (действий) человек должен обладать определенными личностными качествами (добродетелями).

Исследователь Б. С. Гершунский отмечает, что «эмбрионы» всех качеств, в том числе личностных, профессиональной компетентности, культуры, ментальности специалиста присутствуют в структуре грамотности [2, с. 74].

В начале XX века П. Ф. Каптерев в описании свойств учителя выделил нравственно-волевые качества как составляющую личностных свойств специалиста. Затрагивая вопросы методики обучения, Л. В. Занков выделяет эмоции как одно из свойств методической системы. Ученые А. А. Бодалев, В. И. Жуков, Л. Г. Лаптев, В. А. Сластенин включают также волю (волевые качества) в личностный компонент способности учителя решать педагогические ситуации.

Следовательно, самомобилизация сил и управление действиями по решению педагогической ситуации возможны благодаря наличию у студентов *эмоционально-волевых и нравственно-волевых качеств*.

По мнению И. П. Подласого, профессионально значимыми являются следующие личностные качества: человечность, гуманизм, доброта, терпеливость, порядочность, честность, ответственность, справедливость, обязательность, объективность, щедрость, уважение к людям и др.

Результаты анкетирования будущих учителей I—V курсов языковых учреждений высшего образования и наблюдения за их действиями по решению педагогических ситуаций показали необходимость целенаправленного формирования таких качеств, как гуманизм, терпеливость, ответственность, объективность, нравственность, достоинство, сдержанность, принципиальность, уважение к людям, самокритичность. Все эти качества, сочетающиеся с любовью и уважением к детям, способствуют гуманному разрешению педагогической ситуации, самостоятельности и

быстроте принятия решения, соблюдению профессионально-педагогической этики, предупреждению когнитивных искажений и негативных поведенческих проявлений, развитию положительных мотивов деятельности, знаний, умений студентов.

V. *Оценочно-рефлексивный компонент методической грамотности* обеспечивает оценку и самооценку будущего учителя, результатов решения педагогической ситуации, рефлекссию процессов, потенциальных возможностей, так как в основе понятия «грамотность» лежат «осознание», «способность увидеть общее и различное». По утверждению Е. Е. Шулешко, без роста самосознания (высшего уровня сформированности профессионального сознания) не получается грамотного человека: «грамотным будет тот, кто сам хочет стать и быть грамотным» [11, с. 16]. В процессе овладения студентами методической грамотностью происходит формирование их профессионального самосознания.

Овладение учителем умениями самоанализа, оценки и самооценки, самопознания, контроля и самоконтроля (анализ достоинств и недостатков собственной деятельности, опираясь на сильные стороны своей личности; прогнозирование развития учащихся и событий в результате принятия решения) способствует продуктивному протеканию педагогического процесса, предотвращению когнитивных искажений, эффективности решений.

Оценочно-рефлексивный компонент обеспечивает формирование «Я-образа» студента. «Я-концепция» студента связана с рефлексией собственных действий — самопониманием психических процессов, которые привели к достижению запланированных результатов решения педагогической ситуации.

Важно отметить, что Б. С. Гершунский, Т. Тейлор, Г. И. Михалевская отождествляют понятия «грамотный», «хорошо подготовленный». Хорошо подготовленный человек — это специалист, готовый осуществлять профессиональную деятельность. Значит, сформированность методической грамотности проявляется в готовности студентов решать различные педагогические ситуации. Рассмотрим, какими видами готовности выражается методическая грамотность будущего учителя.

Мотивы лежат в основе психологической готовности как временном состоянии, характеризующем возможности студента ре-

шать в условиях обучения задачи, близкие к реальным задачам профессиональной деятельности, а после распределения успешно включаться в работу по специальности. Следовательно, сформированность методической грамотности учителя выражается через его психологическую готовность. Профессиональные знания составляют теоретическую готовность, педагогические умения — практическую готовность, эмоционально-волевые и нравственно-волевые качества — личностную готовность.

Методическая грамотность выступает как уровень образованности будущего учителя, составляющий его духовную и профессиональную ценность, выражающийся в психологической, теоретической, практической и личностной готовности, способности эффективно решать педагогические ситуации, возникающие в учебно-воспитательном процессе.

Формирование методической грамотности будущего учителя иностранного языка обеспечивается использованием различных средств обучения. Одним из них является аутентичный кинотекст, с помощью которого происходит наглядное познание студентами педагогических явлений, фактов. Эффективность применения аутентичного кинотекста в целях формирования методической грамотности будущих учителей в процессе изучения иностранного языка детерминирована его дидактическими ресурсами, структурно-содержательной спецификой.

Аутентичный кинотекст как разновидность аудиовизуальных материалов-документов, содержащих изобразительную и звуковую информацию, обеспечивает широкие возможности для овладения будущими учителями иностранного языка иноязычной педагогической культурой, коммуникативной, кросс-культурной компетенцией и способствует организации контекстного обучения.

Одним из средств формирования методической грамотности студентов выступает аутентичный кинотекст — фрагмент иноязычного кинофильма или неспециального учебного фильма, содержащий педагогическую ситуацию, обеспечивающую вхождение будущего учителя в конструируемую профессиональную реальность. Аутентичный кинотекст выполняет познавательную, информационную, воспитательную, эмоциональную, эстетическую, организационно-управленческую, терапевтическую, компенсаторную, рекреативную, катарсическую функции. Структура и специфика смонтированного аутентичного кинотекста, виды и

формы которого образуют аудиовизуальную полифонию, делают возможным его использование в процессе разработки модели формирования методической грамотности будущего учителя иностранного языка.

Механизм действия модели формирования методической грамотности будущего учителя иностранного языка посредством аутентичного кинотекста основывается на гармоничном единстве следующих компонентов: цель, методологические подходы, принципы, этапы, содержание, методы, средства, педагогические условия. Каждый из методологических подходов обуславливает ряд принципов деятельности субъектов педагогического процесса, направленного на формирование высокого уровня методической грамотности будущего учителя. Педагогические условия представлены общими (готовность преподавателя к организации процесса формирования методической грамотности будущего учителя в процессе изучения иностранных языков, учебно-методическая организация и диагностическое сопровождение данного процесса) и частными условиями (оказание необходимой научно-методической помощи, знакомство с передовым педагогическим опытом, материально-техническое обеспечение). Пропедевтический и основной этапы, содержание деятельности преподавателя и студентов, использование методов проблемного обучения и аудиовизуального метода, педагогических ситуаций и системы упражнений — все эти организационно-содержательные особенности модели направлены на достижение результата: умения специалиста творчески решать педагогические ситуации.

Педагогическая диагностика сформированности методической грамотности будущих учителей иностранного языка выявила высокий, средний, низкий, очень низкий уровни решения педагогической ситуации, соответствующие этапам профессиональной подготовки в университете. Исследование специфики компонентов методической грамотности студентов I—V курсов обнаружило недостаточность организации в учреждении высшего образования процесса формирования способности будущих учителей решать педагогические ситуации; детерминированность профессиональной мотивации специалиста объемом, успешностью, источниками опыта педагогической деятельности; необходимость организации интенсивного формирования методической грамот-

ности студентов на IV курсе, когда будущие учителя наиболее остро ощущают потребность в целенаправленном обучении решению педагогических ситуаций и проявляют более высокий уровень осознания важности уметь решать различные проблемы. Студенты отобранной контрольной и экспериментальной групп имели приблизительно одинаковый уровень сформированности методической грамотности, что обеспечило равные условия проведения эксперимента, объективность его результатов.

В результате опытно-экспериментальной проверки эффективности модели формирования методической грамотности будущих учителей иностранного языка посредством аутентичного кинотекста подтвердилась закономерность, обнаружившаяся на этапе первоначального диагностирования, сущность которой состоит в том, что формирование методической грамотности способствует успешному решению специалистом педагогических ситуаций и осуществлению профессиональной деятельности в целом. Результаты итоговой диагностики показали, что реализация предложенной модели в процессе экспериментальной работы способствовала повышению уровня сформированности всех компонентов методической грамотности студентов. Если по итогам первоначальной диагностики уровень сформированности компонентов методической грамотности обучающихся экспериментальной группы относился к среднему (показатели средних значений мотивационно-целевого, содержательно-информационного, операционально-деятельностного, управленческо-волевого, оценочно-рефлексивного компонентов колебались от 3,54 до 3,99 и от 3,47 до 3,89), то по результатам итоговой диагностики — к высокому (от 4,35 до 4,87). Сравнивались показатели сформированности способности самостоятельно решать педагогическую ситуацию, готовности к импровизационному решению проблем и принятию коллективных решений, письменной рефлексии способов разрешения проблемы, двух педагогических практик. Это свидетельствует об эффективности предложенной модели формирования методической грамотности будущих учителей иностранного языка посредством аутентичного кинотекста.

Таким образом, выявлены взаимосвязанные компоненты методической грамотности будущего учителя иностранного языка: мотивационно-целевой, содержательно-информационный, операционально-деятельностный, управленческо-волевой, оценочно-рефлексивный.

Диалектико-логическое единство этих компонентов объясняется, с одной стороны, природой их интегрально-кумулятивного единства, а с другой — структурной целостностью методической грамотности как специфического компонента, характеристики, ступени образованности, профессиональной культуры педагога. Методическая грамотность проявляется в различных видах готовности (психологической, теоретической, практической и личностной) будущего преподавателя иностранного языка к решению педагогических ситуаций, успешное формирование которых будет возможно при условии реализации разработанной модели с использованием аутентичного кинотекста.

### Список источников

1. Балабан, М. А. Общественный стандарт / М. А. Балабан // Новые ценности образования. — 2005. — Вып. 5 (24): Антропологический, деятельностный и культурологический подходы. Тезаурус. — С. 93—95.
2. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века=The philosophy of education for the XXI century: в поисках практико-ориентированных образовательных концепций / Б. С. Гершунский; Рос. акад. образования, Ин-т теории образования и педагогики. — М. : Совершенство, 1998. — 605 с.
3. Кабалевский, Д. Б. Воспитание ума и сердца: книга для учителя / Д. Б. Кабалевский ; сост. В. И. Викторов. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Просвещение, 1984. — 206 с.
4. Каспржак, А. Г. Функциональная грамотность / А. Г. Каспржак // Новые ценности образования. — 2005. — Вып. 5 (24): Антропологический, деятельностный и культурологический подходы. Тезаурус. — С. 160-161.
5. Крупник, С. А. Функциональная грамотность в системе образования Беларуси / Акад. последипломного образования ; С. А. Крупник, В. В. Мацкевич. — Минск : [б. и.], 2003. — 125 с.
6. Мастерство и личность учителя: на примере преподавания иностранного языка / Е. И. Пассов [и др.] ; под общ. ред. Е. И. Пассова. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Флинта; Наука, 2001. — 240 с.
7. Михалевская, Г. И. Основы профессиональной педагогической грамотности / Г. И. Михалевская. — СПб. : ЭГО, 2001. — 292 с.
8. Новик, И. А. Формирование методической культуры учителя математики в педвузе : монография / И. А. Новик. — Минск : БГПУ, 2003. — 178 с.
9. Сарсенбаева, Б. И. Психология личностного и профессионального самосовершенствования будущих педагогов : монография / Б. И. Сарсенбаева. — М. : Изд-во Моск. психолого-социального ин-та, 2005. — 176 с.
10. Талызина, Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников: книга для учителя / Н. Ф. Талызина. — М. : Просвещение, 1988. — 173 с.
11. Шулешко, Е. Е. Понимание грамотности. Обучение дошкольников чтению, письму, счету / Е. Е. Шулешко. — М. : Мозаика-синтез, 2001. — 380 с.

Материал поступил в редколлегию 25.01.2011.

## **СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СФЕРЫ В 90-х ГОДАХ XX— НАЧАЛЕ XXI ВЕКОВ: КРАТКИЙ АНАЛИЗ**

**Аннотация.** В статье отражены основные периоды развития отечественной социальной педагогики (эмпирический, научно-эмпирический, научно-теоретический, профессионализации), выступающие в качестве фундаментальной основы становления профессиональной культуры социальных педагогов. Представлены и обоснованы структурные компоненты профессиональной культуры современного специалиста социально-педагогической сферы.

**Ключевые слова:** эмпирический, научно-эмпирический, научно-теоретический периоды развития социальной педагогики, период профессионализации, профессиональная культура социального педагога, профессиональная компетентность.

Возникновение новых профессий «специалист по социальной работе», «социальный педагог» происходило в условиях фундаментальных, глубинных и кардинальных изменений всей системы государственных и общественных отношений в условиях СССР в конце 80-х — начале 90-х годов XX века. Столь глобальные изменения не могли не сказаться на специфике процесса становления новых профессий, на особенностях их дальнейшего развития.

Становление профессиональной культуры специалистов социально-педагогической сферы было обусловлено на тот момент следующими факторами:

- историко-педагогическими (знания, накопленные на предыдущих этапах развития государства и общества);
- социально-политическими (потребности общества и его социальный заказ);
- научно-практическими (разнообразный опыт социально-педагогической деятельности субъектов социума — людей и социальных институтов);
- научно-теоретическими (совокупность систематизированных социальных, педагогических, психологических, исторических и других знаний, обобщаемых до уровня теоретического знания) [1, с. 14].

Проведенные в последние годы исследования в области социальной педагогики позволяют выделить в этом процессе четыре периода, выступающих фундаментальной основой становления профессиональной культуры социальных педагогов.

Первый период развития социальной педагогики — *эмпирический*. Его временные границы соотносятся с концом 80-х годов XX века, когда социальная педагогика еще не была представлена как научная дисциплина, специальность и как вид профессиональной деятельности.

Советское общество в то время находилось в состоянии, названном позже историками «периодом застоя». Это состояние заставляло исследователей и практиков искать пути решения накапливающихся проблем в направлении совершенствования социальной среды, макро- и микросоциума. В связи с тем, что в науке такая задача не могла быть поставлена по идеологическим причинам, были предприняты попытки поиска решения проблем на смежных направлениях, а именно, в направлении усиления и практической реализации социальной функции педагогики. Такое положение привело к преобладанию воспитательной проблематики в педагогической науке, к появлению в теории воспитания социально-педагогической тематики с явно выраженным уклоном в «социальное воспитание».

В этот период социально-педагогическая деятельность находила проявление в работе специалистов других профессий — учителей, врачей, организаторов культурно-досуговой и спортивно-массовой работы, методистов детских и молодежных общественных объединений и т. д.).

Таким образом, формирование базовых основ профессиональной культуры специалиста социально-педагогической сферы осуществлялось в тот период как в условиях собственно образовательно-воспитательных систем, так и в непедагогических институтах социума.

Временные границы второго периода — *периода научно-эмпирического развития социальной педагогики* — ориентировочно определяются 1989—1992 годами. Социальным фоном этого периода выступают кардинальные изменения в социально-политической системе страны и распад СССР. На фоне проводимой «перестройки» перестала существовать и консервативная образовательная система, которая опиралась в практической деятельности на теорию коммунистического воспитания, не обеспечивая все потребности образования, воспитания и развития личности, особенно в области социально-педагогических проблем.

Период распада советской образовательной системы характеризуется деградацией семьи как института социализации личности, неспособностью школы в полной мере компенсировать семейные проблемы в воспитании, преимущественно репрессивным характером деятельности служб опеки и попечительства, появлением все большего количества детей, проблемы которых не вписывались в круг функций образовательных учреждений, а также неподготовленностью педагогических работников к решению этих обозначившихся проблем.

Исходя из этого, возникла идея разработки научного и методического обоснования новой педагогической профессии, призванной решать проблемы детей за пределами учебных занятий. С этой целью в период 1989—1991 годов была организована деятельность Временного научно-исследовательского коллектива (ВНИК) «Школа — микрорайон» совместно с Государственным комитетом СССР по народному образованию и Академией педагогических наук СССР (АПН СССР) на основе Лаборатории воспитательной работы по месту жительства. ВНИК организовал сразу на 100 площадках проведение социально-педагогического эксперимента, ведущим направлением которого была отработка параметров новой профессии и определение базовых основ профессиональной культуры специалиста социально-педагогической сферы.

Ряд экспериментальных площадок на тот момент были открыты на территории Беларуси. Так, одна из экспериментальных площадок ВНИКа АПН СССР по теме «Школа — микрорайон» была создана в 1989 году на базе социально-педагогического центра СОШ № 1. г. Дрогичина Брестской области, научным руководителем которой выступал кандидат педагогических наук, доцент А. С. Никончук. В задачу экспериментального социально-педагогического центра (СПЦ) входило накопление банка научной информации и опыта практической социальной работы [2, с. 10].

Существующие на тот момент специфические характеристики социально-политического процесса обусловили содержание профессиональной культуры социального педагога, позволяющее рассматривать данного специалиста как педагога широкого профиля, владеющего основами юридических, медицинских, психологических, социологических, педагогических знаний.

Сущностные характеристики профессиональной культуры специалиста определялись на тот момент следующими параметрами:

- взаимосвязью социальной педагогики с другими науками и научными дисциплинами (социальной философией, социальной психологией, социальным правом, социологией и т. д.);

- определением теоретических и концептуальных основ развития практики социальной сферы;

- соотношением между содержанием социальной работы, социальной педагогики, общей педагогики;

- обоснованием функциональных обязанностей специалистов — социальных работников и социальных педагогов в различных институтах социума;

- изучением зарубежного опыта социальной работы с различными категориями населения;

- утверждением основных социально-педагогических принципов и концепций развития социальной работы в государстве.

Становлению профессиональной культуры социальных педагогов в тот период способствовали мобилизация усилий и объединение различных специалистов социума вокруг неправительственной общественной организации — Всероссийской ассоциации социальных педагогов Российской Федерации (ВАСОП) и создание в отдельных регионах ее отделений и первичных организаций; развитие многообразных форм профессионализации кадров, обучения специалистов социальной работы на рабочих местах, курсах повышения квалификации; начало подготовки социальных педагогов и социальных работников в учреждениях высшего образования, создание кафедр и факультетов социальной педагогики в педагогических университетах.

В Беларуси впервые в рамках подготовки социальных педагогов стали использоваться авторские курсы. Так, в БГПУ им. М. Танка с 1992 года был введен авторский курс А. С. Никончука «Организационно-методические основы социально-педагогической работы». Проводимая на тот момент исследовательская и методическая работа позволила осуществить поиск оптимального содержания, форм и методов в обучении социально-педагогической работе на основе междисциплинарного, интегративного подхода, определить и апробировать некоторые профессиональные стандарты и круг функциональных обязанностей социального педагога. Главным итогом этого этапа стало утверждение, прежде всего, в Российской

Федерации новой профессии «социальный педагог» и разработка первой квалификационной характеристики данного специалиста.

Третий период — *период научно-теоретического обоснования социальной педагогики* — относится к 1993—2001 годам и характеризуется экстенсивным развитием социально-педагогической науки и практики. Становление профессиональной культуры специалиста социально-педагогической сферы в этот период обуславливалось следующими факторами:

- становлением и оформлением парадигм развития социальной педагогики: педагогической, социологической, социолого-педагогической, собственно социально-педагогической;

- появлением учебных пособий и курсов лекций, рекомендованных Министерством образования в качестве учебников и учебных пособий для студентов учреждений высшего образования;

- изучением массового опыта социально-педагогической деятельности различных институтов социума с учетом региональной и муниципальной специфики;

- исследованием возможностей, направлений и путей применения зарубежного опыта социально-педагогической деятельности и социальной работы с различными категориями населения в новых социальных условиях;

- возникновением научных сообществ (научных школ), которые сосредоточили свои усилия на исследовании и развитии относительно самостоятельных направлений социальной педагогики, в том числе на вопросах формирования профессиональной культуры специалиста социально-педагогической сферы (М. А. Галагузова (Россия), А. С. Никончук (Беларусь) и др.) [3, с. 10].

В Беларуси принципиальные изменения в социально-педагогической сфере начались в 1996 году. В связи с приказом Министерства образования Республики Беларусь № 296 от 08.07.1996 г. «Об утверждении временных квалификационных характеристик психолога, социального педагога, педагога-организатора» во всех средних и средних специальных, профессионально-технических учреждениях и учреждениях внешкольного образования и воспитания введены должности социальных педагогов. В этот период в Беларуси начинается активная разработка и апробирование учебных планов и программ различных уровней и различных вариантов профессиональной подготовки и переподготовки, методики и

технологии активных форм обучения и социально-педагогической практики, профдиагностики и профотбора социальных педагогов, социальных работников. Вместе с тем в это время рассматриваются вопросы профессионального становления социального педагога, социального работника, определяются компоненты *профессиональной культуры* этих специалистов, которая понимается как высшая стадия личностного и профессионального соответствия.

Данный период характеризуется в условиях нашей республики разработкой основ профессионального становления социального педагога. В этом отношении на первое место выходило целенаправленное обнаружение предрасположенности к данной работе и формирование личностных качеств специалиста социально-педагогической сферы; непрерывность и целостность образовательного процесса, объединяющего практическую, учебную, исследовательскую деятельность; междисциплинарность содержания с приоритетом социально-психолого-педагогического начала, определяющего компетентность специалиста. Особое внимание в этот период уделяется разработке принципов формирования компонентов профессиональной культуры социального педагога, в числе которых выделяются внутренняя предрасположенность, профессиональная подготовка, квалификация, практическая деятельность, духовность личности специалиста.

Четвертый период в становлении профессиональной культуры социального педагога начался с 2002 года и рассматривается как *период профессионализации*. Основными предполагаемыми ориентирами этого этапа являются:

- сохранение накопленного на предыдущих этапах социально-педагогического знания и опыта;
- усиление специализации кадров социально-педагогической сферы (специалист по социальной защите детства, специалист по профилактике нарушений ЗОЖ и аддиктивного поведения учащейся молодежи и др.);
- развитие технологизации социально-педагогической деятельности;
- более тесная взаимосвязь научных исследований в области социальной педагогики и практической работы социальных педагогов и социальных работников [4, с. 46-47];
- профессионализация социальной сферы, всех ее секторов, в том числе на управленческом уровне. Причем профессионали-

зация предполагает сегодня такую подготовку будущих социальных педагогов, которая позволит им эффективно работать в условиях «завтрашнего дня».

С этой целью особый акцент в подготовке будущих специалистов делается на формирование у них *профессиональной компетентности*, позволяющей конструктивно решать повседневные социальные проблемы различных категорий людей, проводить научные и социально-педагогические исследования в связи с той или иной проблемой взаимодействия людей в социуме, принимать управленческие решения в рамках социальной и социально-педагогической сфер.

Сказанное выше позволяет рассматривать профессиональную компетентность как уровень владения специалистом необходимыми знаниями и умениями для решения профессиональных вопросов, наличие комплекса социально значимых личностных качеств, способствующих эффективности осуществляемой деятельности, что, в свою очередь, и составляет основу его профессиональной культуры.

Таким образом, на основе изучения современной социально-педагогической практики, а также анализа исследований в области социальной педагогики структуру профессиональных компетенций социального педагога можно представить в следующем виде (рис. 1):



Рисунок 1 — Структура профессиональной культуры социального педагога

Представленные компоненты структуры профессиональной культуры социального педагога имеют сложный интегрированный характер. Так, например, социально-педагогическая компетентность включает профессиональные знания из следующих научных областей: общая и социальная педагогика, психология, физиология, социология, конфликтология, валеология, правоведение, социальная медицина, религиоведение, экология, технология социально-педагогической деятельности и т. д. В данный компонент входят также умения социально-педагогической деятельности, в числе которых следует выделить:

- коммуникативные умения (умения осуществлять индивидуальный подход, устанавливать эмоциональный контакт с воспитанниками и лицами, их представляющими, создавать благоприятную психологическую атмосферу в общении с группой учащихся и т. д.);

- информационные умения (умения находить и отбирать информацию, необходимую для просветительской, профилактической и консультативной работы; обрабатывать информацию, полученную в результате применения диагностических методик и методов, и т. д.);

- проектировочные умения (умения конструктивно проектировать и планировать социально-педагогическую деятельность в учреждении образования, взаимодействовать с воспитанниками и их семьями и т. д.);

- координирующие умения (умения согласования своих действий с основными направлениями, формами и методами работы различных социальных институтов: инспекцией по делам несовершеннолетних (ИДН), комиссией по делам несовершеннолетних (КДН), органами опеки и попечительства и другими в процессе выполнения профессиональных функций).

Помимо названных умений, следует отметить также значимую роль умений аналитических, организационных, управленческих, креативно-гностических, контрольно-корректировочных и т. д.

Социально-психологическая компетентность, помимо указанных на рисунке качеств, предполагает владение специалистом психологической культурой, которая включает сензитивность (повышенную чувствительность к внутреннему миру других людей), рефлексия (способность к самооценке своего внутреннего состояния), проявление положительных эмоций (оптимизм, жизне-радостность, удовлетворение и т. д.) в общении.

Таким образом, проведенный анализ позволяет трактовать на современном этапе профессиональную культуру социального педагога как интегрированную высокоразвитую систему социально значимых личностных качеств, продуктивно реализуемых в процессе социально-педагогической деятельности.

### Список источников

1. Липский, И. А. Социальная педагогика. Методологический анализ : учеб. пособие / И. А. Липский. — М. : Т.Ц. Сфера, 2004. — 320 с.
2. Никончук, А. С. Профессиональная культура социального педагога / А. С. Никончук. — Минск : Белорус. фонд соц. поддержки детей и подростков «Мы — детям» ; Акад. последиплом. образования, 2001. — 248 с.
3. Социальная педагогика : курс лекций / М. А. Галагузова [и др.] ; под общ. ред. М. А. Галагузовой. — М. : ВЛАДОС, 2000. — 416 с.
4. Социальная работа: теория и организация: пособие для студентов вузов / П. П. Украинец [и др.] ; под ред. П. П. Украинец, С. В. Лапиной. — 2-е изд. — Минск : ТетраСистемс, 2007. — 288 с.

Материал поступил в редколлегию 28.01.2011.

*В. Г. Игнатович*

*Белорусский государственный педагогический  
университет им. М. Танка,  
г. Минск, Республика Беларусь*

## ПУТИ АКТИВИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема развития творческой личности в системе современного высшего образования и пути активизации творческого потенциала студентов. Показана зависимость степени активизации творческого потенциала от применяемых преподавателем форм и методов работы. Выявлены условия активизации творческого потенциала студентов в процессе преподавания дисциплин психолого-педагогического цикла. Проанализированы факторы, способствующие эффективному проведению лекций и практических занятий.

**Ключевые слова:** творчество, творческая деятельность, творческий потенциал, высшее образование, активные методы обучения, активные формы обучения.

Одной из главных задач современности является повышение самооценности творческой личности, ибо творчество является важней-

шим компонентом и необходимым условием общественного прогресса. Множество технических нововведений, большой объем информации актуализируют проблему развития творческого потенциала подрастающего поколения, которая занимает особое место не только в системе высшего, но и общего, среднего специального, профессионально-технического и послевузовского образования.

Учреждения высшего образования должны в большей мере развивать творческий потенциал обучаемых, что позволит им в дальнейшем достигнуть успехов в различных видах деятельности, в том числе профессиональной. Однако отсутствие методического обеспечения и специальной подготовки педагогов к эффективной деятельности по развитию творческого потенциала студентов не позволяет в должной мере решить эту важную проблему в условиях практики учреждений высшего образования.

Удовлетворению потребности студента в самостоятельности, активном познании нового, в опоре на прошлый опыт и желании применить полученные знания на практике способствует создание в университете атмосферы, активизирующей творческий потенциал обучаемых.

Понятие «потенциал» введено в философию Аристотелем для разделения Бытия на потенциальное и актуальное, при рассмотрении перехода из Небытия в Бытие. В переводе с латинского данное понятие («potential») означает возможность, способность, силу, мощь, действенность. Понятие «творческий потенциал личности» как предмет научного познания относительно недавно привлек внимание ученых. До настоящего времени не выработан единый подход к определению вышеуказанного понятия. В ряде случаев оно используется как синоним понятий «творческие способности», «творческая личность», «креативность» и пр.

Белорусский педагог В. П. Пархоменко определяет творческий потенциал личности как «совокупность жизненного (практического, прежде всего) опыта, возможностей и способностей, которые даны людям от природы или развиты в последующей деятельности и могут быть использованы для решения какой-либо задачи, достижения определенной цели» [2, с. 45].

Проблема развития творческого потенциала личности широко отражена в исследованиях отечественных и зарубежных психологов и педагогов (Г. С. Альтшуллер, И. М. Верткин, Н. А. Ветлугина, Н. Ф. Вишнякова, Л. С. Выготский, М. С. Каган, А. Ю. Козырева,

А. И. Кочетов, Н. В. Кухарев, А. Н. Лук, В. А. Моляко, В. Н. Наумчик, В. П. Пархоменко, Я. А. Пономарев, В. С. Решетько, А. П. Сманцер, П. М. Якобсон и др.), в документах в области образовательной политики, где указана необходимость формирования и развития творческой личности.

Автором данной статьи было проанализировано желание школьников и студентов включаться в творческую деятельность. Данные показали, что школьники испытывают стойкое желание заниматься творческой деятельностью, но с возрастом, как правило, это желание гаснет, причем данная динамика является не возрастной неизбежностью, а следствием недостаточно правильной организации учебно-воспитательного процесса. На тенденцию к снижению у обучаемых желания заниматься творческой деятельностью указывали ряд психологов и педагогов (Д. Б. Богоявленская, Л. И. Божович, Н. Ф. Вишнякова, Э. А. Голубева, М. А. Данилов, А. М. Матюшкина и т. д.). Поэтому в последние годы одной из важнейших задач системы образования и, в частности, высшего образования, является формирование активного соиздателя, который явится творцом новых ценностей и самого себя. Главным показателем активизации творческого потенциала студентов является творческая активность, один из параметров которой — желание включаться в творческую деятельность.

Студенты младших курсов высказывают низкую заинтересованность творческой деятельностью. Высокий уровень в процессе проведенного нами эксперимента показали лишь 7% студентов. Для студентов старших курсов характерен более высокий уровень заинтересованности творческой деятельностью, его показали 24% студентов.

Включение студентов в творческую деятельность способствует не только активизации творческого потенциала, но и формированию нравственных, эстетических, интеллектуальных качеств, развитию восприятия, интереса, стремления к преобразовательным действиям. Отсюда следует вывод, что правильно организованная творческая деятельность студентов позволяет решить ряд задач образования и воспитания.

Как уже отмечалось выше, в учреждениях высшего образования излишний дидактизм в подаче материала, автоматизм в приобретении умений и навыков и ограниченность, связанная с освоением только одного профиля, не только не ведут к активизации,

но часто способствуют торможению развития творческого потенциала студентов. Преподаватели не всегда формируют у студентов потребность задавать вопросы по содержанию лекции. При этом атмосфера, в которой проводится обучение, часто далека от творческой. Лекции, как правило, идут по схеме: лектор излагает материал, а студенты конспектируют, изредка задают вопросы по содержанию. Если на практическом занятии организуются игры, то они проводятся с нарушением условий, которые способствуют развитию творческого потенциала студентов. В процессе проведенного нами опроса деловыми играми преподаватели называли занятие, во время которого студенты читали доклады, после чего следовали комментарии назначенных оппонентов, у которых, к сожалению, отсутствовал высокий уровень творческой активности, логика в построении выступления.

Практика показывает, что педагоги уделяют мало внимания студентам с высоким уровнем творческой активности, не ориентируя их на дальнейший поиск. Однако проведенная нами в экспериментальных группах работа позволяет говорить о том, что при правильной организации творческой деятельности активизация творческого потенциала студентов значительно возрастает. Этому способствует ряд психолого-педагогических условий:

- восприятие учебного материала через многообразие форм и методов работы (игровые и проблемные ситуации, частично-поисковые, инновационные методы и т. д.);
- учет психологических особенностей, индивидуальных предпочтений, интересов и склонностей студентов;
- создание атмосферы, способствующей возникновению желания у студентов заниматься творческой деятельностью;
- интеграция опыта, знаний и умений;
- поддержка желания импровизировать на различные темы;
- поощрение стремления активно участвовать в ходе занятия;
- включение в творческую деятельность, связанную с будущей профессией;
- включение студентов в различные виды деловых и дидактических игр;
- развитие навыков общения, способствующих эффективному самовыражению.

Самовыражение, в свою очередь, через имеющийся опыт и знания, являясь компонентом творчества, способствует эмоциональному раскрепощению личности, поэтому творческая деятельность должна стать хорошим помощником педагога в развитии эмоциональной сферы личности студента, что, в свою очередь, способствует коррекции характера и мировоззрения.

Так, семинарские занятия в форме пресс-конференции, когда на вопросы группы студентов (например, имевших по данному предмету средний и низкий балл) отвечает другая группа студентов (например, имевших по предмету высший балл), проходят с элементами соревнования и вызывают у студентов желание творить. Это ведет к созданию ситуаций творческого самовыражения и присвоения необходимых умений. Ответов, требующих проявления не только знаний, умений, опыта, но и фантазии и творчества, педагогу следует выслушать как можно больше, ориентируя студентов на видение целесообразности в каждом творческом решении.

Такие методы и формы работы требуют интеграции целого комплекса способностей студентов:

- способности к концентрации внимания на главном;
- способности к обнаружению взаимосвязей;
- способности к выбору и комбинированию, а также реконструированию и перегруппировке знаний.

Применение активных методов обучения способствует объединению знаний студентов в единую систему, использованию их в практической деятельности, позволяет воспринимать мир как единое целое, добиваться не только оптимального интеллектуального, но и эстетического и творческого развития.

При выборе активных методов и форм работы следует не противопоставлять их друг другу, а обеспечить их единство. Индивидуальные и групповые формы и методы обучения должны подвести студента к глубокому осознанию целей своей деятельности, способов взаимодействия с партнерами, путей преодоления сложностей, которые могут возникнуть в будущей профессиональной деятельности [1].

Созданный продукт творческой деятельности студент более склонен защищать, доказывая его правильность и выразительность, чем критиковать. К сожалению, практика показывает, что позиция педагога по данному вопросу далеко не всегда совпадает с позицией студента. Часто возникает распространенная ошибка:

желание «помочь», указав на недостатки. Однако студенты, даже внутренне разделяя позицию педагога, не всегда желают показывать это окружающим.

Творческая деятельность студентов нуждается в уточнениях и поправках педагога. В противном случае, педагог лишь может предложить свою точку зрения по данному вопросу. Решив исправить что-то в работе воспитанника (в случае, если для этого действительно есть необходимость), педагогу следует, прибегнув к опыту студента, провести анализ или сравнение, позволяющие обучаемому сделать вывод о правильности данного решения. Прямые исправления не дают импульс к развитию.

Апелляция к «экспертам»-сверстникам тоже не всегда дает эффект, ибо студент, чувствуя себя полноценной развитой личностью, не всегда с охотой выслушивает и, тем более, подстраивается под чье-то мнение. Если педагог вносит свое предложение, он обязательно должен аргументировать его и предложить студенту выбор между мнениями. Педагог имеет право подсказать или исправить то, что студент не способен сделать самостоятельно. Все остальное, в том числе и новое, обучаемый должен открывать совместно с педагогом и сверстниками.

Применяя активные методы обучения, педагог на практическом занятии должен создать ситуацию успеха, находить положительные моменты, и у студента исчезнет страх перед тем, будет ли привлекательным для окружающих продукт его деятельности. Активность студента на занятии следует поощрять, поэтому одна из главных целей — насытить занятие разнообразными творческими действиями студента.

Каждый студент желает проявить себя и быть по достоинству оцененным, в связи с этим возможность активных действий — очень заманчивая для него перспектива. Степень легкости и скорость выполнения поставленных преподавателем задач позволяет говорить об уровне усвоения материала студентами. Однако следует отметить, что время — далеко не единственный критерий оценки в данном случае. Одним из критериев можно рассматривать мотивацию.

Мотивация участия студентов в творческой деятельности различна. Одни видят в этой деятельности возможность позаниматься «чем-то новым, интересным» (21%), другие хотят проверить свой уровень знаний в необычной форме (24%), третьи привлече-

ны осознанием необходимости выполнения, боязнь навлечь на себя гнев преподавателя (36%). Некоторых студентов (6%) привлекает желание выплеснуть нерастратченную энергию и испытать при этом радость, и 2% желают быть на занятии «как все», не выделяться.

Как уже отмечалось выше, творческая деятельность тесно связана с эмоциями. Эмоциональная настройка студентов на занятиях очень важна. Необходимо максимально насытить все занятия интересными для обучаемых моментами, ибо только беседами и постановками перспектив студентов убедить очень сложно. Уже на первом этапе необходимо вовлечь обучаемого в коллективную творческую деятельность, вызвать заинтересованность данной деятельностью.

В зависимости от условий организации деятельности, интеллектуального и творческого уровней развития студентов, степени их коммуникабельности они различным образом реагируют на постановку педагогом перспектив и привлечение их к творческой деятельности, проявляя при этом различную степень активности и заинтересованности. Гамма степени заинтересованности бывает очень разнообразной: от безучастия и нежелания действовать до высокого уровня интереса.

Правильно организованное занятие вызывает у студента стремление к сотрудничеству и в ряде случаев изменение мотива деятельности. Все это является источником дополнительных знаний и переживаний, и стимулом к поиску нового, и желанием участвовать в значимом для себя деле, а также способствует возникновению желания делать и узнавать что-то самостоятельно, ибо студент понимает, что влияние опыта и знаний из изучаемой им области распространяется на профессиональный и творческий уровни. Универсальным методом стимулирования активизации творческого потенциала студентов является поощрение. Губительно, в свою очередь, возникновение у студента чувства «внутреннего критика». Поэтому преподаватель на занятии должен создать условия, позволяющие проявить инициативу, стимулировать образное мышление, интуицию и воображение, вырабатывать потребность находить свою интерпретацию выполняемого задания.

Широта круга общения (от ситуативных контактов до групповых отношений) способствует богатству интеллектуального, нравственного и эмоционального опыта студентов. Описанные выше

методы и формы работы позволяют индивидуализировать деятельность с каждым студентом в процессе коллективных занятий.

Подавляющее большинство студентов утверждают, что лекция на практике не является активным методом обучения, но должна им быть. Так, 58% испытуемых указывают, что лекция, чаще всего, проходит следующим образом: преподаватель излагает материал, а студенты конспектируют, 36% считает, что лекция — это когда преподаватель излагает материал, а студенты конспектируют, отвечают на вопросы и задают их, т. е. проявляют определенную активность. Лишь 6% считают, что, зная цель и задачи, студенты совместно с преподавателем занимаются поиском истины.

На вопрос о том, как им представляется идеальная лекция и каковы недостатки лекций, которые они посещают, большинство отметило нарушение принципа доступности обучения (далеко не всегда бывает понятно, что говорит преподаватель) и отсутствие интереса к читаемому материалу. Мы считаем, что в последнем случае отпечаток накладывает сам стиль чтения лекции. Студенты отмечали отсутствие элементарной эмоциональности и заинтересованности преподавателя излагаемым им же материалом, характеризуя это такими фразами, как «преподаватель читает очень монотонно» или «кажется, преподаватель спит, читая лекцию».

Анкетирование показало, что студенты IV курса более нуждаются в наличии обратной связи с преподавателем во время лекции, а студенты I курса — в изложении материала в более доступной форме. О том, что все устраивает в лекционном занятии, написали лишь около 10% респондентов.

Студенты IV курса необходимым условием проведения практического занятия назвали привлечение к работе всех студентов без исключения, пожелав участвовать в диалогах-спорах, круглых столах, пресс-конференциях, решать кроссворды, строить таблицы и проводить дидактические игры. Но на вопрос о том, как часто на практических занятиях преподаватели проводят со студентами деловые игры, 72% первокурсников ответили: «никогда», 22% — «редко». И один студент отметил (дописав три восклицательных знака к ответу), что «очень хочется» участвовать на занятиях в деловых играх. У студентов IV курса имел место ответ «да, часто» лишь у 15%.

Подводя итог, следует отметить, что основой для активизации творческого потенциала на занятиях являются не столько интеллект и уровень знаний студентов, сколько постоянное включение их в творческую деятельность, а также систематичное применение

в учебном процессе активных форм и методов работы. При этом работа педагога должна быть построена таким образом, чтобы занятия требовали от студентов активных действий и выбора, а также дополняли друг друга и расширяли самостоятельность и уверенность обучаемого.

Включение в творческую деятельность позволяет студенту максимально выразить свою индивидуальность, реализовать творческий потенциал, является источником активного получения новых знаний.

### Список источников

1. *Кашлев, С. С.* Современные технологии педагогического процесса / С. С. Кашлев. — Минск : Университетское, 2001. — 95 с.

2. *Пархоменко, В. П.* Творческая личность как цель воспитания / В. П. Пархоменко. — Минск : НИО, 1994. — 159 с.

Материал поступил в редколлегию 30.01.2011.

***В. Г. Кириленко***

*Минский государственный  
автомеханический колледж,  
г. Минск, Республика Беларусь*

## РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ КАК ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

**Аннотация.** В статье рассматривается изменение взглядов на творчество как процесс в разные исторические периоды, понятие «творческий потенциал» и его составляющие, представлены различные подходы к проблеме развития творческого потенциала личности, уровни его развития, связь творческого потенциала с личностными качествами, поднимается вопрос о взаимосвязи творческого и интеллектуального потенциалов, зависимости развития творческого потенциала от интенсивности включения личности в творческую деятельность.

**Ключевые слова:** творчество, творческая деятельность, творческий потенциал.

Одной из целей образования на современном этапе развития общества является формирование творческой личности, субъекта своей жизнедеятельности в каждом представителе подрастающего поколения, так как включение обучаемых в творческую деятель-

ность позволяет реализовывать их творческий и интеллектуальный потенциалы и, как следствие, решать образовательные задачи. Эффективная реализация образовательных задач является необходимым условием общественного прогресса.

Высший уровень творческого потенциала членов общества позволит обеспечить его эффективное поступательное развитие. В связи с этим важное значение приобретает проблема развития потребности к реализации творческого потенциала как обучаемого, так и самого педагога. Для этого необходимо перенести акценты с накопления готовых знаний, умений и навыков на развитие творческого потенциала обучаемого и педагога. Однако в условиях образовательной практики отсутствие методического обеспечения и специальной подготовки педагогов к эффективной деятельности по развитию творческого потенциала обучаемых не позволяет в должной мере решить эту важную проблему.

Изучение процесса творчества является одной из старейших педагогических проблем. История раскрывает аспекты, связанные с понятием творчества, творческих навыков и умений личности, возможностями и механизмами их формирования. В период античности творчество рассматривалось как духовная деятельность человека, как достояние богов, представляя человека исполнителем высшей воли. Обучение человека творчеству считалось невозможным. Роль способностей и знаний практически не рассматривалась. В эпоху Возрождения взгляды на творческий процесс и место в нем способностей, знаний и активности человека были изменены, а за человеком была признана возможность творить. Тем не менее, активность в данном процессе приписывалась божественному началу. Появились сторонники мысли о том, что в человеке заложено природное желание творить. Предлагалось создавать условия для реализации человека в творческом процессе.

В XVIII веке И. Кант создает концепцию творчества и рассматривает данный процесс в сфере познания, определяя его как способность воображения, продуктом которого является новое знание. При этом основоположник немецкой классической философии придерживается мысли, что творчество является божественным актом, но объектом творчества называет человека. Как обязательное условие эффективного протекания творческого процесса, И. Кант выделяет наличие у человека системы знаний. Рас-

смаывая идею самостоятельной активности субъекта познания в рамках проблемы о творческом процессе, И. Кант выявил новый тип творческой активности — активность познающего и действующего субъекта.

Экзистенциализм носителем творческого начала провозгласил личность, которая может совершить выход за пределы природного и социального. Философ Н. А. Бердяев [2] определял творческий порыв как наиболее адекватную форму существования (экзистенции), а творчество — как «потрясение и подъем всего человеческого существа, направленного к иной, высшей жизни, к новому бытию... Творчество менее всего есть поглощенность собой, оно всегда есть выход из себя» [2, с. 248]. В XIX веке К. Д. Ушинский, занимаясь проблемами образования, указывал, что единственно достойная цель жизни человека — свободный, творческий труд, а счастье — это реализация себя в свободной, творческой деятельности.

В конце XIX—начале XX веков появилась специальная область исследования, которая была названа психологией творчества и основывалась на теории творчества. Творческий процесс связывался с понятием «развитие». В середине XX века имели место попытки выделить специфическую способность к творчеству, которая не сводится лишь к интеллектуальному развитию личности. В конце XX века широкое распространение получил термин «креативность» (англ. *creativity*) как обозначение способности человека к творческой деятельности.

Возник вопрос о взаимосвязи интеллекта и способности к творчеству. В науке обнаружились как сторонники (Г. Айзенк, М. Бернадский, В. Н. Дружинин и др.) так и противники наличия данной зависимости (М. Воллах, И. Коган, Я. А. Пономарев, Д. М. Ушаков и др.). Современная педагогика все чаще склоняется к положительному ответу на данный вопрос.

На данном этапе развития общества понятие «творчество» в широком смысле часто определяется как «деятельность, порождающая новые ценности, идеи, самого человека как творца».

Исследователь И. С. Якиманская, давая определение данному понятию, вводит качество личности, к которому все чаще обращаются современные ученые, характеризуя творческий процесс, и подчеркивает, что творчество «предполагает активное, личностно-значимое отношение к заданным условиям, их преобразование на основе имеющегося опыта субъекта».

Известный белорусский педагог В. Т. Кабуш также уделяет внимание такому качеству личности, как активность и определяет творческий процесс как «активное взаимодействие субъекта и объекта», подчеркивая, что в процессе этого взаимодействия происходит целенаправленное изменение окружающей жизни, создаются новые духовные и материальные ценности» [8, с. 95].

Современная энциклопедия определяет творчество как «деятельность, результатом которой является создание новых, оригинальных и более совершенных материальных и духовных ценностей, обладающих объективной и/или субъективной ценностью» [13, с. 571].

Определяя творческую деятельность как «процесс создания новой информации или продукции с высокими показателями их количества и качества и с наименьшей затратой времени и сил» [9, с. 85], белорусский психолог А. И. Кочетов выделял три вида творческой деятельности: комбинационное творчество — создание нового на основе комбинации известного; инновационное творчество — внесение новых, ранее неизвестных элементов; исследовательское творчество — создание нового подхода или идеи.

Творческая деятельность отличается рядом признаков, в частности, творчество отличается неповторимостью, является непосредственным двигателем прогресса, результат творчества — получение нового, ранее неизвестного (чаще субъективно неизвестного). Творчество всегда носит лично формирующий характер, реализуясь в процессе деятельности. Субъектом творчества может выступать индивид, группа, коллектив, общество.

В процессе творческой деятельности можно выделить ряд признаков: наличие проблемной ситуации или творческой задачи; социальную и личную значимость для развития общества и личности; наличие объективных и субъективных предпосылок для творчества; новизну и оригинальность процесса или результата. Также в ней имеют место два направления: творение индивидом собственной личности и творение индивидом окружающего мира. Оптимальным развитие будет в случае единства этих двух направлений. При этом развитие личности является процессом, обусловленным как внешними (социальными, экономическими, историческими и др.), так и внутренними (психическими, физиологическими, генетическими и др.) факторами. Неотъемлемым элементом развития творческой личности является саморазвитие, самосовершенствование, что и делает творчество особенно ценным.

Способность к творчеству присуща любому человеку, однако творческий потенциал личности необходимо развивать. Погружение личности в атмосферу творчества способствует удовлетворению ее потребности в активном познании нового. Процесс и результаты профессиональной деятельности во многом зависят от творческого развития обучаемого, в частности, развития его творческого потенциала, что становится одной из наиболее приоритетных задач, поэтому в научно-методической литературе последних лет при рассмотрении творческого процесса все чаще внимание уделяется понятию «творческий потенциал», которое приобретает все большую актуальность. В его структуру включают педагогическую направленность личности, мотивацию, педагогический опыт, способности, задатки, убеждения, профессиональные качества и др.

Термин «потенциал» происходит от латинского *potencia*, что означает «обобщенная способность, возможность, сила». Философский энциклопедический словарь определяет «потенциальность» как «присущую жизненной субстанции тенденцию, которая при известных благоприятных условиях достигает своей цели». Современные словари рассматривают данное понятие как «совокупность средств, условий, необходимых для ведения, поддержания чего-нибудь», которые обнаруживаются при определенных обстоятельствах.

В широком смысле «потенциал» определяют как «средства, запасы, источники, возможности, которые имеются в наличии и могут быть использованы для достижения определенной цели, осуществления плана, решения какой-либо задачи...» [10, с. 1015].

Теоретические и практические вопросы развития творческого потенциала личности затрагивали в своих трудах такие ученые, как Е. Е. Адакин, В. И. Андреев, Т. И. Артемьева, Е. И. Бараева, Д. Б. Богдавленская, Т. Г. Браже, Н. Ф. Вишнякова, И. П. Волков, Е. А. Глуховская, О. В. Голубов, С. Р. Евинзон, И. И. Игнатенко, С. А. Каракулин, А. Г. Ковалев, М. В. Колосова, Ю. Н. Колюткин, Н. В. Кухарев, А. Н. Леонтьев, А. М. Матюшкин, Л. Н. Москвичева, В. Н. Мясичев, В. Н. Наумчик, В. П. Пархоменко, Л. Г. Пихтовников, К. К. Платонов, В. С. Решетько, В. Г. Рындак, Т. А. Саламатова, Л. Г. Устинова, И. И. Цыркун и др.

Рассматривая понятие «творческий потенциал», педагоги и психологи определяют его как особое качество (С. Р. Евинзон);

свойство личности (М. В. Колосова); личностная способность (И.И. Игнатенко); качество личности (Е. Е. Адакин, С. А. Каракулин, А. М. Матюшкин); совокупность жизненного (практического, прежде всего) опыта (В. П. Пархоменко); совокупность актуальных возможностей, умений и навыков (Л. Г. Пихтовников, Л. Н. Москвичева).

Исследователи отмечают, что на развитие творческого потенциала более сильное влияние оказывает среда, в частности, поощрение творческих идей, частая продуктивная коммуникация, наличие творческих образцов в окружении и т. д. Часто рассматриваемое понятие связывается с самореализацией, одаренностью, активностью, способностями. Подчеркивается еще более тесная связь данного понятия с терминами «интеллектуальный потенциал», «интеллектуальная активность», «творческая активность».

Так, Д. Б. Богдаев предложил рассматривать творческий потенциал с точки зрения интеллектуальной активности [3, с. 23-24]. Данный подход заинтересовывает, однако рассматриваемое нами понятие не сводится ни к творческой, ни к интеллектуальной активности, которые являются лишь его компонентами.

В свою очередь, Т. И. Артемьева, А. Г. Ковалев, А. Н. Леонтьев, В. Н. Мясищев, К. К. Платонов и другие рассматривают данное понятие с точки зрения творческих способностей. Однако творческие способности также могут рассматриваться лишь как компонент творческого потенциала личности. Следует также отметить мысль ученых о том, что творческие способности не находятся в прямой зависимости от уровня интеллекта, однако высокий уровень интеллекта часто необходим для эффективного творческого процесса.

В структуре творческого потенциала личности выделяют некоторые познавательные психические процессы, как, например, воображение, творческое мышление. Структура творческого потенциала представляет собой совокупность показателей, частью которых являются мотивы творческой самореализации и опыт творческой деятельности.

В творческом потенциале выделяют ряд уровней [14, с. 69]:

- 1) ориентирующий на будущее (в данном случае потенциал является основой для будущего развития новых способностей на основе старых, уже сформированных);
- 2) отражение настоящего (потенциал представляет собой возможность использовать имеющиеся способности);

3) прошлого (потенциал является совокупностью свойств, определяющих развитие личности).

Творческий потенциал личности тесно связан с наличием у человека ряда качеств, которые, при правильной организации деятельности, способствуют его эффективному развитию. К ним относят: способность личности замечать и формулировать альтернативы, подвергать сомнению на первый взгляд очевидное; умение вникнуть в проблему и оторваться от реальности, увидеть возможное решение; умение увидеть знакомый объект с совершенно новой стороны; обладание развитым духовным потенциалом, способностями и готовностью отказаться от теоретических суждений, легкостью воображения; способностью к оценочным суждениям и критичности мышления, хорошей памятью.

Представитель гуманистической психологии А. Маслоу считал, что первоначальный источник творческого роста — «мотивация личностного роста, потребность в самоактуализации, ... полной и свободной реализации своих способностей и возможностей» [7, с. 607].

Исследователь А. К. Макарова выделяет такие качества творческой личности, как способность к оценочным суждениям, легкость ассоциирования, критичность мышления и готовность памяти. Я. А. Пономарев — напряженность внимания, огромную впечатлительность, восприимчивость, интуицию, могучую фантазию, выдумку, дар предвидения, обширность знаний, уклонение от шаблона, оригинальность, инициативность, высокую самоорганизацию, колоссальную работоспособность [12, с. 222]. Белорусский педагог В. П. Пархоменко отмечает творческую направленность (мотивационно-потребностная ориентация на творческое самовыражение, целевые установки на личностно и общественно значимые результаты и т. д.); творческий потенциал (совокупность интеллектуальных и практических знаний, умений и навыков, способность их применять при постановке проблем и поиске путей решения с опорой на интуицию и логическое мышление, одаренность в определенной сфере и т. д.); индивидуально-психологическое своеобразие (волевые черты характера, эмоциональная устойчивость при преодолении трудностей, самоорганизация, критическая самооценка, восторженное переживание достигнутого успеха, осознание себя как творца материальных и духовных ценностей, соответствующих потребностям других людей, и т. д.)

[11, с. 18]. Исследователь Г. С. Альтшуллер и И. М. Верткин [1] — наличие Великой Дстойной Цели, наличие плана-программы (или пакета программ) достижения поставленной цели, высокая работоспособность в выполнении намеченных планов и достижении поставленных целей, хорошая техника решения задач, умение представить и отстоять свою точку зрения, результативность. С точки зрения Н. А. Ветлугиной — быстрота и адекватность решений поставленных заданий, легкость и свобода ориентировки в новых ситуациях при выполнении неожиданных заданий, умение применять усвоенный опыт в иных условиях [4, с. 264]. По мнению Н. В. Гончаренко — сплав физической, умственной и эмоционально-чувственной активности [6, с. 229]. Психолог Л. С. Выготский — творческое воображение и процесс воплощения образов [5, с. 350].

Из вышеизложенного можно сделать вывод, что проблема творчества интересовала ученых со времен античности. Понятия «творчество» и «творческий потенциал» в современной науке имеют ряд трактовок. Творческий потенциал, включающий как природные возможности личности, так и ресурсы, которые развиваются у личности в процессе воспитания и образования, направлен на перспективное развитие личности, развивается в процессе деятельности. Рассматриваемое понятие имеет сложную структуру и связано с рядом качеств личности. Подходы к определению структуры творческого потенциала характеризуются направленностью на деятельность, которая должна отличаться активностью и иметь элементы новизны.

### Список источников

1. *Альтшуллер, Г. С.* Как стать гением: Жизненная стратегия творческой личности / Г. С. Альтшуллер, И. М. Верткин. — Минск : Беларусь, 1994. — 479 с.
2. *Бердяев, Н. А.* Самопознание: Опыт философской автобиографии / Н. А. Бердяев. — СПб. : Азбука-классика, 2007. — 416 с.
3. *Богоявленская, Д. Б.* Пути к творчеству / Д. Б. Богоявленская. — М. : Знание, 1981. — 217 с.
4. *Ветлугина, Н. А.* Музыкальное развитие ребенка / Н. А. Ветлугина. — М. : Просвещение, 1968. — 415 с.
5. *Выготский, Л. С.* Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. — СПб. : Союз, 1997. — 221 с.
6. *Гончаренко, Н. В.* Гений в искусстве и науке / Н. В. Гончаренко. — М. : Искусство, 1991. — 432 с.

7. Дружинин, В. Н. Психология : учеб. для гуманитар. вузов / под общ. ред. В. Н. Дружинина. — СПб. : Питер, 2007. — 656 с.
8. Кабуш, В. Т. Воспитание школьников в условиях обновления общества / В. Т. Кабуш. — Минск : НИО, 1994. — 182 с.
9. Кочетов, А. И. Культура педагогического исследования / А. И. Кочетов. — Минск : Адукацыя і выхаванне. — 1996. — 328 с.
10. Новейший энциклопедический словарь. — М. : Изд-во АСТ : Изд-во Артель : Транзиткнига, 2004. — 1424 с.
11. Пархоменко, В. П. Творческая личность как цель воспитания / В. П. Пархоменко. — Минск : НИО, 1994. — 159 с.
12. Пономарев, Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. — М. : МПСИ Воронеж : Модек, 1999. — 475 с.
13. Рапацевич, Е. С. Педагогика: большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич — Минск : Современное слово, 2005. — 720 с.
14. Рындак, В. Г. Взаимодействие процессов непрерывного образования и развития творческого потенциала учителя : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / В. Г. Рындак. — Челябинск : [б. и.], 1996. — 330 с.

Материал поступил в редколлегию 24.01.2011.

**В. И. Козел**  
*Барановичский государственный университет,  
г. Барановичи, Республика Беларусь*

## **СПЕЦКУРС КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМОУТВЕРЖДЕНИЮ**

**Аннотация.** Негативное влияние на профессиональное становление педагога-воспитателя, личностное развитие воспитанников оказывают отрицательные стратегии самоутверждения в педагогической деятельности: агрессивно-авторитарная и неуверенная. Спецкурс «Теория и практика формирования готовности воспитанников к конструктивному самоутверждению» способствует формированию у будущих специалистов готовности к профессиональному самоутверждению.

**Ключевые слова:** самоутверждение, стратегия конструктивного самоутверждения, стратегия доминирования, стратегия самоподавления, готовность к конструктивному самоутверждению, готовность к профессиональному самоутверждению

Успешность деятельности педагога определяется удовлетворением потребности в профессиональном самоутверждении. Удовлетворение педагогом потребности в профессиональном само-

утверждении позволяет обогатить его профессиональное самосознание, добиться успехов и признания в педагогической деятельности. Профессиональное самоутверждение отличается своей конструктивностью, носит личностно-развивающий характер, способствует достижению высших результатов в формировании личностных новообразований у учащихся. В своем исследовании стратегий профессионального самоутверждения в педагогической деятельности российский психолог Лебедев С. А. определяет профессиональное самоутверждение «как интегративный, системообразующий компонент профессионального самосознания, опосредующий как приобретение профессиональных знаний и умений, так и личностное развитие учителя, определяющий в конечном итоге успешность и субъективную удовлетворенность деятельностью, уровень профессионализма» [1, с. 56].

Но «достигнуть результатов, во много раз превосходящих обычный, средний уровень» в своей профессиональной деятельности могут только «люди, обладающие ярко выраженной духовной энергией», — отмечают М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович [2, с. 374]. Исследуя внутреннюю, духовную жизнь человека, доктор педагогических наук, профессор К. В. Гавриловец выделяет стадию, когда «человек поднимается до осознания своей органичной связи с окружающей реальностью, осознает себя частью человечества, его прошлого и будущего», и «такое восприятие сближает человека с «ближними» и «дальними», рождает чувство совестливости, личной ответственности, эмпатийное восприятие мира и активное человеколюбие» [3, с. 3]. Наличие стадии «активного человеколюбия» характерно для профессионального самоутверждения и указывает на то, что профессиональное самоутверждение должно иметь глубоко гуманистическую природу, при которой усилия педагога направлены не только на удовлетворение собственных эгоистических желаний, хотений, но и личный вклад в «приращение доброго начала социума». Без такого ценного вклада педагог не сможет по настоящему оценить полноту бытия и быть успешным в своей профессиональной деятельности, оказывать положительное влияние на личностный рост воспитанников.

Однако уже в период обучения педагогической профессии начинает формироваться не только готовность будущего специа-

листа к профессиональному самоутверждению, но и предпосылки к неконструктивным стратегиям самоутверждения: агрессивной-авторитарной и неуверенной.

Польский педагог Януш Корчак [4] в своей книге «Как любить ребёнка» дал тонкую характеристику стиля взаимодействия педагога-воспитателя с воспитанником, указывая на приверженность воспитателя к одной из стратегий самоутверждения в воспитательной деятельности: агрессивно-авторитарной, неуверенной, стратегии профессионального самоутверждения.

Так, воспитатель, который попытается победить «провокационное «назло» доминирующих воспитанников, обратившись «к системе грубейшего насилия в угоду собственной безопасности», «справится и много лет будет свирепствовать среди детей как хроническая эпидемия гриппа, с насморком, с ломотой в костях и в душах». В дальнейшем такой воспитатель в неудовлетворенности собственной деятельностью «обвиняет попеременно себя (реже), детей (часто), условия труда (всегда). Купается в своих достижениях и подвигах, неважно, что на руинах растоптанных сердец и умов, желая трудиться, любви к книге, жизни. Подчинить или сломать, искоренить — выжать, вынудить, вбить собственное или навязанное понимание порядка, чистоты, хорошего поведения, обязанности делать успехи. Подчинить каждого ребёнка своему разумению и догмам, натаскивать соответственно своим намерениям и расчетам. Кто не по нем, тот смертельный враг; а он жаждет побед, оваций, триумфа». «Внешний порядок, кажущаяся воспитанность, дрессировка напоказ требуют только твердой руки и многочисленных запретов». Вся его воспитательная деятельность направлена «на то, чтобы ребенок был удобен, последовательно, шаг за шагом стремится усыпить, подавить, истребить все, что является волей и свободой ребенка, стойкостью его духа, силой его требований». «Вежлив, послушен, хорош, удобен, а и мысли нет о том, что будет внутренне безволен и жизненно немощен». «Чем ниже духовный уровень воспитателя, бесцветнее его моральный облик, больше забот о своем покое и удобствах, тем больше он издает приказов и запретов, диктуемых якобы заботой о благе детей». «Воспитатель, который не хочет неприятных сюрпризов и не желает нести ответственность за то, что может случиться, — тиран». Подобная тактика воспитателя в

отношениях к воспитанникам характерна для деятельности воспитателя, выбирающего агрессивно-авторитарную стратегию самоутверждения, в основе которой лежит доминирование.

Закреплению отрицательной агрессивно-авторитарной стратегии самоутверждения с формально-педагогической или ложно-педагогической направленностью способствуют отсутствие опыта конструктивного взаимодействия с воспитанниками, самоуверенность, занятие педагогом-воспитателем лидирующей позиции во взаимоотношениях с учащимися в силу особенностей характера при слабо развитом чувстве ответственности, завышенной самооценке. Так, Лебедев С. А. определяет формально-педагогическую направленность как предполагающую формальное соблюдение норм и правил педагогической деятельности, зафиксированных в учебных планах, программах, учебниках и педагогических инструкциях, бюрократический стиль руководства, доминирование. Ложно-педагогическая направленность характеризуется излишней направленностью на себя, собственное самочувствие, состояние, выгоду, карьеру [1, с. 48].

Особенностями проявления агрессивно-авторитарной стратегии самоутверждения в профессиональной деятельности являются:

- ригидность и консервативность, низкий уровень профессиональной идентичности;
- утверждение своей правоты, использование таких способов взаимодействия, как осуждение, порицание, наказание;
- навязывание собственной позиции воспитанникам;
- подавление индивидуальности воспитанника и недооценивание его способностей и личностных качеств, ущемление чувства его достоинства; отстаивание своих прав посредством подчинения воспитанника или прямого агрессивного воздействия на него;
- излишняя категоричность в суждениях и оценках;
- преобладание ориентации на собственный карьерный рост;
- восприятие воспитанника как средства и условия собственной деятельности, а не как ее субъекта и цели.

Януш Корчак [4] описывает и другой тип педагога-воспитателя, который «мечется, бессильный, а ребята знают это, чувствуют и мстительно травят», работа становится для него адом, так как он не смог «овладеть оравой». «В обстановке дезорганизации и расхлябанности могут нормально развиваться только

немногие, исключительные дети, из десятков же не будет толка». Такой воспитатель не осознает своей ответственности и обязанности за всем следить в ситуации, когда «вместе с обычными детьми» в коллективе оказываются дети безнравственные. Пытаясь избежать напряжения в работе, он перекладывает на детей ответственность за их благополучие в коллективе, хотя, зачастую, «детям этот труд не под силу». Недостаток личностных качеств, на которых зиждется авторитет взрослого, характерен для воспитателя, выбирающего неуверенную стратегию самоутверждения, в основе которой лежит самоподавление, уход от трудностей саморазвития, нравственного самосовершенствования.

В основе неуверенной стратегии самоутверждения — отсутствие опыта конструктивного взаимодействия с воспитанниками, неразвитое чувство ответственности, характерологические особенности (предпочтение интимно-дружеских отношений, пассивность в социальных контактах; скромность, застенчивость, неуверенность в себе, безынициативность, настороженность) Данная стратегия базируется на адаптивно-педагогической направленности, предполагающей приспособление к профессиональным требованиям, позволяющей избежать волнений, достичь мнимого душевного комфорта. Она тормозит профессиональный рост учителя, разрушает целостность его личности, снижает самооценку.

Особенности проявления неуверенной стратегии самоутверждения в профессиональной деятельности:

- слабая выраженность волевых качеств: настойчивости и самостоятельности;
- деятельность мотивируется на избегание неудачи, а не на стремление к успеху;
- педагог считает себя более слабым, менее успешным, характеризуется низким уровнем самопринятия;
- отсутствие готовности принять на себя ответственность, возможности поддержать даже себя в трудных ситуациях, не говоря о воспитанниках;
- неосознанная манипуляция другими людьми (когда формально соглашаются с мнением других), чтобы избежать психологического напряжения; застенчивость и неуверенность вызывает жалость и сочувствие, желание поддержать такого человека или чаще всего раздражение, желание манипулировать им (воспитанники манипулируют таким педагогом-воспитателем);

- поверхностное усвоение взглядов и мыслей других, стереотипов и шаблонов профессиональной деятельности и поведения;
- низкая удовлетворенность собственным выбором профессии.

Воспитатели, отдающие предпочтение отрицательным стратегиям самоутверждения (агрессивно-авторитарной, неуверенной), формально подходят к созданию коллектива учащихся, вследствие чего происходит укрепление позиции доминирующих воспитанников, диктующих свои законы, направленные на унижение чувства собственного достоинства других учащихся с целью установления над ними своего превосходства.

Педагог-воспитатель, следующий ценностям профессионального самоутверждения, по определению Януша Корчака [4], не будет «терять ни минуты», обязательно, выявив такого воспитанника (имеется в виду «доминирующего»), вступит с ним в переговоры, понимая, что он «заранее ему враг, как каждая власть, которая требует и запрещает», убедит воспитанника, что он не «такая власть, какую он до сих пор встречал». Он будет самим собой, присматриваясь «к детям, когда они могут быть самими собой. Будет присматриваться, «но не предъявлять требований». Он понимает, что «хорошее душевное самочувствие и физическое благополучие» делают воспитанника «снисходительным и склонным к уступкам». Он внимателен к любому «пустяшному эпизоду, за ним может стоять целая проблема». Он может заглянуть в души «неискренних». «Иногда это самолюбивые, но без реальных к тому данных (а может, просто непонятые?); иногда это слабые физически и некрасивые, всеми гонимые; иногда это приучаемые на стороне к ханжеству, калечимые и порченные как тобой самим, который их не любит, так и теми, кто, не замечая фальши их привязанности, благодарности и образцовости, наделяет их особыми правами. Он постарается принять тех, «кто вертится около» него больше, чем ему бы хотелось, так как понимает, что среди них «есть слабые и нелюбимые, желающие», чтобы он «окружил их заботой, защитил от обид». Только такому воспитателю удастся испытать «самую высокую радость — преодоленной трудности, достигнутой цели, раскрытой тайны, радость триумфа».

Профессиональное самоутверждение основывается на нравственном самоотношении (способности поддерживать ценность собственного «Я» без снижения «Я» другого, оценивать себя с

позиций нравственных ценностей, принимать на себя ответственность за свое поведение перед собой и обществом); готовности взаимодействовать с воспитанниками на основе гуманистической системы ценностей, наличии навыков конструктивного взаимодействия, способности к саморазвитию.

Особенности проявления профессионального самоутверждения в педагогической деятельности заключаются в том, что педагоги:

- имеют способность открыто выражать свое мнение в деятельности и общении, добиваться поставленных целей;

- осознают свою способность управлять собой и своей жизнью; ответственность за свои действия и поступки в педагогических ситуациях, в отношениях с другими людьми; способны оказывать самоподдержку при встрече с трудностями в профессиональной деятельности;

- имеют развитые волевые качества, такие, как самостоятельность, независимость, решительность;

- обладают большей критичностью по отношению к себе, пониманием своих сильных и слабых сторон личности, готовностью к позитивным изменениям;

- искренни и чувствительны к состоянию других людей; имеют развитые коммуникативные навыки,

- являются обладателями рефлексивных способностей при оценке своего поведения, отношений с другими людьми;

- руководствуются гуманистической системой ценностей;

- осознают собственные профессионально значимые качества; уверены в своей компетентности и стремятся к дальнейшему развитию; удовлетворены избранной профессией.

Преобладание в высшей школе гностического (знаниевого) подхода, в рамках которого основной образовательной задачей считается формирование у студентов прочных научно-предметных знаний, не всегда положительно влияет на формирование субъекта целостной педагогической деятельности, готовности к профессиональному самоутверждению. Ученые, педагоги-практики отмечают, что, оказываясь в школе, выпускник учреждения высшего образования на несколько лет проваливается в «яму адаптации». Спецкурс «Теория и практика формирования готовности воспитанников к конструктивному самоутверждению» позволяет будущему педагогу разобраться в трудностях осу-

ществления воспитательного процесса, наметить пути их преодоления, сформировать навыки успешного взаимодействия с воспитанниками, определить свой созидательный внутренний потенциал, служащий отправной точкой в формировании готовности к профессиональному самоутверждению. Ниже приводится пояснительная записка программы спецкурса и его тематический план.

### **Программа спецкурса «Теория и практика формирования готовности воспитанников к конструктивному самоутверждению» (пояснительная записка)**

Одной из универсальных потребностей человека, определяющих успешность его социализации и индивидуализации, является потребность в самоутверждении: переживании ценности своей личности, значимости «Я» в том социальном контексте, в котором личность существует. Однако, будучи всеобщей, потребность в самоутверждении характеризуется индивидуальными способами удовлетворения, что обусловлено различиями в уровне нравственно-волевого развития индивида, его жизненных приоритетов, отношений к миру. Деструктивные стратегии самоутверждения (самоподавление и доминирование), достаточно распространенные в подростковой и юношеской среде, приводят не только к негативным явлениям в поведении растущей личности, но и к потере правильной жизненной ориентации, смысла жизни. Педагогическая проблема состоит в том, чтобы в процессе социализации, составляющей приоритет общего образования, осуществилось формирование у воспитанников готовности к конструктивному самоутверждению.

Спецкурс «Теория и практика формирования готовности воспитанников к конструктивному самоутверждению» знакомит студентов с теоретическими и практическими основами организации и осуществления процесса формирования у воспитанников готовности к конструктивному самоутверждению, способствует, в свою очередь, формированию у студентов готовности к профессиональному самоутверждению в педагогической деятельности. В основу спецкурса положен передовой педагогический опыт, собственный 20-летний опыт автора в осуществлении данного процесса.

Содержание курса базируется на следующих концептуальных основаниях:

– готовность личности к конструктивному самоутверждению определяется как активно-действенное состояние мобилизации комплекса личностных образований: нравственного самоотношения, социальных умений, экзистенциальных способностей — для самоутверждения на социально-ценностной основе;

– комплекс педагогических условий формирования готовности воспитанников к конструктивному самоутверждению составляет дифференцированный подход к воспитанникам — субъектам отрицательных стратегий самоутверждения; обеспечение гуманизирующей среды развития на основе коррекции отношений внутриколлективных, между учащимися и учителями, учащимися и их родителями; активизация процессов самовыражения, саморегуляции, самопознания, самооценки в коллективной и групповой деятельности; организация ценностно-поисковой, исследовательско-проектировочной, издательской, культурно-досуговой деятельности, саморазвития, обеспечивающих целостность формирования готовности личности к конструктивному самоутверждению.

Цель спецкурса состоит в овладении студентами методикой формирования у воспитанников готовности к конструктивному самоутверждению в социуме.

Задачи спецкурса:

- усвоение студентами концептуальных оснований формирования у воспитанников готовности к конструктивному самоутверждению;
- осмысление ими способов конструктивного взаимодействия с воспитанниками на основе дифференцированного подхода к субъектам, носителям отрицательных стратегий самоутверждения;
- оперирование знаниями в процессе решения педагогических задач, адекватных практической деятельности, направленной на трансформацию у воспитанников отрицательных стратегий в стратегию конструктивного самоутверждения.

К концу изучения спецкурса студенты должны *знать*:

- роль самоутверждения в целостном развитии личности; характеристики стратегий самоутверждения;
- факторы, влияющие на предпочтение личностью той или иной стратегии самоутверждения;
- педагогические условия формирования готовности воспитанников к конструктивному самоутверждению;
- педагогические средства развития готовности к профессиональному самоутверждению;

*уметь*:

- осуществлять дифференцированный подход к субъектам отрицательных стратегий самоутверждения с использованием развивающего потенциала каждой из них;
- обеспечивать гуманизирующую среду развития на основе коррекции отношений внутриколлективных, между учащимися и учителями, учащимися и их родителями;
- активизировать у воспитанников процессы самопознания, самовыражения, саморегуляции, самооценивания в коллективной и групповой деятельности;
- организовывать ценностно-поисковую, исследовательско-проектировочную, издательскую, культурно-досуговую деятельности, саморазвитие на основе дифференцированного подхода к субъектам отрицательных стратегий самоутверждения.

Ниже предлагается тематический план спецкурса (табл. 1).

Т а б л и ц а 1 — Тематический план спецкурса

Название разделов и тем	Аудиторные занятия, ч			УСРС
	Всего	Лекционные занятия	Практические занятия	
<b>Р а з д е л 1 Роль самоутверждения в целостном развитии личности воспитанников</b>				
<b>Т е м а 1.1 Особенности самоутверждения в подростковом и юношеском возрасте</b>	2	2		

Окончание табл. 1

Название разделов и тем	Аудиторные занятия, ч			УСРС
	Всего	Лекционные занятия	Практические занятия	
Т е м а 1.2 Педагогические аспекты развития потребности личности в конструктивном (этическом) самоутверждении	6	2	2	
<b>Р а з д е л 2 Педагогические условия формирования готовности воспитанников к конструктивному самоутверждению</b>	4	2	2	
Т е м а 2.1 Дифференцированный подход к субъектам отрицательных стратегий самоутверждения				
Т е м а 2.2 Обеспечение гуманизирующей среды развития личности воспитанников	4	2	2	
Т е м а 2.3 Технология работы по оптимизации личностной позиции воспитанника в образовательном процессе. Методы и приёмы активизации процессов самопознания, самовыражения, саморегуляции, самооценивания в коллективной и групповой деятельности.	8	2	4	
Т е м а 2.4 Организация ценностно-поисковой, исследовательско-проектировочной, издательской, культурно-досуговой деятельности, саморазвития	8	2	2	
<b>Р а з д е л 3 Воспитатель-воспитанник: проблемы конструктивного взаимодействия</b>	4	2	2	
Т е м а 3.1 Профессиональное самоутверждение педагога-воспитателя				
Т е м а 3.2 Педагогические средства развития готовности к профессиональному самоутверждению	4		2	
В С Е Г О	40	14	16	10

Программно-методическое обеспечение спецкурса включает учебную программу спецкурса «Теория и практика формирования готовности воспитанников к конструктивному самоутверждению» [5], учебно-методические пособия «Формирование готовности личности к конструктивному самоутверждению» [6], «Дифференцированный подход к учащимся при организации культурно-досуговой деятельности» [7], материалы рубрики «Дневник классного руководителя (куратора)» в республиканском журнале «Народная асвета» (2006—2010).

Необходимо отметить, что содержание спецкурса оказало благотворное влияние на профессиональное становление студентов педагогического факультета Барановичского государственного университета (специальность 1-02 03 03-01 Белорусский язык и литература. Русский язык и литература). Отмечается проявление у студентов устойчивого интереса к будущей педагогической деятельности, уверенности в своих силах, желания самосовершенствоваться, способности творчески преобразовывать полученные знания для решения педагогических задач.

#### Список источников

1. *Лебедев, С. А.* Стратегии профессионального самоутверждения в педагогической деятельности : дис. ... канд. психолог. наук / С. А. Лебедев. — СПб. : [б. и.], 2003. — 163 с.
2. *Дьяченко, М. И.* Краткий психологический словарь: личность, образование, самообразование, профессия / М. И. Дьяченко, Л. И. Кандыбович. — М. : Наука, 1996. — 399 с.
3. Воспитание нравственной личности в школе : пособие для рук. учреждений образования, педагогов-организаторов, клас. рук. / под ред. проф. К. В. Гавриловец. — Минск : ИВЦ Минфина, 2005. — 226 с.
4. *Корчак, Я.* Как любить ребенка: книга о воспитании / Я. Корчак ; пер. с польск. — М. : Политиздат, 1990. — 493 с.
5. *Козел, В. И.* Теория и практика формирования готовности воспитанников к конструктивному самоутверждению: программа спецкурса / авт.-сост. В. И. Козел. — Барановичи : РИО БарГУ, 2008. — 12 с.
6. *Козел, В. И.* Формирование готовности личности к конструктивному самоутверждению : учеб.-метод. пособие / В. И. Козел ; под ред. К. В. Гавриловец. — Барановичи : РИО БарГУ, 2009. — 240 с.
7. *Козел, В. И.* Дифференцированный подход к учащимся при организации культурно-досуговой деятельности : учеб.-метод. пособие / В. И. Козел. — Барановичи : РИО БарГУ, 2009. — 109, [3] с.

Материал поступил в редколлегию 21.12.2010.

*Ш. М. Мухтарова, Г. Г. Черная*  
*Карагандинский государственный*  
*университет им. Е. А. Букетова,*  
*г. Караганда, Казахстан*

## **О ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ И САМОПОЗНАНИЮ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы, связанные с подготовкой специалистов по социальной педагогике и самопознанию. Раскрываются особенности социально-педагогической работы, взаимосвязь процессов самопознания и самовоспитания, содержание образовательной программы по подготовке социальных педагогов, учителей самопознания.

**Ключевые слова:** самопознание, самосовершенствование, самовоспитание, социальная педагогика, социально-педагогическая работа, социальное воспитание.

Усложнение общественных отношений требует внимания к проблеме формирования в человеке надежных внутренних регуляторов его активности, свободы, дисциплины. В этой связи возникает необходимость, с одной стороны, углубленного изучения связей общества, социальных, этнических групп, социальных институтов с конкретной личностью, с другой — исследования самой конкретной личности как сложного образования, как относительно автономной микросистемы [1, с. 76]. Это, в свою очередь, актуализирует вопросы самопознания, самосовершенствования личности.

Еще древние греки начертали на фронтоне одного из храмов: «Познай самого себя». Процесс самопознания — сложный процесс, требующий определенных усилий, желания. Он предполагает не только приобретение знаний, но и умение применять их по отношению к себе. Знание особенностей своего характера, поведения позволит индивиду управлять собственным развитием, действовать в соответствии с установленными нормами, воспринимать социальный контроль как собственное свободное решение. Изучение самого себя позволяет осознавать, какие богатые возможности собственного развития имеются в каждом человеке, что, в свою очередь, способствует реализации своих социальных установок.

В 2010/2011 учебном году в Карагандинском государственном университете им. Е. А. Букетова открыта новая специальность «Социальная педагогика и самопознание».

Само название специальности объединяет, на первый взгляд, не совсем соединимые вещи. Социальная педагогика как наука рассматривает процесс формирования личности в широком социальном аспекте, под влиянием многочисленных социальных факторов. Её объектом является процесс развития человека в социуме на основе всей совокупности его социальных взаимодействий. Самопознание — это процесс постижения индивидом собственно «Я», предполагающий осмысление того, что человек делает и для чего, как относится к другим и как относятся к нему.

Предметом социальной педагогики как науки является социальное воспитание, его содержание, методы осуществления, где под социальным воспитанием понимается создание условий и стимулов развития человека, его социального становления с использованием всех социальных влияний и воздействий [2, с. 33]. Следует подчеркнуть, что социальное воспитание эффективно при условии активной позиции самой личности. Человек должен стремиться к реализации поставленных перед собой целей, достигать желаемого результата, т. е. постоянно самосовершенствоваться. Самосовершенствование происходит в процессе жизнедеятельности и зависит от того, в какой степени человек использует имеющийся социальный опыт. По сути, процесс самосовершенствования есть процесс самовоспитания. Однако, чтобы себя воспитывать, надо сначала себя познать. В свое время В. А. Сухомлинский писал: «Странно и непонятно, почему во время самоутверждения личности школа человеку не дает никаких знаний о нем, о человеке, в частности, о том специфическом, что возносит человека над миром живого: о человеческой психике, мышлении и сознании, об эмоциональной, эстетической, волевой и творческой сфере духовной жизни. Тот факт, что человек, по существу, ничего не знает о себе, часто бывает источником большой беды, за которую обществу приходится дорого расплачиваться» [3, с. 35].

Социально-педагогическая работа с личностью предполагает либо непродолжительное, либо длительное взаимодействие с целью оказания помощи конкретному человеку стимулировать активные действия по преодолению проблемы. Нередко она возникает вследствие того, что человек не знает своих внутренних ресурсов, не умеет их правильно использовать. Поэтому решение проблемы необходимо начинать с познания себя, самовоспитания.

Социальный педагог, деятельность которого основана на профессиональном взаимодействии в системе «человек — человек», призван оказывать помощь и поддержку подрастающей личности в социальном и личностном развитии. Знание особенностей социума, потенциальных возможностей полноценной социализации и личностного развития детей, подростков, молодежи, помогает более эффективной работе специалиста, в том числе связанной с практической реализацией проблемы соотношения индивидуального и общественного, самовоспитания и саморазвития личности. Это, в свою очередь, способствует тому, что человек становится полноценным членом общества, когда, усваивая социальные нормы и культурные ценности, проявляет активность, саморазвивается, самореализуется в этом обществе.

Социальная педагогика, как известно, особо выделяет в процессах воспитания и образования те аспекты, которые связаны с вхождением человека в общество, приобретением им определенного социального опыта, т. е. с проблемой социализации. Так, А. В. Мудрик выделяет три группы задач, решаемых человеком на каждом возрастном этапе или этапе социализации: естественно-культурные, социально-культурные, социально-психологические. Решение последних связано, по его мнению, со становлением самосознания личности, ее самоопределением. При этом самосознание личности можно рассматривать как достижение ею в каждом возрасте определенной меры самопознания, наличия относительно целостной «Я-концепции» [4, с. 19-20].

Важность изучения процесса самопознания обусловлена тем, что с него начинается самовоспитание. Нередко оно рассматривается, особенно детьми, подростками, как принуждение, самопринуждение. Чтобы развеять такие представления, необходимо добиваться осмысления того, что самовоспитание — это не просто работа над собой, а работа самостоятельная, когда включаются собственные потребности и волевые усилия [5, с. 41]. Иными словами, процесс самовоспитания — это сознательная, целенаправленная, самостоятельная, систематическая деятельность человека по формированию и совершенствованию своих положительных и устранению отрицательных качеств. Важнейшим условием самовоспитания является наличие знания о себе, правильной самооценки, осмысленных целей и личностных смыслов. Самовоспи-

тание происходит ежедневно, в процессе трудовой, учебной, общественной работы, когда есть реальная возможность анализировать свое поведение, поступки, черты характера. Потребность в самовоспитании является одной из важнейших духовных потребностей человека. Она возникает тогда, когда человек осознает необходимость этого процесса, когда возникает желание, готовность что-то изменить в себе [6, с. 130]. Задача педагога, воспитателя — пробудить это желание, развить мотивацию работы над собой, раскрывая как личностные, так и социальные мотивы этой деятельности.

Значение самопознания в системе подготовки социальных педагогов раскрывается в учебных дисциплинах «Введение в специальность», «Девиантология», «Педагогическая психология» и др. Содержание образовательной программы специальности включает изучение исторических основ педагогики, социальной педагогики и самопознания. Студенты получают знания по педагогике, этнопедагогике, социальной педагогике, общей психологии, технологиям социально-педагогической работы с дезадаптированными детьми и подростками, в учреждениях интернатного типа, с семьей и др. Будущие специалисты познают общие закономерности роста и развития человеческого организма, гигиенические требования к воздушной среде, оборудованию в образовательных учреждениях (дисциплина «Возрастная анатомия, физиология и гигиена»), основные этапы психического развития человека, особенности самосознания личности, психологические особенности разных возрастных периодов, методы изучения этих особенностей («Возрастная психология»), особенности группового и межгруппового взаимодействия, разрешения конфликтов, психологические особенности общения («Социальная психология»). Изучение дисциплины «Психология самосознания и самопознания» позволяет понять структуру самосознания, взаимосвязь самосознания и самопознания, психологические основы саморазвития, его значение в формировании внутреннего мира человека и жизненной траектории. Содержание данной дисциплины способствует усвоению знаний об идентификации и рефлексии как механизмах самопознания, формированию «Я-концепции» как продукта самопознания. Учебный курс «Психология здоровья» помогает изучить психологические факторы, влияющие на здоровье, методы и средства его сохранения и укрепления, а также виды помощи при различных психических нарушениях.

Содержание учебных дисциплин специальности «Социальная педагогика и самопознание» ориентировано на изучение социально-педагогических технологий в социуме (методика диагностики среды, технологии организации досуговой деятельности, работа по месту жительства, с семьей, в интернатных и пенитенциарных учреждениях и др.), а также технологии работы с личностью (методы диагностики, индивидуальное консультирование, технологии преодоления межличностных конфликтов и т. д.). Наряду с технологиями социально-педагогической работы, студенты изучают педагогические технологии в образовании, психолого-педагогическую диагностику, основы специальной педагогики и психологии, технологии педагогической поддержки самопознания и саморазвития, а также методику преподавания самопознания.

Кредитная технология обучения, по которой обучаются студенты учреждения высшего образования, направлена на повышение уровня самообразования и творческого освоения знаний на основе индивидуализации. По вышеназванной специальности (как и по другим) составляется каталог элективных курсов дисциплин, который представляет собой перечень дисциплин, определяемых университетом и предлагаемых студентам для изучения по выбору. Право выбора позволяет студенту сформировать собственную образовательную траекторию, которая способствует освоению им необходимого объема знаний, формированию профессиональных компетенций, необходимых для будущей профессиональной деятельности.

### Список источников

1. *Кузнецов, Н. С.* Человек: потребности и ценности / Н. С. Кузнецов. — Свердловск : [б. и.], 1992. — С. 234.
2. *Шептенко, П. А.* Методика и технология работы социального педагога / П. А. Шептенко, Г. А. Воронина. — М. : [б. и.], 2001. — С. 324.
3. *Сухомлинский, В. А.* Избранные педагогические сочинения : в 3 т. / В. А. Сухомлинский. — М. : [б. и.], 1979. — Т. 1. — С. 345.
4. *Мудрик, А. В.* Социальная педагогика / А. В. Мудрик. — М. : [б. и.], 1999. — С. 267.
5. *Куликова, Л. Н.* Воспитать себя / Л. Н. Куликова. — М. : [б. и.], 1991. — С. 287.
6. *Орлов, Ю. М.* Восхождение к индивидуальности / Ю. М. Орлов. — М. : [б. и.], 1991. — С. 214.

Материал поступил в редколлегию 30.01.2011.

*М. В. Николаева, Т. С. Бурякова*  
*Волгоградский государственный*  
*педагогический университет,*  
*г. Волгоград, Российская Федерация*

## **ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СТИЛЯ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

**Аннотация.** Проблема стиля учебно-профессиональной деятельности будущего учителя начальных классов имеет непосредственное отношение к задачам совершенствования профессиональной подготовки. Формирование стиля учебно-профессиональной деятельности студента выступает фактором его личностного и профессионального развития и конструктивной предпосылкой становления индивидуально-творческого стиля педагогической деятельности учителя.

**Ключевые слова:** учитель начальных классов, стиль учебно-профессиональной деятельности, индивидуально-творческий стиль педагогической деятельности.

Индивидуально-творческий стиль педагогической деятельности учителя начальных классов особенно актуализировался в условиях перехода начального образования на новые образовательные стандарты второго поколения, центральной идеей которых становится системно-деятельностный подход (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, А. Г. Асмолов и др.), направленный на формирование у младшего школьника «универсальных учебных действий». Следование системно-деятельностному подходу учителем начальных классов требует от него необыкновенно высокого уровня личностно-профессионального развития. Учитель должен сам обладать опытом применения универсальных действий, которые преобразованы в универсальные профессиональные, коммуникативные, организаторские, творческие и другие действия. Очевидна необходимость устойчивой индивидуальной системы многообразных способов педагогической деятельности у учителя начальной школы.

Проблема развития индивидуально-творческого стиля деятельности учителя начальных классов может быть решена в аспекте формирования стиля учебно-профессиональной деятельности студента. Ученые, преподаватели университетов обращали внимание на индивидуальные способы обучения будущих учителя

лей в учреждении высшего образования, разделяя их по типам учения (С. И. Архангельский, Э. Ф. Зеер, С. В. Жданова, А. М. Митяева). Так, Н. К. Сергеев, размышляя о перспективах развития современного педагогического образования, говорит, что педагогический университет направлен на развитие личностного и творческого потенциала каждого студента, отмечая, «как бы хорошо не была поставлена научно-методическая деятельность в вузе, без качественной индивидуальной системы работы студента все это «не сработает» [3, с. 59].

Стиль учебно-профессиональной деятельности будущего учителя начальных классов нами понимается как интегрированное системное личностное образование, включающее многообразные способы учебно-профессиональной деятельности, обусловленные внутриличностными особенностями, наиболее ярко проявляющиеся в доминантной деятельности студента (учебно-познавательной, научно ориентированной, профессиональной, общественно-организационной, коммуникативной). Основными функциями стиля учебно-профессиональной деятельности студента являются компенсаторная, адаптационная, коррекционная, системообразующая, регуляторная, развивающая.

Нами были замечены отдельные студенты или группы студентов, чьи характеристики стиля отличаются типологическими особенностями, и предпринята попытка описать типы стиля профессионально-образовательной деятельности будущего учителя начальных классов.

Тип 1. *Студенты, ориентированные на учебно-познавательную деятельность.* Для студентов характерно четкое структурирование и организация своего учебного процесса, жесткое управление им. Такие студенты уделяют много внимания подготовке, повторению, закреплению во время обучения. Студентам свойственен регламентированный подход к обучению: организованность, планирование действий, расписание и режим работы, исполнительность. Они исправно выполняют домашние задания и упражнения, однако для полного ответа на занятиях необходимо заучить основные моменты, хорошо подготовиться. При подготовке к занятиям такие студенты стараются получить только обязательные знания, достаточные для ответа или сдачи экзамена, игнорируя знания о жизни вообще на основе собственного выбора. Студенты не интересуются интеллектуальными и обществен-

ными событиями жизни университета, участвуют в подобных мероприятиях только по просьбе преподавателя или при поощрении баллами. Они имеют ограниченный круг коммуникативных контактов, с коллективом связаны учебными интересами. Этот тип студентов старается выделиться в процессе учебно-познавательной деятельности, как можно лучше сдать экзамены. По их мнению, основным мотивом обучения в университете является получение образования и красного диплома.

Тип 2. *Студенты, ориентированные на общественно-организационную деятельность.* Данный тип студентов условно можно разделить на две группы. Опишем их. Студенты первой группы активны в общественной жизни факультета и университета, в курсе всех интеллектуальных и общественных событий. Они являются творческим активом факультета, отлично успевают в учебе, интересуются разного рода информацией. Для них важно эмоционально положительное общение с преподавателями и коллективом. Такие студенты больше ориентированы на результаты обучения, а не на его процесс. Учебно-познавательная деятельность не вызывает у них трудностей, но не является доминантной. Большое количество времени, проводимого в университете, данные студенты посвящают внеаудиторным мероприятиям, творческим проектам, общению со студентами разных интересов. Для них характерна эмоциональность, коммуникабельность, инициативность, некоторое преобладание интуитивности над рефлексивностью. Действия и операции отличаются творческим характером, нестандартностью. Однако реализовать свой творческий потенциал студенты этого типа стремятся и могут только в общественно-организационных мероприятиях. Такие студенты, как правило, относятся к «студенческим деятелям», в творческой деятельности происходит их самовыражение и личностное развитие. Получаемая профессия является значимой и интересной.

Другая группа студентов также ориентирована на общественно-организационную деятельность, с той лишь разницей, что общественная работа рассматривается не только как условие самовыражения, но и как отдых и развлечение. Студенты интересуются только важными творческими событиями университета, реже факультета. Они являются активом университета, членами команды КВН, носителями идей по развитию культурно-творческой

студенческой жизни университета. Студенты слабо успевают в учебе, однако их это не расстраивает. Учебно-познавательная деятельность рассматривается ими как необходимость для получения диплома. Такие студенты обладают высоким уровнем коммуникативного взаимодействия, чувством юмора, выразительностью слова, актерскими способностями. Они всегда отлично информированы о событиях молодежной культуры (музыки, кино, СМИ); отличаются креативным мышлением, оригинальностью мысли, вариативностью действий, но в академических знаниях, в силу незаинтересованности, им редко удается выйти за пределы минимума. Вместе с тем студенты успешны, а результаты их деятельности отличаются оригинальностью в ряде дисциплин, вызывающих у них интерес и симпатию. Они также относятся к «студенческим деятелям», университетские будни которых сконцентрированы вокруг студенческих организаций, корпораций, объединений. Студенты рассматривают период обучения в университете как ценный для личных достижений опыт, не связанный с получаемой профессией.

Тип 3. *Студенты, ориентированные на научно-исследовательскую деятельность.* К данному типу стиля профессионально-образовательной деятельности относятся студенты, которые рассматривают науку как основную сферу интересов и деятельности. Они отлично успевают в учебе как по профилирующим, так и по общетеоретическим и общественным дисциплинам; выполняют домашние задания и упражнения часто сверх нормы, приносят интересный материал, спорные факты, статистику, данные исследований; отличаются регламентированным подходом к своей работе, адекватно планируют свою деятельность. Для них характерна ориентация на процесс и результат обучения. Такие студенты хорошо знакомы с основными достижениями в науке, читают научно-популярную литературу, интересуются традициями научной школы родного университета; посещают заседания научно-исследовательских лабораторий, конференции, семинары; являются постоянными участниками студенческих конференций, форумов, выступая с докладами; научной деятельности посвящают много времени и усилий. Студенты охотно принимают участие в общественных мероприятиях, однако их действия в творческой деятельности часто отличаются шаблонностью и стереотипно-

стью. Они коммуникабельны, связаны с коллективом учебными и научными интересами, эмоционально относятся к критике в свою сторону, отличаются высоким уровнем притязаний и ожиданий по отношению к себе и окружающим; получаемую профессию рассматривают как «мостик» для дальнейшего научного пути; научно-исследовательскую деятельность считают престижной и симпатизируют работе преподавателя.

Тип 4. *Студенты, ориентированные на профессиональную деятельность.* К данному типу стиля профессионально-образовательной деятельности относятся студенты, имеющие положительную профессиональную направленность, которая представляет ситуацию соответствия личности выбранной профессии. Такие студенты целенаправленно поступают на специальность «педагогика и методика начального образования»; обладают высокой активностью в учебно-познавательной деятельности, имеют широкий круг интересов, связанных как с профилирующими, так и с общетеоретическими и общественными дисциплинами; внимательно следят за изменениями в системе начального образования, интересуются современными тенденциями; отличаются продуктивностью, высокой активностью при прохождении практики, которая приносит положительные эмоции. Студенты параллельно с учебой могут работать в школе, что не мешает им быть успешными в университете; принимают активное участие в общественно-организационных мероприятиях, при условии, что они не мешают их профессиональным интересам, не отнимают времени от работы; охотно занимаются наукой по актуальным проблемам начального образования. Они коммуникабельны, отличаются положительными эмоциональными реакциями, ответственностью; с коллективом связаны учебными, общественными и научными интересами. Таких студентов привлекает содержание профессии учителя начальных классов, они наделяют профессию высокой общественной значимостью.

Не смотря на то, что профессия учителя начальных классов отражает социальные и культурно-исторические реалии и нормативные требования, общие для всех учителей, учителя начальных классов в выполнение своих обязанностей привносят нечто свое, индивидуальное. Нам представляется, что учет особенностей проявления стиля профессионально-образовательной деятельности будущего учителя начальных классов в процессе обучения в

учреждении высшего образования будет способствовать осознанию будущим учителем себя как конкретной творческой индивидуальности, определению своих профессионально-личностных качеств, требующих дальнейшего совершенствования и корректировки, а также соотнесения собственной индивидуальности с конкретной педагогической технологией.

### Список источников

1. *Зеер, Э. Ф.* Основные концептуальные положения личностно-развивающегося профессионального образования / Э. Ф. Зеер // Изв. Рос. Акад. образования, 2005. — № 3. — С. 64—70.
2. *Николаева, М. В.* Личностно-профессиональное развитие будущего учителя начальных классов в системе высшего педагогического образования : монография / М. В. Николаева. — М. ; Волгоград : Перемена, 2006. — 356 с.
3. *Сергеев, Н. К.* Педагогическое образование: в поисках модели, адекватной времени / Н. К. Сергеев // Ректор вуза. — № 2. — 2010. — С. 54—62.
4. *Сластёнин, В. А.* Общая педагогика : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. А. Сластёнин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластёнина. — 3-е изд., стереотип. — М. : Академия, 2004. — 576 с.
5. *Щужин, М. Р.* Структура индивидуального стиля деятельности и условия его формирования : автореф. дис. ... д-ра. психолог. наук. — Новосибирск : [б. и.], 1994.— 21с.

Материал поступил в редколлегию 28.01.2011.

*Р. С. Пионова*

*Минский государственный  
лингвистический университет,  
г. Минск, Республика Беларусь*

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КУЛЬТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ УНИВЕРСИТЕТА

**Аннотация.** В статье рассматриваются и анализируются методологические и теоретико-педагогические вопросы культуры профессиональной педагогической деятельности. К ведущим понятиям отнесены педагогическая деятельность преподавателя университета, ее цели и задачи, функции, педагогические ценности, факторы, влияющие на их формирование.

**Ключевые слова:** культура, профессиональная педагогическая деятельность, цели, рефлексия, креативность, педагогические ценности, творческий потенциал.

В последние 15—20 лет произошли глобальные события в системе высшего образования — массовое создание университетов, классических и профильных, на базе институтов, консерваторий, военных училищ. Данный факт — явление, бесспорно, прогрессивное, так как свидетельствует о стремлении многих учреждений высшего образования стать на порядок выше, фундаментально повысить качество учебного и воспитательного процессов и особенно — уровень научной работы.

Понятно, что эта сложная и трудоемкая задача решается не в одно десятилетие, но и откладывать ее решение нельзя. Все ли преподаватели, работающие в новых университетах, хорошо понимают это?

Бесспорно, повышение качества образовательного процесса в учреждении высшего образования зависит от организации педагогической деятельности, ее содержания, наукоемкости, методической оснащенности, от культуры проведения.

Педагогическая деятельность по своей природе является социальной. Возникновение и развитие человеческого общества требовало решать вопросы воспитания детей и молодежи, передавать им накапливаемый социально ценный опыт. В то же время детям и молодежи, чтобы нормально функционировать в среде обитания, необходимо было приобретать этот опыт. Так появилась деятельность, которую значительно позже стали называть «педагогическая». Она возникла из потребностей общества и человека. И уже в те далекие времена она высоко ценилась. А учителей, просветителей, носителей знаний и мудрости, во многих странах даже обожествляли (Конфуций, Будда, Магомет, Христос).

Сфера педагогической деятельности постепенно, но неуклонно расширялась. Ею стали заниматься многие люди, не только мудрейшие. Если понимать ее в широком смысле слова, то это деятельность, направленная на формирование другого человека. Она может носить профессиональный и непрофессиональный характер.

Профессиональная педагогическая деятельность осуществляется специалистами, требует специальной подготовки и высшего образования. Уже в силу этого она представляет ценность. Она проводится в учебных заведениях различного типа. Знание о себе как носителе педагогической сущности помогает самореализации в соответствующем виде педагогического труда.

Педагог решает задачи на профессиональном уровне. Это значит, что он опирается на систему знаний, правил, способов дея-

тельности, обладает соответствующей методической культурой. Он умеет планировать педагогические действия, отбирать наиболее пригодные средства, анализировать педагогические ситуации и продуктивность своей деятельности.

В более предметном выражении **профессиональная педагогическая деятельность** — это деятельность, направленная на формирование личности, профессиональную подготовку будущего учителя или другого специалиста в области образования.

Культура педагогической деятельности не рождается стихийно. Она начинает формироваться задолго до того, как молодой педагог вступает на путь самостоятельного профессионального труда, и в своем развитии проходит два этапа.

Первый этап относительно непродолжительный, но чрезвычайно важный. Это студенческие годы. Первая задача данного этапа состоит в том, чтобы развить и закрепить интерес к профессиональной педагогической деятельности. Задача решается стихийно и целенаправленно в ходе всего учебно-воспитательного процесса учреждения высшего образования, организации научной работы, самообразования. Каждый учебный предмет, изучаемый студентами в университете, выполняет определенную роль в формировании интереса к педагогической профессиональной деятельности, но первостепенное значение имеют предметы педагогического цикла и педагогическая производственная практика. Лекционные занятия по «Истории педагогики», «Педагогике современной школы», педагогические спецкурсы вооружают студентов необходимыми знаниями, формируют научно-теоретическую базу качественно подготовленного специалиста-учителя.

Семинарские и практические занятия направлены не только на конкретизацию знаний, их синтез, более предметное и осмысленное усвоение, но и на формирование педагогических умений, столь необходимых для культуры педагогической деятельности.

Вторая задача, которую важно решать в учреждении высшего образования, состоит в том, чтобы развить у студентов аналитические способности. Многовековой опыт показывает, что педагог не состоится, если у него не разбужена рефлексия. Учебная деятельность в педагогическом университете построена так, что она в любом случае учит студентов осуществлять анализ педагогической теории современного и прошлых веков, практических реалий образования, а также себя и своих действий в образовании.

В любом педагогическом процессе «работают» такие интеллектуальные качества, как умение наблюдать, сравнивать, анализировать, комбинировать, обобщать, систематизировать, делать выводы и заключения, импровизировать. В нашей учебной практике для развития аналитического мышления студентов успешно применяется ряд методов, среди них «экспресс-анализ» и «педагогические дебаты». Большинство студентов, как известно, не читает педагогические журналы и не знает круга вопросов, которые волнуют ученых. Чтобы ввести их в этот «круг», мы выбираем ряд опубликованных статей, содержащих проблемные или спорные вопросы, для прочтения, а затем организуем их обсуждение. Причем студенты, участвуя в дискуссиях, высказывают свое собственное мнение на основе анализа. Может быть и другой вариант применения «экспресс-анализа». Студентам предлагается описать и проанализировать какой-либо нештатный случай-ситуацию, которая имела место в учебной группе или школьной практике. Будущие педагоги чаще всего вспоминают такие ситуации, которые получили положительное разрешение. И это неплохо, так как они сумели найти оптимальные методы и средства, которые помогли предотвратить развитие ситуации до конфликта. Мы убеждены, что применение аналитических методов шаг за шагом содействует развитию их рефлексивных способностей, а вместе с ними — и развитию культуры педагогической деятельности.

Третья задача, которую мы решаем в учебном процессе, — формирование творческого потенциала студентов. Важнейшим признаком учебно-творческой деятельности является появление в результате ее осуществления психических новообразований у студентов: способности открытия нового знания, рождения новых целей и смыслов, новых способов деятельности, познавательных мотивов, импровизационности, расширения поля интеллектуальной активности, креативности.

Фактически любая педагогическая деятельность имеет творческий характер. Двух похожих, как близнецы, уроков не бывает. Преподаватель или студент, повторяя тему, всегда вносит в нее какие-то новые элементы. Вопрос в том, какого уровня креативность он при этом обнаруживает? Развитию творческого потенциала личности студентов способствуют многие методы и приемы, применяемые педагогами университета в учебном процессе: мозговая атака, мозговой штурм, методы аналогии, ассоциаций, эври-

стических вопросов и др. В нашем опыте успешно реализуется еще один метод «Pro et contra» (за и против) в педагогических дебатах. Сам метод заимствован из средневековой схоластики университетского образования, где его активно использовали многие магистры и философы, в частности, Пьер Абеляр, в целях выяснения истины. «Педагогические дебаты» с опорой на данный метод мы проводим по особо актуальным и спорным педагогическим проблемам. Развитие креативной направленности личности в период обучения в университете важно потому, что если студент не научится сам ничего творить, то став работать впоследствии, он будет только подражать, копировать.

Мы выделили как особо актуальные для формирования готовности к постоянному профессиональному развитию три задачи: формирование интереса к педагогической деятельности через знания и умения; развитие рефлексии, аналитических способностей; развитие творческой направленности личности [2, с. 101]. Бесспорно, в условиях университетского образования сформировать культуру педагогической деятельности невозможно, но заложить основы понимания этого вопроса вполне реально. Решение его происходит значительно позже, в процессе самостоятельного педагогического труда.

Преподаватель, осуществляя профессиональную деятельность, всегда ставит перед собой определенную цель. Цель, содержание и форма являются тремя неотъемлемыми факторами-атрибутами деятельности. Чем более четкий характер имеет цель, тем совершеннее содержание и оптимальнее форма педагогической деятельности.

Цель органически связана с учебным предметом, его спецификой и конкретизируется через определенные задачи: образовательную, воспитательную, развивающую, коммуникативную, профессиональную. В зависимости от темы занятия преподавателями могут быть выдвинуты и более частные задачи.

Обладая общими стержневыми характеристиками, деятельность преподавателя любого учреждения образования вместе с тем имеет и отличия, которые детерминированы типом учреждения, где она осуществляется. В учреждении высшего образования она связана со студентами, молодежью, цель которой — приобретение профессии, освоение высшего специального образования. Таким образом, цель педагогической деятельности состоит в решении задач обучения и воспитания студентов, их научной подготовке.

Этим определяется ее роль и место в общей системе социальной деятельности человека. Цель является началом и финалом педагогической работы. Если цель в процессе ее не реализована, не получен проектируемый продукт, значит, педагогическая деятельность оказалась безрезультатной. К сожалению, специфика педагогического труда такова, что во многих случаях не удается материализовать полностью выдвинутую цель. Умение педагога грамотно сформулировать цели своей деятельности является показателем его профессионализма, компетентности и педагогической культуры.

Профессионально грамотный и опытный преподаватель понимает *функции* педагогической деятельности и опирается на них. Они в суммарном виде дают представление о ее структуре и содержании, а также о системе знаний и умений, которыми должен владеть каждый преподаватель для более плодотворной работы. Опираясь на исследования Ю. К. Бабанского, Н. В. Кузьминой, В. А. Сластенина, И. Ф. Харламова, в педагогической деятельности можно выделить следующие функции: планово-проектировочную, воспитательно-развивающую, методическую, образовательную, организаторскую, коммуникативную, диагностическую, аналитическую, социальную, профессиональную [3, с. 236].

*Планово-проектировочная функция* означает начало деятельности. В любом подразделении учреждения высшего образования она планируется на определенный период времени. Перед тем, как разработать план, необходимо осуществить диагностику исходного состояния объекта, установить достижения, выяснить нерешенные вопросы. Вторым условием успешной реализации данной функции является взвешенное отношение к силам и возможностям участников педагогического процесса. В этом случае планы и проекты будут реальны и выполнимы.

Планово-проектировочная функция занимает значительный удельный вес в работе преподавателя учреждения высшего образования. Ему приходится разрабатывать учебно-тематические планы, учебные программы, если отсутствуют типовые, рабочие программы, планы воспитательной, научно-исследовательской работы. Любое планирование связано с прогнозированием результатов деятельности и с проектированием конкретных ее фрагментов, этапов. Чем быстрее и полнее освоит преподаватель данную функцию, тем успешнее он станет работать, тем выше будет уровень его профессионализма.

*Воспитательно-развивающая и образовательная функции* органически взаимосвязаны, составляют ядро педагогической деятельности. От степени полноты решения задач обучения, воспитания, развития студентов зависит уровень их профессиональной подготовки. Преподаватели учреждений высшего образования являются важным источником знаний и умений будущих учителей. Именно поэтому при конкурсном отборе преподавателей, при их аттестации, повышении ученых званий первостепенное внимание уделяется их уровню профессиональной подготовки, знанию базовых учебных дисциплин и методики их преподавания, содержания и методики воспитательной работы.

*Методическая функция* связана с определением инструментария организации учебно-воспитательного процесса, выбором методов или технологий для наиболее плодотворной реализации содержания обучения. Важно, чтобы методический инструментарий был не только традиционным, но и инновационным, чтобы в него входили по мере возможности современные ТСО и технологии. На разработку «методического скелета» учебно-воспитательного процесса регламентирующее влияние оказывает форма учебного занятия. Разнообразие методики преподавателя учреждения высшего образования детерминируется его педагогической культурой, а также учебно-технической базой университета.

*Организаторская функция* материализуется в организаторской деятельности преподавателя со студентами, коллегами, другими лицами при решении всевозможных задач — обучения, воспитания, профессиональной подготовки будущих учителей, организации общения, деятельности, формирования коллектива. Знания и организаторские умения помогают преподавателю учреждения высшего образования оперативнее решать вопросы развития активности студентов (познавательной, общественной и т. д.), их инициативы и самоуправления.

*Коммуникативная функция* проявляется в умении преподавателя организовывать общение, контакты, взаимодействие с субъектами воспитательно-образовательного процесса в университете. Каждый человек обладает коммуникативными данными различной степени выраженности. Их развитию у преподавателя помогают индивидуальные качества личности, стиль и методы деятельности, доброжелательное отношение к студентам и коллегам, уважение их, эмпатия.

Реализации доброжелательных отношений со студентами, как показывает практика, помогает опора на следующие демократические правила: не подчеркивать успехи одних и неудачи других; не противопоставлять сильных слабым; не критиковать студента при всей группе; замечать даже слабые успехи студентов.

Эффективное применение данных правил требует учета конкретной педагогической ситуации.

*Диагностическая функция* реализуется при изучении студентов, определении их уровня развития, воспитанности, обученности в широком и более узком значении. Диагностика — довольно сложная процедура, она требует своего психолого-педагогического инструментария; научно надежных, валидных диагностических методик фактически нет. Но поскольку без знания состояния студентов, их особенностей развития, интересов и способностей, других характеристик невозможно результативно двигаться дальше в решении воспитательно-образовательных задач, каждый преподаватель занимается диагностикой. При этом он использует наблюдение, анализ результатов деятельности, тестирование, шкалу оценок, другие методы. К диагностике целесообразно обращаться на разных этапах педагогической деятельности, так как создается возможность вовремя внести необходимую корректировку в нее.

*Аналитическая функция* является фундаментом любого вида педагогической деятельности. Без анализа, причем объективного, опыта работы коллег, состояния обученности, воспитанности, развития студентов, рефлексии себя в своей деятельности невозможна научно поставленная диагностика, беспристрастная оценка выявленных успехов и недостатков, корректировка прежних и определение новых задач. Реализация аналитической функции помогает в установлении обратной связи со студентами и коллегами. Аналитико-рефлексивная деятельность требует специальной подготовки и является чрезвычайно важной для педагога; уже с первого курса у студентов необходимо развивать аналитическое мышление и способности.

*Социальная функция* связана с передачей социально ценного опыта старшего поколения, подготовкой студентов к семейной жизни, к выполнению различных социальных ролей, к жизни и деятельности в конкретной общественной формации. Студенческие годы — важный этап в социализации, но он не завершается с

получением диплома об образовании. Развитие общества постоянно вносит новые вопросы в эту проблему, поэтому необходимо студентов психологически подготовить к возможности непредвиденных изменений общественной жизни.

*Профессиональная функция* является основополагающей, ориентирует на подготовку студентов к педагогической деятельности. Вопросы профессиональной подготовки студентов являются, как известно, сквозными в работе университетов. Но нередко они выражены нечетко, так как университет, стремясь дать студентам высшее общее образование, как бы несколько отодвигает профессиональную составляющую воспитательно-образовательного процесса. Выделение этой функции подчеркивает важность данного вопроса, ориентирует преподавателей на обязательную профессиональную направленность их труда.

Реализация всех функций в процессе педагогической деятельности свидетельствует о высокой педагогической культуре преподавателя университета.

Изучение педагогической деятельности в аксиологическом аспекте раскрывает ее содержание, основу которого составляют педагогические ценности. Они сложились исторически, в ходе развития общества и образования, носят объективный характер. По мере изменения потребностей общества в педагогических кадрах, условий и характера педагогического труда трансформируется аксиологическое отношение к педагогической деятельности и сами педагогические ценности.

**Педагогические ценности** — это относительно устойчивый ориентир, с которым преподаватель соотносит свою профессиональную деятельность и жизнь, общение со студентами и коллегами.

Педагогическими ценностями будущие преподаватели начинают овладевать в период учебы в учреждении высшего образования, а затем они развиваются, персонифицируются в процессе работы. Для того чтобы какая-то идея, положение, педагогическое явление или факт приобрели аксиологическое значение, их нужно оценить и сопоставить с обобщенным образом. Затем, если он совпадает с индивидуальным отношением или восприятием этой идеи (положения, явления, факта), она может модифицироваться в педагогическую ценность. Диагностическую функцию выполняет педагогическое сознание преподавателя.

Последняя четверть XX века характеризуется ростом научного интереса к проблеме ценностей в образовании, в деятельности педагога. Рядом ученых (М. В. Богуславским, Н. Д. Никандровым, Б. Т. Лихачевым, Е. Н. Шияновым, И. Ф. Исаевым) разработаны подходы к проблеме ценностей в педагогической деятельности. Достаточно полная их систематизация и классификация по уровням существования предложена И. Ф. Исаевым [1, с. 77], который разделил их на три группы:

- общественно-педагогические ценности — функционируют в масштабе всего общества и регламентируют воспитательную деятельность в рамках общества;

- профессионально-групповые ценности — представляют собой совокупность идей, концепций, норм, регулирующих профессиональную деятельность педагогов определенных типов учреждений образования;

- индивидуально-личностные ценности — это система аксиологических ориентаций педагога, которая строится на основе ассимиляции общественно-педагогических и профессионально-групповых ценностей [1, с. 77-78].

В индивидуально-личностных ценностях в структуре педагогической деятельности можно выделить следующие:

1. Ценности, раскрывающие отношение к труду педагога: аксиологическое восприятие педагогической деятельности; общеобразовательные и профессиональные знания; профессиональная честь и достоинство; педагогический долг; готовность к преодолению профессиональных трудностей.

2. Ценности, характеризующие отношение к субъектам педагогической деятельности: любовь к детям, уважение их личности; уважение личности студента; уважение личности педагога; сотрудничество с общественными студенческими организациями.

3. Ценности, раскрывающие качества, значимые в личности педагога: объективность в оценке школьников, студентов, их действий, поступков; принципиальность в отношениях с субъектами педагогического процесса; гуманизм, доброжелательность к студентам и школьникам; эмпатийность; самостоятельность; педагогический оптимизм; креативность; толерантность.

4. Ценности, раскрывающие стиль общения педагога с другими субъектами педагогического процесса: диалогическое мышле-

ние; диалоговые отношения с субъектами педагогического процесса; способность соотносить свои цели и действия с целями и действиями студентов, школьников; взаимодействие и сотрудничество с субъектами педагогического процесса [3, с. 186—188].

В данной иерархии все ценности актуальны, так как и качества личности преподавателя, и взаимоотношения между субъектами педагогического процесса, и стиль общения педагога со студентами и коллегами определяют характер протекания педагогической деятельности, но приоритетное значение имеют те ценности, которые непосредственно характеризуют труд педагога.

Каждый преподаватель, ассимилируя объективно существующие ценности, строит свою индивидуальную аксиологическую систему, в которой находят отражение качества, значимые в личности педагога, раскрывающие его стиль общения и взаимодействия с другими субъектами педагогического процесса.

В индивидуальном стиле педагогической деятельности, который может формироваться осознанно, целенаправленно или под воздействием временных, стихийно действующих, факторов материализуются сущностные силы педагога, его креативность, ценностные ориентации. Эти слагаемые определяют культуру педагогической деятельности преподавателя университета.

Культура профессиональной педагогической деятельности, как уже отмечалось, начинает формироваться еще в студенческие годы, это начальный этап. Более интенсивно и целенаправленно этот процесс осуществляется во время самостоятельной трудовой деятельности в университете.

На повышение культуры индивидуальной профессиональной деятельности оказывают влияние следующие факторы:

- овладение новыми психолого-педагогическими знаниями;
- освоение педагогической техники (умений осуществлять педагогический процесс, владеть студентами, управлять собой);
- развитие педагогических способностей и профессионально значимых качеств;
- совершенствование культуры речи, внешнего вида, невербального общения.

Повышение культуры педагогической деятельности может осуществляться организованным путем (проведение спецкурсов для преподавателей, научно-практических конференций, творче-

ских семинаров), а также самостоятельно, путем самообразования и самовоспитания преподавателей университетов. Если повышение педагогического и методического мастерства не переходит в самостоятельный процесс, то он не достигает цели.

Культура профессиональной педагогической деятельности дает возможность рационально организовать свой труд и добиться высокого профессионального мастерства.

### Список источников

1. *Исаев, И. Ф.* Профессиональная педагогическая культура / И. Ф. Исаев. — М. : Academia, 2002. — 232 с.
2. *Пионова, Р. С.* Акмеологические основы профессионального и личностного развития / Р. С. Пионова // Высш. шк.: опыт, проблемы, перспективы. — М. : Рос. ун-т дружбы народов, 2010. — 236 с.
3. *Пионова, Р. С.* Педагогика высшей школы / Р. С. Пионова. — Минск : Высш. шк., 2006. — 174 с.

Материал поступил в редколлегию 28.01.2011.

*Н. М. Плескацевич*  
*Белорусский государственный педагогический*  
*университет им. М. Танка,*  
*г. Минск, Республика Беларусь*

## ДИАЛЕКТИЧЕСКАЯ ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

**Аннотация.** В условиях научно-технического и социального прогресса, когда содержание образования объективно имеет тенденцию к постоянному пополнению и обновлению, в современной школе наряду с вопросами «зачем учить?», «чему учить?» чрезвычайно актуальным выступает вопрос «как учить?».

**Ключевые слова:** метод обучения, классификация методов обучения, современный учитель, диалектическая взаимосвязь методов.

В мировой истории развития педагогической мысли, в накопленном веками педагогическом опыте ответ на вопрос «как учить?» в значительной степени получил разработку в исследованиях проблемы методов обучения, анализе и обобщении практики, включая современный этап, работы учителей по применению методов обучения.

С учетом новой образовательной парадигмы, современных инновационных подходов к обучению, внедрения новейших информационных и образовательных технологий сложились благоприятные предпосылки для восполнения имеющихся пробелов в спорных положениях, ошибочных позициях, нерешенных аспектах по одному из ключевых направлений дидактики — методам обучения.

Первым затруднением на пути логически обоснованного выбора и успешного применения методов обучения учителем, следует отметить отсутствие в педагогической теории единого мнения по определению понятия «метод обучения» (от греч. *methodos* — путь продвижения к истине, способ достижения цели, познания, исследования).

Современная дидактика предлагает немало определений понятия «метод обучения». Так, Ю. К. Бабанский считает что «методом обучения называют способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленной на решение задач образования»; И. П. Подласый утверждает, что «под методами понимают совокупность путей и способов достижения целей, решения задач образования»; Т. А. Ильина предлагает под методом обучения понимать «способ организации познавательной деятельности»; В. Оконь определяет метод как «опробованную и систематически функционирующую структуру деятельности учителей и учащихся, сознательно реализуемую с целью осуществления запрограммированных изменений в личности учащихся».

Анализируя подходы к определению понятия «метод обучения», исследователи, как видим, указывают, что это:

- способ организации познавательной деятельности учащихся;
- способы взаимосвязанной деятельности учителя и учеников, направленные на решение задач учебного процесса;
- способы обучающей работы учителя и определяемые им способы учебно-познавательной деятельности учащихся по решению дидактических задач, направленных на овладение изучаемым материалом;
- способ упорядоченной деятельности субъекта и объекта учебного процесса по достижению поставленных целей обучения, развития.

Наличие различных определений понятия «методы обучения» обусловлено тем, что сущность этого понятия отражает сложное, многофакторное, многомерное образование.

Метод — это ядро процесса обучения, связующее звено между выдвинутой, запрограммированной целью и конечным результатом. В методе, обеспечивающем организацию со стороны учителя продвижения учащихся к конечному результату, фокусируются такие важные элементы, как цель учителя и ученика, содержание образования, наличие необходимых дидактических средств, деятельность учителя и учащихся. Содержание образования как основа единства целей учителя и учащихся, единства совместной деятельности педагога и обучающегося при наличии необходимых средств достижения цели выступает предпосылкой и условием способа, пути организации учебно-познавательной деятельности. Логика процесса обучения, базирующаяся на законах, закономерностях, принципах обучения, высвечивает в методе как главным инструменте активной (на основе сотрудничества) совместной деятельности учителя и учащихся неограниченные возможности совершенствования личного мастерства педагога в развитии методов обучения.

Обучение, будучи целенаправленным педагогическим процессом организации и стимулирования активной познавательной деятельности учащихся, в структуре метода предусматривает со стороны учителя следующие компоненты:

- постановка цели учебной работы;
- формирование потребности учащихся в овладении изучаемым материалом;
- определение необходимого содержания учебного материала, подлежащего усвоению;
- организация познавательной деятельности обучаемых;
- контроль учебной деятельности учащихся и оценивание полученных результатов.

Осуществление познавательной деятельности учащихся в структуре метода обучения целостно представлено необходимыми и важными компонентами:

- осознание и определение учебной цели;
- наличие потребности и мотивов познавательной деятельности;
- осмысление темы нового материала, подлежащего усвоению;
- «прохождение» учащимся структурных звеньев учебно-познавательной деятельности, необходимых для усвоения учебного материала, включающее восприятие, осмысление, запоминание, применение знаний на практике;
- проявление эмоционального отношения и волевых усилий;

– самоконтроль и самооценка результатов учебно-познавательной деятельности.

Таким образом, метод обучения органично входит в состав других элементов педагогического процесса (цель обучения, содержание материала, деятельность педагога и учащихся и др.) и представляет сложность в четком определении этого понятия. Выход видится в использовании установившегося в методологии науки положения, суть которого заключается в вычленении основных, существенных, ведущих признаков определяемого явления.

Известно, например, что основная форма организации обучения — «урок», история которого насчитывает свыше трех столетий, в дидактике до сих пор не имеет собственного определения. Вместе с тем и педагогическая теория, и школьная практика успешно развивают и совершенствуют урок, учитывая основные и ведущие его признаки:

- наличие постоянного состава обучаемых, который характеризуется примерно одинаковым возрастом и уровнем подготовки;
- ведущая роль учителя в организации познавательной деятельности обучаемых;
- целевая установка на достижение конечного результата на уроке.

По аналогии в понятии «метод обучения» можно вычленить следующие существенные признаки:

- взаимосвязанные цели обучающего и обучаемых на основе учебного материала и дидактических средств, обеспечивающих достижение результатов;
- наличие и последовательное чередование способов взаимодействия учителя и учащихся, обуславливающих динамичное и поэтапное развитие структурной единицы учебного процесса.

С учетом того, что метод обучения обладает множеством признаков, а признаки, в свою очередь, берутся исследователями как основание для классификации методов (нередко в основу классификации взято несколько признаков), сегодня педагогическая теория предлагает различные классификации, среди которых имеют место:

- классификация по источнику знаний (наглядные, словесные, практические методы);
- по дидактическим целям и задачам (методы приобретения знаний, методы формирования умений и навыков, методы применения знаний и их проверки);
- по организации и осуществлению учебно-познавательной деятельности, методам ее стимулирования и мотивации; методам контроля и самоконтроля и др.

Предлагаемые классификации, зачастую, не учитывают наиболее существенные признаки способов работы учащихся и способов организации их познавательной деятельности учителем.

Как показывает практика, в живом педагогическом процессе методы обучения тесно пересекаются друг с другом, используются в различных сочетаниях, нередко одни и те же дидактические задачи решаются разными методами.

По этой причине, например, классификация методов обучения (методы систематического изложения материала учителем и методы самостоятельной работы учащихся) противоречит сущности самого процесса обучения как процесса активного взаимодействия между обучающим и обучаемым.

Классификация методов обучения (методы анализа, синтеза, индукции, дедукции) подменяется методами логического мышления.

В условиях работы современной школы продуктивной следует признать классификацию методов обучения по характеру (степени самостоятельности и творчества) деятельности учащихся (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин [1, с. 273]).

Выделение в указанной концепции таких методов обучения, как а) объяснительно-иллюстративный; б) репродуктивный; в) метод проблемного изложения; г) частично-поисковый; д) исследовательский, отражает последовательность степени активности и самостоятельности в деятельности учащихся.

Предложенная классификация отличается от прежних, основывающихся на различии внешних структур или источников тем, что успех обучения в решающей степени зависит от направленности внутренней активности обучаемых, творчества учащихся как объектов в динамике живой ткани учебного процесса.

Методы обучения, выступая в учебном процессе как упорядоченный способ взаимосвязанной деятельности педагога и учащихся по достижению учебно-воспитательных целей, как способ организации учебно-познавательной деятельности учащихся, в предложенной классификации реализуют как репродуктивный, так и творческий подходы в обучении учащихся современной школы.

Вместе с тем, в педагогической печати и литературе появляются публикации, призывающие обучать «не памятью, а мыслью», «не заучивать, а размышлять», появляются утверждения, что «зуновская педагогика — день вчерашний» а «креативность —

главное в обучении», что «традиционная педагогика развивалась в отрыве от ребенка, а современная педагогика и обучение — лично-ориентированная педагогика».

Подобные утверждения, страдающие односторонностью, не способствуют главному — пониманию диалектического характера как процесса обучения, так и его методов. Известно, что память как форма психического отображения действительности, заключающаяся в закреплении, сохранении и последующем воспроизведении человеком своего опыта, и мышление как психический процесс, обеспечивающий человеку отображение существенных признаков и связей, предметов и явлений действительности, — процесс единый, как две стороны одной медали.

Современный учитель при методе проблемного изложения прежде чем излагать материал, выдвинув учебную проблему и сформулировав познавательную задачу, раскрывая систему доказательств, сравнивая точки зрения, различные подходы, показывает способ решения. Учащиеся становятся свидетелями и соучастниками научного поиска.

При частично-поисковом или эвристическом методе учитель организует активный поиск решения выдвинутых познавательных задач самими учащимися либо направляет поиск учащихся на основе эвристических указаний, где доминирующее место занимает эвристическая беседа.

При исследовательском методе инициатива, самостоятельность, творческий поиск учащихся проявляются наиболее полно.

Учитывая недостатки объяснительно-иллюстративного и репродуктивного методов обучения, суть которых состоит в: а) усредненном общем темпе изучения материала; б) большом удельном весе знаний, получаемых учениками в готовом виде; в) преобладании словесных форм изложения материала, рассеивающих внимание; г) затрудненности самостоятельной работы учащихся; д) преобладании нагрузки на память школьников, учитель успешно решает триединую задачу учебного процесса (обучающую, развивающую и воспитывающую) при условии комплексного, взаимосвязанного применения методов обучения.

Современный учитель при разработке стратегии подготовки и проведения урока, при выборе методов обучения, учитывая влияние различных факторов и условий (цель урока, уровень мотивации обучаемых, сформированность учебных умений и навыков

учащихся, тип и структура урока, сложившиеся взаимоотношения в классе, обеспеченность дидактическими средствами, собственный учебно-методический потенциал и многие другие факторы объективного и субъективного характера), перефразировав высказывание немецкого педагога А. Дистервега, обучая сегодня на уроке современных школьников, «и преподносит истину, и учит ее находить».

### Список источников

1. *Сластёнин, В. А.* Общая педагогика : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. А. Сластёнин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластёнина. — 3-е изд., стереотип. — М. : Академия, 2004. — 576 с.

Материал поступил в редколлегию 28.01.2011.

*Е. Г. Полуанова*

*Белорусский государственный педагогический  
университет им. М. Танка,  
г. Минск, Республика Беларусь*

## «НОВЕЙШИЙ ПРОФЕССИОНАЛ»: ИННОВАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ ЗАПАДНОГО УЧИТЕЛЯ

**Аннотация.** Основным звеном совершенствования профессионально-педагогической культуры западного учителя является система последипломного образования на основе концепции «образование через всю жизнь» в русле «нового профессионализма». В рамках данной статьи будет предпринята попытка краткого рассмотрения этой проблематики в интересующем нас контексте.

**Ключевые слова:** инновации, мировое образовательное пространство, профессионализм учителя, развивающаяся система, западная модель, критическое осмысление.

Одной из актуальных проблем является совершенствование содержания педагогического образования. Оно, согласно «Концепции развития системы педагогического образования в Республике Беларусь», — *как модель профессионально-педагогической культуры*, состоит из следующих компонентов: «опыта познавательной деятельности, фиксированного в форме результатов-знаний; опыта осуществления известных способов деятельности — в форме умений действовать по образцу; опыта творческой дея-

тельности — в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях; опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений — в форме способов общения, взаимодействия личности с другими объектами» [1, с. 15].

Приобретение такого или подобного опыта еще недавно было отдано в мире этапу университетской подготовки учителя в русле концепции «образование на всю жизнь». Ныне акцент делается на последипломное его развитие на основе концепции «образование через всю жизнь». «Разработка инноваций для совершенствования профессионального обучения учителей», развития его профессионально-педагогической культуры выдвигается мировым сообществом как одна из приоритетных задач [6, с. 6].

В рамках данной статьи выделим несколько ключевых вопросов для рассмотрения: понятие «новейшая профессионализация» в рамках мирового образовательного пространства; роль последиplomного образования западного учителя в системе формирования его профессионально-педагогической культуры; инновационные поиски в этой сфере.

Творческому освоению мирового инновационно-педагогического опыта через его критическое осмысление и понимание своеобразия и богатых традиций отечественной образовательной теории и практики посвящены под разным углом зрения работы Е. Н. Гороховатской, Л. С. Подымовой, Е. Г. Полупановой, В. А. Сластина, Е. Н. Хабутдиновой, И. И. Цыркуна и др.

В контексте нашей проблематики мы рассматриваем инновации как «взаимосвязанные, взаимозависимые, управляемые прогрессивные изменения (новая практика), осуществляемые в системах педагогического образования рассматриваемых нами стран (среда нововведений) в целях повышения эффективности подготовки современного учителя» [2, с. 10].

Формирование образа современного учителя-профессионала потребовало усилий по созданию соответствующего научного знания и путей преобразования его в инновационный продукт. Одним из важных направлений поиска в этой области явилось выделение стадий профессионального развития учителя и в их рамках этапов формирования психолого-педагогической культуры учителя (табл. 1).



Т а б л и ц а 1 — Анализ подходов западных исследователей к выделению стадий профессионального развития учителя

Автор	Имя автора на языке текста оригинала	Год	Классификация стадий	Ключевая характеристика
Анрух Дж., Тернер С.	Unruh J. & Turner S.	1970	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Начальный период учительства (1—6 лет);</li> <li>– период построения безопасности (6—15 лет);</li> <li>– период зрелости</li> </ul>	Вводят понятие «профессиональная стадия». Не дифференцируют период зрелости
Грегорк Э.	Gregorc A.	1973	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Стадия становления;</li> <li>– стадия роста;</li> <li>– стадия зрелости;</li> <li>– стадия полностью функционирующего профессионала</li> </ul>	Несколько расширяет понимание стадии зрелости
Катц Л.	Katz L.	1972	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Стадия выживания (1-2-й год);</li> <li>– стадия укрепления (3-й год);</li> <li>– стадия обновления (4-й год);</li> <li>– стадия зрелости (5-й год и выше)</li> </ul>	Отсутствие дифференциации на этапе зрелости
Райан Т. и др.	Ryan Th. et al.	1979	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Учителя первого года;</li> <li>– учителя, имеющие малый и средний опыт (от 4 до 20 лет);</li> <li>– опытные учителя (20—30 лет);</li> <li>– пенсионеры</li> </ul>	Нет дифференциации на втором этапе
Бурк П. и др.	Burke P. et al.	1984	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Дослужебная подготовка;</li> <li>– введение в должность;</li> <li>– формирование компетентности;</li> <li>– энтузиазм и рост;</li> <li>– разочарование;</li> <li>– постоянство и инертность;</li> </ul>	Первая версия «Модели профессионального цикла учителя». Включение в нее вузовской подготовки. Понимание того, что профессиональное

Окончание табл. 1

Автор	Имя автора на языке текста оригинала	Год	Классификация стадий	Ключевая характеристика
			<ul style="list-style-type: none"> <li>– карьера по течению;</li> <li>– выход из профессии</li> </ul>	развитие это не линейная прогрессия от этапа к этапу, а движение «вверх» и «вниз» на каждой из стадий. Появляется дифференциация на стадии зрелости
Берлинер Д.	Berliner D.	1988	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Новичок;</li> <li>– молодой учитель;</li> <li>– компетентный учитель;</li> <li>– совершенствующийся учитель;</li> <li>– учитель — эксперт</li> </ul>	Нет четкости формулировки «кто есть кто»
Вонк Дж.	Vonk J.	1989	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Допрофессиональная фаза;</li> <li>– пороговая фаза (1-й год);</li> <li>– вхождение в профессию (2—7 лет);</li> <li>– первая профессиональная фаза;</li> <li>– фаза переосмысления себя в профессии (кризис среднего возраста);</li> <li>– вторая профессиональная фаза («второе дыхание»);</li> <li>– фаза остановки — пенсия</li> </ul>	Рассмотрение дослужебной подготовки как первого этапа профессионального развития и, следовательно, формирования психолого-педагогической культуры учителя
Хаберман Э.	Huberman A.	1989	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Вхождение в профессию (1—3 года);</li> <li>– стабилизация (4—6 лет);</li> <li>– экспериментирование (7—18 лет);</li> <li>– ясность и консерватизм (19—30 лет);</li> <li>– естественность (31—40 лет)</li> </ul>	Основана на описании психологического состояния

Однако развитие учителя, как это представлено большинством авторов, не может и не является процессом постоянного и автоматического улучшения, заканчивающегося пенсией. Далекое не всегда самый опытный учитель — самый лучший учитель... «Возможность изменения учителя в худшем смысле это не просто гипотетический вопрос» [8, с. 177].

В попытках решить это противоречие в 1990-х годах появляются концепции «нового профессионала», «нового педагога», «принципиального профессионализма» и им подобные, ориентированные на лейтмотив «новой» профессионализации. Их суть состоит в необходимости обеспечить готовность учителя преподавать по-новому; быть ориентированным на инновации; постоянно следить за международной информацией; уметь привести собственную профессионально-педагогическую деятельность и культуру в соответствие с требованиями времени, эффективно реагируя на перемены (Мак Лафлин, И. Гудсон, Р. Торрес и др.).

Как и где готовить такого профессионала? Исследователь П. Сенж предложил теорию организационного изменения, применение которой в образовании позволило создать *модель обучающейся организации*. Ее основная цель — движение за учительский профессионализм через признание системной природы изменения, принятие основных требований к профессиональному совершенствованию, осознание значимости общего видения, важности учения в команде. Английские исследователи, изучив соответствующую литературу, пришли к выводу о том, что в мире есть консенсус по поводу восприятия обучающегося сообщества «как группы людей, разделяющей и критически осмысливающей свою практику через постоянный, рефлексивный процесс, сотрудничество, нацеленное на учение и обеспечивающее рост и функционирование коллективного предприятия. Такое сообщество отличает пять ключевых характеристик: общие ценности и видение; общая ответственность; рефлексивный профессиональный анализ; сотрудничество; групповое и индивидуальное учение.

Активно продвигаемый взгляд на учителя как члена обучающегося сообщества в деле совершенствования его профессионально-педагогической культуры нашел свое практическое воплощение в развитии программ партнерства: между школами и университетами, школами и бизнесом, между школьными коми-

тетами, между университетскими факультетами, между университетами и т. д. Они имеют свою специфику и различные названия: сети, консорциумы, сотрудничество. Рассмотрим более подробно, что они собой представляют.

*Школы профессионального развития* ориентированы на включение в педагогическую подготовку инновационной исследовательской деятельности учителей, студентов и ученых в едином процессе совместного решения проблем; являются местом, где действующим учителям предоставлены широкие возможности познать новое и учиться использовать инновационные идеи в деле обучения, учения и воспитания. В такой школе студенты учатся и проверяют свои практические навыки, университетские преподаватели пополняют свой психолого-педагогический запас знаний, учителя и представители администрации растут в профессионально-педагогическом плане, ученики выигрывают от привлечения к их обучению большого количества преподавателей в профессионально-благоприятной среде. В Англии, например, такие школы существуют с 1998 года в рамках специальной программы (*the Training School Programme*).

*Партнерство «школа-университет»* наиболее распространено. Оно предполагает разные уровни сотрудничества: проект двух людей, связь университетского профессора и отдельной школы, формальное объединение одного или более университетов и нескольких школ. Традиционно такое партнерство создавалось для проведения практики будущих учителей. Сейчас оно больше направлено на работу с начинающими учителями. Партнерство рассматривается, как место, где изменяется педагогика, соединяется теория и практика, где зарождаются, совершенствуются и реализуются новые педагогические идеи. Однако есть и нерешенные вопросы, например:

– многие партнерства при их создании имели специальное финансирование, которое затем было прекращено. Как это сказалоь на инновационном проекте?

– Часто такие программы начинались как пилотные. Всегда ли имел место переход к постоянным программам?

– Сокращен ли разрыв культурного различия университета и школы? Первый по-прежнему сфокусирован на исследовательской работе, вторая — на практической деятельности.

Джон Гудлэд (1988) выделил три основные характеристики партнерства.

1. Партнеры должны иметь определенную степень различия, чтобы не слиться до степени, когда партнерство теряет смысл.

2. Взаимодополнение — степень вклада каждой из сторон в то, чего у других сторон не хватает. Активность и равенство всех без явного доминирования кого-либо. Каждый ценит вклад и роль другого при отсутствии эгоцентризма.

3. Доверие друг другу и преданность делу. Понимание того, что только общие усилия приведут к успеху, и если один из партнеров не дорабатывает, то другие не смогут это компенсировать.

Э. Либерман и Л. Миллер дополнили эти характеристики. Партнерство, по их мнению, должно разделять общую цель; обеспечивать обмен информацией и оказывать психологическую помощь; осуществляться на добровольных началах. Для успешной совместной работы, по мнению С. Смита и К. Огера, важны четыре ключевых элемента: своевременность; взаимная зависимость или совместное владение программой; доверие; цели, в достижении которых заинтересованы все участвующие в проекте. В целом партнерства основываются на двух основных положениях: равенство и общая ответственность.

Очевидно, что «профессиональное партнерство» как инновация актуальна для современной западной педагогики. Она создана в «теоретической оболочке, в недрах науки» и принята практикой, поскольку имеет достаточно высокую степень развитости и соединяется со своей технологией, имеет свои уникальные формы.

*Сети*, в отличие от партнерств, неформальны и представляют собой свободную организацию людей, которые разделяют общую работу, общие проблемы, общие интересы и существуют благодаря преданным делу и энергичным людям. Иногда сети более формальны, благодаря созданию ассоциаций или специальных групп по интересам. Так, Д. МакКонки и Д. Грэндэлл выделили пять важных положений, лежащих в основе эффективного функционирования сети: общий круг интересов, тесный контакт, небольшой размер организации, простота и дешевизна, движение вперед.

Кроме того, существуют разнообразные *педагогические центры*: центры для учителей, которые организованы самими учителями и широко распространены с 1970-х годов; центры професси-

онального развития похожи на учительские центры, но имеют более конкретную программу. Они осуществляют свою деятельность в четырех основных формах: курсы, создание новых материалов, консультации, интернатура; исследовательские центры находятся в университетах и ориентированы на формирование и распространение нового профессионально-педагогического знания. Акцент на индивидуальное, а не групповое развитие учителя.

В рамках рассмотренных выше структур последиplomного развития учителя, как формального, так и неформального, инновации осуществляются главным образом в русле сотрудничества, интеграции, рефлексии, деятельности, исследовательской работы (табл. 2).

Т а б л и ц а 2 — Основные типы инноваций, осуществляемые в рамках последиplomного развития западного учителя

Тип инновации	Основное содержание	Причины появления
Сотрудничество	Через совместное развитие учителей: разделенный опыт (помощь, обмен ресурсами); общее понимание (обсуждение значения, планирование в сотрудничестве, поиск альтернативы); контроль (общее принятие решений, взаимовлияние).	Потребность в коллегиальной поддержке и организационном обновлении в противовес изоляционизму, слабой координации путей повышения квалификации
Интеграция	Через поиск связей (уяснение ролей, определение взаимовлияния); выделение общих элементов (тем, связей); образование единого подразделения (на основе общих интересов, общих планов).	Фрагментарность действий, отсутствие синергии, дублирование и противоречия
Рефлексия	Через изучение, анализ, критику, конструирование и реконструкцию того, что сделано в профессиональном плане (почему сделано так, а не иначе)	Ответ на отрыв теории от практики, низкий статус знания учителя-практика, декларируемого в университетах

Окончание табл. 2

Тип инновации	Основное содержание	Причины появления
Деятельность	Учение через опыт: признание важности контекста и значимости самого учителя и его опыта в конкретных условиях работы	Разочарование в предлагаемых учеными хорошо теоретически разработанных, но контекстуально слабо адаптируемых инноваций
Исследование	Учитель как производитель научного знания для себя через проведение исследований, главным образом, прикладного характера	Ответ на сомнения в возможности учителей изучать себя, своих студентов и свою профессионально-педагогическую деятельность через исследовательскую работу

Однако «перемены к лучшему невозможны «без фундаментальных изменений того, как мы готовим, поддерживаем и компенсируем учителей» [3, с. 6]. Целостное понимание процесса совершенствования профессионализма педагога и его профессионально-педагогической культуры включает анализ и его социального статуса, который следует рассматривать как интегративный показатель его положения в обществе: социальная защищенность, материальное положение, имидж в обществе и т. д. А между тем, «по мере того, как общество становится более образованным и обеспеченным, профессия учителя становится менее престижной» [4, с. 14]. Это означает, что социальный блок вопросов по-прежнему требует большего внимания. «Мы не останемся впереди, — сказано в американском документе «Учительство в опасности: призыв к действию» (2004), — «если будем продолжать рассматривать учительскую профессию — *ту, которая формирует все другие профессии, как второсортную* [5, с. 5]. Новое европейское видение профессии учителя приоритетно определяет ее как высококвалифицированную профессию, предполагающую наличие высшего образования, глубокую подготовку учителя по предмету(ам) специализации, хорошее знание педагогики, а также способности к инновационной деятельности [7, с. 12]. Главное — как достичь декларируемого, а это по-прежнему во многом открытый вопрос.

## Выводы

Новое видение профессионального развития и совершенствования психолого-педагогической культуры западного учителя — вызов времени, требующий адекватного ответа. Формы и пути преобразований тесно связаны с инновационными проектами в этой области во многом на этапе последиplomного образования. Существующее универсальное противоречие между массовой потребностью в учителях-профессионалах и уникальностью процесса их формирования, являясь по сути социальным, преодолевается педагогически через движение к акме-профессионализму. Формирование «нового профессионализма» востребует постоянных инновационных поисков и решается ныне главным образом через создание обучающих и обучающихся сообществ в русле сотрудничества, интеграции, рефлексии, профессиональной деятельности, исследовательской работы. Вместе с тем, дальнейшего научного внимания требует разработка теоретических основ и механизмов развития «нового профессионала».

## Список источников

1. Концепция развития систем педагогического образования в Республике Беларусь: проект / под общ. ред. И. И. Цыркуна. — Минск : БГПУ, 2008. — 32 с.
2. *Полупанова, Е. Г.* Инновационные процессы в системах педагогического образования ведущих стран Запада / Е. Г. Полупанова. — Минск : БГПУ им. М. Танка, 2008. — 246 с.
3. Attracting, developing and retaining effective teachers in the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland. — [S. l. : s. n.], 2003. — 118 p.
4. European Commission. Common European principles for teacher competences and qualifications. — [S. l. : s. n.], 2009. — 5 p.
5. Improving the Quality of Teacher Education [Electronic resource]. — Brussels : 3.8. COM, 2007. — Mode of access: <http://www.opsi.gov.uk/acts/acts2007/20020032.htm>. — Date of access: 15.03.2009. — Screen heading.
6. Investing in competencies for all. Meeting of the OECD ministers // Communiqué. — Paris, 3-4. — April 2001. — 6 p.
7. Investing in teaching. — National Alliance of Business. [S. l. : s. n.], 2001. — 99 p.
8. The politics of comparing teacher education systems and teacher education policy in Learning from Comparing / T. Sander [et al.]. — Oxford : Symposium Books, 1999. — P. 161—202.

Материал поступил в редколлегия 20.01.2011.

## **КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА**

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы, связанные с современным состоянием и перспективами развития новых подходов к подготовке будущего социального педагога. Анализируется система подготовки будущих социальных педагогов в Запорожском национальном университете, в основу которой положен культурологический подход как культурно-образовательный идеал формирования личности педагога XXI века.

**Ключевые слова:** социальная педагогика, социальный подход, педагогическая культура, профессиональная культура.

Актуальность культурологической подготовки будущих социальных педагогов обусловлена процессами, происходящими сегодня в мировом пространстве, и, следовательно, в Украине.

Поскольку мы ориентировали подготовку социальных педагогов на культурологический аспект и рассмотрение личности специалиста как субъекта профессионально-этической культуры, в качестве методологической основы стала культурологическая и диалоговая концепция М. М. Бахтина и В. С. Библера [1; 2].

При этом профессионально-этическую культуру социального педагога мы рассматриваем как систему моральных ценностей и этических норм, ставших внутренними убеждениями личности, в основе которых лежит альтруистический императив [4, с. 6].

Цель культурологической подготовки будущих социальных педагогов реализовалась посредством овладения знаниями, умениями, навыками, опытом культуры деятельности; овладения технологиями социально-педагогической работы с различными типами взрослых и детей в разных учреждениях и заведениях (реабилитационные центры, социальные приюты, психолого-педагогические консультации, учебно-воспитательные учреждения, службы по делам несовершеннолетних, криминальная милиция и другие правоохранительные организации, медицинские психоневрологические и наркологические диспансеры, центры хосписной и паллиативной помощи, пенитенциарные учреждения); практическое применение приобретенных знаний, умений и навыков

в различных видах социально-педагогической практики; овладения конкретной специализацией; овладения умениями и навыками анализа, обобщения и внедрения в практику работы отечественного и зарубежного опыта.

Рассматривая культурологическую подготовку социальных педагогов как условие формирования готовности к педагогической деятельности, авторы за основу взяли систему «учебный план — учебник программы — образовательно-квалификационная характеристика социального педагога», в которой первая подсистема представляет собой государственный стандарт, вторая — содержание подготовки, а третья — овладение квалификационными знаниями, умениями, навыками и специализацией.

Исходя из того, что под стандартом подготовки понимается комплекс компетенций, которыми должен овладеть будущий специалист на конкретном этапе обучения в соответствии с требованиями и потребностями общества, а под содержанием подготовки — тот конечный результат, который требует овладения системой конкретных знаний, умений и навыков, опытом педагогической деятельности в наработке гуманных, гражданских, мировоззренческих и профессионально значимых качеств личности (тактичность, коммуникабельность, мобильность, эмоциональность, артистизм, креативность, тщательность, интеллектуальность, ответственность, внимание к клиентам, любовь к детям, способность к педагогической рефлексии, самоконтроль, эмпатийность, профессионализм), содержание подготовки выступает по отношению к содержанию образования как способ относительно цели и объема квалификационных требований, функциональных обязанностей, которыми должен овладеть будущий социальный педагог в процессе обучения.

Решение задач культурологической подготовки социальных педагогов потребовало уточнения возможностей традиционных курсов психолого-педагогического цикла в ракурсе поставленной проблемы. Поэтому мы сгруппировали содержание дисциплин общепрофессиональной и специальной подготовки вокруг решения поставленных задач, а также выделили те дисциплины, которые интегрируют научные знания, стимулируют готовность именно к культурологической парадигме будущей деятельности.

Цель блока психолого-педагогических дисциплин — вооружение будущих социальных педагогов фундаментальными знаниями,

умениями и навыками. Основную роль здесь играют предметы общепедагогической подготовки «Педагогика», «Введение в специальность», «Самовоспитание и саморегуляция личности», «Этнокультура личности», «Профессиональная этика», «Профессионально-этическая культура социального педагога». Курс «Профессионально-этическая культура социального педагога» призван решать две основные задачи: помочь будущему социальному педагогу «погрузиться» в реальности культурологической педагогической деятельности и вооружить его средствами для ориентировки и деятельности в контексте новой культурологической педагогической деятельности. Поэтому мы считаем, что не имеет смысла излагать культурологические теории или представленные сами по себе, как некую информацию, это входит в задачу учебной дисциплины «Культурология». Зато необходимо указывать основные создаваемые и используемые в педагогической культурологии подходы и методы, охарактеризовать их назначение и границы в поле педагогической деятельности, дать своеобразный путеводитель для ориентировки в процессе культурологической подготовки как в сложном и новом феномене. Такой подход позволил студентам осознать методологические основания педагогической культурологии, а также то как в разных направлениях истории культуры понимается сама культура и личность как субъект и творец ее.

Курс «Педагогика» способствует расширению общепедагогического кругозора студентов, формированию интереса как к педагогической науке, так и к педагогической профессии, осмыслению основных педагогических понятий и категорий. В структуру и содержание курса, кроме дидактических и воспитательных целей нами были заложены и задачи, расширяющие культурологический потенциал будущего педагога. В большей степени, чем другие дисциплины, курс «Педагогика» способен сформировать содержательный компонент готовности будущего социального педагога к культурологическому развитию. Поэтому в этот курс включены темы, раскрывающие сущность культуры обучения и воспитания, гуманистической парадигмы образования, личностно-ориентированных продуктивных технологий эстетического, нравственного, гражданского воспитания.

В профессионально-личностном развитии будущего социального педагога значительную роль играют такие дисциплины, как

«Социальная педагогика», «Основы социализации личности», «Теория и история социального воспитания», «Этика социально-педагогической деятельности», «Социально-педагогическая работа в образовательных заведениях», «Социально-педагогическая практика правонарушений», «Превентивная педагогика», «Социальная работа в сфере досуга», «Основы сценарной работы социального педагога», «Теория и методика работы с детскими и молодежными организациями», «Экономические основы социальной работы». В содержании этих дисциплин выделены отдельные темы, раскрывающие ряд актуальных проблем формирования этико-профессиональной культуры, компетентности и мобильности социального педагога.

Особая роль в подготовке магистров социальной педагогики отведена таким учебным дисциплинам, как «Акмеология», «Андрагогика», «Методика преподавания социально-педагогических дисциплин», «Методологические основы социально-педагогических исследований», «Методы работы с группами риска», «Основы психологического консультирования», «Консультирование в социальной работе», «Инновационные модели социальной работы», «Социально-педагогическая работа с детьми дошкольного возраста», «Социально-психологическая реабилитация средствами музыки», «Педагогика высшей школы, высшего образования и управление учебными учреждениями».

Данные дисциплины, как нам кажется, в наибольшей мере ориентированы на формирование профессионально-педагогической культуры будущего преподавателя социальной педагогики, его готовности к профессиональной деятельности в современных изменяющихся условиях, на развитие тех функций, которые специалист выполняет в процессе жизнедеятельности (смыслоопределения, определения собственных ценностей, рефлексии, построения «Я-образа», творческой самореализации, воспроизводства культурного опыта, автономности, волевой саморегуляции и ответственности, самоутверждения в культуре).

В связи с начавшимися в последние годы процессами институализации социальной педагогики со всей очевидностью проявились достижения и недостатки в ее развитии, а также риски, которые возникли в периоды эмпирического, научно-эмпирического

развития социальной педагогики, ее профессионализации и зримо проявились именно сегодня, мы разработали и ввели спецкурс для специальности «Магистр социальной педагогики» — «Методологические риски развития социальной педагогики».

В развитии социальной педагогики имеются такие риски, которые определяют стратегии ее развития, назовем их условно методологическими рисками. Не акцентируя внимания на причинах и мотивах их возникновения, мы выделим те из них, которые способны кардинально изменить стратегию развития социальной педагогики в ближайшее время в регрессивном направлении.

Основными темами спецкурса стали следующие: «Риск подмены цели социальной педагогики как социального института», «Риск подмены субъектов социальной педагогики», «Риск разрыва линий взаимодействия социально-педагогической деятельности, социальной педагогики как науки и образования в этой сфере», «Риск мифологизации социальной педагогики», «Риск нарушения баланса между процессами интеграции и дифференциации социальной педагогики» [3, с. 26—32], «Риск подмены исследования научных проблем социальной педагогики проблемами социальной работы», «Риск несоответствия проблем, связанных с конфликтами и морально-психологическим климатом в школе, с проблемами, связанными с сохранением психологического здоровья детей, самоопределением детей и подростков».

Не менее важными в культурологической подготовке социальных педагогов мы считаем психолого-педагогические тренинги, содержание которых сориентировано на развитие навыков культуры работы, по программе Министерства образования и науки Украины (ПРООН) ЮНЕИДС «Содействие образовательной работе «равный—равному» среди молодежи Украины относительно здорового образа жизни» включающей пять модулей: «Методика образования «равный—равному», «Знаем и реализуем свои права», «Общаемся и действуем», «Прояви заботу и внимательность», «За жизнь без наркотиков», а также по программе молодежной организации «Молодежь на перекрестке», «Жизнь на перекрестке».

Запорожский национальный университет уже более 15 лет ведет разработку концептуальных основ и технологии содержания практической подготовки социальных педагогов. Студенты в течение учебы проходят одиннадцать видов практик. Сначала они знакомятся

с условиями пребывания детей и взрослых в оздоровительных санаториях, детских домах, приютах, геронтологических санаториях, службах социальной помощи и защиты населения. Параллельно с курсом «Введение в профессию социального педагога» изучают правовые нормы защиты интересов клиентов, меры государственного принуждения и реализации юридической ответственности.

Благотворительная практика проводится бакалаврами в течение двух лет на II и III курсах, специалистами — трех лет на II и IV курсах. Так как этот вид практики проходит в особых условиях психоневрологических и онкологических больниц и ее проводят волонтеры, для этого специально выделен день (среда). В этот день волонтеры привозят одежду, обувь, книги, проводят психологические консалтинги, устраивают праздники, поздравляют с днями рождения, организуют выставки работ клиентов этих учреждений.

Социально-педагогическая практика знакомит студентов с современными учебно-воспитательными учреждениями различных типов: дошкольными, среднеобразовательными, высшими, альтернативными — гимназиями, колледжами, лицеями, специализированными школами и другими.

Организационно-досуговая практика предполагает непосредственное участие студентов в оздоровительно-воспитательной работе всех типов детских летних оздоровительных комплексов и лагерей, а также внешкольных организаций и объединений.

Диагностическая практика включает следующее содержание: студенты используют разные методы проведения диагностики индивидуально-психологических особенностей личности в дошкольных учреждениях, школах, инспекции по делам несовершеннолетних, комиссиях по делам семьи и молодежи, детских приемниках-распределителях, лечебных учреждениях и т. д.

Реабилитационно-коррекционная практика способствует формированию у студентов умений и навыков проведения психокоррекционной и реабилитационной работы, овладению формами и методами ее проведения.

Профилактическая практика предоставляет широкое поле деятельности будущему социальному педагогу для отработки умений и навыков приведения в действие социально-правовых, юридических, психологических механизмов предупреждения и преодоления негативных влияний.

Преддипломная практика — завершающий этап в подготовке социального педагога-специалиста.

Студенты магистратуры проходят стажерскую и ассистентскую практику, в процессе которых демонстрируют качественность культурологической подготовки, воспроизводят такие основные личностные ценности, как сознательное отношение к предмету своей деятельности, свободное владение учебным материалом, культура взаимоотношений и взаимодействия, способность к диалогу, актуализации и стимулирования, к общему культурологическому развитию.

Действующая сегодня модель культурологической подготовки будущих социальных педагогов — трехуровневая. Подготовка бакалавра социальной педагогики предусматривает должности социального педагога в дошкольных образовательно-воспитательных заведениях и в начальной школе. Подготовка специалиста обеспечивает возможность работать во всех средних общеобразовательных школах, гимназиях, колледжах, лицеях, социальных службах и центрах работы с подростками, молодежью, людьми преклонного возраста. Подготовка магистра социальной педагогики рассчитана на соответствующие должности: ассистент, преподаватель в научно-методических учреждениях, научный работник (магистр-исследователь). При этом на всех уровнях подготовки мы исходим из того, что чем выше профессиональная культура социального педагога, тем выше уровень его профессиональных действий, ибо специалист любого уровня без высоких моральных качеств и профессиональной компетентности может совершить столько ошибок, исправлять которые придется на протяжении многих лет несколькими категориями профессионалов.

Среди действующих моделей, отвечающих специфике подготовки, в нашем университете выделено пять. Основная из них предусматривает усвоение содержания представленных в учебном плане дисциплин, которые обеспечивают соответствующий уровень подготовленности социального педагога в разных государственных, культурно-образовательных и коммунальных заведениях и учреждениях. Реализация этой модели осуществляется бюджетом тех учреждений, с которыми подписан договор.

Индивидуальная модель (экстернат) предоставляет каждому желающему усвоить необходимый объем учебных дисциплин

(не менее 1 200 ч.) в ходе модульно-дистанционного обучения, и рассчитана на 2-3 года обучения в форме сессий по 3 недели. В сессионный период будущие социальные педагоги имеют насыщенное расписание, которым предусмотрены лекционно-семинарские занятия, тренинги, самостоятельная работа, контрольное модульное тестирование по всем дисциплинам. В межсессионный период они выполняют контрольные работы по профилирующим предметам. По окончании обучения защищают дипломный проект и получают государственный документ в соответствии с квалификацией. Дополнительная модель направлена на реализацию принципов доступности, непрерывности обучения, интеграции с наукой и производством. Нормативная модель представляет собой общее понимание нормативности содержания, принципов, форм организации всего учебно-воспитательного процесса подготовки, активности всех субъектов педагогической системы.

Исходя из вышеперечисленных моделей, стратегия культурологической подготовки будущих социальных педагогов определяется качественным состоянием социальной педагогики как науки, социально-педагогической практики и учебной дисциплины (своеобразного образовательного комплекса, целью которого является формирование научной социально-педагогической картины мира у всех, кому предстоит работать с людьми в разнообразных сферах и областях социума). Это, прежде всего, практические социальные педагоги (первая роль социальной педагогики); социальные педагоги-исследователи (соискатели, аспиранты и докторанты) и теоретики этой науки (вторая роль социальной педагогики); преподаватели, студенты и слушатели разнообразных структур этого комплекса (третья роль социальной педагогики).

Поэтому стратегические задания предусматривают:

- научно-образовательную стратегию: мониторинг спроса общества на социальных педагогов, внедрение разноуровневой подготовки; усовершенствование содержания психолого-педагогической и профессионально-мобильной подготовки;

- кадровую стратегию: изучение мотивов и потребностей получения широкого спектра специализаций как второй специальности; условий непрерывной подготовки, повышения квалификации в соответствии с изменяющейся социальной ситуацией и насущных проблем общества;

– организационно-управленческую ситуацию: согласование содержания подготовки социальных педагогов на межведомственном уровне (Министерство образования и науки, молодежи и спорта — Министерство труда и социальной политики — Министерство здравоохранения — Государственная служба занятости — Министерство чрезвычайных ситуаций — органы местного самоуправления и исполнительной власти — учреждения пенитенциарной системы — научно-исследовательские институты); налаживание механизмов отработки моделей их подготовки в системе непрерывного социально-педагогического образования.

Значение завершенности подготовки заключается в том, чтобы на каждой ступени профессионального обучения студент получал такую подготовку, которая аккумулировала бы в себе весь комплекс теоретико-научных знаний, профессиональных умений и навыков для успешного выполнения профессиональных функций.

Чтобы решать вопросы повседневности, необходимо серьезнее относиться к подготовке будущих социальных педагогов. Нужна новая идеология педагогического мышления в подготовке посредников между обществом и конкретным человеком.

### Список источников

1. *Бахтин, М. М.* Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. — М. : Искусство, 1972. — 234 с.
2. *Библер, В. С.* Культура: Диалог культур (опыт определения) / В. С. Библер // Вopr. философии. — 1989. — № 6. — С. 34—40
3. *Липский, И. А.* Методологические риски развития социальной педагогики / И. А. Липский // Педагогика. — № 3. — 2009. — С. 24—33.
4. *Пономаренко, О. В.* Формирование профессионально-этической культуры социального педагога : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. В. Пономаренко. — К. : [б. и.], 2001. — 20 с. (на укр. языке).

Материал поступил в редколлегию 31.01.2011.

*Т. А. Селезнёва*  
*Белорусский государственный педагогический*  
*университет им. М. Танка*  
*г. Минск, Республика Беларусь*

## **КОДИРОВАННЫЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЕ РЕАЛИИ В РЕГИОНАЛЬНЫХ ВАРИАНТАХ СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ-ФИЛОЛОГОВ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности кодированных лингвострановедческих реалий в составе лексики четырех региональных вариантов английского языка (Великобритании, США, Австралии и Канады), освещаются результаты семантического анализа данных реалий, исследуются образовательные возможности данных лексических единиц как фактора развития межкультурной компетенции будущих специалистов-филологов.

**Ключевые слова:** кодированные лингвострановедческие реалии, межкультурная компетенция.

### **Введение**

Современное мировое сообщество вступило в эпоху интеграции, благодаря чему значительно расширились масштабы межкультурного взаимодействия, которое невозможно без знания нескольких иностранных языков. Не случайно XXI век провозглашен ЮНЕСКО веком полиглотов. На сегодняшний день второй иностранный язык (ИЯ) преподается не только в учреждениях высшего образования, но и в средних общеобразовательных учреждениях. В этих условиях возрастает роль профессиональной подготовки учителя ИЯ, который должен владеть как минимум двумя языками, а также демонстрировать определенный уровень билингвальной коммуникативной компетенции.

В связи с изменением отношения к языку и культуре в социуме значительно повышаются требования к процессу подготовки студентов-лингвистов. В практике преподавания иностранных языков на современном этапе все более ощущается необходимость обучать не только речевым моделям, языковым структурам, но и тому, что лежит «за языком», т. е. культуре стран изучаемого языка.

Новая парадигма обучения выдвинула новые цели обучения перед специализированными учреждениями высшего образования, готовящими преподавателей-лингвистов. Однако многие проблемы преподавания иностранных языков в условиях данной парадигмы еще не нашли достаточного освещения в специальной литературе. К таким проблемам относятся вопросы об обучении иноязычной культуре в условиях монокультурной образовательной среды, о роли родной (национальной) культуры в обучении межкультурной коммуникации, о содержании культурного компонента обучения и, наконец, о возможностях опосредованного обучения иностранной культуре в стандартных условиях учреждений высшего профессионального образования лингвистического профиля.

Ретроспективный анализ проблемы включения культурного компонента в процесс обучения иностранному языку свидетельствует о том, что обращение к культуре изначально было продиктовано социально-экономическими и политическими потребностями развивающегося общества, которое столкнулось с необходимостью знания не только иностранного языка, но и культуры народа-носителя. Был введен новый тезис о том, что преподаватель не должен ограничиваться языковыми целями, а без обращения к явлениям культуры изучение языка обедняется и сводится к усвоению фонетических, лексических и грамматических явлений [2]. В процессе подготовки специалиста филологического профиля социокультурный компонент содержания обучения должен быть сформирован на нормативно-адаптивном уровне, иными словами, на уровне знания того социокультурного контекста, в рамках которого должны анализироваться воспринимаемые в процессе межкультурной коммуникации элементы поведенческой культуры.

Данные соображения привели к необходимости одновременного изучения культуры в контексте преподавания иностранных языков, поскольку профессионально подготовленным может считаться лишь тот специалист по межкультурной коммуникации, который в полной мере овладел совокупностью культурных фоновых знаний, а также способами их презентации в своей профессиональной деятельности.

В области обучения иноязычной культуре (в отличие от обучения языку) на сегодняшний день происходит переключение интереса с преимущественно структурных сторон на прагматические аспекты. Появляется новый взгляд на язык как на средство обрече-

тения социальной коммуникации. Другими словами, в определенной степени меняется цель при изучении иностранного языка — обучение культуре страны изучаемого языка означает научить узнавать, понимать, оценивать коммуникантов, постигать культуру других народов посредством языка, в результате чего формируется более глубокое понимание собственной культуры. Развитие речи на базе упрощенного по содержанию материала за счет тренировки определенных речевых моделей уступает место углубленному изучению системы языка и овладению им. Таким образом, лингвострановедческий аспект иноязычного образования превращается из вспомогательного фактора в один из базовых и приоритетных. В значительной степени включению данного аспекта в процесс подготовки специалистов способствует ознакомление обучаемых с реалиями страны изучаемого иностранного языка.

Реалия — предмет, понятие, явление, характерное для теории культуры, быта страны и не встречающееся у других народов. По сравнению с другими лексическими единицами языка отличительной чертой реалии является характер ее предметного содержания, национальный колорит, т. е. тесная связь обозначаемого реалией предмета, понятия, явления с народом, страной, с одной стороны, и историческим отрезком времени — с другой.

На сегодняшний день в процессе обучения английскому языку (в частности, в системе университетской подготовки специалистов-филологов) практически не развивается навык восприятия и умения трактовки реалий культуры стран-регионов изучаемого иностранного языка. В некоторой степени данный факт объясняется тем, что при подготовке специалистов данного филологического профиля приоритет отдается изучению британского варианта английского как своеобразной модели, соответствующей всем основным нормам языка.

Между тем, при знакомстве с аутентичными источниками информации, наибольшую сложность у изучающих английский язык вызывает понимание культурных фактов при трактовке лингвострановедческих реалий различных англоязычных стран. Обучаемые часто сталкиваются с препятствиями, возникающими при декодировании культурного значения высказывания, зачастую приводящими к искаженному пониманию культурных реалий той или иной страны, в частности, к искаженному пониманию кодированных лингвострановедческих реалий.

Кодированные лингвострановедческие реалии (далее — КЛР) — это лексические единицы, представляющие собой номинативные аналоги лингвострановедческих реалий, отличающиеся от последних специфической формой языковой репрезентации, несущей в себе скрытое коннотативное значение, обусловленное историческим развитием общества и культурой народа—носителя языка. Данные реалии как один из компонентов разговорной английской речи находят отражение во многих сферах жизнедеятельности человека.

### **Организация исследования**

Нами было проведено исследование, цель которого — выявить единицы КЛР из числа лексических единиц, представленных в «Англо-русском словаре особенностей английского языка в Северной Америке, Канаде, Великобритании и Австралии»/ “The Dictionary of Americanisms, Canadianisms, Briticisms and Australianisms” (2002) [1], а также обозначить наиболее обширные тематические группы КЛР в лексическом составе каждого из вышеназванных региональных вариантов английского языка.

### **Результаты исследования**

Исследование показало, что из 10 000 лексических единиц, представленных в данном словаре, 446 единиц (4,5%) представлены кодированными лингвострановедческими реалиями, из которых 284 единицы (63,7%) представляют КЛР США, 63 (14,1%) — КЛР Великобритании, 56 (12,6%) — КЛР Австралии и 43 (9,6%) — КЛР Канады.

Семантический анализ рассматриваемых единиц позволил определить их принадлежность к той или иной тематической группе. Основными тематическими группами КЛР в составе лексических особенностей американского варианта английского являются следующие:

1. States nicknames / Прозвища штатов (*the Beaver State, the Centennial State, the Golden State, etc*) — 119 (41,9% от общего числа единиц КЛР США);
2. Geography and tide / Географические объекты и погодные условия (*Tinseltown, Big D, Motown, etc*) — 72 (25,36%);
3. Society and social services / Общество и социальные службы (*Four Hundred, Pelican, Main Street, blue and white, etc*) — 30 (10,56%);

4. People and nationalities / Народ и национальности (*Harp, Ni-sei*, etc) — 27 (9,51%);

5. Money and commerce / Деньги и коммерция (*C-note, Century, G, monkey*, etc) — 16 (5,63%);

6. Politics and law / Политика и юриспруденция (*veep, Prexie, GOP, favourite son*, etc) — 9 (3,17%);

7. Education / Образование (*blue book, vo-ag, varsity*, etc) — 6 (2,11%);

8. Historical realms / Исторические реалии (*forty-niner, the Glorious Forth*, etc) — 5 (1,76%).

В составе лексических особенностей британского варианта английского языка были выделены следующие тематические группы КЛР:

1. Geography and places of interest / Географические объекты и достопримечательности (*the Great Wen, the Pond, the Silver Streak*, etc) — 20 единиц (31,75% от общего числа КЛР Великобритании);

2. Society and social services / Общество и социальные службы (*Yard, the Mets, PC*, etc) — 17 (26,99%);

3. Education / Образование (*viva, varsity*, etc) — 8 (12,7%);

4. Money and commerce / Деньги и коммерция (*Archer, pony, Hawaii*, etc) — 7 (11,11%);

5. People and nationalities / Народ и национальности (*bog-trotter, bobby, jock, Wren*, etc) — 6 (9,52%);

6. Sport / Спорт (*full blue, half blue, Dark (Light) Blues*) — 3 (4,76%);

7. Politics / Политика (*bluebook, the Wet*) — 2 (3,17%).

Австралийский вариант английского характеризуется наличием в своем составе следующих тематических групп КЛР:

1. Geography and places of interest / Географические объекты и достопримечательности (*Down Under, Apple Island, Big Smoke*, etc) — 30 единиц (53,57% от общего числа КЛР Австралии);

2. People and nationalities / Народ и национальности (*combo, dinkum Aussie*, etc) — 18 (32,14%);

3. Geography and tide / Географические объекты и погодные условия (*Big Wet, the Dry, willy-nilly*, etc) — 8 (14,29%).

Канадский вариант английского языка, по данным исследования, характеризуется наличием следующих тематических групп КЛР:

1. Geography and tide / Географические объекты и погодные условия (*Lotus Land, Maritimes, Cotown, TO, Muddy York*, etc) — 20 единиц (46,51% от общего числа КЛР Канады);

2. People and nationalities / Народ и национальности (*Nitchie, oatmeal savage, hoser*, etc) — 14 (32,56%);
3. Society and social services / Общество и социальные службы (*Hab, Newfie, Mountie*, etc) — 5 (11,63%);
4. Education / Образование (*bird course, 4-H*) — 2 (4,65%);
5. Money and commerce / Деньги и коммерция (*loonie, greenback*) — 2 (4,65%).

Как видно из вышеизложенного, некоторые из представленных тематических групп являются общими для всех четырех представленных региональных вариантов английского, а именно:

1. Geography and tide / географические объекты и погодные условия;
2. Society and social services / общество и социальные службы;
3. People and nationalities / народ и национальности.

Общность данных групп для всех англоязычных регионов объясняется такими факторами, как специфика их географического месторасположения и климатических условий, феномены природного характера, многонациональность населения вышеназванных регионов, а также специфика быта и традиционного уклада жизни местного населения.

Следует особо отметить тот факт, что некоторые единицы КЛР, присутствующие одновременно в нескольких региональных вариантах английского и совпадающие по форме языковой репрезентации, могут, в зависимости от региона, обозначать абсолютно различные вещи и понятия. Примером тому может служить выражение *bluebook* (в США — тетрадь для экзаменационных работ либо университетский экзамен, в Великобритании — сборник официальных документов британского парламента).

## **Выводы**

В целом, семантика КЛР в лексическом составе региональных вариантов английского языка сконцентрирована на носителе языка, его жизненном пространстве и окружении, изучение которого является одной из основных задач обучения иностранному языку и иноязычной культуре. Говоря об образовательной ценности вышеназванных лексических единиц, следует отметить, что она реализуется по следующим основным направлениям:

- развитие лингвистической компетенции обучаемых: изучающие английский язык знакомятся с новыми лексическими еди-

ницами, новыми способами выражения переносного значения слов, коннотативной «палитрой» уже знакомой им лексики;

- дальнейшее знакомство с культурным наследием и национальным достоянием стран изучаемого языка: знание географических объектов, историко-культурных центров и памятников, исторических фигур и представителей мира иноязычной культуры, национального фольклора;

- знакомство с социокультурным портретом, национальным характером представителей иноязычной культуры;

- ознакомление с новыми тактиками коммуникативного поведения: знание единиц КЛР в силу своей специфики отражения в языке может способствовать снятию трудностей языкового барьера в процессе межкультурного взаимодействия с представителями иноязычной культуры и способствовать, таким образом, развитию межкультурной компетенции будущих специалистов.

Кроме того, КЛР в определенной степени могут отражать мировоззрение, менталитет носителей языка данного времени, отношения к тем или иным явлениям, понятиям и событиям в жизни данного социума. Анализ словарного состава КЛР региональных вариантов английского языка показывает, что данные лексические единицы позволяют выявить специфические черты данной лингвокультурной общности, отношение ее членов к жизни, работе, политическим и социальным событиям и явлениям. Знание вышеперечисленных специфических черт иноязычной культуры необходимо будущим специалистам-филологам не только для работы с аутентичными источниками информации в процессе учебы, но и для формирования и развития межкультурной компетенции как необходимой составляющей успеха в процессе будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, знание КЛР в составе лексики региональных вариантов английского языка и умение понять и адекватно интерпретировать данные языковые явления может способствовать интенсификации развития межкультурной компетенции будущих специалистов в области иностранного языка.

В процессе исторического развития общества и накопления информации многие реалии окружающей действительности подвергаются языковому кодированию, и, соответственно, возникает проблема понимания и адекватной интерпретации подобных реал-

лий в контексте межкультурной коммуникации. Формирование межкультурной компетенции специалистов-филологов играет важную роль при овладении иноязычным общением в аспекте диалога культур, что необходимо учитывать при разработке педагогических технологий, образовательных программ, педагогических материалов с целью совершенствовать практическую подготовку будущих специалистов.

### Список источников

1 *Матюшенко, В. С.* The Dictionary of Americanisms, Canadianisms, Britishisms and Australianisms = Англо-русский словарь особенностей английского языка в Северной Америке, Канаде, Великобритании и Австралии / В. С. Матюшенко. — М. : Флинта : Наука, 2002. — 520 с.

2 *Томахин, Г. Д.* Теоретические основы лингвострановедения (на материале лексических американизмов английского языка) : автореф. ... дис. д-ра филол. наук : 10.02.19 / Г. Д. Томахин. — М. : Воен. ин-т., 1984. — 32 с.

Материал поступил в редколлегию 31.01.2011.

*А. В. Сухецкая*

*Белорусский государственный педагогический  
университет им. М. Танка,  
г. Минск, Республика Беларусь*

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНИКА В СТРУКТУРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА

**Аннотация.** Одной из неотъемлемых составляющих успешной творческой работы педагога является владение педагогической техникой. В статье выделяется сущность понятия «педагогическая техника», представлена структура, наиболее характерные проявления, элементы и принципы педагогической техники, имеющие особое значение для профессиональной деятельности педагога.

**Ключевые слова:** педагогическая деятельность, педагогическое мастерство, педагог-мастер, педагогическая техника, структура педагогической техники.

Важнейшие компоненты основ педагогического мастерства — профессиональные знания педагога, его профессионально-гуманистическая направленность, педагогические способности, педагогическая техника и педагогическая технология — обеспечивают развитие комплекса свойств личности, благодаря которым

педагог может проявить свое мастерство. Все эти элементы в системе профессиональной подготовки взаимосвязаны, должны развивать профессиональные умения и навыки и, конечно, гармонизировать личность преподавателя в целом. В контексте педагогической деятельности педагогическая техника является одной из главных составляющих успешной творческой работы педагога, его мастерства. Некоторые особенности личности педагога: нередко плохая осанка, некрасивая походка, невыразительный взгляд, нелепые жесты; плохая дикция, монотонность, однообразие интонаций, то еле слышный, то пронзительный голос не способствуют достижению воспитательных целей. Овладение педагогической техникой связано с систематической и длительной тренировкой, пока умения управлять собой и организовывать взаимодействие не доводятся до степени подсознательной, рефлексивной деятельности. Чтобы педагог активно и в нужном направлении воздействовал на обучаемых, он должен глубоко и всесторонне знать свою личность, осознать особенности своего взаимодействия с обучаемыми. За годы обучения в учреждении высшего образования студентам необходимо овладеть основами педагогического мастерства: приобрести фундаментальные знания, развить свои способности, сформировать профессиональную направленность и вооружиться педагогической техникой. Это дает возможность выпускникам педагогических университетов быть готовыми к профессиональной деятельности и проявить педагогическое мастерство уже в первые годы работы в учебном заведении [5].

Понятие «педагогическая техника» возникло в 20-е годы XX века, исследовалось и исследуется многими педагогами и психологами. Среди них — А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, В. М. Мындыкану, В. А. Кан-Калик, Л. И. Рувинский, А. В. Мудрик, Ю. П. Азаров, Н. Е. Щуркова и др.

О необходимости развития и формирования педагогической техники педагога одним из первых заявил А. С. Макаренко. Большую роль в обучении педагогическому мастерству он отводил формированию именно педагогической техники, которую рассматривал как управление мимикой и внутренним состоянием, эмоциями, организмом в целом, как артистизм педагога и владение им техникой речи. Также А. С. Макаренко разработал способы овладения педагогической техникой, среди которых рефлексия

и эмпатия, упражнения, постоянная работа над собой, совершенствование интеллекта, воли и чувств. В своих книгах «Сто советов учителю», «Разговор с молодым директором школы», «Методика воспитания коллектива» В. А. Сухомлинский всесторонне рассматривает технику труда педагога, определяет пути формирования важнейших умений, необходимых для организации результативного, творческого учебно-воспитательного процесса и выработки педагогического мастерства. По его мнению, педагог должен уметь настраивать себя на душевный разговор с обучаемым, уметь владеть собой, творчески организовывать учебно-воспитательный процесс [9, с. 34].

В дальнейшем понятие педагогической техники получает более конкретное и точное определение. Так, Ю. П. Азаров утверждал, что, во-первых, развитая педагогическая техника помогает преподавателю глубже и ярче выразить себя в педагогической деятельности, раскрыть во взаимодействии с обучаемыми все лучшее, профессионально значимое в его личности. Во-вторых, педагогическая техника оказывает развивающее воздействие и на качества личности. В-третьих, в процессе овладения педагогической техникой наиболее полно раскрываются нравственные и эстетические позиции педагога, отражающие уровень общей и профессиональной культуры, потенциал его личности [12].

По мнению М. В. Корепановой, педагогическая техника — профессиональное владение педагогом собственным психофизическим аппаратом в процессе профессиональной деятельности как средством осознанного педагогического воздействия и, следовательно, как одним из факторов, определяющих характер взаимодействия педагога с воспитанниками [3, с. 199]. В свою очередь, Ю. Ю. Иванов и Т. В. Сорокина утверждают, что педагогическая техника — комплекс умений, позволяющих педагогу ярче, творчески, глубже выразить себя как личность, добиться оптимальных результатов в работе, донести до обучаемых свою позицию, мысли, душу [1, с. 33]. Все сказанное подчеркивает, что педагогическая техника — важнейший инструмент педагога.

В понятие педагогической техники входят три группы компонентов. Первая группа связана с умением педагога управлять собой, вторая и третья — с умением управлять другими. К первой группе относятся: социально-перцептивные способности (внима-

ние, наблюдательность, воображение); управление своими эмоциями, настроением (снятие излишнего психологического напряжения, создание творческого самочувствия); владение телом (целесообразность и выразительность мимики и жестов); техника и культура речи (дыхание, постановка голоса, дикция, орфоэпия, логичность и выразительность речи). Вторая группа компонентов педагогической техники связана с умением воздействовать на личность и коллектив. Она раскрывает технологическую сторону процесса воспитания и обучения. К ней относятся: дидактические, организаторские, конструктивные, коммуникативные умения, владение временем, умение принимать решения (рис. 1) [9, с. 32].



Рисунок 1 — Структура педагогической техники

Перечислим некоторые наиболее характерные проявления педагогической техники:

- умение доходчиво, интересно, грамотно, эмоционально излагать учебный материал; чистота речи, умелое владение голосом (тембр, интонация, высота, оптимальная громкость, умеренные мимика и жестикация);

- умелое владение средствами наглядности, техническими средствами обучения, другим учебным оборудованием, методикой демонстрации изучаемых трудовых приемов и способов;

- педагогическая внимательность, способность оперативно следить за реакцией обучаемых на свои действия; при необходимости — быстро реагировать на них;

- умелое ведение беседы с обучаемыми, в том числе эвристической; владение эффективными способами проблемного изложения и постановки учебных проблем, а также другими активными формами и методами обучения;

- богатое педагогическое воображение, способность импровизировать, быть всегда новым для обучаемых;

- умение общаться со всей группой при общении с отдельным обучаемым;

- спокойная сдержанность, вежливая строгость, неназойливая пунктуальность, скромность и простота общения с обучаемыми; умение убеждать, а не принуждать;

- уместный юмор и применение шутки, способность удивлять обучаемых новым, интересным, необычным;

- способность, умение управлять собой — своим настроением и состоянием, манерой разговора, эмоциями, поведением перед обучаемыми [10, с. 12-13].

Педагогическая техника является, на наш взгляд, неотъемлемой частью системы общепедагогических умений педагога, так как позволяет ему лучше управлять собой и взаимодействовать в процессе воспитательного влияния.

Исследователи Д. Аллен и К. Райн разработали описание умений педагога, имеющего высокий уровень развития способностей и владеющего педагогической техникой:

- варьирование стимуляции обучаемого (может выражаться, в частности, в отказе от монологичной, монотонной манеры изложения учебного материала, в свободном поведении преподавателя в аудитории и т. п.);

- индуцирование установки обучаемого на восприятие и усвоение материала (привлечение интереса с помощью захватывающего начала, малоизвестного факта, оригинальной или парадоксальной формулировки проблемы и т. п.);
- педагогически грамотное подведение итогов занятия или его отдельной части;
- использование пауз или невербальных средств коммуникаций (взгляда, мимики, жестов);
- искусное применение системы положительных и отрицательных подкреплений;
- постановка наводящих вопросов и вопросов проверочного характера;
- постановка вопросов, подводящих обучаемого к обобщению учебного материала;
- использование задач дивергентного типа (с возможными различными вариантами решения) с целью стимулирования творческой активности;
- определение сосредоточенности внимания, степени включенности в умственную работу по внешним признакам его поведения;
- использование иллюстраций и примеров;
- мастерское чтение лекций;
- использование приема повторения [11, с. 5].

Итак, педагогическая техника выражается в умении педагога найти адекватные ситуации и способы, с помощью которых он может максимально выразить себя в учебной и воспитательной работе, соединить в единое целое все части своей работы, донести знания и моральные ценности до обучаемых. Умение говорить правильно и выразительно, умение жестом, мимикой, взглядом выразить свои чувства и отношение, умение управлять своим психическим состоянием, видеть себя со стороны в значительной мере определяет успешность педагогического общения.

Элементами педагогической техники являются:

- умение педагогического общения (эмпатия — важное качество в общении);
- техника речи (речевое дыхание, речевой голос, дикция);
- культура речи (грамотность, богатство, выразительность, чистота);

- выразительный показ чувств и отношений с помощью мимики и пантомимики (под мимикой понимают выражение глаз, лица, а под пантомимикой — движение рук и тела);
- внешний облик педагога;
- профессиональная саморегуляция педагогом своего психического состояния (самоконтроль, самообладание, выдержка);
- умение видеть себя и свое поведение со стороны (рефлексия);
- искусство и культура воздействия и взаимодействия личности и коллектива через общение;
- коммуникативные способности, коммуникативное обеспечение занятия;
- интуиция и творческое вдохновение [2, с. 78].

Для овладения педагогической техникой педагог должен, прежде всего, глубоко и всесторонне знать свою личность, осознавать особенности своего взаимодействия с другими людьми, уметь видеть и слышать себя со стороны. В основе взаимодействия с другими людьми лежат явления нашей психической жизни: рефлексия и эмпатия. Эмпатия — это понимание, осознание эмоционального состояния другого человека. У педагога она выражается в умении по мельчайшим особенностям облика или поведения воспитанника понять его чувства и переживания, истинные мотивы поступков и реакций. Рефлексия — это осознание человеком своих психических актов и состояний, а также того, как он в действительности воспринимается и оценивается другими людьми. Низкий уровень эмпатии и рефлексии — одна из главных причин непродуктивного стандартного поведения преподавателей, которая лежит внутри личности. Для овладения педагогической техникой необходимо знать психологию общения и межличностных отношений, осознавать нормы педагогической этики. Для формирования речевых умений необходимы знание сущности языка и речи как средства общения, знание особенностей восприятия звучащей речи и знание строения голосо-речевого аппарата человека и средств его развития.

Выработка умений саморегуляции психической деятельности требует знания сущности психических состояний человека и способов управления этими состояниями. Однако одних знаний, как бы ни были они глубоки, недостаточно для формирования умений. Нужно овладеть рядом специальных навыков, т. е. добиться автоматизации некоторых действий, выполнение которых в прак-

тической деятельности не должно вызывать затруднений. В области речевых умений к таким автоматизированным действиям относятся навыки фонационного (речевого) дыхания, правильной артикуляции (дикция) и правильного произношения слов (орфоэпия), навыки «говорения» с разной скоростью и разной громкостью. Выразительный показ чувств и отношений требует совершенных мимических и пантомимических навыков. Чтобы управлять своими психическими состояниями, нужно овладеть навыками самонаблюдения, самоконтроля и самоприказа. Умение педагога оптимально выразить свои чувства и мысли в целях воздействия на обучаемых во многом зависит от овладения им педагогической техникой и в то же время говорит о его педагогическом мастерстве [6, с. 22—24]

Выделяют несколько принципов педагогической техники (А. Гин):

- принцип свободы выбора предполагает, что любое обучающее действие педагога направлено на предоставление обучаемому права выбора, которое уравнивается осознанной ответственностью за него;

- принцип открытости позволяет не просто давать знания, а открывать границы их поиска и использования, что, в свою очередь, стимулирует саморазвитие субъектов педагогического процесса, их познавательную активность;

- принцип деятельности нужен для того, чтобы теория переходила в практику, только тогда знания, полученные на учебных занятиях, станут базой для педагогической техники;

- принцип обратной связи — своеобразный контрольный барометр, с помощью которого преподаватель определяет эффективность использованных им приемов обучения и воспитания;

- принцип идеальности характеризуется тем, что любое действие определяется не только пользой, но и энергетическими, психологическими затратами, которые следует учитывать [4, с. 197].

Исследования, проведенные педагогами, выявляют типичные ошибки педагогической техники начинающего педагога. К ним можно отнести: неумение душевно беседовать с обучаемыми и их родителями; сдерживание или проявление своего гнева; боязнь доброжелательного тона в разговоре; скороговорка или боязнь речи; координация своей осанки; излишняя суетливость, раздражительность, жестикуляция; владение своим голосом, т. е. неуме-

ние найти оптимальный вариант громкости; невнимание или чрезмерное внимание к своей внешности; неумение управлять эмоциональным состоянием [7, с. 66].

К педагогической технике не сводится все педагогическое мастерство, но можно утверждать, что педагогическая техника является неотъемлемой частью мастерства педагога. Овладение педагогической техникой превращает ее в тонкий инструмент решения важных педагогических задач, стоящих перед преподавателем-мастером. Если педагог владеет педагогической техникой, то сумеет наиболее полно раскрыть все богатство своей личности. Если же педагог не владеет этими умениями, то даже то хорошее и ценное, что есть в педагоге, будет скрыто от обучаемых. Он не способен ни увлечь интересным делом, ни воздействовать личным примером.

### Список источников

1. *Иванов, Ю. Ю.* Педагогическое мастерство / Ю. Ю. Иванов, Т. В. Сорокина. — М. : Акад. изд-во МЭГУ, 1993. — 150 с.
2. *Козленкова, Н. В.* Педагогическое мастерство : учеб. пособие / Н. В. Козленкова. — М. : ФГОУ ВПО РГАУ — МСХА им. К. А. Тимирязева, 2007. — 117 с.
3. *Корепанова, М. В.* Основы педагогического мастерства : учеб. пособие / М. В. Корепанова, О. В. Гончарова, И. А. Лавринцев. — М. : Академия, 2010. — 240 с.
4. *Морева, Н. А.* Основы педагогического мастерства : учеб. пособие для вузов / Н. А. Мореева. — М. : Просвещение, 2006. — 320 с.
5. *Мындыкану, В. М.* Педагогическая техника и мастерство учителя / В. М. Мындыкану. — Кишинев : Штиинца, 1991. — 197 с.
6. *Неудахина, Н. А.* Основы педагогического мастерства : учеб. пособие / Н. А. Неудахина. — 2-е изд., перераб. и доп. — Барнаул : Изд-во АГАУ, 2009. — 209 с.
7. Основы педагогического мастерства : учеб.-метод. комплекс для студентов спец. 1-02 03 06 / сост. Э. Г. Тогулева, В. Н. Лухверчик ; под общ. ред. В. Н. Лухверчика. — Новополюк : ПГУ, 2005. — 220 с.
8. Педагогическое мастерство и педагогические технологии : учеб. пособие / Л. А. Байкова [и др.] ; под общ. ред. В. А. Фадеева. — Рязань : Изд-во РГПУ, 1995. — 172 с.
9. Педагогическое мастерство и педагогические технологии : учеб. пособие / под. ред. Л. К. Гребенкиной, Л. А. Байковой. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : Пед. о-во России, 2000. — 256 с.
10. *Скакун, В. А.* Основы педагогического мастерства : учеб. пособие / В. А. Скакун. — М. : ФОРУМ : ИНФРА-М, 2008. — 208 с.
11. *Чернявская, А. П.* Педагогическая техника в работе учителя / А. П. Чернявская. — М. : Центр «Пед. Поиск», 2001. — 176 с.
12. *Якушева, С. Д.* Основы педагогического мастерства : учеб. для студентов сред. проф. учеб. заведений / С. Д. Якушева. — М. : Академия, 2008. — 256 с.

Материал поступил в редколлегию 28.01.2011.

## **ОПЫТ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА МЕТОДАМ ПРОФИЛАКТИКИ СТОМАТОЛОГИЧЕСКИХ ЗАБОЛЕВАНИЙ**

**Аннотация.** Важная роль в обучении детей методам профилактики стоматологических заболеваний отводится родителям и воспитателям дошкольных учреждений (ДОУ). Будущие воспитатели ДОУ овладевают методами профилактики в ходе изучения медико-биологических дисциплин и спецкурса «Стоматологические аспекты здоровья детей дошкольного возраста», приобретают практические навыки по обучению детей гигиене полости рта во время прохождения практики в дошкольных учреждениях, что является неотъемлемой частью овладения ими профессионально-педагогической культурой.

**Ключевые слова:** профилактика, методы, гигиена полости рта.

### **Введение**

В педагогических учреждениях высшего образования Республики Беларусь важное место отводится изучению медико-биологических дисциплин. На лекциях и практических занятиях у студентов формируется понятие о здоровье как индивидуальной и общественной ценности. Здоровье органов и тканей полости рта определяет здоровье человека в целом. Осложненные формы кариеса и воспалительные процессы мягких тканей полости рта являются очагами хронической интоксикации, причиной воспаления суставов, почек, печени, органов желудочно-кишечного тракта. Изучение эпидемиологии стоматологических заболеваний в Республике Беларусь выявило высокий уровень распространенности и интенсивности кариеса зубов и болезней периодонта у населения [1, с. 5]. Особенно опасны очаги хронической интоксикации для детей дошкольного возраста. В 1997 году была разработана Национальная программа профилактики кариеса зубов и болезней периодонта среди населения Республики Беларусь. Программа учитывает опыт профилактической работы в республике и использует рекомендации Всемирной организации здравоохранения по ее организации, основываясь на опыте реализации программ в странах, где получены значительные успехи в снижении распро-

страненности и интенсивности стоматологических заболеваний [2, с. 207]. Программой определены долгосрочные цели, основные методы профилактики, оценочные критерии для мониторинга эффективности проводимой работы.

Программа регламентирует участие детских стоматологов, педиатров, валеологов, воспитателей и медицинского персонала дошкольных учреждений, учителей школ и родителей в реализации трех основных методов профилактики кариеса зубов и болезней пародонта. Ведущими методами профилактики стоматологических заболеваний определены:

- гигиена полости рта;
- рациональное питание с ограничением частоты приема пищи и рафинированных углеводов;
- использование соединений фтора местно в виде фторированных паст и внутрь в виде используемой при приготовлении пищи фторированной соли.

### **Основная часть**

В нашей стране для реализации методов профилактики заболеваний в дошкольных учреждениях имеются все необходимые условия. Предусмотрено нормативными документами использование в дошкольных учреждениях технологий, позволяющих сформировать у детей мотивацию к гигиеническим мероприятиям, ограничению употребления рафинированных углеводов в питании. За годы реализации программы профилактики на 30% снизилась интенсивность распространения кариеса зубов у детей. Тенденция к снижению заболеваемости отмечена на протяжении 10 лет, особенно у детей 12-летнего возраста. Однако улучшения стоматологического здоровья у взрослого населения не наблюдается. Прочетом в Национальной программе профилактики кариеса зубов и болезней пародонта среди населения Республики Беларусь является отсутствие целевого финансирования на обучение населения методам профилактики стоматологических заболеваний. В ряде стран Европы отмечается высокий уровень эффективности программ профилактики, что многие ученые склонны увязывать с целевым финансированием данных программ. Например, в Германии на стоматологические нужды в год на одного человека государство выделяет 250 долларов, в Дании — 300 долларов [2, с. 205]. Навыки

гигиены полости рта у детей дошкольного возраста прививаются в семье, однако ознакомление в дошкольных учреждениях с правилами ухода за полостью рта детей показывает, что многие дети не обучены чистке зубов.

С целью изучения осведомленности родителей о роли гигиены полости рта, средств гигиены, характера питания, соединений фтора, наличия у детей вредных привычек (фактора риска развития зубочелюстных аномалий) в формировании стоматологического здоровья студентами педагогического факультета Барановичского государственного университета проведено анкетирование 108 родителей ДОО № 3 г. Барановичи.

Выявлено, что 52,5% родителей знают о необходимости двухразовой (в сутки) чистки зубов детьми, 15% респондентов уклонились от ответа на этот вопрос, а 32,5% родителей считают, что молочные зубы от чистки «стираются», 70% родителей приобретают для своих детей зубную щетку с мягкой щетиной. Остальные респонденты, судя по ответам, не обращают внимания на жесткость щетинок зубной щетки. Критерием при выборе зубных паст для 35,78% родителей является название пасты, 23,15% мам и пап приобретают «просто детскую зубную пасту», 10,19% родителей доверяют компетентности продавца, 8,33% — рекламе, 13,9% — выбирают для своих детей зубные пасты по цвету и рисунку на тюбике и только 8,65% родителей советовались с детским стоматологом по этому вопросу. Почти половина респондентов (44,44%) обращают внимание на наличие в зубной пасте фтора. Знают о вреде сладостей 88,24% родителей. Известно, что для удаления остатков пищи, являющихся фактором риска развития кариеса зубов, зубы рекомендуется чистить утром после завтрака и вечером после ужина, но 69,44% родителей ответили, что чистить зубы положено перед завтраком. Объясняют детям правила чистки зубов 22,2% анкетированных. Контролируют качество чистки зубов детьми только 17,59% родителей.

Чтобы научить родителей и их детей правилам чистки зубов, грамотно и умело рассказать о пользе фторосодержащих зубных паст, о правильном питании детей, воспитать у детей готовность к здоровым привычкам воспитатели дошкольных учреждений должны сами владеть этими вопросами. При изучении дисциплины «Основы медицинских знаний» студентами — будущими вос-

питателями дошкольных учреждений — изучаются стоматологические аспекты здоровья. Положения профилактики стоматологических заболеваний нашли отражение в разделе «Личная гигиена», где изучается тема «Гигиена полости рта». В разделе «Заболевания внутренних органов» изучается этиология и патогенез кариеса зубов, первичная профилактика кариеса и профилактика осложненных форм кариеса зубов. Раздел «Инфекционные заболевания» изучает проявления болезней в полости рта при детских инфекциях, уход за полостью рта, профилактику осложнений и профилактику заболеваний слизистой оболочки полости рта и периодонта. Раздел «Охрана материнства и детства. Формирование здорового образа жизни» содержит две темы: «Профилактика аномалий зубочелюстной системы» и «Реализация Национальной программы профилактики кариеса зубов и болезней периодонта». Вопросы формирования стоматологического здоровья детей обсуждаются при изучении дисциплины «Основы гигиены детей раннего и дошкольного возраста».

На педагогическом факультете в учреждении образования «Барановичский государственном университете» для будущих воспитателей дошкольных учреждений и учителей начальных классов введен спецкурс «Стоматологические аспекты здоровья детей дошкольного возраста». Программой спецкурса предусмотрено изучение вопросов организации стоматологического обслуживания детей, основных представлений о причинах кариеса зубов и других стоматологических заболеваний, методов их лечения и профилактики. Студенты получают информацию о выборе средств гигиены полости рта, их свойствах, показаниях и противопоказаниях к применению средств, используемых для отбеливания зубов. Нами используются мультимедийные презентации с цветными иллюстрациями, демонстрацией нормы и патологии зубочелюстной системы, технологии косметического пломбирования, художественной реставрации зубов. На таких занятиях широко освещаются вопросы организации стоматологической помощи, изучаются методы профилактики стоматологических заболеваний и диспансеризации детей у стоматолога. Практический минимум по обучению детей дошкольного возраста методике чистки зубов в процессе изучения спецкурса студенты сдают в дошкольном учреждении или на моделях челюстей с использованием зубной щетки. Уголки здоровья в группах ДОО пополняются па-

мятками для родителей о средствах гигиены полости рта, методике обучения детей уходу за полостью рта, о рациональном питании и профилактике аномалий зубочелюстной системы, роли фтора в питании для сохранения стоматологического здоровья детей. Эта практика распространилась и на другие ДОУ города. В дошкольном центре развития ребенка № 2 и яслях-саду № 25 г. Барановичи группы снабжены методическими рекомендациями «Профилактика стоматологических заболеваний у детей дошкольного и младшего школьного возраста» и необходимыми памятками.

В дошкольных учреждениях имеется оригинальный игровой и дидактический материал для проведения сюжетных и конструктивных игр, в том числе на темы сохранения стоматологического здоровья. Преподаватель распределяет между студентами вопросы для изучения организации процессуальных игр детей, обучения детей гигиене полости рта, мер педагогического воздействия при обучении детей гигиене полости рта. Преподавателями медико-биологических дисциплин ставится цель формирования психолого-педагогической культуры будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений и учителей школ в процессе обучения их реализации методов профилактики стоматологических заболеваний среди детей организованных детских коллективов.

### **Выводы**

На лекциях, семинарских занятиях студенты получают практико-ориентированные знания, во время практики на базе дошкольных учреждений и школ овладевают технологией практического обучения детей методике чистки зубов, контролем качества их чистки. Студенты знакомятся с организацией рационального питания детей, применения соединений фтора в виде фторированной и фторированно-йодированной соли при приготовлении пищи, а также местно при использовании детьми при чистке зубов фторсодержащих зубных паст. Учебный процесс обеспечен необходимой научно-практической и учебно-методической литературой [3—7].

### **Список источников**

1. *Леус, П. А.* Стоматологическое здоровье населения Республики Беларусь в свете глобальных целей ВОЗ и в сравнении с другими странами Европы / П. А. Леус // Современ. стоматология. — 1997. — № 2. — С. 3—12.

2. *Леус, П. А.* Возможности дальнейшего совершенствования стоматологической помощи населению на основе международного опыта / П. А. Леус, И. Е. Шотт // Стоматолог. журн. — 2009. — № 3. — С. 204—209.

3. *Тристенъ, К. С.* Профилактика стоматологических заболеваний у детей дошкольного и младшего школьного возраста : метод. рекомендации для преподавателей и студентов пед. вузов и родителей / К. С. Тристенъ. — Барановичи : БГВПК, 2004. — 28 с.

4. *Тристенъ, К. С.* Средства гигиены полости рта : метод. рекомендации / К. С. Тристенъ. — Барановичи : РИО БарГУ, 2005. — 40 с.

5. *Тристенъ, К. С.* Гигиена полости рта : учеб.-метод. комплекс / К. С. Тристенъ. — Барановичи : РИО БарГУ, 2005. — 83 с.

6. *Тристенъ, К. С.* Педагогу о болезнях зубов у детей : учеб.-метод. пособие / К. С. Тристенъ. — Барановичи : РИО БарГУ, 2007. — 104 с.

7. *Тристенъ, К. С.* Педагогу о стоматологических заболеваниях у детей : монография / К. С. Тристенъ. — Барановичи : РИО БарГУ, 2009. — 280 с.

Материал поступил в редколлегию 31.01.2011.

*В. В. Хитрюк*

*Барановичский государственный университет,  
г. Барановичи, Республика Беларусь*

## **НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ**

**Аннотация.** Определено значение компетентностного подхода как основного методологического принципа подготовки конкурентоспособных специалистов. Разработана и научно обоснована дидактическая модель научно-методического обеспечения компетентностного подхода в формировании готовности педагогов к работе в интегрированном обучении и воспитании.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, готовность, интегрированное обучение и воспитание, дети с особенностями психофизического развития, метод кейсов, обобщенные профессиональные задачи

Идея компетентностного подхода в образовании, выдвинутая на рубеже 1990—2000-х годов экспертами Совета Европы, сегодня является одним из оснований обновления образования и составляет содержательный стержень подготовки специалистов в учреждениях высшего образования.

Компетентностный подход в формировании профессиональной готовности педагогов к работе в условиях образовательной интеграции предполагает комплексное освоение знаний и способов практической деятельности, обеспечивающих успешное функционирование человека в актуальных практических условиях.

Проблема компетентностного подхода как основного методологического принципа подготовки конкурентоспособных специалистов, формирования их профессиональной компетентности является предметом научных исследований В. И. Байденко, В. А. Болотова, М. С. Волошиной, О. Л. Жук, И. А. Зимней, А. В. Хуторского и др. Само понятие компетенции определяется как явление системно-алгоритмическое, многокомпонентное и многогранное [2]. В самых общих чертах, по мнению исследователей, понятие «компетенция» состоит из трех компонентов: когнитивного (оперирование знаниями), операционного (умение проектировать и конструировать педагогические технологии), аксиологического (освоение ценностей как компонента культурологического содержания образования с последующей трансформацией их в профессиональные и личностные черты) [4; 5; 7].

Результаты педагогических исследований позволяют говорить о компетентностном подходе как о целостном методологическом феномене, имеющем уровневую структуру и включающем концептуально-теоретический (концептуальная идея, ключевые компетенции, социальный заказ, компетентность, принципы компетентностно-ориентированного образования, обеспечивающие перевод теоретических концептов в педагогические реалии) и процессуально-деятельностный (обуславливает специфические требования к отбору способов образовательной деятельности и созданию целесообразных педагогических условий) уровни [6].

Концептуальная идея в формировании готовности будущих педагогов к работе в условиях образовательной интеграции на основе компетентностного подхода состоит в обеспечении возможности обучающегося к практическому действию в решении реальных педагогических задач. Это означает трансформацию полученных знаний в необходимые активные, легко актуализируемые и воспроизводимые профессиональные умения.

Необходимым условием реализации компетентного подхода является целенаправленная ориентация на социальный заказ, предполагающая адаптацию содержания образования к потребностям профессиональной реализации не только сегодняшнего, но и завтрашнего дня.

По мнению исследователей, центральным, системообразующим компонентом компетентности как результата компетентного подхода и особого, интегративного качества личности, выступает инструментальный компонент, позволяющий трансформировать «статичные теоретические и практические знания в гибкие, мобильные, оперативные формы практического действия» и составляющий основу так называемой «системной компетентности» — качества личности, обеспечивающего формирование способности и готовности к самостоятельной познавательной деятельности, рефлексии, творчеству, приобретению навыков физической и психической саморегуляции, самоорганизации и саморазвития [6, с. 14].

Идеи компетентного подхода реализуются посредством компетентно-ориентированного образования, направленного на комплексное освоение знаний и способов практической деятельности, обеспечивающих успешное функционирование человека в ключевых сферах жизнедеятельности в интересах как самого человека, так и общества, государства [6].

По мнению исследователей, структура готовности представлена следующими компонентами: познавательные процессы (отражают важнейшие стороны выполняемой деятельности), эмоциональные компоненты (усиливают или ослабляют активность человека), волевые компоненты (способствуют совершению эффективных действий по достижению цели) [3]. Чем важнее мотив и чем лучше он осознается, тем скорее создаются более благоприятные условия для формирования готовности.

Анализ содержания Государственного стандарта подготовки педагогов по специальности «Начальное образование с дополнительной специальностью» показал, что квалификационная характеристика специалиста предусматривает владение умением работы с детьми с особенностями психофизического развития, тогда как содержание учебных курсов оснований к формированию необходимых знаний и/или умений не дает.

Таким образом, очевидными становятся противоречия между:

- декларированным процессом интеграции детей с особенностями психофизического развития в образовательную и социальную среду и недостаточной готовностью системы образования, педагогов к работе с детьми с особенностями психофизического развития и их нормально развивающимися сверстниками в условиях интегрированного обучения и воспитания;

- необходимостью формирования профессионально-педагогической готовности будущих педагогов к работе в условиях образовательной интеграции и содержанием государственного образовательного стандарта подготовки специалистов-педагогов, а также имеющимся методическим обеспечением преподаваемых учебных курсов с позиций возможности реализации компетентностного подхода.

С учетом этих противоречий было проведено исследование, проблема которого состояла в разработке и научном обосновании методического обеспечения компетентностного подхода в формировании готовности будущих педагогов к работе в условиях образовательной интеграции.

Цель исследования предполагала разработку и теоретическое обоснование научно-методического обеспечения компетентностного подхода в формировании готовности будущих педагогов к работе в условиях образовательной интеграции.

Объектом исследования стал образовательный процесс подготовки будущих педагогов в учреждении высшего образования.

Предмет исследования — организационно-содержательные условия реализации компетентностного подхода в подготовке будущих педагогов.

Гипотеза исследования — формирование готовности будущих педагогов к работе в условиях образовательной интеграции на основе компетентностного подхода будет эффективным, если:

- определено содержание учебной дисциплины, отражающей возможность формирования необходимых профессиональных компетенций, определяющих возможность работы педагога с детьми с особенностями психофизического развития в условиях образовательной интеграции;

- разработано и научно обосновано необходимое методическое обеспечение компетентностного подхода;

– разработаны и обоснованы адекватные технологии и средства формирования готовности к работе с детьми с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения и воспитания.

Достижение поставленной цели предполагало решение следующих задач:

– провести анализ опыта использования и научно-методического обеспечения компетентного подхода в подготовке специалистов;

– разработать, научно обосновать эффективность и целесообразность использования методического обеспечения в формировании готовности будущих педагогов к работе в условиях образовательной интеграции;

– предложить дидактическую модель научно-методического обеспечения компетентного подхода в формировании готовности педагогов к работе в моделях интегрированного обучения и воспитания.

В решении задачи формирования готовности педагогов к работе в условиях образовательной интеграции компетентный подход является определяющим, поскольку отвечает изменениям в сфере образования и условий профессиональной педагогической деятельности. В качестве основной мы рассматриваем учебную дисциплину «Основы обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития» (общее количество часов — 72, в том числе: лекционные — 28, лабораторные — 8, практические — 10, самостоятельная работа — 26), содержание которой представлено тремя модулями, раскрывающими вопросы этиологии и классификации нарушений психического и физического развития, психолого-педагогической характеристики каждой группы детей с особенностями психофизического развития, особенностей когнитивной и эмоционально-волевой сферы, ведущей деятельности и речи, личности в целом, а также вопросы обучения и воспитания различных категорий детей с особенностями психофизического развития. Особое внимание уделено характеристике условий образовательной интеграции, а также формированию профессионально значимых качеств личности педагога, работающего в этих условиях.

Разработка научно-методического обеспечения компетентного подхода предполагала обеспечение заданиями и упражнениями, позволяющими усилить прикладную направленность подготов-

ки специалистов и способствовать формированию готовности будущих педагогов к работе в условиях образовательной интеграции.

Построение дидактической модели опиралось на использование следующих методических стратегий:

- разноуровневое модульное обучение, предполагающее возможность овладения содержанием учебных дисциплин на разных уровнях: репродуктивном, конструктивном (функциональном), профессиональном (уровне системного видения);

- широкое использование метода решения обобщенных профессиональных задач, имеющих межпредметный профессиональный характер и предусматривающих включение будущих педагогов в созданные в учебном процессе учреждения высшего образования практические ситуации, имитирующие профессиональные проблемы;

- разработку обучающих кейсов, предусматривающих рассмотрение практико-ориентированных педагогических ситуаций и задач, предполагающих анализ, оценивание альтернативных решений, выбор оптимального варианта и планирование его осуществления;

- организацию работы в группе, позволяющую приобрести навыки социокультурного взаимодействия (уважение точки зрения другого, аргументация избранной позиции и др.);

- участие в проектах, предполагающее самостоятельное решение определенной проблемы, начиная с ее формулировки, выстраивания стратегии ее решения, проверки адекватности цели, выбора методов и средств, анализа полученных результатов;

- организация самостоятельной работы студентов в логике будущей профессиональной деятельности.

Содержание методического обеспечения предполагает формирование у студентов академических, социально-личностных и профессиональных компетенций, системного видения и понимания глубины проблем детей с особенностями психофизического развития в образовательном процессе и их решения. Предлагаемые задания (тематические тестовые задания, педагогические этюды и ситуации, обобщенные педагогические задачи, мини-кейсы) способствуют формированию всех групп компетенций, представленных в образовательном стандарте высшего образования первой ступени Республики Беларусь: академических (знания и умения по изучаемой дисциплине), социально-личностных (культурно-ценностные ориентации, этические и нравственные

ценности личности и умение следовать им); профессиональных (обобщенные знания и умения формулирования проблемы и умения их решать в избранной профессиональной деятельности).

Работа с педагогическими этюдами направлена на ознакомление с хрестоматийными материалами по коррекционной педагогике и специальной психологии, анализ их содержания и обсуждение в группе студентов. Важным является обсуждение возможности применения полученного теоретического опыта в практической педагогической деятельности. Решение педагогических ситуаций проблемного межпредметного характера различной степени сложности требует использования полученных теоретических знаний по педагогике, психологии, психологии развития, основам обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития.

Тематические тестовые задания, педагогические ситуации и обобщенные задачи имеют разный уровень сложности (репродуктивный — узнавание, воспроизведение ранее приобретенных знаний в том виде, в котором осуществлялось их усвоение; конструктивный — воспроизведение приобретенных знаний в измененных условиях; творческий (профессиональный) — перенос полученных знаний (умений, компетенций) в новые условия). Такой подход позволяет выявить индивидуальный уровень владения учебным материалом каждого студента. Содержание обобщенных задач носит межпредметный характер и решение их предполагает анализ условий, постановку целей и задач предстоящей деятельности, выдвижение гипотез и проектирование деятельности по проверке выдвинутых гипотез, оценку и корректировку деятельности на основе рефлексии результатов. Решение такой задачи не всегда однозначно и предполагает возможность выбора альтернативных решений и их обоснование.

Мини-кейсы базируются на реальном фактическом материале (практические, обучающие, научно-исследовательские) или же приближены к реальной ситуации (так называемые «кресельные» кейсы) и требуют тщательного анализа представленной информации, умения предложить возможные решения, выбрать лучшее и обосновать оптимальный путь решения.

Разработаны индивидуальные задания для педагогической практики студентов, предполагающие организацию взаимодействия детей с особенностями психофизического развития и их

нормально развивающихся сверстников, работы с родителями и др.

Разработанные виды заданий и упражнений, составившие научно-методическое обеспечение, прошли апробацию и были внедрены в учебный процесс педагогического факультета Барановичского государственного университета.

### Список источников

1. *Байденко, В. И.* Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) : метод. пособие / В. И. Байденко. — М. : Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. — 114 с.
2. *Болотов, В. А.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 8—14.
3. *Дьяченко, М. И.* Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: психологический аспект / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Пономаренко. — Минск : Университетское, 1985. — 206 с.
4. *Жук, О. Л.* Компетентностный подход в стандартах высшего образования по циклу социально-гуманитарных дисциплин / О. Л. Жук // Высш. шк. — 2006. — № 5. — С. 21—25.
5. *Зимняя, И. А.* Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высш. образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 34—42.
6. *Петров, А. Ю.* Компетентностный подход в непрерывной профессиональной подготовке инженерно-педагогических кадров : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А. Ю. Петров. — Н. Новгород : [б. и.], 2005. — 34 с.
7. *Хуторской, А. В.* Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народ. образование. — 2003. — № 2. — С. 58—64.

Материал поступил в редколлегию 31.01.2011.

## Сведения об авторах

**Анищенко Елена Валерьевна.** Доктор педагогических наук, доцент отдела андрагогики Института педагогического образования и образования взрослых НАПН Украины, доцент (Украина, г. Киев).

**Белокурская Ирина Адамовна.** Преподаватель кафедры общей и детской психологии факультета дошкольного образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка» (Республика Беларусь, г. Минск).

**Бондарчук Елена Васильевна.** Преподаватель кафедры возрастной и педагогической психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка», кандидат психологических наук (Республика Беларусь, г. Минск).

**Бурякова Татьяна Салаватовна.** Аспирант Волгоградского государственного педагогического университета (Российская Федерация, г. Волгоград).

**Вашнёва Валентина Ивановна.** Старший преподаватель кафедры социальной педагогики УО «Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка» (Республика Беларусь, г. Минск).

**Гадилля Алла Михайловна.** Доцент кафедры психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка», кандидат психологических наук, доцент (Республика Беларусь, г. Минск).

**Гинайло Алексей Иванович.** Доцент кафедры методики преподавания физики и общих технических дисциплин учреждения образования «Брестский государственный университет им. А. С. Пушкина», кандидат педагогических наук, доцент (Республика Беларусь, г. Брест).

**Голованова Татьяна Петрова.** Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Запорожского национального университета, доцент (Украина, г. Запорожье).

**Гордиук Ольга Владимировна.** Старший преподаватель кафедры общей и детской психологии факультета дошкольного образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка» (Республика Беларусь, г. Минск).

**Денисюк Елена Николаевна.** Кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и коррекционного образования Института психологии и социальной педагогики Киевского университета им. Б. Гринченко, доцент (Украина, г. Киев).

**Дубовик Светлана Григорьевна.** Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории начального образования, индивидуального обучения и методик преподавания дисциплин гуманитарного цикла Педагогического института Киевского университета им. Б. Гринченко, доцент (Украина, г. Киев).

**Дубровина Ирина Владимировна.** Главный научный сотрудник лаборатории научных основ детской практической психологии Психологического института Российской академии образования (РАО), доктор психологических наук, профессор, академик РАО (Российская Федерация, г. Москва).

**Егорова Наталья Анатольевна.** Кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессиональной иноязычной подготовки учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, г. Барановичи).

**Жеребцов Сергей Никифорович.** Заведующий кафедрой психологии учреждения образования «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины», кандидат психологических наук, доцент (Республика Беларусь, г. Гомель).

**Журлова Ирина Владимировна.** Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И. П. Шамякина», доцент (Республика Беларусь, г. Мозырь).

**Замогильный Сергей Иванович.** Заведующий кафедрой гуманитарных наук Энгельсского технологического института (филиала) Саратовского государственного технического университета, доктор философских наук, профессор (Российская Федерация, г. Саратов).

**Игнатович Вия Геннадьевна.** Кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой педагогики и психологии начального образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка», доцент (Республика Беларусь, г. Минск).

**Игумнов Сергей Александрович.** Директор государственного учреждения «Республиканский научно-практический центр психического здоровья», доктор медицинских наук, профессор (Республика Беларусь, г. Минск).

**Кириленко Валерий Григорьевич.** Магистр педагогических наук, директор учреждения образования «Минский государственный автомеханический колледж» (Республика Беларусь, г. Минск).

**Клинаев Юрий Васильевич.** Профессор кафедры технической физики и информационных технологий Энгельсского технологического института (филиала) Саратовского государственного технического университета, доктор физико-математических наук, профессор (Российская Федерация, г. Саратов).

**Козел Валентина Ивановна.** Кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой педагогики учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, г. Барановичи).

**Коломинский Яков Львович.** Профессор кафедры возрастной и педагогической психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка», доктор психологических наук, профессор, председатель Общественной организации «Белорусское общество психологов» (Республика Беларусь, г. Минск).

**Кряхтунов Михаил Ильич.** Профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования Московского педагогического государственного университета, доктор педагогических наук (Российская Федерация, г. Москва).

**Мартыненко Светлана Анатольевна.** Преподаватель кафедры психологии педагогического факультета учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, г. Барановичи).

**Месникович Светлана Анатольевна.** Доцент кафедры психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка», кандидат психологических наук, доцент (Республика Беларусь, г. Минск).

**Мнишкур Екатерина Святославовна.** Преподаватель кафедры иностранных языков учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка» (Республика Беларусь, г. Минск).

**Мухтарова Шакира Мукашовна.** Доктор педагогических наук, профессор Карагандинского государственного университета им. Е. А. Букетова (Казахстан, г. Караганда).

**Николаева Марина Владимировна.** Доктор педагогических наук, заведующий кафедрой педагогики и психологии начального образования Волгоградского государственного педагогического университета, профессор (Российская Федерация, г. Волгоград).

**Оловникова Наталья Глебовна.** Заведующий кафедрой иностранных языков учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка», кандидат психологических наук, доцент (Республика Беларусь, г. Минск).

**Осипчик Сергей Иванович.** Ведущий научный сотрудник государственно-го учреждения «Республиканский научно-практический центр психического здоровья», кандидат медицинских наук (Республика Беларусь, г. Минск).

**Пионова Римма Сергеевна.** Доктор педагогических наук, профессор учреждения образования «Минский государственный лингвистический университет» (Республика Беларусь, г. Минск).

**Плескашевич Николай Миронович.** Кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка», профессор (Республика Беларусь, г. Минск).

**Полупанова Елена Григорьевна.** Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка», доцент (Республика Беларусь, г. Минск).

**Пономаренко Ольга Викторовна.** Кандидат педагогических наук, декан факультета социальной педагогики и психологии Запорожского национального университета, доцент (Украина, г. Запорожье).

**Приходько Николай Ильич.** Доктор педагогических наук, профессор кафедры управления и социальной педагогики Запорожского национального университета, профессор (Украина, г. Запорожье).

**Решенок Дмитрий Николаевич.** Аспирант кафедры психологии факультета психологии и педагогики учреждения образования «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины» (Республика Беларусь, г. Гомель).

**Русанов Виктор Алексеевич.** Доцент кафедры гуманитарных наук Энгельского технологического института (филиала) Саратовского государственного технического университета, кандидат философских наук, доцент (Российская Федерация, г. Саратов).

**Северин Алексей Викторович.** Преподаватель кафедры психологии учреждения образования «Брестский государственный университет им. А. С. Пушкина» (Республика Беларусь, г. Брест).

**Селезнёв Александр Алексеевич.** Старший преподаватель кафедры психологии педагогического факультета, руководитель филиала кафедры психологии на базе Барановичского центра медицинской реабилитации (ЦМР) для детей с психоневрологическими заболеваниями, организатор лаборатории психолого-педагогических исследований педагогического факультета учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, г. Барановичи).

**Селезнёва Татьяна Александровна.** Магистр педагогических наук, аспирант кафедры культуры речи и межкультурных коммуникаций учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка» (Республика Беларусь, г. Минск).

**Семикин Виктор Васильевич.** Декан психолого-педагогического факультета Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, заведующий кафедрой психологии развития и образования, доктор психологических наук, профессор (Российская Федерация, г. Санкт-Петербург).

**Сушецкая Анжела Валентиновна.** Магистр педагогических наук, аспирант учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка» (Республика Беларусь, г. Минск).

**Тристеня Клавдия Семеновна.** Кандидат медицинских наук, доцент кафедры дошкольного образования учреждения образования «Барановичский государственный университет», руководитель филиала кафедры дошкольного образования на базе дошкольного центра развития ребенка (ДЦРР) № 2 г. Барановичи, доцент (Республика Беларусь, г. Барановичи).

**Хитрюк Вера Валерьевна.** Кандидат педагогических наук, проректор по учебной работе учреждения образования «Барановичский государственный университет», доцент (Республика Беларусь, г. Барановичи).

**Черная Галина Григорьевна.** Доцент кафедры социальной работы и социальной педагогики Карагандинского государственного университета им. Е. А. Букетова (Казахстан, г. Караганда).

## Уважаемые коллеги!

*Кафедры психологии и педагогики педагогического факультета учреждения образования «Барановичский государственный университет» приглашают к сотрудничеству авторов в создании межвузовского сборника научных статей с международным участием «Актуальные проблемы формирования психолого-педагогической культуры будущих специалистов».*

### ТРЕБОВАНИЯ К РУКОПИСЯМ СТАТЕЙ

Принимаются материалы актуальные, теоретически и практически значимые, ранее неопубликованные.

Структура и оформление статьи должны соответствовать следующим требованиям: содержать *введение* (актуальность исследования, проблематика), *основную часть* (научная новизна, цель и задачи исследования, методология и методы исследования, результаты исследования и их обсуждение), *заключение*, *список цитированных источников*.

Рукопись представляется в одном экземпляре на бумажном носителе (текстовый редактор Microsoft Word 97 for Windows, шрифт Times New Roman, междустрочный интервал одинарный, формат А5 (односторонний), кегль 11 пт, страницы пронумеровать карандашом, абзацный отступ 6 мм, поля: слева — 15 мм, справа — 20 мм, сверху — 18 мм, снизу — 21 мм) и электронном, допускается пересылка по электронной почте: e-mail: [psyconf\\_barsu@mail.ru](mailto:psyconf_barsu@mail.ru).

Не рекомендуется употреблять сокращенные слова и аббревиатуры без следующего в тексте статьи пояснения, кроме общепринятых, например, *т. е.*

*Таблицы.* Заголовок таблицы располагается по левому краю. Нумеровать арабскими цифрами сквозной нумерацией; если в статье одна таблица, она должна быть обозначена «Таблица 1». После номера перед непосредственным заглавием таблицы необходимо поставить длинное тире. На все таблицы статьи должны быть ссылки в тексте, при ссылке следует писать слово «таблица» с указанием номера. Шрифт текста и заглавия таблицы 9 пт.

*Рисунки.* Рисунки и графики представляются в формате TIF, разрешение 600 точек на дюйм, черно-белые. Рисунки, графики и диаграммы не должны содержать цветных заливок и абрисов, заливок в градациях серого. Иллюстрации необходимо нумеровать арабскими цифрами сквозной нумерацией, после номера ставится длинное тире и указывается собственная подпись. Если рисунок один, то он обозначается «Рисунок 1». На каждый рисунок необходимо давать ссылку полным словом. Шрифт подписи рисунка, а также текста на рисунке 9 пт.

*Пристатейные библиографические списки.* Выравнивание по ширине. Сведения об источниках следует располагать в порядке появления ссылок на источники в статье и нумеровать арабскими цифрами с точкой с абзацного отступа ([1, с. 30]). При этом оформление списков источников должно полностью соответствовать ГОСТ 7.1-2003 и иметь заглавие «Список цитируемых источников».

Ссылки на ресурсы удаленного доступа не рекомендуется употреблять.



*Научное издание*

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ  
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ**

**Межвузовский сборник научных статей  
с международным участием**

**Выпуск 1**

**В двух частях**

**Часть 1  
ПСИХОЛОГИЯ**

*Под научной редакцией  
доктора психологических наук,  
профессора Я. Л. Коломинского*

**Часть 2  
ПЕДАГОГИКА**

*Под научной редакцией  
кандидата педагогических наук,  
доцента В. И. Козел*

Технический редактор *Н. В. Иванова*  
Корректор *Е. П. Сенько*  
Компьютерная верстка *Н. В. Ивановой*

Ответственный за выпуск *Е. Г. Хохол*

Подписано в печать 29.12.2011.  
Формат 60 × 84 1/16. Бумага офсетная.  
Гарнитура Таймс. Отпечатано на ризографе.  
Усл. печ. л. 18,47. Уч.-изд. л. 16,92.  
Заказ 294. Тираж 55 экз.

ЛИ 02330/0552803 от 09.02.2010

Издатель и полиграфическое исполнение:  
учреждение образования  
«Барановичский государственный университет»  
225404, г. Барановичи, ул. Войкова, 21.