

электронных документов и учебных материалов, осуществления контроля усваиваемого материала. Кроме того, Moodle обладает мощным инструментарием по сбору, обработке и хранению аналитико-статистической информации о практически всех событиях образовательного процесса в системе.

Среди основных методических функций, которые могут быть реализованы системой дистанционного обучения Moodle, можно выделить следующие: информативная (в системе хранится весь учебный материал, необходимый для изучения предмета в полном объеме), организационная (изложение материала может быть организовано в той форме, которая наиболее соответствует изучаемой дисциплине), контролирующая (контроль изученного материала происходит автоматически без участия преподавателя), коммуникативная (система позволяет организовать общение участников, зарегистрированных в системе).

К основным концептуальным положениям работы с учебной платформой Moodle можно отнести: обязательная самостоятельная практика обучаемого; интерактивное взаимодействие учащихся друг с другом и с педагогом; эффективная обратная связь; использование разнообразных форм самостоятельной работы учащихся. Все это обеспечивается за счет форматов курсов и их элементов.

Заключение. Таким образом, виртуальное образовательное пространство, используемое в системе организации самостоятельной работы студентов, позволяет придать инновационную направленность образовательному процессу системным применением комплекса информационно-коммуникационных средств интерактивного общения, переводя самостоятельную работу студентов на новый технологический уровень.

Список литературы

1. Анисимов А.М. Работа в системе дистанционного обучения Moodle : учеб.пособие. – 2-е изд. испр. и доп. / А.М. Анисимов. – Харьков: ХНАГХ, 2009. – 292 с.
2. Moodle [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.moodle.org>. (дата обращения: 1.02.13).

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

*И.Е. Керножицкая
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

В последнее десятилетие в образовательном процессе высшей школы происходят принципиальные изменения, связанные с совершенствованием программ профессиональной подготовки и поиском возможностей их качественной реализации. Данная проблема сохраняет свою актуальность прежде всего потому, что практика и работодатели повышают требования к выпускникам учебных заведений. В нынешних условиях востребованы не только документы о профессиональной квалификации, но и их подтверждение в виде «пакета компетенций» специалиста: познавательных, творческих, социально-психологических, педагогических. В многочисленных публикациях исследователи утверждают, что «сегодня рафинированный академизм в образовании практически у всех вызывает чувство неудовлетворения» (И.А. Зимняя), «чисто знаниевое образование оказывается неэффективным и нецелесообразным» (Б.С. Гершунский), «качество подготовки выпускника – это не производное от числа прослушанных курсов» (В.И. Байден-

ко) и т.д. В системе приоритетов высшего педагогического образования рассматривается усиление практической направленности обучения, развитие у будущего учителя профессионально направленного мышления, поскольку сущность его деятельности состоит в постоянном анализе возникающих педагогических ситуаций и решении вытекающих из них стратегических и тактических задач.

Целью данной статьи является обоснование необходимости применения в образовательном процессе метода анализа педагогических ситуаций для развития профессионального мышления будущего учителя.

Материал и методы. Материалом изучения обозначенного вопроса послужили работы российских и белорусских ученых, направленные на поиск резервов повышения качества вузовской подготовки, совершенствование форм и методов активизации взаимодействия «преподаватель - студент» в образовательном процессе (В.В. Гузеев, С.С. Кашлев, М.В. Кларин, М.Ю. Краснов, С.А. Пуйман и др.). Автор обобщил многолетний опыт вузовского преподавания и методику использования на занятиях по педагогике учебно-творческих заданий для развития у студентов профессионального мышления. Характер работы обусловил использование таких методов как: теоретический анализ психолого-педагогической литературы, моделирование и анализ обучения, наблюдение, собеседование.

Результаты и их обсуждение. Анализируя процессуальный аспект профессионального мышления учителя, мы выделяем этапы развертывания его мыслительной деятельности: столкновение с педагогической ситуацией, осознание в ней определенной проблемы, формирование педагогической задачи, ее решение и практическую реализацию принятого решения. Целенаправленный многоаспектный процесс и результат профессиональной мыслительной деятельности включает не только рациональное, эмоционально-ценностное и интуитивное постижение педагогической ситуации, он сопровождается появлением личностного смысла как основы для принятия и реализации решения педагогической задачи.

Помочь студенту нарабатывать опыт решения профессиональных задач и, тем самым, формировать свою профессиональную позицию призваны, в первую очередь, занятия по педагогике. На протяжении многих лет преподаватели кафедры, приобщающие студентов к мудрой науке и тонкому искусству воспитания, не представляют себе занятий по педагогике без учебно-творческих заданий [1]. В заданиях предлагаются точки зрения ученых на различные педагогические явления, идеи и опыт практиков, научно-популярные тексты об обучении и воспитании, этюды о взаимодействии участников учебно-воспитательного процесса, «школьные ситуации». Содержание заданий вводит студентов в сложный мир педагогической деятельности, процесс обучения, воспитания, развития школьников, управления педагогическими системами. Мы рекомендуем задания, которые помогают осознать смысл научной информации, проанализировать конкретное педагогическое явление, определить свою позицию при обсуждении той или иной профессиональной проблемы, увидеть многовариантность решения педагогических задач. Каждое задание создает своеобразную микропроблемную ситуацию, что является поводом для размышлений и диалога, материалом для импровизаций и педагогической оценки, стимулом для принятия собственных решений.

Педагогическая ситуация, по мнению Л.Ф. Спирина, определяется как объективное состояние конкретной педагогической системы в определенном временном промежутке, а педагогическая задача – как результат осознания сложившейся ситуации и принятия ее учителем. Эту мысль подтверждает Ф.Н. Гоноболин, когда пишет, что учитель в любой момент может оказаться перед проблемой, требующей своего решения. В зависимости от ракурса ее рассмотрения, глубины

анализа, опознания в ней противоречия, она может стать той или иной задачей. Педагогическая задача возникает в тех случаях, когда возможно не одно решение и необходимо найти предпочтительный способ достижения желаемого результата. Решение педагогической задачи происходит по схеме: аналитический, прогностический, конструктивный, организаторский, рефлексивный компонент.

Мы согласны с А.А. Орловым, который утверждает, что в реальной профессиональной деятельности не удастся иметь дело с педагогическими задачами «в готовом виде». Они «вычленяется» из конкретной ситуации, имеют определенную степень проблемности, «создают» определенные трудности, поиск выхода из которых отсылает к знаниям, умениям, опыту, интуиции для планирования умственных и практических действий.

В нашем исследовании работа с педагогическими ситуациями помогает будущему учителю преломить свои знания, формирующийся опыт через смысловую сферу, стимулируя тем самым развитие педагогического мышления. Кроме того, приобретая профессиональный подход к явлениям обучения и воспитания, студент развивает способность «видеть» педагогическую реальность во всех ее противоречиях и в процессе ее осмысления учится выработать свою позицию.

Логика выполнения задания ставит студента в положение исследователя, дает возможность, опираясь на теорию, закономерности и принципы педагогического процесса, самоопределяться в проблемной ситуации, анализировать и моделировать способ ее решения. Нами замечено, что решение педагогических задач осуществляется как на репродуктивном уровне, когда студент использует готовые формулировки, высказывает предположения на уровне «здравого смысла», не устанавливая взаимосвязи между отдельными компонентами решения, так и на творческом уровне, когда студент выполняет самостоятельно комплекс проектно-конструкторских задач, объясняет их логику, видит предпочтительный способ достижения результата.

Мы считаем, что метод анализа педагогических ситуаций наряду с дискуссией, деловой игрой, конструированием коллажа, компьютерной презентацией проекта способствует организации такого педагогического взаимодействия, когда акцент с информационного компонента обучения переносится на аналитический, рефлексивный, что служит основой формирования у студентов умений сравнивать, доказывать, делать выводы.

Заключение. Опыт применения на занятиях метода анализа ситуаций приводит к следующим выводам.

«Ситуативные задачи», как особый способ постижения педагогических истин – средство развития у студентов нестандартного мышления, эмоционально-ценностного отношения к теории и практике обучения и воспитания, творческого подхода к проблемам, которые постоянно выдвигаются школьной жизнью.

Использование данного метода придает процессу обучения проблемно-исследовательский и практико-ориентированный характер. На занятии происходит «объективизация скрытой образовательной и педагогической реальностей» (Д.Г. Левитес), выход за рамки учебного предмета в значимую для студента социальную практику, превращая тем самым содержание обучения в личностные новообразования, в компетентности будущего специалиста.

Список литературы

1. Учебно-творческие задания по педагогике: формирование профессиональной компетентности студентов: методические рекомендации / авт.-сост.: И.Е. Керножицкая, Н.А. Ракова. Витебск: ВГУ имени П.М.Машерова, 2012.