

Создание эффективной системы управления процессом подготовки преподавателей военного вуза, заставит вуз систематически корректировать цель, содержание и методику подготовки офицеров-преподавателей, проводить постоянную работу по повышению их педагогической и профессиональной квалификации, изучать и внедрять в образовательный процесс передовой психолого-педагогический опыт и рекомендации педагогической науки. Перечисленные направления деятельности являются основой управления формированием педагогического мастерства преподавателей каждого образовательного учреждения.

Заключение. Анализ педагогической деятельности военного образовательного учреждения показывает, что подготовка офицеров-преподавателей в военных вузах, сегодня ведется на качественном, многоступенчатом уровне, с научным планированием, педагогическим проектированием, учетом особенностей её проведения на разных уровнях их военно-профессиональной подготовки. Учебные отделы и кафедры, возглавляющие работу по формированию педагогического мастерства, организуют ведение инновационной, исследовательской и прогностической деятельности в области формирования педагогического мастерства офицеров-преподавателей, с учетом практических навыков накопленных войсках офицерами - преподавателями.

Литература

1. Гапончук, Г.И. Формирование военно-педагогической направленности у курсантов высших военно-политических училищ / Г.И. Гапончук; под ред. Кодкова К.В. – М.: ВПА, 1990. – 264 с.
2. Вдовюк, В.И. Военно-педагогическая этика и совершенствование профессионально-этической подготовки советских офицеров / В.И. Вдовюк; под ред. А.В. Кулина. – М.: Норма, 1983. – 312 с.
3. Барабанщиков, А.В. Основы военной психологии и педагогики / А.В. Барабанщиков. – М.: Просвещение, 1988. – 271 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ СРЕДСТВАМИ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА

*И.В. Полищук
Минск, УО «БГУФК»*

Любое учебное занятие со студентами отражает профессиональную культуру самого процесса обучения – дидактическую культуру. Содержание обучения включает в свой состав культуру самого процесса обучения. Однако существенные различия между содержанием образования и содержанием обучения, как показывает анализ научно-педагогической литературы, пока остаются невыявленными. Вместе с тем их отождествление приводит к значительным издержкам в профессиональном образовании: отрыву профессионального образования от духовного мира будущего специалиста, от жизни и реальностей практики.

Культурно-социальная детерминация профессиональной деятельности преподавателя проявляется, прежде всего, в том, что: а) основным ее содержанием

является организация деятельности другого, обеспечивающая его (другого) профессиональную подготовку, которая соответствует стандартам профессионального образования; б) общественные условия жизнедеятельности преподавателя через систему ценностей, требований, общественное признание, создание объективных возможностей профессионального и личностного самоопределения определяют его отношения к собственной профессиональной деятельности и ее результатам. Преподаватель поставлен перед необходимостью перевода потребностей социума, культурно-исторического опыта образования в смысловые, ценностные отношения, в профессиональную деятельность будущего учителя; в) детерминантами профессиональной деятельности преподавателя выступают ее продукты: уровень подготовки будущих специалистов, оценка коллегами промежуточных и конечных результатов, рефлексия собственной дидактической деятельности как культуротворчества; г) профессиональная педагогическая деятельность и по существу, и по форме является диалогом: ориентация на другого вместе с содержанием учебного материала детерминируют осуществляемые преподавателем профессиональные действия, побуждают его посмотреть на эти действия со стороны, с точки зрения собеседника.

Диалектика содержания процесса обучения, по мнению Ю.В. Сенько, с учетом жизненного опыта преподавателя и студента может быть представлена как взаимодействие трех культур: "ставшей" педагогической культуры (социальный опыт), аккумулированной в проектах содержания профессионального образования, культуры студента, включающей его жизненный опыт, и культуры преподавателя, в том числе и его профессиональный педагогический опыт [1].

Очевидно при этом, что содержание образования и содержание обучения - это не одно и то же. Содержание образования анонимно, всеобщее, статично, изоморфно социальному опыту, внелично, получено кем-то и когда-то. Содержание обучения же личностно, интимно, нетиражируемо, развертывается "здесь и сейчас".

Содержание обучения реально создается, создается в процессе обучения и выступает продуктом дидактического культуротворчества преподавателя. Таким же продуктом являются и отношения, целевые установки непосредственных участников педагогического процесса, их мотивы ценностные ориентации, способы сотрудничества.

Поэтому в определении понятия "дидактическая культура" в рамках системно-культурологического подхода приоритет отдается культурной составляющей как результата дидактической деятельности преподавателя.

Дидактическая культура будущего педагога основана на профессиональной компетентности, гуманистической личностной позиции, системе ценностных ориентаций и убеждений, современном педагогическом мышлении, развитых креативных способностях и направлена на саморазвитие профессионально-педагогической культуры и развитие личности обучающегося. Это - культура обучения, проявляемая в дальнейшем учителем в инновационно-дидактической деятельности, системное качество, направленное на образование и развитие личности обучающихся, максимальную реализацию их потенциальных возможностей.

Польский философ Т. Котарбинский, создатель праксеологии (логической теории действия), выделил четыре функции культуры: консервативную (сохранение ценного в аксиологическом и технологическом плане); профилактическую (профилактика спада культуры и разрыва преемственности); деструктивную (уничтожение, преодоление неразвитости, интеллектуальной и культурной деградации детей и взрослых); конструктивную (переход к новому уровню общей, профессионально-педагогической и дидактической культуры).[2]. Такой подход позволяет рассматривать дидактическую культуру как деятельность с точки зрения ее результата.

Анализ литературы по проблеме позволяет выделить следующие этапы становления и развития дидактической культуры как общественно-исторического явления:

I - эмпирический (интуитивно-практический) - наиболее продолжительный (от зарождения человеческого общества до появления социальных институтов, осуществляющих обучение). На этом этапе дидактическая культура находится в невычлененном состоянии на уровне первобытного синкретизма. Конструктивная функция на этом этапе осуществляется путем проб и ошибок, профилактическая - в виде табу, в общении - жесткие формы, авторитарные методы;

II - репродуктивный (линейный по структуре, монистический по методологии) - от появления социальных институтов, осуществляющих обучение до появления дидактики как теории. Сохраняется доминирующая роль конструктивной и профилактической функций, при этом конструктивная функция воплощается в различных теориях и концепциях обучения;

III - прагматический (эклектический по методологии, плюралистический по подходу) - становление дидактики как науки. Дидактическая культура остается сложным, неотрефлексированным явлением, что приводит к широкому плюрализму, множеству позиций, зачастую противоположных, при этом подходы с научной точки зрения представлены слабо. Плюрализм задает инновации, которые противоречиво влияют на дидактическую культуру. На этом этапе наблюдается рост инноваций, ломка социальных отношений, кризис культуры, кризис преемственности поколений. Противоречия в развитии дидактической культуры проявляются наиболее отчетливо, поэтому на первый план выступает деструктивная функция культуры. В современных социально-экономических условиях на этом этапе проблемы профессионально-педагогической культуры в широком смысле и дидактической культуры, в частности, выходят на первое место.

В процессе перехода от традиционных методик преподавания к обучению с использованием информационных технологий возникает задача не только поиска эффективных методов формирования профессиональных умений студентов, но и выявления проблемного поля научного изучения информационных средств обучения, оптимальных в отношении организации и результатов дидактического процесса.

В последние годы информационно-дидактические средства обучения математике, физике и информатике разрабатываются преимущественно в двух направлениях. Первое обусловлено применением программных

средств с изначально встроенными алгоритмами дидактических действий. Несмотря на высокий технический уровень исполнения, обозначенное свойство данного вида программ формирует предпосылку их возможной дидактической инертности и ситуационного педагогического несоответствия в отношении многообразия возникающих в учебном процессе задач.

В рамках второго направления используются математические инструментальные среды (МИС) для компьютерной поддержки обучения математике и информатике. Данные программные продукты, не обладая изначально заданными требованиями к алгоритмизации математических действий, создают систему информационно-дидактического обеспечения, при котором выбор и осуществление действий выполняется учащимися самостоятельно (В.П. Дьяконов, С.А. Дьяченко, Т.В. Капустина, Т.Л. Ниренбург, В.Ф. Очков, А.И. Плис, У.В. Плясунова, Н.А. Сливина, А.А. Смирнов).

Образовательная телекоммуникационная сеть является проводником компьютерных технологий и передовых методик преподавания, в том числе дистанционного обучения. Основные характеристики дистанционного обучения следующие: оно является гибким в выборе времени и места обучения; обеспечивает высокую экономичность и низкую стоимость обучения в сочетании с возможностью обучения очень большого числа; позволяет обучаться гражданам в тех районах страны, где нет иных возможностей получить высшее образование; позволяет использовать сложные современные технологии, что делает процесс обучения более индивидуальным, эффективным, увлекательным и интересным. Технологии дистанционного обучения делятся на три основные группы: аудиовизуальные средства (печатный материал, аудиокассеты, видеокассеты, видеодиски); компьютерные средства обучения (самообучающиеся компьютерные программы, электронные учебники, модели, программы интерактивного видео и мультимедиа); системы телекоммуникации (телеконференция, видеоконференции, электронная почта, видеотекст, работа с базами данных в режиме интерактивного доступа).

К дидактическим функциям телекоммуникаций относят в настоящее время такие, как: передача и прием информации на любые расстояния и любого объема; передача сообщений как одному лицу, так и большой аудитории; подготовка, редактирование и обработка текста; хранение и обработка информации и ее распечатка на принтере; использование отдаленных баз данных библиотек, частных и государственных информационных служб. Учителя школы, используя компьютерные телекоммуникации в своей работе получают канал оперативной связи с другими школами и организациями как внутри страны, так и за рубежом; доступ к специализированным базам и банкам данных; свою квалификацию на заочных курсах по различным направлениям деятельности, проводимой в форме "дистанционного обучения"; получить оперативную консультацию по различным вопросам методики преподавания учебных предметов у своих коллег их других школ или у координаторов сетевых проектов. При этом учитель сможет реализовать следующие задачи: организовать деловую игру, предполагающую смену ролей учащихся в процессе игры в зависимости от их успехов и способностей; отстающие учащиеся могут в любой момент получить кон-

сультацию успевающих учащихся или учителя; развить организаторские навыки учащихся, их умение общаться со сверстниками, учителем, координатором проекта и т.д. Учителя могут использовать электронную почту по следующим направлениям: личная переписка учителей, учащихся; литературное творчество (совместное написание историй, изданий школьных газет и журналов); совместное решение организационных проблем (подготовка и проведение олимпиад, курсов, слетов, спортивных соревнований, походов и т.д.); параллельное изучение различных школьных предметов; изучение отдельных тем вне школьной программы; параллельное проведение экспериментов; переписка школ в процессе работы над совместными учебными проектами.

Обучение студентов в процессе конструирования электронных учебных материалов требует специальной организации учебного процесса, системы его дидактического обеспечения. Технологии конструирования электронных учебных материалов рассматривались в работах С.П. Грушевского, С.В. Усатикова. Методики обучения конструированию электронных учебных материалов описаны в работах Ю.С. Брановского, Т.Г. Везирова, А.Ш. Бакмаева, А.А. Телегина, Д.А. Шуклина и др.

Методика обучения педагогов конструированию электронных учебных материалов реализуется двумя этапами: теоретическим – моделированием учебного процесса, практическим – выполнением индивидуальных проектов по созданию ЭУМ. На первом этапе обосновываются цели обучения – формирование знаний о педагогическом проектировании электронных ресурсов и умений создавать новые программные продукты; выполняются трансформация содержания для его представления в электронной форме, выбор частнодидактических методов обучения (открытых программ, проектов, динамических моделей); планируются формы учебной деятельности, традиционные и компьютерные средства обучения.

Анализ работ по теории конструирования электронных учебных ресурсов позволяет сделать вывод о том, что модель конструирования электронных учебных материалов должна отражать дидактические свойства программных инструментальных сред, инвариантные структурные единицы электронных учебных материалов, типы электронных учебных материалов и процедуру их конструирования. В результате её реализации формируется дидактическая гипертекстовая система ЭУМ, в которой для достижения поставленных целей обучения интегрируются в единый программный продукт файлы-документы разнообразных типов и функций.

Обучение будущих учителей конструированию электронных учебных материалов направлено на формирование отдельных составляющих профессиональной компетентности учителя: дидактической, предметной и информационно-коммуникационной компетентностей. Под информационно-коммуникационной компетентностью учителя (ИКТ-компетентностью) понимаем, согласно Е.К. Хеннеру и А.П. Шестакову, «совокупность знаний, навыков и умений, формируемых в процессе обучения и самообучения информатике и информационным технологиям, а также способность к выпол-

нению педагогической деятельности с помощью информационных технологий».[3].

Таким образом, проблема формирования дидактической культуры будущих учителей в педагогической науке и практике до конца не исследована. Отсутствует разработанность электронных учебно-методических ресурсов по педагогическим дисциплинам.

Электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) – это совокупность структурированных учебно-методических материалов, объединенных посредством компьютерной среды обучения, обеспечивающих полный дидактический цикл обучения и предназначенный для оптимизации овладения студентом профессиональных компетенций в рамках учебной дисциплины.

Разработка структуры электронного учебно-методического комплекса (ЭУМК) по формированию дидактической культуры будущего учителя основывалась на учете следующих факторов:

1) структурные компоненты самой дидактической культуры будущего учителя, включающей: формирование у будущих специалистов системы дидактических знаний (когнитивный компонент); овладение студентами необходимым комплексом дидактических умений и навыков и усвоение ими опыта творческой педагогической деятельности (деятельностный компонент); формирование у студентов системы ценностно-эмоциональных отношений к дидактической теории, педагогической деятельности и процессу дидактической подготовки к ней (ценностный компонент).

2) темп и тенденции развития дидактики высшей школы и современные научные открытия в области теории и практики обучения; в зависимости от принятого идеала научно-педагогического познания

3) эпистемологический фактор – структура ЭУМК определяется системой требований образовательных стандартов высшего образования (в соответствии с Постановлением Министерства образования Республики Беларусь N 167 от 26 июля 2011 г. «Об утверждении положений об учебно-методических комплексах по уровням основного образования» (глава 2 «Положение об учебно-методическом комплексе на уровне высшего образования»).

4) методологический фактор - в качестве приоритетного методологического подхода к созданию ЭУМК выступает синергетический подход. Согласно этому подходу, ориентировочной основой для проектирования ЭУМК выступают интерактивность (возможность диалога студента с обучающей системой), актуализация (возможность своевременного обновления учебного материала), интеграция (возможность включения ссылок на другие электронные источники), адаптация (вариативность траекторий изучения учебного материала, позволяющая его приблизить к индивидуальным потребностям и возможностям студента), визуализация (возможность включения анимации, аудио- и видеофрагментов)

Разработка модели ЭУМК потребовала анализа опыта структурирования ЭУМК, накопленного в странах СНГ. В основе структурирования ЭУМК можно выделить два основных подхода: классический четырехкомпонентный подход (отвечающий структурной организации учебного процесса) и релятивный подход (количество структурных компонентов в ЭУМК не регламентировано и

зависит от специфики преподаваемой дисциплины). Выделенные подходы диалектически противоположны и имеют свои специфические позитивные и негативные стороны. На наш взгляд, представляется целесообразным взять за основу ЭУМК по формированию дидактической культуры будущего педагога классическую модель, но несколько ее дополнить структурными компонентами регулятивной модели (входной блок; обучающий блок; исследовательский блок, контролирующий блок).

Литература

1. Сенько, Ю.В.. Гуманитарные основы педагогического образования. – Москва: Изд.центр «Академия», 2000.- 240с.
2. Котарбинский, Т. Избранные произведения / Вступительная статья И. С. Нарского. – М.: Изд-во иностр. лит, 1963. – 911с.
3. Хеннер, Е.К., Шестаков, А.П. Информационно-коммуникационная компетентность учителя: структура, требования и система измерения. //Информатика и образование, 2004, № 12. – М.:ООО «Образование и информатика».- с. 6-11.

ОПТИМИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПРОЕКТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ ПЕДАГОГА

*Н.М. Плескацевич
Барановичи, УО «БарГУ»*

Введение. Научно-исследовательский проект как процесс и результат научного исследования педагога обеспечивает эффективное использование образовательных и воспитательных технологий, инноваций и систем в профессиональном становлении современного специалиста.

Методологическая культура педагога, сформированная на предыдущих этапах (доузовской и особенно подготовке в ВУЗе), в последипломном образовании предполагает поиск на новом более высоком уровне оптимальных вариантов решения профессиональных проблем разной сложности.

Основная часть. Индивидуальный научно-исследовательский проект, в основе которого ведущее место занимает процесс формирования и реализации исследовательской компетенции, предусматривает стремление, готовность и умение педагога качественно осуществлять исследовательскую деятельность.

Поисково-исследовательская деятельность при подготовке и выполнении индивидуального проекта включает такие основные аспекты как: определение базового категориально-понятийного аппарата исследования (формулировка цели, задач, объекта, предмета); теоретический анализ литературных источников, который предполагает установление сущности, закономерности, причинно-следственных связей в исследуемых процессах и явлениях; изучение, обобщение и оценку опыта решения проблемы в воспитательно-образовательных учреждениях; прогностический, предполагающий планирование и выполнение работы, определение методологии и методов исследования, его базы, отбор необходимых средств, разработки методического сопровождения исследования; проведение опытно-экспериментальной работы (сбор констатирующего материала, разработку