

ные и не образованные», «им не дано, так как учёба это трудная задача», «любящие гулять, а не учиться», «не выбрали свой путь», «не обязаны делать, то, что делают студенты», «не ищут своего счастья». Позитивные стороны статуса «не студенты» («они зарабатывают деньги для своей семьи», «не всё ещё потеряли», «талантливые, но в других сферах», «они хотят быть студентами, но у них не получается») подчёркивают около 10% студентов. Нейтральное отношение к «не студентам» выражается в ответах: «у них такая судьба», «могут стать студентами», «у них просто другие планы», «они хотят жить обычной жизнью». Таким образом, в оппозиционном значении «Они не студенты» - на первом плане оказывается оценочная функция группового сознания. Большинство обследованных, прежде всего, эмоционально воспринимают ситуацию нереализованности ролевых ожиданий. Нейтральная реакция – редкий тип отношения к группе «Они не студенты».

Заключение. Иностранные студенты, принявшие участие в исследовании, в подавляющем большинстве интернализуют новую социальную роль, понимают её основное назначение и позитивно относятся к ней. Социально-ролевая идентичность по признаку «Мы - Они» отчётливо проявляется с момента приобретения статуса студента вуза и связана с негативизмом в аутгрупповой оценке. Многие студенты связывают с вузом новое отношение не только к учебной деятельности, но и к жизни. Для освоения роли студента очень важно, чтобы учащийся имел знание об этой социальной роли, т.е. представление о правах и обязанностях связанных с данной ролью, также умел выполнять её и внутренне определял значимость роли для своей личности.

Список литературы

1. Акопов, Г.В. Социальная психология образования / Г.В. Акопов. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2000. – 296 с.
2. Добрович, А.Б. Общение: наука и искусство / А.Б. Добрович. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: «Знание», 1980. – 144 с.
3. Кон, И.С. Социология личности / И.С. Кон. – М., 1967. – 383 с.
4. Ляудис, В.Я. Формирование учебной деятельности студента / В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1989. – 240 с.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПОИСКИ В ЗАРУБЕЖНОЙ РЕФОРМАТОРСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

*А.П. Орлова, В.В. Тетерина, Н.К. Зинькова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Эффективность реформирования белорусской национальной системы образования, ее сближение с мировыми стандартами будут зависеть от осмысления прогрессивного наследия как в отечественной, так и зарубежной истории школы и педагогической мысли. Особый интерес в этом плане представляет реформаторская педагогика Западной Европы и США конца XIX – начала XX веков. В связи с этим представляется актуальным сконцентрировать внимание на тех дидактических инновациях, которые имели место в теории и практики нового воспитания и могут быть востребованы современной общеобразовательной школой.

Материал и методы. Материалом послужила научная историко-педагогическая литература по заявленной проблеме, представленная работами известных в этой области ученых. Методы исследования: анализ и обобщение научной литературы, исторический, ретроспективный.

Результаты и их обсуждение. Появление реформаторской педагогики Западной Европы и США в конце XIX – начала XX веков было своеобразным ответом на противоречия, сложившиеся между массовой практикой обучения и воспитания и новыми социально-экономическими требованиями индустриального общества Запада. Представленная различными течениями (свободное воспитание, экспериментальная, прагматическая, функциональная педагогика, педагогика личности и др.), она отличалась негативным отношением к прежней теории и практике воспитания, углубленным интересам к личности

ребенка, признанием идеи самоценности детства, развития личности на основе врожденных способностей. Оппоненты традиционной педагогики считали необходимым отказаться от ориентации на «среднего ребенка», опираться в воспитании на интересы каждого школьника. По-новому решая педагогические проблемы, они выступали, во-первых, за школу, которая не только и не столько сообщает знания, сколько заботится об общем развитии детей. Во-вторых, за школу, в которой учебный процесс построен в соответствии с принципами природосообразности. В-третьих, за школу, в которой созданы комфортные педагогические условия для обучения и воспитания. В-четвертых, за школу, в которой умственная деятельность соединена с трудовой.

Представители реформаторской педагогики сыграли заметную роль в обновлении дидактической теории. Инновационным ядром явились нестандартные подходы к целям, средствам и методам обучения, альтернативные классической системе модели организации учебного процесса, отказ от жесткого управления педагогическим процессом.

Приверженцев свободного воспитания объединял призыв развить в ребенке творческие, созидательные силы, сформировать пытливые, исследовательские отношения к миру путем изменения социальной школьной среды, создания «простора свободным и естественным проявлениям личности ребенка». Однако каждому реформаторскому течению были присущи свои специфические особенности решения дидактических проблем.

Э. Кей привнесла новую методику преподавания, учитывая возраст, индивидуальные наклонности, специфические черты учебного предмета. В качестве идеала Э. Кей предпочла домашнюю школу для детей в возрасте с 9–10 до 15–16 лет. В такой школе учащиеся распределяются по классам не только в соответствии с возрастом и знаниями, но и с учетом темперамента. Преподавание ведется спокойно, наглядно, предоставляется широкий простор для самостоятельности ребенка. Обучение основывается на самостоятельном изучении предметов по собственному выбору учеников, отсутствуют домашние задания, соревнование, которое Э. Кей считала безнравственным орудием.

Не менее популярной до настоящего времени остается дидактическая концепция итальянского врача и педагога М. Монтессори, основанная на теории «чувственных фаз» детского развития и «нормализующего воспитания». Основным методом, впервые открытым Монтессори, явилась поляризация внимания, т.е. глубокое проникновение ребенка в «дело», способность к медитации. Особую роль она придавала «гигиене мышления», называя его «ключом», открывающим тайны формирования человеческой личности. Разработанные ею дидактические материалы содержали систему сенсорной гимнастики, упражнения, направленные на распознавание звуков, развитие речи, стереогностических чувств. Обращая внимание на эффективность методов обучения, она требовала сжатости, простоты и объективности. В опыте М. Монтессори были упразднены награды и наказания, исключалось любое соревнование из детской самостоятельности, утверждался принцип свободы, самостоятельности, индивидуальности обучения.

Особый интерес в дидактическом плане представляет вальдорфская педагогика, характерной чертой которой является эпохальное обучение. При организации обучения практикуется преподавание предметов в виде сдвоенных занятий – метод «погружения». Каждый из предметов периодически (через 2–6 недель) заменяется новым. При этом имеет место объединение близких предметов в комплекс. В режиме дня выделяются три части: с утра углубленно изучается основной предмет (природоведческий или гуманитарный), в середине дня дети занимаются предметами, которые активизируют дыхание и складываются из серии упражнений – речь, музыка, эвритмия, заключительная и обязательная часть дня – занятие ремеслом.

Оригинальностью отличаются подходы к организации учебного процесса сторонника «нового воспитания» Френе. Он был противником использования на уроках учебников, особенно в начальных классах. По его мнению, учебник навязывает ребенку логику взрослого, не позволяет индивидуализировать обучение. Вместо него Френе предлагает специальные карточки – информации, карточки – опросники, карточки – ответы. Французский педагог, считал себя первооткрывателем программного обучения. Отрицая балльную систему успеваемости учащихся, он предлагал культивировать успех личности, выставлять в конце недели отметку за выполнение всех планов и работ, включая аккуратность, умение вести себя в коллективе и т.д.

Важная роль в развитии дидактических инноваций принадлежит экспериментальной педагогике. В ее недрах зародилась идея измерения уровня умственного развития детей. А. Бине ввел понятие «умственный возраст» и «фактический возраст», разработал соответствующие метрические школы. Полагая, что педагогика подобно медицине включает не только диагностику, но и лечение, А. Бине наметил обширные программы коррекции памяти учащихся.

Мейман организовал экспериментальную школу, где отбор детей в классы осуществлялся на основе их предварительной диагностики – по уровню интеллекта, интересам, склонностям.

В прагматической педагогике позитивные перемены в образовании связывались с перемещением центра тяжести в сторону ребенка, который становится «солнцем» и вокруг которого вращаются средства образования. Ее представители выдвинули идею «инструментальной педагогики», согласно которой обучение должно сводиться преимущественно к игровой и трудовой деятельности, где каждое действие ребенка выступает инструментом его познания. В рамках данного течения У. Килпатрик предложил метод проектов, в соответствии с которым обучение осуществляется через организацию целевых актов. Дети в процессе учебной деятельности проектируют выполнение конкретной практической задачи, опираясь на собственный опыт.

Концепцию обучения, разработанную по йенскому плану, следует рассматривать как синтез различных направлений развития международного реформаторского движения. Ее основатель П. Петерсен возглавил руководство опытной «школой труда и совместной жизни» при университете в Йене, важнейшими признаками которой стали: разновозрастные учебные группы (постоянные); ритмичный недельный рабочий план группы; гармоничная организация педагогических ситуаций по основным формам обучения. Благодаря системе постоянных групп, отпадает необходимость в переводе из класса в класс и в экзаменах в общепринятой форме.

Заключение. Таким образом, возникнув и развиваясь в процессе пересмотра традиционных педагогических установок в пользу обновления содержания и активизации учебного процесса, реформаторская педагогика оказала и оказывает огромное влияние на мировую школу и педагогическую мысль, обогащая ее новым дидактическим содержанием. Осмысление ее ценности в контексте развития белорусской национальной системы образования остается за будущим.

МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

*С.В. Понасенкова
Витебск, Гимназия № 4 г. Витебска*

Современной школе необходим теоретически грамотный практический психолог владеющий методикой и методологией профессиональной деятельности, практическим умениям и навыкам самостоятельной работы. Но как считают некоторые ученые, психологическая служба в школе малоэффективна, кроме того в ситуации кризиса, часть психологов – профессионалов ушли из школы. Результаты работы психолога малозаметны в масштабах школы и низко оцениваются учителями. Представление о том, какие качества, знания, умения и навыки необходимы для формирования компетентного психолога, являются необходимым условием для построения учебного процесса.

Поэтому проблема профессиональной компетентности практического психолога является актуальной и до сих пор остается не разрешенной.

Цель нашего исследования: составление модели профессиональной компетентности педагога-психолога.

Материал и методы. Нами было проведено пилотажное исследование, в котором приняли участие психологи, работающие в системе образования, а также педагоги и родители одной из школ г. Витебска. В исследовании приняло участие 42 психолога и 38