

ВЗАИМОСВЯЗЬ БАЗОВОГО, СПЕЦИАЛЬНОГО И ПОЛИКУЛЬТУРНОГО СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Модернизационные процессы в образовании обозначили в качестве одной из важных задач подготовку всесторонне развитой личности, гражданина, принадлежащего, с одной стороны, к определенному этносоциуму и культуре, с другой, гражданина мира. Для ее реализации содержание образования должно включать три взаимосвязанных компонента: обеспечение каждому ребенку возможности самоидентифицироваться; создание условий для равноправного диалога с поликультурным окружением; вовлечение растущей личности в цивилизационные процессы, основывающиеся на общечеловеческих ценностях. В своем исследовании мы пришли к выводу о том, что решение такой задачи доступно поликультурно-ориентированному педагогу, способному сочетать глубокие специальные знания и высокую общую и профессионально-педагогическую культуру.

На основе проведенных исследований (I этап — диагностика готовности) была выявлена потребность системы образования в кадрах, причем не только в хороших специалистах, но и в таких учителях, которые способны к осуществлению профессиональной деятельности в поликультурной школе, готовы к оказанию педагогической помощи и поддержки всем детям, независимо от их национальной принадлежности, вероисповедания, уровня личностного развития и степени культурной идентичности.

В качестве приоритетного направления деятельности учреждения высшего образования нами была выделена подготовка педагога, обладающего кросс-культурными знаниями; умеющего вести исследовательский поиск; готового к работе в поликультурном регионе; способного к самообразованию и реализации гуманистических принципов в профессионально-педагогической деятельности; владеющего технологиями диалогического межкультурного взаимодействия.

В контексте обозначенной проблемы возникла необходимость проектирования соответствующего поликультурного содержания педагогического образования и разработки технологий его реализации.

Поликультурный аспект профессионального образования не следует рассматривать как дополнение к образовательной программе. Проектирование поликультурного содержания педагогического образования нами видится как научная реконструкция базового и специального содержания, направленная на обогащение образовательной программы подготовки будущего педагога. При этом следует учитывать различные мнения ученых по поводу характера и путей такой реконструкции. Справедливо замечание М. С. Кагана о том, что до недавнего времени педагогика оперировала понятиями образование, воспитание, обучение, но не использовала понятие культура в качестве категории, способствующей формированию человека. Тем не менее, именно культура выступает связующим фактором между социальным и генетически детерминированным в личности. Так, А. В. Хуторской указывает на то, что в содержание образования необходимо «включение культуры в различных ее проявлениях» [9, с. 12]. По словам Е. В. Бондаревской, следует «содержание с уровня значений перевести на уровень личностных смыслов, чтобы оно воспринималось учащимися как социальная, нравственная, эстетическая или другая какая-либо ценность» [1, с. 103]. Как подчеркивает Н. Б. Крылова, «содержание образования является культурным, но сделать образование культуроемким и культуросообразным, реально насытить его культурным содержанием оказывается очень трудно» [4, с. 133].

По мнению В. В. Краевского, содержание образования в контексте культурологического подхода «не должно сводиться ни к основам наук, ни к системе знаний, умений и навыков. Оно реализуется в процессе живого, личностно-ориентированного педагогического общения, нацеленного на воспроизведение в искусственных и естественных образовательных ситуациях культуры» [3, с. 9-10]. С позиции «целостного представления культуры» он выделяет три концепции проектирования — сциентистскую, социоориентированную, личностно-ориентированную — и считает, что необходимость проектирования образовательных систем вытекает из концептуальных представлений о целостности педагогической действительности и педагогического знания о ней, двойственная природа которого выражается в совмещении в знании двух функций: научно-теоретической и конструктивно-технической.

В качестве методологической основы проектирования поликультурного содержания педагогического образования нами были определены фундаментальные исследования в области проектирования содержания общего образования (В. С. Ильин, В. В. Краевский, В. С. Леднев, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин и др.), основные положения которых

могут быть применимы к профессиональному образованию. Содержание, аналогичное социальному опыту, состоит из четырех основных структурных элементов:

- опыта познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов — знаний;
- опыта осуществления известных способов деятельности — в форме умений действовать по образцу;
- опыта творческой деятельности — в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях;
- опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений — в форме личностных ориентаций [7].

Нам близка позиция В. В. Серикова по поводу того, что проектирование является способом конструктивного разрешения ряда противоречий, в частности, между теоретическими представлениями о содержании образования и сложившейся практикой его построения [6].

На основе общих положений науковедческого анализа В. Е. Радионов выделяет ряд последовательных этапов процесса осуществления педагогического проектирования:

- декомпозиция — перевод замысла, зафиксированного в концепции, в последовательность планируемых регулярных процедур;
- трансформация — параллельное развитие отдельных линий в проектировании на фоне специальных педагогических исследований;
- конвергенция — становление нового облика образовательной системы, оснащение ее пакетом предписаний к практической педагогической деятельности, достаточным для устойчивого функционирования и развития системы. Завершение данного этапа определяется по наличию системно закреплённых новых черт облика преобразуемой образовательной системы [5].

Справедливо указание В. А. Козырева о важности включения в этот ряд предстартового этапа, на котором закладываются общие черты педагогической концепции проектных преобразований. Наша позиция совпадает с позицией автора о том, что условием сохранения системной целостности проектирования являются промежуточные модели и образовательные стандарты, служащие специальными семиотическими средствами для субъектов процесса. Это связано с тем, что одной из особенностей педагогического проектирования является необходимость осуществления специальных педагогических исследований в едином комплексе с трансформирующейся образовательной системой, а также нестабильность самой проектной задачи, которая проявляется в развитии оснований для проектирования в ходе процес-

са проектирования. По мнению автора, педагогическое проектирование должно удовлетворять системе принципов: общих (системности, практикоориентированности, направленности на значимые компоненты среды, последовательности и систематичности, прогностичности и интеграции) и частных (гуманитарной детерминированности образовательного процесса и наполняемости учебного предмета, историзма и педагогической рефлексии, интернационализации и персонализации учебных текстов) [2].

Цели и задачи педагогического проектирования могут относиться к различным педагогическим системам и формироваться на основе разнообразных концептуальных подходов: *социально-педагогический* подход обуславливает проектирование способов упорядочения социально-культурной среды как основы функционирования и развития образовательных систем; *психолого-педагогический* — технику освоения социального опыта как основы образования; *педагогический* — конструирование условий эффективности педагогического процесса, содержания, способов и форм взаимодействия его субъектов.

При этом следует учитывать, что педагогическое проектирование (в широком понимании этого термина) можно рассматривать как разнообразные виды и результаты педагогической деятельности:

- выбор философских, социальных, политических, управленческих и других позиций в качестве стратегии и тактики проектирования образования;
- построение методологических, дидактических и методических оснований современного образования;
- разработка образовательных концепций разного уровня (общей концепции образовательного учреждения, концепций структуры, содержания, средств, технологий, контроля образования, концепций образовательных областей и предметов, подготовки кадров и т. д.);
- разработка образовательных программ всех уровней, учебников, пособий, средств обучения и контроля, методических пособий и рекомендаций [9].

Понятие поликультурного содержания отражает гуманистический вектор в развитии образования, выступает фактором его целостности в рамках культурологической личностно-ориентированной парадигмы. Достигается это за счет проектирования содержания на основе единства когнитивного, ценностного и регулятивно-смыслового постижения содержания опыта культуры, технологической реализации поликультурных свойств образовательного процесса: открытости, диалогичности, вариативности, субъективности и т. д. Поликультурное

содержание педагогического образования определяется соответствующим содержанием и характером профессионально-предметной, социально-коммуникативной и личностно-смысловой деятельности будущего педагога и выражается в отражении в нем полноценного значения ориентации образования на личностно-значимые, ценностно-смысловые и осознанно воспринимаемые субъектами образовательного процесса элементы. При этом обеспечение усвоения этих элементов осуществляется путем интеграции духовных, социальных и технологических компонентов культуры. Педагогическое проектирование поликультурного содержания может быть осуществлено на базе существующего предметного содержания, определяемого государственными стандартами.

Выпускники, получившие квалификацию по направлению педагогика («Дошкольное образование», «Начальное образование») должны быть готовы решать учебно-воспитательные и исследовательские задачи в области художественно-эстетического развития и воспитания ребенка на основе проектирования полихудожественной образовательной среды, соответствующей психофизиологическим особенностям возраста и перспективам развития креативности детей и их художественного творчества. При этом, в условиях поликультурного образования, будущий педагог должен обладать готовностью к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям.

Образовательная программа подготовки специалистов для системы дошкольного образования, учителей начальных классов традиционно включает дисциплины художественно-эстетического цикла. В настоящее время, в рамках регионального компонента, нами внедряется курс «Художественно-прикладное творчество и основы изобразительной деятельности». Основной его целью является освоение студентами культуры изобразительного творчества и их подготовка к руководству художественно-эстетическим развитием детей в условиях поликультурного региона [8]. Реализация данной цели основана на деятельностном подходе и предполагает решение следующих задач:

- ознакомление с декоративно-прикладным творчеством народов, населяющих регион;
- овладение основами изобразительного искусства;
- углубление и систематизация представлений будущих педагогов о направлениях, условиях, средствах и технологиях художественно-эстетического воспитания в условиях поликультурного образования.

Освоение культуры изобразительного творчества в контексте декоративно-прикладного искусства осуществляется путем «перевода»

художественного текста (ковры, изделия с вышивкой, керамика и др.) на язык изобразительного искусства. Студенты знакомятся с изделиями, получают разнообразные сведения из истории промысла, техники изготовления, изучают композицию и элементы узора, обращают внимание на цветовую гамму. Затем подбирают необходимые изобразительные материалы и создают эскиз понравившейся работы.

Например, в ходе изучения изделий с вышивкой будущие педагоги осваивают такие основы изобразительной грамоты, как свойства и качества линий: короткие — длинные, прямые — волнистые, вертикальные — горизонтальные, пересекающиеся и т. д., форму предмета, законы и выразительные средства композиции, цветовую гамму, овладевают техникой рисования с натуры. Технику аппликации студенты изучают в процессе знакомства с ковроткачеством (молдавские ковры). Разнообразные способы лепки они усваивают в процессе ознакомления с гончарным ремеслом и изучения образцов керамических изделий.

По итогам освоения курса каждый студент разрабатывает модуль взаимодействия с детьми (конспект занятия в ДОУ / урока в школе, сценарий внеаудиторной деятельности художественно-эстетической направленности), текст консультации / доклада для родителей по проблемам развития детского изобразительного творчества. Наряду с этим, будущие педагоги самостоятельно объединяются в творческие микрогруппы, создают коллективную работу (тема, техника по выбору студентов), оформляют галерею студенческих работ, осваивая при этом технологию организации выставок.

Такой подход к изучению дисциплины позволяет формировать у студентов профессионально-педагогическую направленность, развивать ценностно-смысловые мотивы деятельности и повышать качество образовательного процесса. Взаимосвязь базовой профессиональной подготовки и активного художественного творчества будущих педагогов актуализирует у них потребность непрерывного эстетического самосовершенствования как основного показателя культуры человека.

Список источников

1. *Бондаревская, Е. В.* Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. — Ростов н/Д : [б. и.], 2000. — 352 с.
2. *Козырев, В. А.* теоретические основы развития гуманитарной образовательной среды педагогического университета : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. / В. А. Козырев. — СПб. : [б. и.], 1999. — 46 с.
3. *Краевский, В. В.* Педагогическая теория: Что это такое? Зачем она нужна? Как она делается? / В. В. Краевский. — Волгоград : [б. и.], 1996.

4. Крылова, Н. Б. Введение в круг культурологических проблем образования / Н. Б. Крылова // Новые ценности образования. — 1996. — № 4. — С. 132—152.
5. Радионов, В. Е. Нетрадиционное педагогическое проектирование / В. Е. Радионов. — СПб. : СПб ГТУ, 1996. — 140 с.
6. Сериков, В. В. Образование и личность / В. В. Сериков. — М. : Перемена, 1999. — 376 с.
7. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. — М. : Педагогика, 1983. — 352 с.
8. Ткач, Л. Т. Подготовка студентов к работе по формированию у дошкольников способностей к усвоению культуры изобразительного творчества: Педагогика высшей школы : учеб. пособие / Л. Т. Ткач. — Тирасполь : РИО ПГУ, 2001. — 87 с.
9. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Ученик в обновляющейся школе. — М. : ИОСО РАО, 2002.

Материал поступил в редакцию 23.08.2011.

С. В. Хворик

Гимназия № 4 г. Барановичи,
г. Барановичи, Республика Беларусь

ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ТРУДОВОМ ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ КАРТ ПАМЯТИ (MIND MAPS)

Впервые понятие “Mind Mapping” для обозначения процесса или, соответственно, “Mind Map” для обозначения конечного продукта было введено Тони Бьюзеном в 1990 году [1]. Встречаются следующие варианты перевода словосочетания “Mind maps”: «Интеллект-карты», «Ментальные карты», «Мыслительные карты», «Карты ума», «Карты памяти» [4].

«Карты памяти» в нашем понимании — это инструмент, позволяющий эффективно структурировать и обрабатывать информацию, используя творческий и интеллектуальный потенциал обучающихся.

Mind Maps в доступных нам литературных источниках характеризуется как графическое выражение процессов многомерного мышления человеческого мозга. Это мощный визуальный метод, предоставляющий универсальный ключ к раскрытию потенциала, имеющегося в мозге каждого. Mind Maps помогает нам понять разницу между способностью к хранению объема информации, которая может быть запечатана в памяти, и эффективностью хранения информации, для чего этот метод и предназначен. Эффективное хранение информации означает ее усвоение и понимание. Чем больше информации усваивается индивидом таким способом, тем сильнее становятся его память и интеллект [2].