

Проведенное исследование отчасти подтвердило выводы исследователей инклюзивного образования об имеющихся в настоящее время рисках и препятствиях к его реализации. Основными рисками являются: отсутствие специально подготовленной адаптивной образовательной среды во многих учебных заведениях; нехватка соответствующих специалистов (педагогов, ассистентов); недостаточный уровень профессиональной подготовки большей части педагогов основного образования для реализации инклюзивного подхода.

Согласно результатам исследования, у студентов – участников исследования имеется в большей степени психологическая (потенциальная), но не практическая (фактическая) готовность к практической реализации идеи инклюзивного образования. В связи с этим актуализируется проблема формирования у будущих педагогов необходимых профессиональных компетенций в области инклюзивного образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Хитрюк, В. В. Инклюзивное образование глазами педагога: «нало», «сочу», «могу» / В. В. Хитрюк // Весн. МДУ імя А. А. Куляшова. – 2014. – № 1 (43). – С. 57–65.

А. В. Гусева

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Е. И. Якуш, старший преподаватель

УЧЕБНАЯ ПЕРВАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК ЭТАП ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В современных условиях развития педагогической парадигмы как никогда остро стоит вопрос грамотной подготовки профессионального кадрового ресурса. Будущие педагоги должны уметь быстро адаптироваться к любой возникшей ситуации, правильно применять свои знания на практике и быть подкованными в различных сферах педагогической деятельности, не только в рамках традиционной, принятой обществом образовательной парадигмы и отдельно освоенной специальности, но и в рамках, к примеру, на данный момент ещё инновационных инклюзивных процессов. В связи с этим особенно важным видится активное дополнение теоретических дисциплин возможностью их практического закрепления, т.е. непосредственно практикой. Данная форма образования учителей давно и успешно применяется во всех педагогических вузах нашей страны, но нам бы хотелось ещё раз затронуть эту тему и на примере первой педагогической практики студентов БрГУ имени А. С. Пушкина продемонстрировать важность данного аспекта в становлении будущих педагогов.

На данный момент сложилась устойчивая система непрерывного образования учителей. Она включает в себя три этапа: довузовский, вузовский и послевузовский. Остановимся подробнее на втором.

На вузовском (профессиональном) этапе студенты – будущие педагоги получают систематическую общеобразовательную и профессиональную подготовку в средней специальной или (и) высшей школе. Учебный процесс в вузе предлагает студентам различные формы обучения (лекционные, семинарские, лабораторные занятия, учебную и производственную практику). Уже в вузе студенты могут анализировать ход учебного процесса с профессиональных позиций. Важно также заниматься самообразованием (изучение литературы, влияние средств массовой информации, участие в различных конференциях, выставках, занятии исследовательской деятельностью, обучение на разных курсах, занятия педагогической деятельностью, общение с преподавателями и т.п.). В настоящее время разрабатывается и внедряется многоуровневая система подготовки учителей в высшей школе. По завершении обучения, сдав государственные экзамены, выпускник вуза получает диплом учителя (преподавателя) и имеет право работать профессиональным педагогом [1].

Учебными программами специальности «Современные иностранные языки» предусмотрены 5 видов практик: на 1-м курсе – учебная (психологическая), на 2-м курсе – учебная (первая педагогическая), на 3-м курсе – производственная (вторая педагогическая), на 4-м курсе – учебная (методическая), на 5-м курсе – производственная (преддипломная). Это очень важный аспект в условиях практикоориентированности образования.

Остановимся на содержании учебной (первой педагогической) практики, так как этот этап был нами недавно пройден и стал первым практицистским шагом вхождения в профессию. Целью практики является адаптация студентов к школе, формирование у них направленности на будущую профессию, овладение основами педагогической культуры. Это позволяет углубить и закрепить на практике теоретические знания по педагогике, начать формирование профессиональных умений, таких как диагностика, общение, коммуникативные, рефлексивно-оценочные.

Содержание практики включает:

- ознакомление студентов с основными направлениями деятельности школы, с системой воспитательной работы в ней, с современными эффективными образовательными технологиями;
- изучение плана воспитательной работы классного руководителя на период годиче с целью и задачами, основными разделами, направлениями работы;
- изучение классного коллектива: межличностных отношений в нем, состояния успеваемости и дисциплины; специфики работы классного руководителя в процессе беседы с ним;

– изучение взаимодействия педагога с семьёй учащегося: формами взаимодействия, способами оказания педагогической помощи семье.

Нами были опрошены студенты 2-го курса с целью анализа проблем, с которыми они столкнулись при выполнении программы практики, и их впечатлений. 92,4 % респондентов отметили, что справились с поставленными задачами, но у некоторых возникли определённые трудности с анализом мероприятий, уроков, роли педагога на уроке. Данные проблемы можно связать с тем фактом, что студенты по-прежнему ассоциируют себя с учениками, а не с учителем, и из-за этого основываются на личном учебном опыте.

Большинство практикантов придерживаются мнения о большой пользе такой практики, так как такая практика является важной частью обучения педагогов. Она даёт возможность побывать в «переходном состоянии»: студент-практикант уже и не ученик, но ещё и не учитель. Он наблюдает ситуацию со стороны и может отметить для себя те детали, которые не видны каждой из двух позиций.

В заключение хотелось бы отметить, что первая педагогическая практика в школе студентов 2-го курса – одно из важных звеньев в системе подготовки будущего учителя к работе в школе, первый этап в структуре непрерывной педагогической практики. Она способствует развитию педагогических способностей и творчества студентов, овладению ими первоначальным опытом педагогической деятельности, оказывает влияние на формирование личности будущего учителя, позволяет студенту проверить себя на пригодность к профессии школьного учителя.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сивашинская, Е. Ф. Лекции по педагогике: интегрированный курс : в 2 ч. / Е. Ф. Сивашинская. – Минск : Жаскон, 2007. – Ч. 1. – 192 с.

О.В. Демянчик

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

Научный руководитель – Е.Ф. Сивашинская, доцент, канд. пед. наук

ГОРОДСКАЯ СРЕДА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ

Понятие «среда» является предметом изучения философии, социологии, антропологии, географии, психологии, педагогики и других наук. В самом широком контексте понятие среды трактуется как окружающая среда. В справочной литературе термин «окружающая среда» содержательно интерпретируется как среда обитания и деятельности человека, а

– окружающий человека мир, включая природную и антропогенную среду. Понятие «окружающая среда» является родовым по отношению к понятию «городская среда». В педагогическом контексте можно рассматривать данное понятие и как родовое к понятию «социальная среда». В свою очередь, понятие «социальная среда» – родовое к понятию «образовательная среда». Строго говоря, образовательные ресурсы могут содержаться в любом типе среды, в том числе и в городской. Это позволяет рассматривать ее как педагогическое средство.

В соответствии с вышесказанным целью данной статьи является анализ понятия «городская среда» с учетом иерархичности типов сред и обоснование возможности рассмотрения феномена городской среды как педагогического средства. Анализ научных источников показал, что в филологии, психологии, педагогике рассматривается проблема создания и использования образовательных возможностей среды в формировании личности, выделяются различные типы среды: социальная, культурная, образовательная, развивающая, гуманитарная, педагогическая, окружающая, техническая, жизненная и др.

Как утверждают А.А. Челноков, Е.Е. Григорьева, К.Ф. Саевич, городская среда представляет собой сложный организм с системой связей между элементами, которые ее образуют, в том числе между социальной и природной средой [1]. Городская среда может рассматриваться как совокупность многочисленных и разнообразных каналов массовых коммуникаций, форм и способов общения людей, их подключения к источникам разнообразной информации. Фундаментальным признаком городской среды философы называют ее нарастающее разнообразие, которое позволяет человеку приобщаться к миру культуры. «Научно-технический прогресс не может развиваться без нарастающего разнообразия связей общения – действенно-го общения развитых личностей. Сегодня, если судить по предпочтениям горожан, разнообразие мест приложения труда и способов проведения досуга перевешивает экологические недостатки городов» [1, с. 15]. От качества городской среды зависит эффективность межличностного общения, что подтверждается фактом продолжающегося роста крупных центров, удобных и богатых по возможностям ареалов общения.

Таким образом, ученые пришли к выводу, что можно говорить о двух взаимосвязанных сторонах городской среды. Во-первых, она выступает как комплекс условий жизни людей, «потребляющих» среду, удовлетворяющих свои потребности, что находится в прямой зависимости от качества среды. Во-вторых, городская среда является совокупностью условий для деятельности человека, формирующей новые направления в науке, искусстве, культуре и т.д. Исследователи подчеркивают, что экологически