



---

---

# **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ: ТРАДИЦИИ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

---

---

*II Международная научно-практическая  
конференция*

Витебск 2011

Министерство образования Республики Беларусь  
Управление образования Витебского облисполкома  
Учреждение образования «Витебский государственный  
университет имени П.М. Машерова»

---

---

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ:  
ТРАДИЦИИ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

---

---

**МАТЕРИАЛЫ  
II МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ  
КОНФЕРЕНЦИИ**

Витебск, 12–13 мая 2011 г.

*Витебск  
УО «ВГУ им. П.М. Машерова»  
2011*

УДК 37(063)  
ББК 74.00я431+74.580я431  
П24

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет им. П.М. Машерова». Протокол № 4 от 15.04.2011 г.

Редакционная коллегия:  
**Н.А. Ракова (отв. ред.), А.А. Воронова, Н.К. Зинькова,  
И.Е. Керножицкая, В.В. Тетерина, А.А. Фоменко**

Рецензенты:  
заведующий кафедрой социально-педагогической работы УО «ВГУ им. П.М. Машерова»,  
доктор педагогических наук, профессор *А.П. Орлова*; профессор кафедры дошкольного  
и начального образования УО «ВГУ им. П.М. Машерова», кандидат педагогических наук  
*В.М. Минаева*

*Материалы публикуются в авторской редакции*

**Педагогические инновации : традиции, опыт, перспективы** : материалы II  
**П24** Международной научно-практической конференции, Витебск, 12–13 мая 2011 г. / Вит.  
гос. ун-т ; редкол.: Н.А. Ракова (отв. ред.) [и др.]. – Витебск : УО «ВГУ им. П.М. Ма-  
шерова», 2011. – 263 с.  
ISBN 978-985-517-300-8.

В сборнике материалов II Международной научно-практической конференции рассматриваются теоретико-методологические аспекты педагогической инноватики, инновационная деятельность в образовательном процессе вуза, реализация новаторских идей в практике работы педагога, опыт зарубежных стран.

Материалы, представленные в научном издании, рекомендуются учителям школ, методистам, преподавателям, руководителям структурных подразделений, которые осуществляют педагогическую деятельность в различных типах учебных заведений.

УДК 37(063)  
ББК 74.00я431+74.580я431

ISBN 978-985-517-300-8

© УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2011

---

---

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИННОВАТИКИ

---

---

### ИННОВАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ УНИВЕРСИТЕТА КАК ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ САМООБУЧАЮЩЕЙСЯ ОРГАНИЗАЦИИ

*С.Л. Богомаз*

*Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»*

Исходное представление об интеллектуальном предприятии как новой парадигме, основанной на знаниях и услугах, предложено Дж.Б. Куинном. Он выделяет в качестве основных признаков интеллектуализации организации ее быструю адаптацию к изменениям внешней и внутренней среды, диверсификацию стратегий деятельности, управление инновациями, структурные изменения, расширенное производство и управление интеллектуальным капиталом. Речь идет об интенсивной генерации, переработке и использовании корпоративных знаний, преобразовании интеллектуальных ресурсов в продукты и услуги, обеспечивающие выживание и конкурентоспособность организации в эпоху глобализации.

Результаты и их обсуждение. Формирование интеллектуальных организаций предполагает как стратегические и структурные инновации, так и изменения в организационном поведении и эволюции. Интеллектуальная организация эффективно работает в настоящем и ориентирована на предвидение будущего. Она достигает своих целей как путем реализации своих планов и стратегий в действиях отдельных сотрудников, так и благодаря соответствующей организационной структуре и поведению.

С одной стороны, отличительной особенностью интеллектуальных организационных структур является их максимальная открытость, означающая интенсификацию взаимодействия со средой, сокращение числа вертикальных уровней иерархии, которое компенсируется благодаря соответствующему росту количества внутренних и внешних горизонтальных связей, увеличению активности, полномочий и ответственности персонала, реинтеграции и координации действий отдельных сотрудников. С другой стороны, опираясь на идеи Ж. Пиаже, будем полагать, что организационный интеллект обеспечивает гибкое и в то же время устойчивое равновесие его поведения. Оно достигается как путем постоянной структурной самореорганизации (обновления) в условиях динамики среды, так и за счет направленного преобразования этой среды, создания благоприятного окружения.

В последнее время в зарубежном менеджменте появилось модное понятие «самообучающиеся организации». Принцип самообучения организации основывается на создании системы и внедрения системного мышления у членов подобной организации. В основе идеи самообучающейся организации лежит подход, что каждая компания или организация в состоянии учиться. Под обучением понимается не обязательные курсы повышения квалификации, а постоянное совершенствование, как каждого члена организации, так и всей организации, как единого организма. Основным критерием наличия самообучения организации принято считать ее постоянное улучшение. Таким образом, самообучающаяся (обучаемая) организация, это организация, которая постоянно становится со временем все лучше и лучше.

Члены организации постоянно пытаются улучшить свой продукт или услуги. При этом происходит улучшение взаимодействия между сотрудниками организации и ее клиентами. Таким образом, самообучающаяся организация – это организация, которая постоянно учится из своего опыта и постоянно использует то, чему она учится.

Самообучаемые организации возникают и развиваются в условиях постоянно изменяемой окружающей среды. Когда среда является динамической и все время меняется, организация должна все время приспосабливаться, быть гибкой. Появление новых технологий вынуждают организации постоянно искать встречные инновации. В последнее время выделяют пять признаков самообучаемой организации:

- первый признак самообучаемой организации – это расширение восприятия себя (личности, организации) и одновременное понимание, что «мое восприятие» – это не есть реальный мир, существующий вокруг меня;
- второй признак самообучаемой организации – личное мастерство; когда растет мастерство каждого члена организации, вся она становится лучше;
- третий признак самообучаемой организации – общее представление о будущем организации; нельзя заикливаться лишь на настоящем, только на описании существующих проблем, а необходимо видеть цель и пути к этой цели;
- командное обучение является четвертым признаком самообучаемой организации; командное обучение характеризуется тем, что участники имеют возможность обмениваться информацией, знаниями и идеями;
- наличие системного мышления является пятым признаком самообучаемой организации; способность видеть взаимозависимость элементов системы, понимать необходимость обратной связи – все это необходимые свойства самообучаемой организации.

Университет тоже может стать самообучающейся организацией. Студент, попадая в пространство вуза, не хотел бы оказываться в «аквариуме», оторванном от мира. Наоборот, университету необходимы инструменты, чтобы выбирать лучшее во внешней среде, концентрировать в себе новейшие знания и технологии в разных профессиональных областях.

Сам университет должен стать мобильным – не только соответствовать требованиям времени, но и формировать эти требования. Здесь и необходимо использовать технологии взаимного обучения. Однако, как показывают наши исследования, все новое в вузах сталкивается с трудностями:

– Во-первых, система высшего образования в целом очень консервативна. Любое нововведение вызывает подозрение – не пострадает ли качество образования, не вытеснят ли новомодные технологии те традиционные формы работы, без которых сейчас трудно представить себе университет; для выживания и развития в организации должен быть точный, выверенный баланс инноваций и традиций.

– Во-вторых, преподаватели любого университета – это люди высокой квалификации. Каждый из них знает, чему и как нужно учить студентов. Может возникнуть соблазн считать своё собственное образование «завершённым», но информационный бум заставляет «быть в тонусе» даже маститых, заслуженных профессионалов. Те Вузы, которые пытаются стать «музеями академических традиций», рискуют не выжить, потому что студентам нужны актуальные знания, а без студентов университеты никто содержать не будет. Значит, для преподавателей становится нормой постоянный пересмотр всего багажа знаний, обновление опыта. Сложившаяся, традиционная система повышения квалификации уже совершенно не спасает.

Для становления самообучающегося университета в ВГУ уже многое сделано – существуют наработки, которые можно использовать, трансформировать, развивать. Это и использование метода бенчмаркинга – обучение на опыте других организаций, и система стратегического и тактического планирования (Концепция развития УО «Витебский государственный университет им. П.М. Машерова» на 2010-2015 г.), и создание оперативных коммуникаций на всех уровнях, между всеми подразделениями (информационные сервисы).

Совокупность этих достижений еще не делает ВГУ самообучающимся университетом, так как нужна целостная система развития сотрудников. Это значит, что все элементы кадровой работы (отбор, оценка, адаптация, обучение и развитие, мотивация, кадровое планирование) должны быть взаимосвязаны, логичны, прозрачны и – главное – сформированы «под задачи» университета.

Заключение. В перспективе в ВГУ необходимо создать Центр развития сотрудников на базе ИПК и ПК, учебно-методического и СМК отделов. Фактически, он должен стать координатором всех процессов развития персонала. Создание такого подразделения – это одно из проявлений новой политики, которая сделает ВГУ «самообучающимся университетом».

## **МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ЗНАНИЕ-ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ МОДЕЛЬ СПЕЦИАЛИСТА**

*М.Г. Волнистая, А.С. Михалев  
Минск, ГУО «РИВШ»*

В ходе Болонского процесса, на «стыке» интересов университетов и Европейских работодателей была выработана новая, так называемая «компетентностная» парадигма образования, интенсивно формируется понятие об «идеальном выпускнике» вуза, кодексе «идеального служащего». И хотя дискуссии вокруг этих новшеств всё еще продолжаются, вполне очевидно, что традиционное для высшей школы знаниевое проблемно-инновационное «поле» будет дополнено «деятельностным», так что современную парадигму образования следует трактовать как «знание-деятельностную» [1]. В докладе предпринята попытка разработки и обоснования математической модели специалиста в той или иной степени отвечающей указанной парадигме.

Обоснование модели специалиста. В качестве исходной математической модели примем хорошо известное в теории решения изобретательских задач понятие о степени идеальности:

$$I = \frac{\Phi}{C_1 + C_2}, \tag{1}$$

где :

I – степень идеальности специалиста;

Φ – количество и качество функций, которые он способен выполнять в ходе профессиональной деятельности;

C<sub>1</sub> – затраты образовательной системы на подготовку специалиста;

C<sub>2</sub> – затраты работодателя на его содержание.

Конкретизируя модель, будем считать:

$$И = \frac{\sum_{i=1}^n 3_i \times \sum_{j=1}^m D_j}{C_1 + C_2}, \quad (2)$$

где:  $3_i$  –  $i$ -я «знаниевая» компетенция специалиста;

$D_j$  –  $j$ -я «деятельностная» компетенция.

В модели (2) четко разграничены достижения в обучении, которые названы «знаниевыми» компетенциями и выходящие за их рамки иные достижения, которые названы «деятельностными» компетенциями. Это в полной мере соответствует позиции, высказанной в документе «Регулирование образовательных структур в Европе» [2]. Так же как и в упомянутом документе в выражении (2) под  $3_i$  следует понимать объем знаний специалиста по  $i$ -ой дисциплине, который не только может, но и должен быть оценен количественно в баллах традиционными или инновационными методами педагогической квалиметрии (с помощью экзаменов, тестирования и т.п.). При этом термин «знаниевые компетенции» можно считать эквивалентным так называемым ЗУНам (знание, умение, навыки), широко применяемым в высшей школе.

Для количественной оценки любой деятельностной компетенции  $D_j$  разработан и экспериментально опробован метод групповых взаимооценок [3]. Суть его состоит в том, что вся учебная группа студентов выступает в качестве экспертов, а каждый из студентов этой же группы является объектом экспертизы по каждой из деятельностных компетенций.

Таким образом, при реализации знание-деятельностной парадигмы обучения достижения каждого из студентов оцениваются как сообществом преподавателей (на знаниевом «поле»), так и сообществом студентов (на деятельностном «поле»).

Упрощая модель (2), усредним знаниевые и деятельностные оценки:

$$И = \frac{\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n 3_i \times \frac{1}{m} \sum_{j=1}^m D_j}{C_1 + C_2} = \frac{3 \times D}{C_1 + C_2}, \quad (3)$$

и представим модель (3) в графическом виде, как это показано на рисунке.

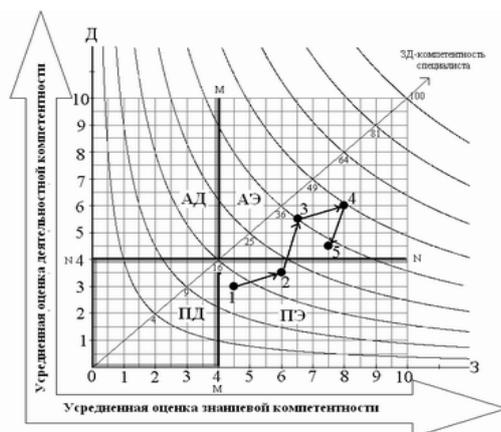


Рисунок. Математическая знание-деятельностная модель специалиста.

Таким образом, знание-деятельностная компетентность специалиста в некотором смысле определяет его «мощность», т.е. объем выполняемой им профессиональной работы в единицу времени, который в экономике соответствует термину «производительность» труда специалиста.

На рисунке представлена графическая интерпретация, разработанной

знание-деятельностной модели специалиста, в которой использованы десятибалльные оценочные шкалы по обоим усредненным компетентностям З и Д. При этом левее линии ММ заштрихована область знаниевой некомпетентности специалистов (с оценками ниже 4 баллов). Иначе и более образно говоря, линия ММ на знаниевом поле разделяет специалистов на “дилетантов” и “эрудитов”. Аналогично этому линия NN отделяет область деятельностной некомпетентности специалистов (с оценками также ниже 4 баллов), являясь границей между “пассивными” и “активными” специалистами на деятельностном “поле”. Биссектриса определяет идеально сбалансированную знание-деятельностную компетентность, значение которой в баллах показано вдоль этой прямой числами 4, 9, 16, 25 и т.д. вплоть до величины 100.

Если числитель в выражении (3) полагать равным постоянным величинам (упомянутым числам 4, 9, 16 и т.д.), то при вариациях оценок З и Д их произведение будет соответствовать в математическом смысле семейству равносторонних гипербол с асимптотами – осями координат. На рисунке эти гиперболы показаны и, поскольку, на каждой из них знание-деятельностная компетентность остается постоянной величиной, их вполне можно считать «эквивалентными» линиями на ЗД-плоскости. Здесь уместно отметить, что одна и та же величина произведения З×Д может быть получена при различных величинах сомножителей З и Д. Это свойство модели соответствует некоторой взаимозаменяемости компетенций, когда недостаток знаний специалист может компенсировать за счет деятельностных компетенций: «настойчивостью», «трудолюбием», «стремлением к самообразованию» и т.п.

Итак, благодаря использованию усредненных оценок, все три компетентности специалиста можно представить на рисунке некоторой изображающей точкой, координаты которой являются его знаниевой и деятельностной компетентностями, а произведение последних, т.е. площадь соответствующего прямоугольника, является наглядной графической интерпретацией его ЗД – компетентности.

#### Список литературы

1. Михалев, А.С. Казеко Ю.Г. Знание-деятельностная парадигма обучения и подходы к ее реализации в Минском институте управления / А.С. Михалев / Инновационные образовательные технологии, 2009 № 2. – С. 47 – 57.
2. Tuning Educational Structures in Europe//ЕС.Educational and culture Societes – Tempus. 2006.
3. Михалев, А.С. Формирование портфолио методом групповых взаимооценок: теория и эксперимент / А.С. Михалев / Проблемы управления, - 2008 с. 151.

### **РЕАЛИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА**

*С.А. Гуцанович  
Минск, НИО*

Информационное общество выдвигает ряд требований к национальной системе образования, которые связаны не только с умениями по использованию современных информационно-образовательных ресурсов, но и приемами поиска, сбора, отбора и обработки выявленных источников, определения перечня наиболее значимых из них для решения поставленных задач. Образование в условиях информационного общества должно готовить подраста-

ющее поколение не к осуществлению профессиональной деятельности в узкой сфере, а обеспечивать ему быструю адаптацию к постоянно меняющимся условиям, что обуславливает необходимость педагогов осуществлять инновационную деятельность.

Термин «нововведение», «новшество», а затем «инновация» в XIX в. Первоначально связывался с изменениями, которые вызывались спонтанными взаимодействиями различных культур, затем он получил свое развитие в экономической науке и лишь с 60-х годов XX в. начал проникать в другие области знаний, включая педагогику.

В настоящее время существует достаточно много различной литературы по инновационной деятельности, представленной белорусскими авторами, в частности: Г.И. Николаенко [1], Н.С. Феськовым [3], Л.Г. Тарусовой [2], И.И. Цыркуном [4, 5] и другими. Общеизвестно, что стержневым понятием для инновационной деятельности является «нововведение». В связи широким внедрением информационно-образовательных ресурсов нововведение в деятельности педагога приобретает новый оттенок.

Нововведения или инновации – это создаваемые, осваиваемые новые или усовершенствованные технологии, виды продукции или услуги, а также организационно-технические решения производственного, административного, коммерческого или иного характера. Управление нововведениями, прежде всего, предполагает глубокий анализ ситуации в образовательном учреждении, выявление существенных проблем, их классификацию, диагностику творческого потенциала педагогического коллектива и ряд других действий. Однако это не значит, что нововведение предполагает получение ранее не существующего продукта или результата. Педагог может получить достаточно известный результат, например, добиться высокого уровня учебных достижений обучаемых за достаточно короткий промежуток времени.

Образуемые новые системы, подсистемы и их совокупности при осуществлении инновационной деятельности в нынешних условиях глобального информационного общества характеризуются рядом существенных параметров, к которым относятся увеличение объема, возрастание скорости обновления, формирование принципиально новых условий функционирования и использования информации. Не смотря на то, что знаковой характеристикой современной образовательной среды стал Интернет как универсальный источник и средство обмена информацией во всех сферах жизнедеятельности, многие свойства систем, которые установлены учеными за десятки лет, и в нынешних условиях информационного бума остаются востребованными.

Многообразие информационно-образовательных ресурсов при реализации инноваций порождает множество открытых и закрытых подсистем, успешное функционирование которых зависит от многих факторов и дает возможность свободно обмениваться информацией с другими системами, и, прежде всего народно-хозяйственным комплексом страны.

Система образования в условиях информационного общества является динамической, поскольку она претерпевает изменения не только в отношении нормативно-правовых аспектов совершенствования содержания учебных программ, но и в наполнении инвариантного и вариативного компонентов новым учебно-методическим обеспечением, электронными средствами обучения. При рассмотрении инновационной деятельности та или иная система представляет собой полиструктурный характер, поскольку составляющие ее подсистемы и отдельные элементы в большей мере неравнозначны. Так, например, в некото-

рых учреждениях образования только набирает темп информационно-образовательная среда, в других – она имеет высокотехнологический характер.

Известно, что системы делятся на две большие группы: физические и абстрактные. Физические системы состоят из определенных машин, изделий, естественных и искусственных объектов. В отличие от них абстрактные системы представляют собой определенную совокупность понятий, методов, приемов, знаний, умений и способов деятельности. Систему образовательных технологий можно охарактеризовать как абстрактно-физическую.

В отношении инновационных образовательных технологий отметим достаточно широкое и разностороннее представление этих терминов в литературе. Сущность технологических оснований осуществления инновационной деятельности тесно связана с содержательной стороной понятия «технология». В нынешних условиях развития общества понятие «технология» в смысле педагогического мастерства для системы образования существенным образом определяет его культурологические функции, преобразует интеллектуальную активность субъекта познавательной деятельности в личностную культуру.

Технология раскрывает процесс достижения образовательной цели при помощи соответствующих средств (методов, приемов, форм, учебно-методических пособий и другого ресурсного обеспечения). При рассмотрении понятия «технология» в контексте образования, на наш взгляд, следует выделять, прежде всего, этапы и результаты на каждом из них.

В литературе существуют десятки различных толкований данного понятия. В одних случаях оно может быть «искусством», в других – любой педагогической деятельностью [6]. Мы не будем в данном случае выделять общее и особенное понятий «педагогическая технология», «образовательная технология», «технология обучения» и других.

В обобщенном виде инновационная образовательная технология – это достаточно сложная система совместной деятельности обучающего и обучаемых по проектированию, планированию, организации, коррекции, развитию образовательного процесса при обеспечении комфортных условий его участникам с целью достижения конкретного результата посредством использования современных средств обучения.

Инновационная образовательная технология включает в себя: целевую направленность; научные идеи, теоретико-методологические основания; системы действий обучающего и обучаемых; критерии и показатели оценки результата; результаты; ограничения в использовании.

Анализ литературы позволяет подчеркнуть признаки инновационной технологии:

- процессуальный, двухсторонний характер взаимосвязанной деятельности обучающего и обучаемого;
- взаимосвязь обоснованных подходов и принципов;
- совокупность приёмов и методов;
- проектирование и организация образовательного процесса;
- наличие комфортных условий в обучении;
- использование электронных средств обучения и другого современного оборудования.

Таким образом, инновационная деятельность педагогов является промежуточным звеном между методической и научно-исследовательской работой. Инновации педагогов, возникающие на основе разнообразия инициатив и нов-

шесть, становятся перспективными для эволюции образования и позитивно влияют на его развитие. Как для системы общего, так и высшего образования Важно осуществлять приобщение педагогов к инновационной деятельности в соответствии с задачами научных проектов, что позволит сделать проводимые исследования практико-ориентированными. В содержательном отношении инновационная деятельность педагогов станет более насыщенной, если будет выстроена хорошо отлаженная система по написанию научных работ. Заслуживают отдельного обсуждения различные формы дополнительного образования, включая, экскурсии в научные лаборатории, предприятия, которые занимаются фундаментальными и прикладными разработками.

#### Список литературы

1. Организация инновационной деятельности в учреждениях образования / сост. С.Д. Шакура; под ред д-ра пед наук Г.И. Николаенко; ГУО «Акад. последиплом. образования». – Минск: АПО, 2010. – 224 с.
2. Тарусова, Л.Г. Управляя нововведениями / Л.Г. Тарусова // Народная асвета.– 2004. – № 2. – С. 73–76.
3. Фяськоў, М.С. Новаўвядзенні ў беларускай школе / М.С. Фяськоў // Адукацыя і выхаванне. – 2002.– № 8. – С. 3–6.
4. Цыркун, И.И. Инновационная культура учителя-предметника / И.И. Цыркун.– Минск: БГПУ, 1996. – 186 с.
5. Цыркун, И.И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы / И.И. Цыркун. – Минск : Технология, 2000. – 325 с.
6. Бершадский, М.Е. В каких значениях используется понятие «технология» в педагогической литературе? / М.Е. Бершадский // Школьные технологии. – 2002. – № 1. – С. 3–19.

### **КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ КАК МНОГОМЕРНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Р.В. Загорулько, З.И. Кунцевич  
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»,  
Витебск, УО «ВГМУ»*

Термины эффективность и качество в настоящее время активно используются как ключевые параметры оценивания образовательного процесса. Эффективность рассматривается преимущественно как экономическая или экономико-управленческая категория, а в понятие качества включают наряду с экономическими, социальные, познавательные и культурные аспекты образования, тем самым наделяя его ролью всеобъемлющей интегральной характеристики образовательной деятельности и ее результатов. В рассмотрении понятия качества выделяются различные подходы:

- Объективистский (приоритет внешней оценки; возможность объективных измерений и сравнимость результатов оценки качества различных курсов, учреждений; профессиональный уровень педагогов, техническое обеспечение, исходный уровень учащихся, рейтинг выпускников);
- релятивистский (приоритет внешней оценки; «соответствие цели», степень достижения поставленных в образовании целей и задач);
- концепция развития (приоритет внутренней оценки; ориентация на усовершенствование образовательного процесса) и др.

Невзирая на все различия, у понимания качества есть общий вектор – «сравнительная величина чего-нибудь». Таким образцом качества, которому

должно соответствовать образованию, является образовательный стандарт. Качество образования – соответствие образования требованиям образовательного стандарта, учебно-программной документации соответствующих образовательных программ.

Государственные образовательные стандарты являются основой объективной оценки уровня образованности и квалификации выпускников всех форм получения образования. Все учреждения, входящие в систему отечественного образования, несут ответственность за интерпретацию стандартов и формулирование присущих им специфических целей, за обеспечение и организацию обучения по учебному плану, за порядок в школе, за квалификацию преподавателей, за мониторинг своего собственного качества и т.д.

Деятельность ЮНЕСКО, Болонский процесс способствовали тому, что понятие качества образования для высшей школы разработано в большей мере.

Качество образования – это системная категория, всеобъемлющая интегральная характеристика образовательной деятельности, ее результатов, охватывает все основные функции и направления деятельности в области высшего образования: качество преподавания, подготовки и исследований, качество персонала, качество образовательных программ, качество подготовки студентов.

Качество образования – сбалансированное соответствие образования (как результата, как процесса, как образовательной системы) установленным потребностям, целям, требованиям, нормам (стандартам). Раскрывается в таких понятиях как:

- качество преподавания (учебного процесса, педагогической деятельности);
- качество научно-педагогических кадров;
- качество образовательных программ;
- качество материально-технической базы, информационно-образовательной среды;
- качество студентов, учащихся, абитуриентов;
- качество управления образованием;
- качество научных исследований и др.

Национальные системы оценки качества образования, существующие в настоящее время в разных странах, существенно отличаются по целям и задачам, критериям и процедурам, другим параметрам, но сходны в том, что оценка качества образования должна основываться на двух составляющих: внутренней (самооценке) и внешней. При этом конкретные механизмы этих составляющих могут быть различны.

В системе высшего образования России более развита внешняя оценка качества, основными элементами которой являются стандартизация и процедуры лицензирования, аттестации и аккредитации, комплексное оценивание образовательных учреждений и отдельных специальностей. Все процедуры включают внутреннюю проверку.

Государственные образовательные стандарты второго поколения по направлениям и специальностям подготовки специалистов содержат требования к уровню подготовки абитуриентов, наиболее общие требования к основным образовательным программам и обязательному минимуму их содержания. Основные образовательные программы включают базисные учебные планы, примерные программы учебных дисциплин, программы учебных и производственных практик. Их содержание является одним из значимых показателей качества образования, так как на основе его можно судить о целостности и преемственности образовательных программ, о сбалансированности образователь-

ной и профессиональной, фундаментальной и практической составляющих, наличии курсов по выбору и системы специализаций.

Как мы указывали выше, инструментами внешнего контроля образовательной деятельности наряду с образовательными стандартами являются лицензирование, аккредитация и аттестация.

Лицензирование – получение специального разрешения на осуществление вида деятельности при обязательном соблюдении лицензионных требований и условий, выданное лицензирующим органом соискателю лицензии или лицензиату. Так, в соответствии с законодательством Республики Беларусь о лицензировании образовательная деятельность учреждения образования лицензируется.

Лицензии выдаются юридическим лицам – учреждениям образования, обеспечивающим получение профессионально-технического, среднего специального, высшего образования, повышение квалификации и переподготовку кадров, модельным агентствам. Не подлежит лицензированию образовательная деятельность в форме разовых лекций, стажировок, семинаров и других видов обучения, не сопровождающаяся итоговой аттестацией и выдачей документов об образовании и (или) квалификации; индивидуальная трудовая педагогическая деятельность, в том числе в области профессиональной подготовки.

Государственная аккредитация - процедура, подтверждающая соответствие содержания и качества образовательной деятельности, проводимой учреждением образования и его филиалами, уровня подготовки их выпускников требованиям образовательных стандартов и устанавливающая право учреждения образования на выдачу выпускникам документов установленного единого образца об образовании соответствующего уровня.

Аттестация – вид контроля, включающий комплексную проверку и оценку деятельности учреждений образования на соответствие требованиям законодательных и иных нормативных правовых актов, в том числе на соответствие содержания, уровня и качества подготовки его выпускников требованиям образовательных стандартов.

Таким образом, лицензия свидетельствует о государственном признании за субъектом образовательной деятельности возможности давать качественное образование, аттестация устанавливает соответствие содержания, уровня и качества подготовки выпускников учебного заведения требованиям образовательных стандартов. Государственная аккредитация, проводимая по итогам аттестации, дает право выдачи документов об образовании государственного образца, так же являясь определенной гарантией качества образования.

Достаточно новое направление в отечественном высшем образовании – систематичная и цикличная работа по оцениванию качества, направленная на его усовершенствование.

## **О ПРОБЛЕМЕ ИНТЕГРАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ**

*Н.А. Каллаур  
Брест, УО «БрГУ им. А.С. Пушкина»*

Для современного развития научного познания характерна интеграция наук, системный подход при проведении научных исследований, синтез научных знаний. Все чаще научные исследования проводятся на базе всестороннего изучения объекта исследования с точки зрения различных наук и

научных областей. Полученные при этом частные выводы отдельных наук позволяют более детально изучить исследуемые процессы, явления, проблемы. Современные научные достижения становятся уже практически невозможными без проведения системных исследований. Из характера развития современной науки вытекают ее потребности не в специалистах «узкого профиля», а в специалистах, обладающих системными знаниями, четко представляющих взаимодействие и взаимопроникновение различных научных областей, способных к выделению взаимосвязей между ними.

Разработано немало интегративно-педагогических концепций, на базе которых, в свою очередь, формируются интегративные технологии обучения, применяемые в различных учреждениях образования. Как правило, в учебно-методической литературе разработанные интегративно-педагогические концепции объединяют в 2 группы [1, с. 167]:

1. Концепции, предметом которых являются интеграционные процессы.

К ним относятся:

- концепция интеграции воспитательных сил общества (В.Д. Семенов, Ю.С. Бродский);
- концепция внутрипредметной интеграции педагогического знания (В.И. Загвязинский);
- концепция интегративной картины образования (Г.Н. Сериков);
- концепция синтеза дидактических систем (Л.А. Артемьева, В.В. Гаврилюк, М.И. Махмутов);
- концепция интеграции общего и профессионального образования (М.Н. Борулава, Ю.С. Тюнников);
- концепция интегрирования содержания начального профессионального образования (Л.Д. Федотова);
- концепция интеграции химических, химико-технологических и моделироведческих дисциплин (И.К. Курамшин);
- концепция интеграции и дифференциации форм организации обучения (И.Г. Ибрагимов);
- концепция интеграции высшего образования и фундаментальной науки;
- концепция интегрированных учебных заведений (США, Западная Европа);

2. Концепции, в которых интегративный элемент явно не выделяется, но определяется характеристиками концепции и выступает как результат ее реализации. Примерами таких концепций являются:

- концепция культурно-образовательного центра (А.Я. Найн);
- концепция голографического образования (А.С. Белкин);
- концепция целостной школы в современной немецкой педагогике (Р. Винкель, Х. Редер, Х. Брюнгер).

Еще Дж. Дьюи и П. Наторп высказали интегративные идеи о том, что «школа должна слиться с социально-экономическими потребностями, присоединиться к хозяйственным сообществам» [1, с. 168]. В.Д. Семенов и Ю.С. Бродский на базе этих идей разработали свою интегративно-педагогическую концепцию, согласно которой задача педагогики – интегрировать достижения, полученные в различных смежных науках, и применять их на практике для достижения определенных воспитательных целей. В.Д. Семенов разработал понятийно-категориальный аппарат данной проблемы.

В.И. Загвязинский занимался проблемой внутрипредметной интеграции педагогики и предложил осуществлять интеграцию в результате конкре-

тизации общих педагогических подходов и обобщении частных, а также в использовании и переходе категорий из одной области в другую. Он преследовал цель создания системно построенной педагогики. В.П. Загвязинский определил факторы, принципы построения интегративных педагогических концепций, исходные идеи общей педагогики и направление ее развития.

Ответить на вопрос о построении интегративной системы образования в свое время попытался Г.Н. Сериков, высказавший идею об интеграции деятельности преподавания и учения, а также обучения и усвоения. Мотивом для создания такой картины образования он считал существование так называемого «замкнутого круга»: «для понимания целого необходимо понять его отдельные части, но для понимания отдельных частей уже надо иметь представление о смысле целого» [1, с. 170]. Г.Н. Сериков считал целесообразным разработать научные представления об «образовании как целостности, в которой в то же время соединены и знания об отдельных его аспектах».

В.В. Гаврилюк обосновал проблему синтеза дидактических систем и необходимость создания целостной педагогической теории, которая отражала бы современный процесс и прогнозировала бы его развитие в будущем.

Л.А. Артемьева и М.И. Махмутов в своих работах выделили и обосновали ярко выраженное противоречие между целями образования и самим преподаванием предметов. В результате обучения у учащихся должны быть сформирована прочная система знаний и целостное мировоззрение, а преподавание предметов ведется бессистемно: не определяются связи между естественными, техническими и гуманитарными знаниями. Следовательно, и поставленные образовательные цели не могут быть достигнуты. Авторы попытались определить степень интеграции различных дидактических систем.

И.Я. Курамшин разработал систему расчетных и качественных задач, которые являются, по его мнению, способом интеграции. Данные задания направлены на применение в различных связях знаний из разных дисциплин. К задачам высокого уровня он относил задачи на применение усвоенной информации для решения междисциплинарных проблем.

Разработкой уровней интеграции занимался И.Г. Ибрагимов. Он выделил интеграцию внутренних компонентов урока (интеграция в разработке самого урока), интеграцию уроков различных видов (уроков-лекций, уроков-семинаров и уроков-зачетов), обосновал создание интегрированных уроков на основе сочетания содержания материала различных учебных предметов и одновременной деятельности нескольких педагогов.

Концепция культурно-образовательного центра, которую относят ко второй группе, была разработана и реализована на практике в «Культурно-образовательном центре развития молодежи как нового типа профессионального учебного заведения» (КОЦ) под руководством А.Я. Найна. Интеграция в этом учебном центре не была целью, а использовалась как средство достижения поставленных целей. Обучение в центре велось на основе отказа от строгой предметности, создавались интегрированные курсы, в которых сочетались такие дисциплины как история, психология, наука и культура.

Автор концепции голографического образования А.С. Белкин выделил голографический метод проекций как ведущий метод исследований. Это метод, по его мнению, характеризуется рассмотрением объекта одновременно с позиций различных наук, что позволяет дать более точное и подробное описание объекта.

Разработчики концепции целостной школы в педагогический процесс

вводили интегрированные учебные дисциплины, а также бригады учителей для обучения.

Несмотря на немалое количество разработанных концепций в области интеграции образования, проблема создания целостной интегративной картины в педагогике остается открытой. Разработка и развитие интегративно-педагогических концепций является одной из важных современных направлений в педагогике. Нами разработаны методические основы применения технологии интегративного обучения в школьном математическом образовании, которая опирается на внутрипредметную и межпредметную интеграции.

#### Список литературы

1. Педагогические технологии / В.С. Кукушин [и др.]; под общ. ред. В.С. Кукушина. – Р. н./Д. : Март, 2006. – 320 с.

### **ПРОБЛЕМА ВНЕДРЕНИЯ ДОСТИЖЕНИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ В ПРАКТИКУ В КОНТЕКСТЕ ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ**

*Л.А. Козинец  
Минск, УО «БГПУ им. М. Танка»*

Интенсивное развитие инновационных процессов в образовании, новые потребности и возможности педагогической деятельности создают объективную необходимость более эффективной интеграции педагогической науки и практики. В связи с этим представляется важным рассмотрение проблемы внедрения результатов научных исследований в практику школы, а также анализ потребностей школы в научно-педагогических выводах и рекомендациях.

В педагогической науке проблема внедрения научных достижений в массовую практику относится к недостаточно разработанным. Отдельные аспекты проблемы обсуждались в работах В.И. Журавлёва, Н.В. Кухарева, В.В. Краевского (система взаимодействия педагогической науки и практики), А.А. Арламова, П.И. Карташёва (соотношение понятий «внедрение», «проникновении», «освоение»), А.Т. Бойко, К.Н. Волкова, В.К. Розова (причины внедрения результатов научных исследований в практику), Ю.К. Бабанского, Л.И. Гусева, М.И. Махмутова, В.П. Тарантея (управленческие аспекты процесса внедрения), И.И. Цыркуна (концептуальные положения взаимодействия науки и практики в контексте инновационной педагогики). Несмотря на значительное число научных работ, остаются пока неисследованными очень важные аспекты проблемы: потребности школы в научных исследованиях, инновационный педагогический опыт и его функции, взаимосвязь науки и инновационного опыта, принципы внедрения и т.д.

Результаты и их обсуждение. В педагогике далеко ещё не изжит подход к научным исследованиям, в соответствии с которым бытует мнение, будто каждое исследование должно дать конкретные результаты, которые следует непосредственно внедрять в практику. Такой процесс внедрения отражает простейшая схема: открытие → опытная проверка новшества → повторная проверка в разных условиях → завершающая доработка → тиражирование новшества → массовое внедрение. Основными последствиями внедрения являются: изменения элементов имеющихся систем, дополнение старой системы, перестройка всей системы. Из поля зрения ученых выпада-

ет главное – учитель, изменение его профессиональной деятельности в результате освоения рекомендаций науки.

Сегодня творческие учителя всё чаще задают вопрос «почему?» И чем быстрее теория ответит на этот вопрос, а исходя из этого, разъяснит «как сделать», тем эффективнее будет взаимодействие педагогической науки и школьной практики. Если взять за исходное начало учителя, который использует то или иное новшество, то схема процесса внедрения будет выглядеть примерно так: возникновение у педагога потребности в новых средствах для практической деятельности → интерес к новым рекомендациям → изучение соответствующей теории и практики → использование новшества в личном опыте → своя оценка опыта → творческое применение и дальнейшее развитие нового.

Попытки действенного изменения устаревших механизмов взаимодействия теории и практики с трудом сочетаются со сложившимися принципами внедрения: вариативность; сочетание коллективной и индивидуальной работы, фронтального и дифференцированного подходов; взаимосвязь внедрения с самообразованием педагогов и повышением их квалификации.

Внедрение современных достижений педагогики в практику школы, на наш взгляд, невозможно без использования ещё одного важного принципа – взаимосвязи достижений науки с обобщением и распространением инновационного педагогического опыта.

Инновационный опыт представляет наибольшую ценность для науки и практики. Он появляется тогда, когда учителя не только творчески относятся к своей работе, но и обладают научно-педагогической подготовкой. Если это условие не соблюдается, может сложиться парадоксальная ситуация: учитель хорошо работает, осуществляя при этом устаревшие установки.

За последнее двадцатилетие общеобразовательной школой накоплен пласт нового опыта. Он требует осмысления с позиций педагогической инноватики. Решить задачу не представляется возможным по причине неадекватного выбора категорий: «прогрессивный опыт», «передовой опыт», «новаторский опыт». Возникает необходимость обозначения и развития новых категорий для создания теории внедрения достижений научных исследований и инновационного опыта в массовую практику, а также определения функций инновационного опыта.

В педагогической литературе достаточно хорошо прописаны функции передового педагогического опыта: обеспечение педагогической науки материалом для теоретического исследования; проверка учебных материалов и научных концепций, создание образца для подражания. Ведущей функцией инновационного опыта, на наш взгляд, должна стать функция опережения научного знания, так как этот опыт призван решать практические задачи, которые средствами науки пока не могут быть решены.

Диалектика взаимосвязи педагогической науки и практики проявляется в том, что они взаимно опережают друг друга на разных этапах функционирования этой взаимосвязи. Следовательно, инновационный опыт в определенных вопросах опережает науку, а педагогическая наука, в свою очередь, опережает практическую деятельность, создавая то, чего ещё нет в школьной практике. Если наука этого не будет делать, вряд ли она будет представлять большую ценность для общества.

При таком подходе учитель-инноватор должен быть достаточно подготовленным, чтобы самостоятельно ориентироваться в достижениях педаго-

гической науки, а также «выводить мысль из опыта». Поэтому взаимодействие педагогической науки и инновационного опыта нельзя рассматривать, отвлекаясь от подготовки будущего учителя.

Органическая связь между педагогикой и школой реализуется прежде всего в педагогическом вузе. Именно здесь будущий учитель начинает интересоваться педагогической наукой или, напротив, остаётся равнодушным к ней. Здесь он овладевает основами психологии и педагогики или только «проходит» эти дисциплины, чтобы сдать и забыть. Здесь он впервые пробует соединить теорию с практикой. Следовательно, необходимо педагогизировать учебный процесс, разработать лекционные и практические занятия с ориентацией на школу, приблизить тематику научных исследований студентов к запросам средних общеобразовательных учреждений.

Для укрепления связи фундаментальных и прикладных исследований с практикой необходимо в ближайшее время сконцентрировать силы ученых на приоритетных направлениях развития педагогической науки; создать учебно-педагогические комплексы (вуз – колледж – лицей – гимназия – школа); открыть филиалы педагогических кафедр и инновационные центры в различных типах учебных заведений.

Значительный опыт по созданию филиала кафедры в среднем общеобразовательном учреждении накоплен БГПУ им. М. Танка. В 2010 году на базе гимназии № 22 г. Минска создан филиал кафедры педагогики. Новое структурное подразделение объединяет ученых кафедры, педагогов школы, учителей-новаторов, аспирантов и магистрантов.

Цель деятельности филиала – повышение качества образовательного процесса посредством расширения взаимодействия профессорско-преподавательского состава кафедры педагогики и учителей-практиков.

Опыт участия лучших учителей республики в совершенствовании процесса подготовки будущих учителей к профессиональной деятельности показывает их позитивную роль в развитии творческих способностей студентов, познавательной активности, самостоятельности.

Заключение. Таким образом, хорошо продуманная система внедрения достижений педагогической науки в практику школы, государственное регулирование проблематики научных исследований, опора научных исследований на инновационный педагогический опыт, вовлечение практиков в процесс подготовки будущего учителя – всё это вместе является залогом эффективной интеграции педагогической науки и практики.

## **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАТИКА ВИРТУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД**

*М.П. Концевой  
Брест, УО «БрГУ им. А.С. Пушкина»*

Современный уровень развития Интернета определяется как Web 2.0 (Social Web) [1]. Web 2.0 – это не столько новый технологический этап развития Интернета (RSS, AJAX, Wiki и др.), сколько результат гуманитарного освоения и осмысления возможностей WWW, тот результат, который конституирует виртуальную реальность киберпространства и воплощается в блогах, социальных сетях, синдикации контента, фолксономии, поисковой оптимизации, соавторстве и др.

Материалы и методы. Необходимость педагогической инноватики в процессе формирования виртуальных образовательных сред определяется существенными особенностями сетевых сообществ (community) в сравнении с традиционным обществом (society) [2, с. 115]. Современные информационные технологии вызывают перемены во всей системе образования, оказывая существенное влияние на учебные коммуникации, способности и мотивы участников образовательного процесса, социальный заказ, задачи, средства и методики обучения. Одновременно на основе информационных технологий проектируются и реализуются новые виртуальные образовательные среды, в которых создается инновационный инструментарий решения современных проблем преподавания.

Результаты и их обсуждение. Одной из таких сред является Second Life (SL), виртуальный трехмерный мир компании LindenLab, который создается исключительно его жителями (резидентами). Обживать мир SL может любой желающий при наличии компьютера и широкополосного доступа в Интернет. Достаточно зарегистрироваться, получить новую личность, выбрать себе внешность (аватар). Число резидентов превышает 10 000 000. В SL открыты посольства и представительства ряда государств и крупных корпораций. Это открывает возможность обучать и учиться на глобальном уровне. Сегодня студенты, преподаватели и исследователи десятков крупнейших учебных заведений мира (Гарвардского и Оксфордского университетов, Массачусетского технологического института, Университета Беркли и др.) успешно взаимодействуют и организуют учебный процесс в виртуальном мире. Например, изучать языки в многоязычном виртуальном мире SL можно самостоятельно, на основе общения с носителями языка или в одной из многочисленных языковых школ. Avatar English ([www.avatarenglish.com](http://www.avatarenglish.com)), одна из наиболее популярных школ изучения английского языка в SL, предлагает индивидуальные занятия с профессиональными, квалифицированными и опытными преподавателями – носителями языка. Занятия проходят в виртуальных классах, которые отражают тему занятия.

SL стала не только образовательной, но уникальной научно-педагогической средой, в которой активно генерируются и воплощаются в жизнь инновационные технологии обучения. 12-13 марта 2010 г. в Second Life впервые состоялась Международная педагогическая конференция по работе и образованию в виртуальных мирах – Virtual Worlds Best Practices in Education (<http://www.vwbpe.org/>). 3600 участников конференции развернули дискуссионные площадки в 20 регионах SL. Конференция стала важным ресурсом для педагогики виртуального мира, позволив участникам обмениваться своими идеями и методиками преподавания, репортажи с конференции транслировались в Интернете по каналу Treet TV.

26 сентября 2010 года на острове Belle Isle состоялся Фестиваль европейских языков (<http://www.sl-festival.net/>). Одним из организаторов выступил Beach College (Санта-Барбаре, Калифорния), в котором уверены, что SL – это самое подходящее время для совмещения возможностей службы передачи голоса и международного комьюнити. В программе фестиваля были представлены обучающие программы, многоязыковые переводчики и другой лингвистический инструментарий для виртуальных образовательных сред. В докладах анализировались уникальные возможности SL в организации встреч преподавателей для обмена опытом и методиками.

15-16 октября 2010 года в SL состоялась SLanguages 2010 (ежегодная конференция, посвященная проблемам языкового обучения в виртуальных об-

разовательных средах: <http://www.slanguages.net/ru/index.php>), на которой рассматривались вопросы продвижения материала и планирования урока, управления классом в виртуальном пространстве, развития виртуального и константного обучения языкам, смешанного обучения (в Second Life и классах константной реальности), персонального обучающегося языкового пространства.

Технологии Web 2.0 являются преимущественно интеграцией и развитием тех же принципов, которые лежали в основе WWW и по-прежнему нацелены на эффективную передачу информационного контента в удобном для восприятия человеком виде. Однако современные сетевые службы включают в себя механизмы определения семантической структуры документа, описания содержащихся в нем элементов в целях машинного анализа, что обеспечивает взаимосвязь различных интернет-приложений и создание принципиально новых сервисов Web 3.0, основанных на включении информационных технологий и обеспечивающих интеграцию неоднородных информационных ресурсов. «Web - это доступ к информации, размещенной в сети Интернет на расстоянии клика. Web 2.0 – это отображение внутреннего мира человека в Сети. Сервисы, где созданы условия для самостоятельного генерирования контента. (Semantic Web) – это формирование человека и изменение окружающего мира с помощью сетевых технологий» [3].

Сегодня Semantic Web - это синтез Web-технологий и науки о представлении знаний (knowledge representation), являющийся областью искусственного интеллекта (artificial intelligence), направленный на создание и поддержание потенциально сложных моделей реальности, которые могут рассуждать о себе и о связанной с ними информации. Развитие и освоение Semantic Web влечет существенные изменения в коммуникативном, социальном, психологическом и педагогическом планах. Все это нуждается в адекватном педагогическом осмыслении и прогнозировании образовательных возможностей, угроз и рисков, в том числе для идентичности самого человека [4]. Такое осмысление может и должно быть проведено и в категориальном поле виртуальности, так как Semantic Web, становящемуся в русле развития информационных технологий, присущи все четыре фундаментальных свойства виртуальной реальности: порожденность, актуальность, автономность, интерактивность [5]. Сервисы Semantic Web создают для человека новую среду проявления его физической, психологической, социальной идентичности таким образом, что он может даже не догадываться о тех модальностях бытия, времени и пространства, которыми характеризуется лежащая в основе этих сервисов константная реальность WWW.

Заключение. Как для педагогического осмысления Semantic Web может быть полезно непосредственное обращение к наработанным виртуалистикой понятиям, так и сама проблематика Semantic Web может и должна обогатить категориальное поле педагогики новыми понятиями и подходами.

#### Список литературы

1. Tim O'Reilly What Is Web 2.0 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html> – Дата доступа: 03.04.2011.
2. Кастельс, М. Галактика Интернет: Размышления об Интернете, бизнесе и обществе. – Екатеринбург: Гуманитарный ун-т, 2004. – 328 с.
3. Моисеев, Б.Р. Конструктивный Web 3.0. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://comport.region.kz/forum/viewtopic.php?f=14&t=1060&start=60#p13872>. – Дата доступа: 02.04.2011.

4. Труфанова, Е.О. Человек в лабиринте идентичностей / Е.О. Труфанова // Вопросы философии. – 2010. – № 2. – С. 13–22.
5. Носов, Н.А. Словарь виртуальных терминов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.virtualistika.ru/vip\\_7\\_0.html](http://www.virtualistika.ru/vip_7_0.html) – Дата доступа: 15.05.2010

## **КОНСАЛТИНГ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ**

*З.В. Лукашения  
Барановичи, УО «БарГУ»*

Современный этап развития педагогической деятельности характеризуется непрерывными качественными изменениями профессионального труда педагога, в значительной степени обусловленными глубинными сдвигами парадигмальных оснований образовательного процесса. Преодолеваются традиционные представления о педагогической деятельности как деятельности, регулируемой нормами стандартизированного профессионального поведения в повторяющихся педагогических ситуациях. Труд педагога все в большей степени рассматривается как предполагающий активное инновационное реагирование на конкретные ситуационные свойства взаимодействия участников образовательного процесса.

**Материалы и методы.** Полифункциональность профессиональной деятельности педагога предполагает наряду с непосредственной организацией обучения и воспитания такие виды деятельности, как проектирование образовательных программ, разработка учебных средств, сопровождение и консультирование учащихся, участие в разработке программы развития образовательного учреждения, проведение экспериментальной и исследовательской деятельности, осуществление методической работы, оценка и комплексная самооценка результатов образования, организация взаимодействия с внешней средой школы и т.д.

**Результаты и их обсуждение.** Продуктивность решения вышеуказанных профессиональных задач напрямую зависит от компетенций исполнителей в аспекте востребованных современной педагогической наукой подходов. Актуализируется проблема консалтингового сопровождения инновационной деятельности рядового педагога. В рамках нашего исследования рядовой педагог нами рассматривается как управленец: своей деятельностью, деятельностью обучаемых и процессом их взаимодействия. Для решения данной проблемы на педагогическом факультете Барановичского государственного университета (в период с января 2010 г. по январь 2011 г.) проведено три игромодельных события под руководством профессора кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности Российской Академии государственной службы при Президенте РФ О.С. Анисимова. Считаем целесообразным тезисно отразить отдельные полученные результаты.

Обычная консультационная деятельность носит стихийный, неосознанный характер, сводится к случайным фрагментам рефлексивности и включает массу рефлексивно некорректных процедур, совмещение фрагментов реализации различных рефлексивных функций. При консалтинговом обеспечении деятельности возникает необходимость рефлексивно-критериального обеспечения консультирования и, следовательно, аналитической деятельности. Этот тип обеспечения не просто создает позицию ре-

флексивной «надстройки», а особое инструментально-технологическое сервирование базового (рефлексивного) процесса любого типа. Сама управленческая деятельность базовым процессом имеет рефлектирующее мышление, завершающееся разработанным управленческим решением, опираясь на которое происходит снабжение ресурсами, контроль и коррекция в ходе реализации решения. Введение функционального места «критериального обеспечения рефлексии» создает предпосылки для резкого усовершенствования, качественного роста самой управленческой деятельности.

В механизме рефлексивных игр на методологической основе заложен потенциал трансформации самоорганизации участников в направлении как общепрактического, так и общекультурного развития. Он совмещает решение социально значимых задач и проблем с формированием способности к пользованию критериями, средствами культурного характера. В качестве такого средства в нашем исследовании использовались схемы. На протяжении первого игромодельного события 81% их участников испытывал негативное отношение к работе со схемами (схемы их просто раздражали – 11%; не понимали, зачем они нужны – 28%; не видели зафиксированную в схемах деятельность – 42%). Эти же исследования во время проведения второго игромодельного события (через три месяца после первого) продемонстрировали следующие результаты: схемы использовались при анализе результатов своей и чужой педагогической деятельности – 54%; схемы использовались при подготовке к занятиям – 23%; схемы использовались при проектировании любой деятельности (в т.ч. бытовой) – 13%. Соответственно второму, на третьем событии (через год после первого) в цифровых показателях выявились следующие пропорции: 86% – 74% – 42%.

В проведенных игромодельных событиях был использован прием «живого моделирования». Нами установлено, что в живой модели явно проявляются траектории, по которым каждый субъект двигается в профессиональном пространстве реальной жизни. Эта информация излагается в теоретической модели. Работа над теоретической моделью ведется на протяжении всего времени исполнения консалтингового заказа и описывается в отчете, чтобы заказчик мог использовать ее для управления организацией своей профессиональной деятельностью.

Форма теоретической модели может быть различной, в зависимости от предпочтений и требований заказчика: обычное текстовое описание, набор схем, компьютерная программа, видеofilm о процессе живого моделирования и т.п. Суть теоретической модели, не зависит от формы ее фиксации. Она содержит описание консультируемой деятельности: от сегодняшнего ее состояния (до живого моделирования) к проявившимся в ходе живого моделирования тенденциям развития в системе коллективной деятельности организации – учреждение образования. Информация в нашем случае представлялась в двух видах – как наблюдаемая (видеозапись) и расчетная (схематизированная). Факты расхождения расчетной и наблюдаемой информации становились предметом групповой рефлексии. Для консультантов крайне важным было найти причины расхождений. За ними могут скрываться факторы, определяющие коллективную деятельность организации, которые до сих пор не выступали на первый план.

**Заключение.** На основе всей имеющейся информации консультанты излагают проекты инновационного изменения профессиональной деятельности педагога, которые дала модель организации в процессе живого моде-

лирования, в форме теоретической модели. Структура теоретической модели может быть представлена в следующем виде:

- 1) характеристика состояния организации консультируемой деятельности во время диагностики;
- 2) описание процесса моделирования с изложением всех отмоделированных вариантов системы управления и системы деятельности:
  - сети конфликтов, проявившихся и отмоделированных, с перечислением найденных участниками модели способов управления их протеканием;
  - возможных организационных катастроф и способов их предотвращения; динамики рефлексивного продвижения различных групп и субъектов в ходе моделирования;
  - процессов, важных для понимания особенностей и потенциальных возможностей организации консультируемой деятельности;
  - характеристика состояния модели в конце процесса живого моделирования;
- 3) описание сравнения предмодельного и послемодельного состояний, которое характеризует базовый вектор изменения и развития организации консультируемой деятельности.

Теоретическая модель появляется в результате рефлексии процесса управленческого консалтинга, она может помочь в выработке оптимальных управленческих решений в инновационной профессиональной деятельности рядового педагога.

## **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА УЧИТЕЛЯ: ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ**

*М.В. Макрицкий  
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»*

Инновационная культура – это знания, умения и опыт целенаправленной подготовки, комплексного внедрения и всестороннего освоения новшеств в различных областях человеческой жизнедеятельности при сохранении в инновационной системе динамического единства старого, современного и нового; иными словами, это свободное творение нового с соблюдением принципа преемственности.

Внедрение педагогических нововведений требует новых подходов школы и педагогической науки к проблеме развития педагогической культуры учителя. При обосновании понятия педагогической культуры учителя инновационной школы нами определены наиболее существенные качества педагога, необходимые ему для работы в новых условиях, в частности такие, как ориентация в типах, видах, формах инновационной деятельности, ценностное отношение к ребенку, культуре, творчеству, гуманная педагогическая позиция, забота о развитии и поддержке индивидуальности каждого ребенка, способность придавать личностно-смысловую направленность содержанию образования и др.

В нашем исследовании педагогическая культура рассматривается с позиций аксиологического, деятельностного, личностного подходов и раскрывается как динамическая система педагогических ценностей, способов деятельности и профессионального поведения учителя. Происходящие в образовании инновационные процессы обострили проблемы повышения педагогической культуры учителя. Педагоги активно включились в инновационную деятельность, связанную с обновлением содержания образования, осво-

ением образовательных стандартов, современных педагогических технологий обучения и воспитания и т.д.

В этой связи важно подчеркнуть, что инновационные процессы, которые по-разному трансформируются в различных учебных заведениях, связаны с концептуализацией развития образования, реализацией принципов гуманизации и гуманитаризации, личностного и культурологического подходов в содержании и технологиях образования и воспитания учащихся и студентов.

По нашему мнению, большинство инноваций, касающихся воспитательного и учебного процесса в школе и вузе, относятся к созданию новых форм и способов подачи информации, в то время как будущие и уже работающие учителя испытывают потребность в способах поиска личностного смысла в разных источниках знаний. Вопрос заключается в том, что без усвоения личностного смысла информации педагогический процесс становится немотивированным и бесцельным, вследствие чего невозможно формирование профессионально-педагогической культуры специалиста.

В этих условиях совершенно очевидно, что личность педагога и усвоенная им национальная и общечеловеческая педагогическая культура приобретают чрезвычайную значимость, особенно в отношении целей и результатов образования и воспитания, зависящих в значительной степени от педагогического мастерства педагога.

Аксиологический подход к рассмотрению педагогической культуры позволяет определять ценности, на которые ориентируется образование, и которые определяют направление его реформирования. Главной ценностью педагогической культуры является ребенок – его развитие, воспитание, социальная защита и поддержка его прав и достоинства человека (Е.В. Бондаревская). Деятельностный подход позволяет исследовать сущность, средства и способы педагогической деятельности, обеспечивает реализацию этих ценностей и способствует тем самым реформированию образования. Личностный подход в педагогической культуре позволяет выявить актуальные свойства личности педагога-профессионала как саморазвивающегося субъекта воспитательных отношений и педагогической деятельности, чье творчество является условием развития и реформирования образования.

В индивидуально-личностном плане педагогическая культура понимается как сущностная характеристика личности в сфере педагогической деятельности. Этот подход позволяет выявить свойства личности субъекта педагогической деятельности как представителя и обладателя общечеловеческой культуры и педагогических ценностей, транслятора человеческой культуры в область образования. Педагогическая культура, как и общечеловеческая, существует в материальной и духовной формах. Педагогические знания, теории, концепции, накопленный человечеством педагогический опыт и выработанные педагогические этические нормы составляют духовные ценности педагогической культуры. К материальным относят образовательные средства.

К основным системным компонентам и показателям уровня сформированности педагогической культуры мы относим уровень интеллектуального развития (прежде всего развития педагогического мышления), уровень и всесторонность организации деятельности педагога, уровень овладения педагогической этикой, уровень сформированности нравственной и мировоззренческой зрелости, культуру общения, культуру внешнего вида, творческий характер педагогической деятельности.

Как показало наше исследование, к основным системным компонентам и показателям уровня сформированности педагогической культуры можно отнести уровень интеллектуального развития (прежде всего развития педагогического мышления), уровень и всесторонность организации деятельности педагога, уровень овладения педагогической этикой, уровень сформированности нравственной и мировоззренческой зрелости, культуру общения, культуру внешнего вида, творческий характер педагогической деятельности.

Нами установлено, что культура педагогического общения проявляется в умении слушать и слышать собеседника, умении задавать вопросы, устанавливать контакты, понимать партнера по общению, умении видеть и верно интерпретировать поведенческие реакции людей, умении проявлять и передавать свое отношение по поводу чего-либо, в готовности и желании общаться.

Весьма важным показателем педагогической культуры является культура речи (на это указывает более 80% опрошенных). Речь человека, реализующего педагогические функции, во многом является образцом для подражания, формирует речевую культуру других. Грамматически правильная речь, ее лексическое богатство, выразительность, образность, владение техникой речи позволяют качественно решать разнообразные педагогические задачи.

Культура внешнего вида педагога оценивается по степени соответствия его внешнего облика педагогической целесообразности. Продуманность, аккуратность, эстетическая выразительность, подтянутость и собранность, умение двигаться, управлять собственной мимикой и пантомимикой способствуют результативности педагогической деятельности (на это указывает 73% опрошенных).

Наше исследование показало, что на качество образования во многом влияет творческий характер педагогической деятельности, осознание педагогом престижности, социальной значимости, ответственности перед обществом, государством, воспитанниками за процесс и результаты своего труда. Педагогическая деятельность предполагает не только сформированность гуманистической направленности личности педагога, но и совершенное владение разнообразными образовательными технологиями, технологиями общения.

Таким образом, нами установлено, что многообразные и взаимосвязанные индивидуальные, личностные, статусно-ролевые и профессионально-деятельностные качества, профессионально-педагогические знания субъектов педагогической деятельности, применение личностного и культурологического подходов в содержании и технологиях образования, воспитания и общения являются важными условиями формирования педагогической культуры учителя инновационной школы.

#### Список литературы

1. Зинина, Л.В. Основы педагогического мастерства / Л.В. Зинина. – Ростов на Дону: Феникс, 2003. – 288 с.
2. Крившенко, Л.П. Педагогика / Л.П.Крившенко.- М. : ТК Велби, изд-во Проспект, 2007. – 432с.
3. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами / Т.И. Шамова. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2001. – 320 с.

## **ИННОВАЦИИ В ВОСПИТАНИИ: ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ**

*А.С. Метелица  
Витебск, ГУО «ВО ИРО»*

Растущий интерес к проблеме духовно-нравственного развития личности, свидетелями которого мы являемся сегодня, вовсе не случаен. Практические знания и методы, накопленные в различных областях человекознания и адаптированные педагогической наукой, способны оказать теоретическую и методическую помощь в процессе развития и коррекции духовно-нравственной сферы личности обучающихся.

Ведущие современные ученые (В.Г. Александрова, Б.С. Братусь, Ф.Е. Василюк, Т.И. Петракова, В.В. Рубцов, В.И. Слостенин, В.И. Слободчиков и др.) научно обосновали необходимость сближения психолого-педагогической науки и христианства. Построение современной педагогической науки движется в направлении возвращения, но уже на новом уровне, постулатов души и духа, восстановления понимания целостности личности во всех пространствах бытия: психофизическом, социальном, социокультурном и духовном.

Основная часть: главным условием формирования духовно-нравственной культуры личности в практике, как показал опыт работы учреждений образования Витебской области, является введение по инициативе автора, как зав. кафедрой управления и технологий образования УО «ВОГ ИПК и ПРР и СО» с 2002 года спецкурса «Духовно-нравственное воспитание на православных традициях белорусского народа», который успешно разработан и внедрен в практику повышения квалификации на всех курсах. Это активизировало работу школ Витебской области в данном направлении до принятия «Соглашения о сотрудничестве между Республикой Беларусь и Белорусской Православной Церковью». По итогам работы проведена в декабре 2006 года областная научно-практическая конференция «Духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения: опыт, проблемы, перспективы».

Представляется возможным выделить три этапа, которые проходит личность в процессе становления духовно-нравственной культуры.

Первый этап – осознание внутренних творческих ресурсов. На этом этапе личность осознает, рефлексировывает имеющуюся у него систему духовно-нравственных ценностей, убеждаясь в необходимости интегрировать социальные требования («так принято в обществе, в коллективе») и личностные притязания.

Второй этап – присвоение понятийно-гностической составляющей духовно-нравственной сферы личности. Для него характерным является процесс субъективизации моральных и правовых норм, принципов, критериев; понимание и принятие их ценности, целесообразности и необходимости соблюдения. На этом уровне у личности формируется (или меняется) система ценностных ориентации, происходит своеобразная «переоценка» ценностей. Для данного этапа характерны механизмы идентификации, эмпатии, глубокой рефлексии, медитации.

Третий этап – закрепление полученных знаний на поведенческом уровне. Реализация имеющихся духовных и нравственных представлений, идеалов, смыслов возможна посредством поведенческих тренингов. Опыт работы на кафедре управления и технологий образования со слушателями

курсов показывает, что наиболее эффективной формой стимулирования потребностей в самопознании и саморазвитии, на базе которых и формируется высшая духовная потребность в самосовершенствовании, являются: организация и проведение семинаров-практикумов, индивидуальных консультаций, помощи в построении индивидуальных программ саморазвития, тренингов.

**Заключение.** Среди способов, обеспечивающих формирование духовно-нравственной культуры личности, следует выделить: объяснительно-иллюстративный; рефлексивный; проблемно-поисковый; коммуникативный; репродуктивный; имитационно-ролевой. В число основных условий, обеспечивающих становление духовно-нравственной культуры обучающихся входят: мотивация на личностный и профессиональный рост, саморазвитие; формирование духовно-нравственных ориентиров как регуляторов поведения; стимулирование творческого потенциала личности; организация специфического воспитательного пространства; педагогическая подготовка кадров учреждений образования к работе по воспитанию духовно-нравственной культуры личности.

В соответствии с целостным концептуальным представлением о существенных чертах личностно ориентированного образования по выделенным этапам важно помнить, что условием реализации модели формирования духовно-нравственной культуры личности является достижение гармоничного уравнивания двух начал – императива и свободы, где под императивом следует понимать общечеловеческие нормы морали, а под свободой – собственные притязания личности на воплощение своей миссии, своего предназначения духовного человека.

## К ИСТОКАМ МЕТОДА ПРОЕКТОВ

*В.М. Минаева*

*Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»*

В последнее время метод проектов, как новая педагогическая технология, стал активно пропагандироваться и использоваться в системе отечественного образования. За термином проект кроется ценная концепция и он достаточно точно выражает её.

**Материалы и методы.** В современной педагогической литературе проект определяется как метод и как технология [1].

В частности, метод – это совокупность учебно-познавательных приёмов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий учащихся с обязательной презентацией этих результатов. А как проектная технология – это совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по своей сути.

**Результаты и их обсуждение.** Обратимся к истокам этого метода. В истории педагогики американский педагог В. Кильпатрик признан родоначальником метода проектов, работа которого была опубликована в России в 20-е годы прошлого столетия [2].

В это время в условиях бурного обновления, поиска, творческого переосмысления мирового педагогического опыта этот метод привлёк внимание советских педагогов. Сторонники этого метода провозгласили его единственным средством преобразования школы учёбы в школу жизни. Они считали, что критически переработанный метод проектов сможет обеспечить

развитие творческой инициативы и самостоятельности учащихся в обучении, применение ими знаний и умений в решении практических задач.

В частности, Крупенина М.В. метод проектов рассматривает как комплексно реализующий ряд педагогических принципов: самостоятельность, сотрудничество детей и взрослых, учёт возрастных, индивидуальных особенностей детей, деятельностный подход, актуализация субъектной позиции ребёнка в педагогическом процессе, взаимосвязи педагогического процесса с окружающей средой.

Процесс работы по методу проектов состоит из нескольких этапов. Их наименование и содержание у разных авторов различаются в небольшой степени.

Так, Кагаров Е.Г. [3] отмечает следующие этапы:

1. Составление плана.
2. Выполнение проекта:
  - а) собирание конкретных фактов, самостоятельно наблюдаемых и изучаемых учениками;
  - б) группировка материала и установление общих положений;
  - в) применение полученных знаний на практике.
3. Подведение итогов произведенной работы, коллективное обсуждение и оценка её и составление отчёта о ней.

В трактовке Крупениной М.В. [4] метод проектов имеет пять основных этапов:

1. Постановка задач.
2. Разработка самого проекта принятого задания.
3. Организация общественного мнения об осуществляемом мероприятии.
4. Непосредственно трудовая работа.

Исторический опыт дает и классификацию проектов по целевой установке: созидательные, познавательные, индивидуальные проекты собственного роста (самовоспитания), общественно полезные, развлекательные – игральные, творческие и другие.

Универсализация метода проектов и развитие комплексной системы обучения привели к составлению и изданию комплексно-проектных программ (1929-1930). Однако по этим программам школы поработали мало.

Метод проектов был осуждён в постановлении ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» (1931), и в дальнейшем в практике советской школы этот метод не применялся.

И только во второй половине 90-х годов прошлого века слово проект вошло в педагогику.

**Заключение.** Таким образом, ретроспективный анализ позволяет более полно увидеть и понять сущность и специфику метода проектов, а используя его осуществить педагогическое сопровождение ученика в деятельности по освоению окружающего мира, во взаимодействии с окружающей средой.

#### Список литературы

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петро; под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2003. – 273 с.
2. Кильпатрик, В.Х. Метод проектов: Применение целевой установки в педагогическом процессе. Пер. с англ. издания Е.Н. Янжул. – Л.: Изд-во Брокгауз и Ефрон, 1925.

3. Кагаров, Е.Г. Метод проектов в трудовой школе. Л.: Изд-во Брокгауз и Ефрон, 1926.
4. Цветкова, И.В. Экология для начальной школы. Игры и проекты. – Ярославль: «Академия развития», 1997. – С. 70-71.

## **КУЛЬТУРА ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН**

*О.Л. Мулярчик  
Минск, УО «БГПУ им. М. Танка»*

Культура здорового образа жизни (культура ЗОЖ) как грань общечеловеческой культуры отражает уровень образованности людей в их сфере жизнедеятельности. Именно культура здорового образа жизни является тем образованием, которое обуславливает не только эффективность психофизического развития личности, но и формирует валеологическое поведение человека в обществе. По мнению ряда ученых, сохранение и воспроизводство здоровья находится в прямой зависимости от уровня культуры (А.Ф. Георгиевский, Э.М. Казин, Н.В. Гончарова, Н.Н. Малярчук, В.А. Магин, И.И. Брехман, В.В. Колбанов и др.). Принимая данную точку зрения, цель нашего исследования – уточнить теоретическое представление студенческой молодежи о культуре здорового образа жизни.

**Материалы и методы.** В нашем исследовании мы использовали такие теоретические методы, как изучение и анализ литературы, а также эмпирические методы (анализ, анкетирование). С целью выявления отношения студенческой молодежи к своему здоровью и здоровому образу жизни нами была проведена исследовательская работа среди студентов 1 и 2 курсов БГПУ имени М. Танка. Исследование проводилось при помощи анкетирования.

**Результаты и их обсуждение.** Формирование культуры здорового образа жизни, на наш взгляд, является главным рычагом первичной профилактики в укреплении здоровья современной молодежи через изменения стиля и уклада жизни, ее оздоровление с использованием гигиенических знаний в борьбе с вредными привычками, гиподинамией и преодолением неблагоприятных последствий, связанных с жизненными ситуациями.

По мнению И.А. Яковлевой, культура здоровья – это целостное образование, представляющее собой единство приоритета ценности здоровья, высокой активности по освоению и трансляции в предстоящей профессионально-педагогической деятельности глубоких знаний о путях и средствах эффективного формирования, сохранения и укрепления здоровья [4, 35].

Э.М. Казин определяет валеологическую культуру как науку о нравственном, физическом и духовном здоровье, являющуюся неотъемлемой частью культурологии [1, 25]. Н.К. Смирнов – как область знаний об индивидуальном здоровье человека, это культура сохранения и укрепления здоровья, воспитание этой культуры, создание соответствующих условий в образовательных учреждениях [3, 223].

В нашем исследовании мы попросили студентов завершить фразу «Культура ЗОЖ для меня – это...» и получили следующие результаты:

32% испытуемых считают, что «это отсутствие вредных привычек, полноценный сон, спорт (физическая культура), правильное питание, гигиена; 30%- выполнение определенных правил, знания, умения, навыки, которые способствуют улучшению и сохранению своего здоровья и здоровья окружающих; 7%-личное представление отдельного человека о ЗОЖ и их

перевод в ценности, установки, действия; 4%-хорошее эмоциональное состояние на весь день. Около 27% опрошиваемых не дали ответа. Таким образом, мы видим, что большинство современных студентов ставят знак равенства между понятиями «здоровый образ жизни» и «культура здорового образа жизни», хотя второе понятие шире, чем первое, и формирование ЗОЖ является одной из составляющих культуры ЗОЖ.

Нам также интересно было узнать, кто (что), по мнению студентов, должен формировать культуру ЗОЖ? Были получены следующие результаты: 86% испытуемых считают, что сам человек должен формировать у себя культуру ЗОЖ; 67% испытуемых считают, что родители; 37%-наследственность; 16%-медицинский персонал; 21%-СМИ и только 9%-преподаватели в ВУЗе (в данном вопросе можно было выбрать несколько вариантов).

Сегодня за знаниями в области культуры здорового образа жизни студенты чаще всего обращаются к интернету и СМИ, чем к преподавателям вуза. Именно вуз на современном этапе должен обеспечить систему образовательных мер, направленных на формирование здорового образа жизни, сохранение и укрепление здоровья современной молодежи. Роль университета в данной ситуации – не только предоставить определенные знания и квалификацию, но и научить улучшать образ и стиль жизни, указывая определенные ориентиры и ценности для выбора направления поведения [2, 57].

На вопрос, «Считаете ли Вы себя достаточно грамотным в области здоровья и культуры здорового образа жизни?» 47% испытуемых ответили «да»; 5% - «нет»; 42%- «не совсем»; 4%- «затрудняюсь ответить».

Тем ни менее, попросив студентов оценить свои знания по следующим вопросам в области культуры ЗОЖ, мы получили следующие результаты (таблица 1):

Таблица 1 – Знания студентов в области культуры ЗОЖ

Название темы	Баллы
Строение и функции человеческого организма	3,4
Влияние физ. упражнений и спорта на организм человека	4,1
Влияние алкоголя, никотина и наркотиков на организм человека	4,4
Оказание первой медицинской помощи	3,2
Здоровье семьи и культура внутрисемейных отношений	3,7
Сохранение и укрепление репродуктивного здоровья	3,8
Культура и основы правильного питания	3,8
Здоровьесберегающие технологии в образовании	2,8
Факторы, влияющие на формирование культуры ЗОЖ	3,6

Таким образом, можно констатировать тот факт, что уровень знаний студентов в области культуры ЗОЖ достаточно низок, особенно это касается здоровьесберегающих технологий в образовании, хотя в настоящее время особое внимание в системе воспитательной работы вузов уделяется физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работе, формированию у студентов навыков ЗОЖ. На наш взгляд, причина столь невысокого уровня знаний студентов состоит в том, что наряду с традиционными методами пропаганды ЗОЖ (лекции, семинары, беседы и т.п.) в работе со студенческой молодежью необходимо использовать и интерактивные методы (тре-

нинговые занятия, игры, просмотр видеофильмов соответствующей тематической направленности, встреча с медицинскими работниками), а также включение в учебный процесс специальных дисциплин.

**Заключение.** Актуализация проблемы формирования культуры здорового образа жизни в настоящее время требует качественно нового подхода к воспитанию и обучению студенческой молодежи в высшем учебном заведении. Именно высшая школа, на наш взгляд является идеальным центром для реализации и развития идей здорового образа жизни и воспитания ценностного отношения к здоровью. Формирование культуры здоровья студентов – это целостный многоаспектный процесс, осуществляемый в условиях культурно-оздоровительного образования, направленного на проектирование, моделирование жизненных маршрутов и ЗОЖ студентов в соответствии с их здоровьем, готовностью и способностью к здравотворчеству.

#### Список литературы

1. Казин, Э.М. Основы индивидуального здоровья человека: Введение в общую и прикладную валеологию: Учебное пособие для студ. ВУЗов / Э.М. Казин [и др.]. – М.: Владос, 2000. – 192 с.
2. Педагогический университет как учебно-научно-методический центр непрерывного педагогического образования: метод. рек. / П.Д. Кухарчик [и др.]. – Минск, 2008. – 122 с.
3. Смирнов, Н.К. Здоровьесберегающие, образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н.К. Смирнов. – М.: АРКТИ, 2005. – 302 с.
4. Яковлева, И.А. Организационно-педагогические условия формирования культуры здоровья студентов: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04 / И.А. Яковлева – Красноярск, 2008. – 181 с.

### **ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В СВЕТЕ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА**

*С.И. Невдах  
Минск, Республика Беларусь*

Сложившаяся ситуация в системе педагогического образования обусловливается тем, что в настоящее время, по сравнению со значительными достижениями в различных областях общественной жизни, наблюдается некоторый спад интереса к профессиональной педагогической деятельности. В связи с этим, особого внимания заслуживает исследование проблемы подготовки педагога, в том числе ценностных характеристик его деятельности.

Изучая проблему подготовки педагога в системе дополнительного образования взрослых с позиций аксиологического подхода, прежде всего следует рассмотреть категорию ценности, и, в частности, понимание ценностных характеристик педагогических явлений. «Ценность – термин, используемый в философии и социологии для указания на человеческое, социальное и культурное значение определенных объектов и явлений, отсылающий к миру должного, целевого, смысловому основанию, абсолюту. Ценности задают одну из возможных предельных рамок социокультурной активности человека (любого другого социального субъекта). Им приписывается внеличностный, надличностный, а в ряде случаев и внеисторический характер. Они трактуются как по-

рождаемые культурой и (или) трансцендентно содержания, вплетаемые в изменчивое многообразие социальной жизни как ее инварианты, позволяющие: связывать разные временные модусы (прошлое, настоящее, будущее); семиотизировать пространства человеческой жизни, наделяя все элементы в нем аксиологической значимостью; задавать системы приоритетов, способы социального признания, критерии оценок; строить сложные и многоуровневые системы ориентации в мире; обосновывать смыслы».

Понимание ценностных характеристик педагогических явлений сложилось под влиянием общей аксиологии. В основе педагогической аксиологии лежат понимание и утверждение ценности человеческой жизни, воспитания и обучения, педагогической деятельности и образования в целом. Педагогические ценности – относительно устойчивые ориентиры, с которыми педагоги соотносят свою жизнь и свою педагогическую деятельность. Как и любые другие духовные ценности, они утверждаются в жизни не спонтанно. Педагогические ценности объективны, формируясь исторически в ходе развития общества, образования, школы и отражаясь в педагогической науке как форме общественного сознания в виде специфических образов и представлений, зависят от социальных, политических, экономических отношений в обществе, которые во многом влияют на развитие педагогики и образовательной практики. С изменением социальных условий жизни, развитием потребностей общества и личности трансформируются и педагогические ценности.

Являясь условием и результатом соответствующей деятельности, педагогические ценности имеют разные уровни существования: индивидуально-личностный, профессионально-групповой и общественно-педагогический. Общественно-педагогические ценности раскрывают характер и содержание ценностей, функционирующих в масштабе всего общества и сконцентрированных в общественном сознании в форме морали, религии, философии; представляют собой идеи, нормы и правила, регламентирующие воспитательную деятельность и социальные контакты. Профессионально-групповые ценности включают совокупность идей, концепций, норм, регулирующих профессионально-педагогическую работу; носят целостный характер, обладая относительной стабильностью и повторяемостью; выступают ориентирами в определенных профессиональных группах (школа, училище, колледж, вуз). Индивидуально-личностные ценности рассматриваются как сложное социально-психологическое образование, в котором сливаются целевая и мотивационная направленность личности, составляя систему ценностных ориентаций. Указанные ценности представляют собой систему когнитивных образований, сопряженных с эмоционально-волевыми компонентами, и принимаются личностью в качестве собственного внутреннего ориентира, побуждающего и направляющего ее деятельность.

Аксиологические характеристики профессиональной педагогической деятельности – это те ее особенности, которые позволяют не только удовлетворять потребности педагога, но и служить ориентирами его социальной и профессиональной активности, направленной на достижение образовательных целей. Личностное развитие и профессиональный рост как органическое единство зависят от ориентации педагога на творчество в его деятельности. Творческую индивидуальность его характеризует прежде всего потребность в самореализации. Потребность в самореализации характерна для человека с достаточно развитым самосознанием, способного к выбору. Ассимилируя профессионально-педагогические ценности, педагог строит свою

личностную систему ценностей, которая становится индивидуальной концепцией смысла его профессионально-педагогической деятельности.

Рассмотренные выше идеи аксиологического подхода не охватывают всей широты исследуемой проблемы. Тем не менее, на основе имеющихся положений можно составить представление о специфике ценностных предпочтений педагога, формируемых в системе дополнительного образования взрослых, где происходит общее и профессиональное развитие индивидуальности и личности педагога. Усваивая содержание образования, осваивая новые способы деятельности в процессе подготовки, он овладевает педагогическими ценностями.

## **ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕХОДА НА ДВУХСТУПЕНЧАТУЮ СИСТЕМУ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА**

*А.Б. Погребняк  
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»*

Из всего комплекса мероприятий по реформированию системы высшего образования в Европе, получившего название Болонского процесса, наиболее важным и сложным считается проведение структурных изменений в организации высшей школы, а именно переход на двухступенчатую систему высшего образования и введение аспирантуры в общую систему высшего образования в качестве третьего уровня. Сложность решения данных задач в рамках Болонского процесса для всех без исключения стран, входящих в это движение, предопределило то огромное внимание к этой проблеме, как в научных, так и в политических кругах. Взвешенность, объективность, целесообразность и обязательность учета национальных особенностей должны присутствовать неукоснительно при принятии тех или иных решений в этой области.

Необходимость реформирования высшей школы обусловлена рядом важнейших проблем, вставших перед высшим образованием на рубеже XX и XXI веков. В первую очередь это несоответствие модели университетского образования, введенной двести лет назад Вильгельмом фон Гумбольдтом и получившей широкое распространение в Европе, современным экономическим и политическим реалиям. Это и необходимость формирования единого научно-познавательного пространства в условиях информационной глобализации. Это и обеспечение большей мобильности научных кадров и студенчества, и многое-многое другое. На эти факторы указывают большинство исследователей Болонского процесса.

Но существует еще одна причина, положившая начало Болонскому процессу реорганизации высшего образования в Европе. Эта причина – превращение высшего образования в послевоенные годы в массовое. Процесс демократизации образования, начавшийся в странах Европы в 60-70 годах XX столетия, привел к ухудшению школьной подготовки и наполнению университетских аудиторий студентами, неспособными освоить ни один из учебных курсов. И в тоже время, увеличение численности студентов в условиях роста безработицы для многих правительств было удачным выходом: не надо платить пособия по безработице, да и чему-нибудь научатся. Бесплатность высшего образования и свободное самоопределение приводило к тому, что большинство студентов выбирало гуманитарные специальности: философию, историю, филологию, но даже на освоение этих курсов уходило более 10 лет. Такая система давала возможность праздного существования в европейских университетах огромному числу студентов. Учитывая, что цена

обучения каждого студента в год примерно равна доходу среднестатистического рабочего, это ложилось тяжелым бременем на бюджеты государств [1, 112]. Попытки изменить существующее положение приводили, как правило, к студенческим волнениям и беспорядкам.

Поэтому переход на новую систему высшего образования «4+2» в Европе был во многом компромиссом и решал многие задачи. При сохранении массового бесплатного образования для основной массы студентов оно должно быть ограничено четырьмя годами обучения и получением звания «бакалавр» и только незначительная часть (около 20 %) будут продолжать обучение в течении еще 2 лет в магистратуре, становясь уже высококвалифицированными специалистами (магистрами).

Вместе с тем, каковы бы ни были мотивы и причины, но переход на двухуровневую систему высшего образования является одним из основных и обязательных условий вступления любой страны в Болонский процесс. И здесь очень важен опыт осуществления данных мероприятий, накопленный в странах с аналогичными системами образования. Обобщая данный опыт, можно сформулировать некоторые принципы и правила.

Во-первых. Переход к двухуровневому высшему образованию должен предшествовать довольно длительный период подготовки, в течение которого должна быть создана правовая база новой системы, разработаны нормативные документы. Так Россия, вступившая в Болонский процесс в 2003 году, только с 2009 года начала централизованный переход на многоуровневое высшее образование, которым предполагается охватить все вузы России, независимо от того, насколько они готовы к этому. Это подтверждает предположение, что сам процесс воплощения в жизнь болонских принципов в России носит очаговый характер и интенсивность его в разных вузах различная [1, 115].

Во-вторых. Чрезвычайно важным и ответственным является начальный этап перехода к реформе высшей школы. Времени на осуществление первых этапов реформы очень мало, а ответственность чрезвычайно велика. Поэтому должен быть очень жесткий мониторинг процесса с тем, чтобы своевременно скорректировать его и не допустить серьезных ошибок. В этом во многом может помочь организация постоянно действующих круглых столов, конференций, где опыт одних, даже отрицательный, становится достоянием всех.

В-третьих. Необходима длительная и организованная по всем направлениям подготовка общественного мнения относительно того, что первая ступень (бакалавриат), это не полувысшее образование, а вполне достаточное, чтобы выпускник был востребован на рынке труда. Поспешность в этом вопросе может привести к негативным последствиям, как это случилось в Украине.

В-четвертых. Необходим дифференцированный подход к переводу на двухуровневую систему различных учебных заведений. Так в Германии, в соответствии с решением министров образования федеральных земель, принятом в 2003 году, полный переход на многоуровневую систему высшего образования, намеченный на 2010 год, не затрагивал такие специальности государственного значения, как медицина, педагогика, технология пищевой промышленности, фармацевтика, юриспруденция. Введение в большинстве педагогических вузов бакалавриата и магистратуры распространяется только на подготовку управленцев сферы образования. В юриспруденции – это коснулось только иностранных студентов, так как степень бакалавра в области права в Германии не открывает доступа к самостоятельной юридической

практике. По остальным специальностям государственного значения сохраняется одноуровневая модель высшего образования [2, 99].

Вступление Республики Беларусь в Болонский процесс должно состояться на очередной конференции министров образования государств-участников в апреле 2012 года. Однако обсуждение наиболее острых и важных вопросов, подготовка ответственных решений реформирования высшей школы ведется уже давно. Это касается и перехода к двухуровневому высшему образованию. Де-факто двухуровневая система подготовки в вузах РБ осуществляется уже с 2000 года. Де-юре – она закреплена в законе «О высшем образовании» в 2007 году [3,18]. Нужно отметить, что в этом вопросе позиция Республики Беларусь очень ответственна и принимаемые решения взвешены, с учетом специфики и традиций нашей высшей школы. Так 1 ступень высшего образования предусматривает подготовку специалиста, такого же качества, как и дореформенная высшая школа. Эта система вполне себя оправдывает и менять ее на рынок бакалавров нецелесообразно. Вторая ступень – магистратура, предусматривает подготовку магистров по практико-ориентированным специальностям.

#### Список литературы

1. Руткевич А.М. Сомнительные блага Российского образования // Вопросы образования. 2009. – № 4.
2. Сухова Е.Е. Структурная трансформация высшего образования в Германии в контексте Болонского процесса // Вопросы образования. – 2009. – № 2.
3. Народная газета. 2010, 15 декабря.

### **МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ РЕБЕНКА В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАЦИЯ**

*Е.В. Рябова  
Минск, УО «БГУКИ»*

В последнее время все активнее утверждается представление о необходимости учитывать в образовательно-воспитательных системах неповторимость каждого индивида и постепенный отказ от унификации личности в образовательных программах. Невозможность воспитания и обучения будущего творца на общем «образовательном конвейере» все более осознается и заставляет искать новые образовательные модели, отвечающие данной задаче.

Личностно-ориентированный подход к образованию принес новое понимание проблемы индивидуализации воспитания, в которой главное – не формировать личность с заранее определенными заданными свойствами по установленной модели, а создать условия для полноценного проявления и развития специфических (индивидуальных) личностных способностей ребенка.

Другой аспект проблемы индивидуализации образования представляет необходимость воспитания автономной личности, способной самой позаботиться о себе и занять активную жизненную позицию.

Таким образом, цель доклада – раскрыть сущность модели психолого-педагогической поддержки ребенка в учебно-воспитательном процессе как педагогической инновации.

**Материалы и методы.** 1. Инновационная проблема. Тема инновационной деятельности.

На рубеже XX–XXI веков в системе отечественного образования усилиями ученых и практиков складывается особая культура поддержки и помощи ребенку в учебно-воспитательном процессе – психолого-педагогическая поддержка и сопровождение. Разрабатываются вариативные модели сопровождения, развивается его инфраструктура (школьные социально-психологические службы, профориентационные центры, службы доверия, социально-педагогические центры и др.). Психолого-педагогическая поддержка и сопровождение сегодня являются не просто суммой разнообразных методов коррекционно-развивающей работы с детьми, но выступают как комплексная технология, особая культура поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации.

При таком подходе объектом психолого-педагогической поддержки и сопровождения развития ребенка может рассматриваться как поддержка и сопровождающие системы отношений ребенка с миром, окружающими (взрослыми и сверстниками), самим собой, так и развитие, коррекция, восстановление этих отношений.

2. Краткое научное обоснование инновации (ценности, методология, идея, концепция). Методологическими основаниями педагогической инновации являются личностно-ориентированные концепции обучения и воспитания, в частности, концепция педагогической поддержки (О.С. Газман, Т.М. Ковалева, Н.Б. Крылова и др.) [1].

Педагогическая поддержка – одна из основных образовательных форм наряду с обучением и воспитанием. Обучение и воспитание в большей мере связаны с социализацией, идут как бы извне, соотнося его с социальными нормами и ценностями, а педагогическая поддержка нацелена на процессы индивидуализации, интериоризации и осуществления лишь в ситуации встречного душевного движения ребенка.

Концептуальные позиции

Признание равноценности индивидуализма и коллективизма как принципов воспитания и качеств личности ребенка.

Необходимость диагностики индивидуальных особенностей ребенка. Однако любой метод изучения личности есть и метод ее воспитания.

Личностный подход к ребенку: принятие его как личности, оптимистическая гипотеза, душевная теплота, отзывчивость, умение видеть и слышать, сопереживание, милосердие, терпимость и терпение, умение прощать.

Уважение достоинства, доверие и понимание интересов ребенка, его ожиданий и устремлений.

Вера в ребенка, ожидание успеха в решении проблемы, готовность оказать содействие и прямую помощь при решении проблемы, отказ от субъективных оценок и выводов.

Предоставление ребенку свободы выбора.

Поощрение и одобрение самостоятельности и инициативы, независимости и уверенности в его сильных сторонах, стимулирование самоанализа

Конструирование воспитательного процесса в оптимальном для каждого ребенка виде.

**Результаты и их обсуждение.** 3. Сущность новшества. Педагогическая поддержка – относительно самостоятельное явление образования в целом, особая сфера педагогической деятельности – превентивная и оперативная помощь в развитии и содействии саморазвитию ребенка, которая

направлена на решение индивидуальных проблем, связанных со здоровьем, продвижением в обучении, общением, жизненным самоопределением.

Во всей технологии психолого-педагогической поддержки и сопровождения ребенка в образовательно-воспитательном процессе О.С. Газман выделяет поддержку-заботу, поддержку-сопровождение и собственно педагогическую поддержку.

Под педагогической поддержкой О.С. Газман понимает совместное с ребенком определение его интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранять человеческое достоинство и достигать позитивных результатов в самовоспитании, общении, определенном образе жизни.

Это принципиально новое представление цели воспитания как педагогической поддержки по сути является инновацией при философском аспекте рассмотрения воспитательной системы. Оно повлекло за собой разработку новой, соответствующей этой цели, воспитательной технологии.

Технология педагогической поддержки по О.С. Газману ставит целью решение проблем ребенка (именно ребенка или подростка, а не ученика, школьника), так как педагогическая поддержка – это деятельность не в ролевом, а в экзистенциальном, жизненном поле взаимодействия.

В понятие заботы О.С. Газман включает удовлетворение базовых потребностей детей (тепло, питание, свежий воздух, гигиена и другие факторы, обеспечивающие здоровье); защиту детей от неблагоприятных природных факторов и негативного влияния социальной среды (физическая, психическая и социальная безопасность детей); удовлетворение первичных интересов детей.

Содержание педагогической поддержки зависит от возраста ребенка, его индивидуальных особенностей, социального статуса и т.д. В начальной школе она направлена в основном на развитие общеучебных умений, в средних классах – на помощь в общении, в старшем школьном возрасте – на внутренний мир ребенка, помощь в самопознании, самоанализе, самоопределении.

**Заключение.** Реализация педагогической инновации в современной социально-культурной обстановке направлена на решение актуальной задачи воспитания у учащихся всех типов образовательных учреждений автономизационной компетентности, которая характеризуется: высокой степенью самостоятельности, в том числе творческой; целеустремленностью, установкой на самосовершенствование; чувством собственного достоинства; сильной волей к победе, к достижению справедливости; планированием будущего; профессиональным самоопределением; конкурентноспособностью; рефлексивным мышлением; критическим, взвешенным отношением к полученной информации; умением противостоять злу.

#### Список литературы

1. Газман. О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования: сб. Вып. 2. Содержание гуманистического образования / О.С. Газман, Р.М. Вейсс, Н.Б. Крылова; ред. Н.Б. Крылова. – М., 1995. – 103 с.

## ИННОВАЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕЗАУРУС ПОНЯТИЯ

*А.П. Солодков, Н.А. Ракова  
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»*

Понятие инновации выражает такие изменения в ценностных установках и программах культуры, которые обеспечивают обновление и более адекватное развитие социального опыта в соответствии с трансформациями реальной жизнедеятельности общества.

Инновация представляет собой комплекс взаимосвязанных процессов и является результатом концептуализации новой идеи, направленной на решение проблемы и далее – к практическому применению нового явления.[3, с. 30].

Инновация отличается от новшества, новации. Инновация носит разнообразный качественный, системный характер. Новшество, новация имеет локальную, одностороннюю направленность и завершается изменениями лишь в отдельных элементах.

В педагогической науке под инновациями понимаются нововведения, целенаправленные изменения, вносящие в образование новые элементы и вызывающие его переход из одного состояния в другое, с позитивными изменениями относительно выбранных параметров. Согласно точки зрения В.И. Степина инновация выражает концептуализацию идей, направленных на решение возникших социальных проблем и требующих кардинального изменения в программах (целях, задачах, функциях, методах и средствах) образовательной деятельности.[2, с. 3].

**Материалы и методы.** Педагогические инновационные процессы стали предметом специального изучения на Западе с конца 1950-х гг., а в нашей стране лишь в 1980-х гг. Развитие педагогической инноватики было затруднено ввиду монопольного господства одной идеологии и связанного с ней тоталитаризма в управлении всеми сферами жизни, науки, школы.

В последние 20 лет проблематика нововведений в области образования стала рассматриваться в работах отечественных педагогов и психологов: Н.В. Горбуновой, В.И. Загвязинского, М.В. Кларина, В.С. Лазарева, В.Я. Лядис, В.Л. Маевской, Е.В. Петушкова, С.Д. Шакура, М.М. Поташкина, С.Д. Полякова, В.А. Сластенина, В.И. Слободчикова, И.И. Цыркуна, Т.И. Шамовой, О.Г. Юсуфбековой и других.

**Результаты и их обсуждение.** В ходе развития педагогической инноватики меняются представления о целях образования, его содержании, образовательном процессе. Педагогика в лице ученых выступает генератором педагогических инноваций. Ученые же, в свою очередь, опираются на заказчиков изменений – учащихся, родителей, общество.

Образование рассматривается как социально, культурно и личностно детерминированная образовательная деятельность, в процесс обновления которой включены субъекты этой деятельности.

Образование по своей сути не может не быть инновационным.

Инновационное образование, как и любая другая область социальной деятельности, тесно связана с тенденциями развития общества и его культуры на каждом конкретном этапе истории. Принимая накопленный социальный опыт предыдущих поколений, новые поколения критически перерабатывают, преумножают его и передают последующим, при этом вносят в программы настоящего и будущего свой, ранее не известный, опыт и смысл.

Инновационное образование, как отмечает В.И. Слободчиков, с одной стороны, адаптируется к происходящим преобразованиям в социуме, а с другой – инициирует их. Отсюда следует, что инновационное образование выступает важнейшим фактором социального прогресса и духовного обновления мира человека; условием динамичности, ускорения процессов развития в различных сферах общественной жизни. Однако со временем инновационное образование, закрепляясь на протяжении длительного времени в социальных практиках, становится традиционным.[1, с. 21]

В любой педагогической инновации объектом исследования выступают изменения в образовательных процессах конкретных людей-учеников, студентов, специалистов, которые повышают квалификацию и др. Именно этим педагогическая инноватика отличается от иного рода инноватики, не имеющей педагогической природы.

Объект педагогической инноватики – процесс возникновения, развития и освоения инноваций в образовании учащихся ведущих к прогрессивным изменениям качества их образования.[3, с. 14]

Предмет педагогической инноватики – совокупность педагогических условий, средств и закономерностей, связанных с разработкой, введением и освоением педагогических новшеств в образовательной реальности. В предмет педагогической инноватики входит также система отношений, возникающих в инновационной образовательной деятельности, направленной на становление личности субъектов образования — учащихся, педагогов, администраторов.[3, с. 15].

Что касается других наук, объектом которых также является образование, в том числе инновационное, следует четко отделять их от педагогической инноватики именно по специфическому для них предмету. Например, личностные изменения инноваторов, психологические факторы сопротивления нововведениям изучает психология. Уровень соответствия нововведений ожиданиям социума, определение необходимых регионам специализаций и профилей обучения рассматривают социологи. Экономисты разрабатывают системы внедрения механизмов финансирования в сферу образования. Менеджеры заботятся о роли вузов и школ в подготовке кадров, владеющих технологией организации деятельности. Педагогическая инноватика направлена на решение задачи поиска и осуществления таких изменений в образовании, которые приведут к повышению его качества и/или приближению к новым актуальным для общества целям.

В инновационном образовании принято различать два типа инновационных феноменов: «инновации в системе образования» и «инновационное обучение». Инновации в системе образования связаны с перестройкой, модификацией, усовершенствованием и изменением систем образования или ее отдельных сторон. Инновационное обучение определяется как особый тип обучения, продукт целенаправленной, научно обоснованной деятельности в учебно-образовательном процессе.

Оба эти феномена взаимосвязаны. Инновации в системе образования и инновационное обучение исследуются педагогической инноватикой в единстве.

Инновации внедряются в ходе инновационного процесса.

Инновационный процесс – процесс развития образования за счет создания, распространения и освоения новшеств. Инновационный процесс в системе образования – единая целостность научного обоснования необходимости и правомерности смены образовательных парадигм, концептуали-

зации новых целей, содержания, методов, технологий и форм обучения и принципов управления образовательным процессом. Инновационные процессы можно различать по структурной составляющей – содержанию, форме, масштабу. Критерием их дифференциации может быть направление (локальное, региональное, глобальное) происходящих инновационных (качественных) изменений во всех или отдельных составляющих инновационного процесса [3, с. 12].

Инновационные процессы в образовании рассматриваются в трех основных аспектах: социально-экономическом; психолого-педагогическом; организационно-управленческом. От содержания этих аспектов зависят условия, в которых инновационные процессы происходят. Имеющиеся условия могут способствовать либо препятствовать инновационному процессу. Инновационные процессы могут быть как стихийными, так и сознательно управляемыми.

По отношению к причинам возникновения инноваций выделяются два типа инновационных процессов.

Первый тип – инновации, происходящие в значительной мере стихийно, без точной привязки к самой потребности, их порождающей, либо без полноты осознания всей системы условий, средств и путей осуществления инновационного процесса. Этот тип инноваций может назван эмпирическим: педагог идет к инновации от своего нетрадиционного опыта, организуемого зачастую стихийно.

Второй тип инноваций – это те, которые являются результатом осознанной и целенаправленной деятельности, построенной на альтернативных идеях и принципах. Результатом такой деятельности и становится инновационная педагогика. Этот тип инноваций может быть назван научно организованным. Он является высшим по отношению к первому типу по уровню абстракции и теоретическому осмыслению, значимости и масштабности результатов.

Инновационный процесс реализуется в процессе инновационной деятельности. Под нею понимается комплекс принимаемых мер по обеспечению инновационного процесса на том или ином уровне образования, а также сам этот процесс.

Инновационная образовательная деятельность – это система взаимосвязанных действий, направленных на преобразование сложившихся в системе образования парадигм концептуального, методического и организационно-управленческого обеспечения образовательного процесса в соответствии с новыми социальными запросами личности, государства и общества.[3, с. 58].

К основным функциям инновационной деятельности относятся изменения компонентов педагогического процесса: смысла, идеи, содержания образования, форм, методов, технологий, средств, системы управления и т. д.

В состав инновационной деятельности входят:

- научный поиск;
- создание новшеств;
- реализация новшества;
- рефлексия нововведения.

Изменения в содержании и организации деятельности образовательных учреждений, их инновационная направленность тесно связаны с изменениями в методологической и технологической подготовке педагогов и руководителей. Этот процесс и сегодня не имеет необходимой научно-организационной базы. Интенсивность происходящих изменений ведет к росту потребности в основном теоретическом осмыслении сущности управ-

ления инновационными процессами на уровне, как государства, так и отдельных образовательных учреждений, в разработке педагогических условий, обеспечивающих эффективное инновационное движение.

**Заключение.** Возникла острая необходимость осмысления накопленного педагогами эмпирического стихийного опыта и теоретического осмысления последнего. Педагогические новшества должны получить научное теоретическое обоснование возможность их распространения и освоения в условиях всей образовательной сферы, а не только в личной образовательной практике педагога-новатора. Необходимо научиться управлять инновационными процессами в образовании не только в условиях одного конкретного учебного заведения.

#### Список литературы

1. Слободчиков, В.И. Инновации в образовании: основания и смысл / В.И. Слободчиков // Пед. инновации. – 2004. – №1. – С. 17-36.
2. Степин, В.И. Картина социальной реальности в системе научного знания.4.2. структура социальной реальности / В.И Степин // Социология.- 2009. – №4.
3. Хуторской, А.В. Педагогическая инновация: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогической специальности / А.В. Хуторской. – Москва: Академия, 2008. – 256 с.

### НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ И ОСВОЕНИЯ ПЕРЕДОВОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА

*Е.В. Титова*

*Минск, УО «БГПУ им. М. Танка»*

Идея изучения и использования передового опыта была основополагающей всегда. Возникающий в сложных жизненных условиях, передовой педагогический опыт давал ответы на самые актуальные вопросы, связанные с обучением и воспитанием подрастающих поколений. Будучи выявленным, он становился ориентиром, указывающим направление движению массовой практики.

В последнее десятилетие заметно усилилось внимание ученых к проблемам, связанным с повышением уровня профессионализма учителей, с формированием у них педагогического мастерства. Особенно возрос интерес к деятельности учителей, победителей конкурса «Учитель года», их педагогическим находкам. Перед педагогической наукой остро встала задача обеспечить такой уровень изучения педагогического опыта, который позволил бы использовать его с наибольшей отдачей для школы.

**Результаты и их обсуждение.** Современной наукой выделены приоритетные направления изучения и использования передового педагогического опыта.

В основе первого направления лежит эмпирический подход. Исследователи А.М. Гельмонт, М.Н. Скаткин, И.П. Тучнин делают упор на повышение уровня развития учителя, на расширение его кругозора. Они считают, что такой учитель способен научно обобщать передовой опыт, а значит, и использовать его. Безусловно, данный путь малоэффективен, результаты нестабильны, многие проблемы остаются скрытыми, хотя и позволяет достичь определенных результатов.

Основной недостаток эмпирического подхода к изучению опыта заключается в отсутствии методики. Представители данного подхода считают, что изучение и использование опыта должно осуществляться самим учителем, поэтому процедуру изучения и обобщения опыта необходимо исключить из сферы научных разработок. Стремление учителя к творчеству, его способности считаются естественными. Их необходимо всего лишь развивать.

Представители второго направления (Я.С. Турбовской, Ф.Ш. Терегулов и др.) считают профессиональную компетенцию необходимой, но явно недостаточной для научного изучения и использования передового педагогического опыта [1, 2]. По их мнению, такое новообразование требует своей специфической технологии.

Развитие современной педагогической науки и практики настоятельно требует исследовать опыт на качественно новом уровне, отражать не только запросы и затруднения в деятельности отдельных учителей, групп учителей, школ и районов, но и пути удовлетворения этих запросов и преодоления затруднений. Без научного обеспечения эффективной деятельности каждого учителя, каждой школы не представляется возможным успешно решить задачи, стоящие перед системой образования. Постановка вопроса обуславливает поиск путей изучения педагогического опыта на диагностической основе.

Диагностирование как специальная научная методика индивидуального, группового и коллективного изучения педагогического опыта призвано выявить, с одной стороны, затруднения и недостатки, отражающие основные потребности массового опыта, с другой – возможности и резервы их удовлетворения за счет передового педагогического опыта. Оно создает основу для исследования, основанного на саморефлексии учителей, учете специфики изучаемых объектов – личности, группы, коллектива. Выявленный с позиции потребностей передовой опыт подлежит содержательному обобщению, в ходе которого необходимо решать следующие задачи: фиксировать достоинства изучаемого опыта; раскрывать пути его становления и использования другими людьми.

Эффективное обобщение педагогического опыта представляется возможным при соблюдении следующих методологических требований:

- выявление достижений в опыте отдельных учителей, групп и коллективов учителей начинать с обоснования конкретной потребности;
- разработка замысла и путей его реализации в целостном контексте жизни и развития ученического (классного, школьного) коллектива;
- описание системы условий в определенной последовательности;
- представление методики во всей ее операционной полноте и последовательности, при обязательной «привязанности» к месту и времени;
- регулярное отражение обнаруженных трудностей, возникающих отрицательных последствий;
- описание допущенных ошибок в процессе становления опыта;
- осмысление вопросов, не получивших в опыте достаточных решений и требующих дальнейшей углубленной работы.

Изучение школьной практики на диагностической основе позволяет выявить четыре уровня исследования передового педагогического опыта: внутришкольный, районный, городской (областной), республиканский. На каждом из уровней исследование опыта осуществляется в связи с выявленными потребностями и затруднениями. При этом персонифицированный опыт первого уровня фиксируется в картотеке района; опыт второго уровня – в картотеках города (или области) и т.д. Представляется целесообразным

привлекать к исследованию педагогического опыта научных сотрудников национального института образования, кафедр педагогических вузов, институтов развития образования.

Исследование педагогического опыта, обусловленное реальными потребностями школы, создает основу для постоянного целенаправленного использования его в массовой практике. При таком подходе комплексно решается вся группа организационно-содержательных проблем: поиск передового опыта, адресная направленность, возможности и уровни его использования, масштабы распространения.

Использование опыта будет более эффективным при соблюдении следующих условий: выдвижение задачи, решаемой с помощью предлагаемого опыта; обеспечение уровня исследования опыта; готовность практиков к освоению обобщенного опыта и переносу его теоретико-методических решений в другие условия; психологическая установка практики на использование предлагаемого опыта в органическом единстве с непрекращающимся самообразованием.

**Заключение.** На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что опыт, который претендует на распространение, должен быть раскрыт с содержательной стороны. Именно эта сторона определяет его реальную практическую ценность. Без выполнения данного условия вся остальная работа по исследованию опыта, вплоть до подробнейшего раскрытия методики, не может быть признана существенной и продуктивной.

#### Список литературы

1. Терегулов, Ф.Ш. Передовой педагогический опыт: теория распознавания, изучения, обобщения, распространения и внедрения / Ф.Ш. Терегулов. – М.: Педагогика, 1991. – 296 с.
2. Турбовской, Я.С. Изучение и обобщение педагогического опыта как методологическая проблема / Я.С. Турбовской // Советская педагогика. – 1983. – №9. – С.15.

### **РАЗВИТИЕ У БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА СПОСОБНОСТИ К МЕЖДИСКУРСИВНОМУ ПЕРЕНОСУ КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА**

*Т.Е. Титовец*

*Минск, УО «БГПУ им. М. Танка»*

В условиях перехода к информационному обществу и кризиса классической рациональности стала глубже осознаваться зависимость развития науки от раскрытия исторических, социальных и культурных обстоятельств научного письма, а также зависимость развития общества и человека в целом от взаимодействия в человеческом сознании различных схем интерпретации бытия: научных, религиозных, художественных и т.д. Система таких взаимосвязей отражается в понятии полидискурсивность (множественность способов говорения о ситуации), которое проникает в педагогическую науку.

Так до признания идеи равноценности различных дискурсов в духовном становлении человека, в системах образования преобладающим и почти единственным дискурсом был научный, и все качества дееспособного гражданина, профессионала, которые вкладывались в задачи образования, фактически формировались преимущественно посредством закладывания у него научной картины мира, т.е. рационального или научного дискурса. Альтернативой организации образовательного процесса, построенного на одном

дискурсе, выступает полидискурсивность – сосуществование дискурсов науки (когнитивная образовательная ситуация), коммуникаций, профессиональной деятельности (прагматическая образовательная ситуация), права, искусства, религии как единиц познания. Основная ее цель – развитие у человека умений самостоятельного переноса единиц одного дискурса в другой в целях познания и творчества. Подобно тому, как человек, знающий много языков, обладает качественно иной моделью коммуникации, человек, владеющий способностью к междискурсивному переводу профессионально-значимой информации, обладает более совершенной системой оценивания мира и самого себя, открыт новым формам познания и может найти ответы на вопросы бытия, которые не подвластны отдельно взятой науке.

**Результаты и их обсуждение.** Способность к междискурсивному переносу – переводу единицы информации из одного дискурса в другой с целью достижения той или иной цели познания или решения профессиональной задачи – является важной составляющей профессиональной компетентности учителя. Такая способность выполняет следующие функции в профессиональной деятельности учителя:

1) иллюстративную – заполнение пробелов там, где еще означаемое не выделяется в научную категорию. Поиск метафоры и перенос концептов из чужого дискурса требуется там, где «недосказывает» наука. Учитель, преподающий учебную дисциплину как основу определенной науки должен уметь объяснять ученику наиболее сложные закономерности, и здесь ему может помочь междискурсивный перенос, позволяющий иллюстрировать сложные явления обучаемому.

2) функцию порождения (или научно-педагогического творчества) – создания новых связей, рассмотрения объекта под новым ракурсом за счет усиления одного из аспектов его видения, что ведет к более точному пониманию объекта – иными словами, использования метафорического подхода к анализу педагогической реальности. Метафора позволяет оперировать абстрактными понятиями, моделями так, как мы оперируем материальными объектами, обеспечивая возможность постигать сложные структуры.

3) фасилитирующую функцию. Междискурсивный перенос основан на нахождении метафоры в другом дискурсе. А метафора может передавать ценности социальной группы, создавать образ организационной команды, преодолевающей внутреннее соперничество и движимой к единой цели. Так с помощью метафоры создается корпоративный дух, происходит сближение коллектива, а также устанавливается доверие между учителем и учеником. Использование метафоры в этой функции, основанной на ее эмоциональной природе, может улучшить понимание между учителем и учеником, микроклимат в ученическом коллективе.

4) диагностическую функцию. Учитель может изучать мировоззренческие и этические представления в ученическом коллективе путем анализа элементарных способов междискурсивного перевода, используемых детьми. Для этого он предлагает им использовать синквейны, писать сочинения на темы «Что для тебя представляет твой класс, школа, с каким из образов ты бы ее сравнил?», «Что такое земля, счастье, любовь, дружба?» и т.д. Диагностическая функция также позволяет изучать отношения в ученическом коллективе с позиции включенного наблюдателя.

Способность к междискурсивному переносу аккумулирует в себя когнитивную, операциональную и креативную составляющие: она зависит от

сформированности знаний способов кодировки педагогического знания в различных дискурсах, умений распознавать новую профессионально значимую информацию в непедагогических дискурсах и применять ее в решении реальных педагогических проблем, а также умений находить новый образ-идеал профессиональной реальности и новые способы осуществления педагогической деятельности посредством метафорического переноса понятия или метода из непедагогического дискурса (художественного, религиозного, правового, театрального и др.) в научно-педагогический.

Поскольку способность к междискурсивному переносу как таковая редко являлась самостоятельным объектом педагогических исследований, разработка теоретических основ ее формирования в учебном процессе вуза потребовала обращения к смежным исследованиям по педагогике, посвященным формированию трансдисциплинарных умений вообще (частным проявлением которых она и является).

Трансдисциплинарные умения – умения, используемые в ситуациях, выходящих за пределы относящейся к ним области знаний, умения, применимые в различных контекстах. Сущностным признаком трансдисциплинарных умений является их присутствие в различных сферах человеческой деятельности. Данная группа умений признается стержнем профессиональной компетентности во всех отраслях и включает умения управления проектами, работы в команде, решения проблем, коммуникативные умения (включая лидерство), способность к междискурсивному переносу и др. Принимая во внимание тот факт, что способность к междискурсивному переносу относится к трансдисциплинарным умениям, следует обратиться к теоретическим основам формирования трансдисциплинарных умений как таковых.

В настоящее время выделяются три подхода к формированию трансдисциплинарных умений в профессиональном образовании: включенный (трансдисциплинарные умения активизируются на базе профильной дисциплины в процессе решения других учебных задач), изолированный (в процессе целенаправленного обучения, осуществляемого на базе независимого модуля или курса), интегрированный (в процессе целенаправленного обучения, осуществляемого на базе профильной дисциплины). Английский исследователь Д. Чада разрабатывает модель формирования умений данного рода, которая синтезирует в себе достижения всех трех подходов, каждый из которых соответствует одному из этапов обучения: этап включенного обучения; этап изолированного обучения; этап интегрированного обучения – закрепление трансдисциплинарных умений в конкретном профессиональном опыте.

**Заключение.** Поэтому алгоритм формирования способности к междискурсивному переносу также предполагает существование трех уровней: косвенную активизацию способности к междискурсивному переносу в процессе обучения решению педагогических проблем; целенаправленное формирование алгоритмов (схемы) перевода профессионально значимой информации из одного дискурса в другой; контекстуализацию освоенной схемы – ее перенос в область проблем образовательной практики. Между тем специфика реализации этого алгоритма в системе педагогической подготовки учителя и разработка методического обеспечения остается нерешенной проблемой высшей школы.

## ТЕХНОЛОГИЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ УПРАВЛЯЮЩИХ ВОЗДЕЙСТВИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

*М.В. Чайковский, В.А. Мищенко*

*Минск, ЧУО «Институт современных знаний им. А.М. Широкова»*

Для внедрения эффективной системы качества образования необходимо уделить пристальное внимание менеджменту человеческого ресурса. В существующей структуре требований стандартов семейства СТБ ISO 9001 не определены конкретные меры по реализации этого управления. Поэтому, исходя из специфики деятельности высшего учебного заведения, необходима разработка методологии количественной оценки качественных показателей организации образовательной деятельности, осуществление на ее основе анализа текущей деятельности субъектов управления (преподавателей и студентов) и принятие соответствующих управленческих решений. Как первый этап указанной деятельности может быть рассмотрена методика определения управляющих воздействий по итогам экзаменационных сессий студентов.

**Материалы и методы.** Исходная модель рассматриваемой системы количественной оценки базируется на выделении однородных множеств участников учебного процесса, которые состоят из непересекающихся подмножеств. Этой модели соответствуют композиции множества студентов учебных групп и курса одной специальности (направления специальности, специализации). Факультет не удовлетворяет этому требованию, поскольку он не состоит из однородных элементов (различные курсы, различные группы, различные специальности (направления специальности, специализации)). Однако общая картина состояния и управления состоянием по результатам группового и курсового анализа позволяет делать выводы о состоянии учебного процесса на факультете и осуществлять управляющие воздействия через управление на курсах и в группах.

**Результаты и их обсуждение.** Если  $s_i(n_i, g_i, n_i(2), u)$  - четверка, характеризующая состояние  $i$ -й группы студентов ( $n_i$  – количество студентов,  $g_i$  – средний балл успеваемости,  $n_i(2)$  – уровень допустимых знаний (допустимое количество неудовлетворительных оценок),  $u$  – вектор управления), то задача заключается в выработке такого управления  $u$ , при котором происходит максимизация  $g_i$ . Поскольку курс есть объединение  $\bigcup s_i$ , где  $s_i$  – однородные и непересекающиеся элементы, то их оптимум и будет соответствовать оптимуму курса.

Для выработки систем управляющих воздействий необходимо произвести оценку состояния объекта и определить места и тип воздействия (управления).

Состояние объекта исследования определяется как обобщенная характеристика следующих параметров: показатели исходной комплектации группы, учебная предыстория ее членов, качество проводимых занятий, объективность оценок преподавателей, организационная работа деканата и критерии оценки знаний студентов.

В качестве мест управляющих воздействий выбираются:

- студенты с низкой успеваемостью;
- оценочная деятельность преподавателей (объективность выставляемых ими оценок);
- качество проведения занятий преподавателями;

- организационная работа деканата, максимизирующая посещения занятий студентами.

Возможны следующие типы управления:

- отчисление потенциально неуспевающих слабо подготовленных студентов (деканат);
- особый контроль за хорошо подготовленными, но неуспевающими студентами и персональные воздействия (деканат);
- оценка и, если необходимо, корректировка оценочной политики преподавателей (кафедры);
- оценка и управление квалификацией преподавателей (кафедры);
- контроль качества проведения учебных занятий и использование инновационных методов организации обучения (кафедры);
- контроль и управление посещением занятий студентами (деканат).

Входные данные при осуществлении управляющих воздействий включают достаточно небольшое количество параметров: оценки в школьном аттестате, баллы по результатам централизованного тестирования абитуриентов, а также оценки текущего (сдача зачетов и экзаменов) контроля знаний студентов и предусматривают представление следующей информации:

- средней оценки аттестата для каждого студента по определяющим предметам в зависимости от выбранной специальности (направления специальности, специализации);
- средней оценки по предыдущим результатам сдачи зачетов и экзаменов по учебным дисциплинам специальности (направления специальности, специализации);
- средней оценки по группам родственных дисциплин специальности (направления специальности, специализации);
- количество пропусков занятий в текущем семестре;
- количество пересдач зачетов и экзаменов по учебным дисциплинам предыдущих семестров.

Определение показателей учебной деятельности преподавателей (для каждого преподавателя, участвующего в текущей сессии) предусматривает представление следующих данных:

- среднеарифметического значения оценок во всех группах курса по данной учебной дисциплине;
- среднеарифметического значения оценок по другим родственным предметам других преподавателей во всех группах курса.

Подробный алгоритм применения методики определения мест управляющих воздействий (деканат, кафедра, преподаватель, студент) для учебной группы и курса как однородных структур приведен в статье [1] и обобщен для факультета, как неоднородной структуры. Рассмотренная технология может служить инструментом системы менеджмента качества в высшем учебном заведении, позволяющим количественно оценить качественные параметры обучения. Она программно реализована в Институте современных знаний имени А.М.Широкова и на данный момент работает в тестовом режиме.

#### Список литературы

1. Мищенко, В.А. Методика определения управляющих воздействий по итогам экзаменационных сессий студентов / В.А. Мищенко// Вести Института современных знаний. – 2010. – №1. – С.13-19.

---

---

## ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

---

---

### НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНТЕГРАЦИИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

*В.П. Аберган  
Минск, филиал РГСУ*

Одной из ведущих тенденций педагогической инноватики на современном этапе выступает интеграция в процессе профессиональной подготовки, которая представляет собой важный и перспективный путь модернизации системы обучения в высшей школе.

Теория и практика высшего образования по специальности социальная работа свидетельствуют о том, что педагогическая интеграция выступает в качестве научной основы для разработки и конструирования такой системы профессиональной подготовки, которая стремится в своём развитии достичь большей и органичной целостности. А реализация некоторых аспектов педагогической интеграции обеспечивает качество и эффективность не только процесса подготовки в высшей школе, но и будущей профессиональной деятельности своих выпускников.

Образование в области социальной работы обнаруживает ряд продуктивных предпосылок для успешной реализации интеграции в системе профессиональной подготовки в высшей школе. Обусловлено данное положение следующим:

- социальное образование характеризуется тем, что, с одной стороны, является «ответом на бурный рост знаний, резкое усиление теоретических, системных, прогнозных доминант в теории познания»[1, с. 25], с другой – выражением междисциплинарности и интегративности знания, которое отражает принципиально новый этап теоретического познания и осмысления реальной действительности, но «не противостоит предметным полям традиционных дисциплин»[1, с. 28];
- отличительная особенность практической социальной работы заключается в её интегративно-комплексном характере, так как специалист социальной работы занимается практической деятельностью по «интернализации в жизнедеятельности людей непосредственных социальных целей общества и социальных интересов отдельных людей» [2, с. 71]. Процесс социальной работы предполагает использование материально-вещественных, медицинских, правовых, экономических, организационных, психологических, педагогических и иные средств, которые должны интегрироваться в едином результате – обеспечении социального благополучия человека, группы, общности; создании продуктивных условий для развития равенства возможностей; повышении эффективности процесса социализации различных категорий населения; утверждению образа и качества жизни, достойных человека. В практической социальной работе и преобразовательный процесс, и результат имеют интегративную социальную природу;

– сущностная характеристика ситуации социальной работы состоит в том, что она «всегда носит многомерно-синтетический характер и требует целостного подхода, основанного на учёте взаимодействия всех компонентов социальной работы, обстоятельств и факторов создаваемой социальной среды» [3, с.18]. По мнению Л.И. Кононовой «ситуацию социальной работы» следует рассматривать как взаимосвязанную и взаимозависимую систему феноменов, характеризующих: «проблему человека» и «человека в проблемной ситуации». В преобразовательном процессе эти два феномена, как правило, материализуются в конкретных технологиях социальной работы. А реализация любого технологического способа по преобразованию трудной жизненной ситуации предполагает междисциплинарный характер социально-технологического знания, интегративный способ деятельности всех субъектов социального взаимодействия и гуманистический императив. Данные характеристики применяются также в качестве критериев для определения степени технологизации социального пространства на различных уровнях социальной структуры.

Система профессиональной подготовки в филиале РГСУ в г. Минске свидетельствует о том, что одной из перспективных форм организации обучения по специальности социальная работа является бинарная (интегральная, межпредметная) лекция. Научной основой для конструирования и проведения бинарной лекции выступает утвердившаяся в мировой дидактике идея «синхронизированного преподавания» (В. Оконь), которая находит отражение в дидактическом принципе: временного соответствия при изучении учебных тем, разделов разных учебных дисциплин. Основными условиями, обеспечивающими эффективность проведения бинарной лекции, являются:

- интегрированная цель профессиональной подготовки по специальности социальная работа;
- структурирование учебного материала;
- рационально организованная совместная работа преподавателей разных учебных дисциплин, их сотрудничество при конструировании лекции, согласовании общих методологических подходов, выработке единых требований;
- реализация системного подхода, как в содержательном, так и процессуальном компонентах дидактического процесса;
- координация и совместимость действий 2-х преподавателей в рамках единого лекционного занятия;
- разнообразие методов и приёмов обучения, имеющих активный, проблемный и творческий характер;
- оптимальный темп и эмоциональный «накал» лекционного занятия;
- педагогическое мастерство, искусство импровизации 2-х преподавателей в рамках одного занятия.

Принимая во внимание, что лекция – традиционно ведущая форма обучения в вузе и её основная дидактическая цель – формирование ориентировочной основы для последующего усвоения студентами учебного материала, бинарная лекция также выполняет научные, воспитательные и мировоззренческие функции, вводит студента в творческую лабораторию преподавателей и создает продуктивные условия для его исследовательской деятельности.

Бинарная лекция – это разновидность чтения лекции в форме диалога двух преподавателей (либо представителей двух научных школ, либо двух отраслей научного знания (учебных дисциплин), либо ученого и практика и т.д.). По специальности социальная работа являются приемлемыми все вышеназван-

ные варианты, так как в полной мере воссоздают реальное положение в плоскости формирующегося научного/учебного знания по социальной работе.

В рамках лекционного занятия структурированный учебный материал проблемного содержания предлагается студентам в живом диалогическом общении двух преподавателей с максимальным вовлечением студентов в процесс познания и исследования. На таких занятиях, как правило, моделируются реальные профессиональные ситуации, которые всегда носят междисциплинарный характер; обсуждаются теоретические вопросы с разных позиций и подходов; активно осуществляется поиск оптимального варианта решения практической проблемы. Активность студентов проявляется как в процессе участия в совместном поиске, так и в ходе выработки своего решения по исследуемой проблеме: студенты задают вопросы, высказывают свою позицию, формируют свое отношение к обсуждаемому лекционному материалу, демонстрируя свой эмоциональный отклик на происходящий акт дидактического взаимодействия.

Анализ практического опыта организации и проведения бинарных лекций по специальности на темы: «Технологии социальной работы с пожилыми людьми», «Технологии социальной работы с лицами в ситуации химической зависимости», «Технологии социальной работы с несовершеннолетними правонарушителями» свидетельствует о том, что в рамках данного вида занятий наблюдается явление педагогического резонанса (Ю.К. Бабанский), свидетельствующее о совпадении учебно-познавательной и исследовательской активности всех субъектов дидактического процесса. Как следствие – достижение запланированных результатов профессиональной подготовки за счет ускорения темпов процесса познания, увеличения информативной емкости занятия, применения методов и приемов, усиливающих активность и мотивацию деятельности преподавателей и студентов.

#### Список литературы

1. Жуков, В.И. Социальное образование и социальная сплоченность российского общества в условиях глобального кризиса / В.И. Жуков. – М.: Изд-во РГСУ, 2009.
2. Никитин, В.А. Проблемы и направления реализации социального в обществе / В.А. Никитин. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006.
3. Никитин, В.А. Социальная работа: проблемы теории и подготовки специалистов / В.А. Никитин. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2002

### **СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ**

*Л.Л. Ализарчик, О.Ю. Кочергина, К.В. Турлей  
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»*

Новые информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) вызывают серьезные изменения в процессах «получения знания, преобразования знания в образование и его применение на практике» [2, с. 83]. Они предлагают учащимся большое количество различных носителей информации, расширяя при этом возможности зрительного восприятия. Поэтому целью проводимого исследования является изучение новых направлений использования ИКТ в процессе изучения математики.

На занятиях по методике преподавания геометрии студенты учатся решать графические задачи на проекционных чертежах, чтобы использовать приобретенные умения в своей будущей деятельности учителя математики. При этом они должны выполнить самостоятельно большое количество заданий различного уровня сложности, правильность выполнения которых анализируется преподавателем, что достаточно трудно организовать при традиционной групповой форме обучения.

Практика использования компьютерной графики подтверждает эффективность работы с виртуальными динамическими изображениями: подвижные чертежи создают сильное впечатление глубины, построения с помощью компьютерных средств проводятся быстрее и качественнее, благодаря обратной связи студенты могут контролировать свое решение оперативно и самостоятельно.

Для формирования графических умений целесообразно использовать систему дистанционного обучения Moodle. Эта среда обладает большими возможностями формирования и представления учебного материала, поэтому может применяться для различных форм обучения. У преподавателя появляется возможность создавать большой банк стереометрических задач, различных по содержанию и по уровню сложности. Благодаря этому можно предлагать студентам проводить построения сечений различными методами, решать задачи на построение перпендикулярных прямых и плоскостей, задачи с развертками геометрических тел. Графические возможности системы позволяют использовать чертежи невыпуклых многогранников, а также неоднозначно воспринимаемые изображения.

С помощью мультимедийных средств flash-технологии появляется возможность проводить построения на динамических чертежах, предъявлять в режиме демонстрации решения ключевых задач. Последовательность действий студента сохраняется, что позволяет преподавателю проанализировать ход его решения, а студенту при необходимости завершить работу позже. Преподаватель использует банк заданий для формирования тестов не только с целью контроля, но и с целью обучения студентов, так как они могут выполнить необходимое количество заданий, сами проанализировать ошибки и уточнить верные решения.

**Построить сечение пирамиды плоскостью ЕНК.**



Рисунок 1 – Пример тестового задания на динамическом чертеже

В данном задании (рис.1) студенту предлагается построить сечение пирамиды, выполняя при этом определенный набор действий, который зависит от сложности используемого flash-ролика.

Благодаря сети Интернет появляется возможность доступа к базе графических заданий не только в университете. Это предоставляет дополни-

тельные условия для самостоятельной работы студентов, а также для развития дистанционного образования.

Компьютерные средства такого рода идеально сочетаются с интерактивными досками, «позволяющими манипулировать изображенными объектами непосредственно на рабочем поле доски» [1, с.8]. Интерактивная доска – это современное техническое средство, которое предоставляет возможность вывести на специальный экран изображение рабочего стола персонального компьютера и сенсорно управлять графическим интерфейсом операционной системы. Такая доска позволяет делать рукописные пометки на проецируемом изображении и при необходимости сохранять эти пометки на компьютере.

Особый интерес для учебного процесса вызывают возможности, которые недоступны для «меловой» доски: использование различных цветов маркера, применение интерактивной заливки, создание стандартных графических объектов, использование функции «интеллектуальное перо» (распознавание и преобразование нарисованного изображения в геометрические фигуры, линии, текст), изменение свойств объектов (размера, расположения, формы), вставка рисунков из коллекций, встраивание приложений в программное обеспечение интерактивной доски, сохранение пометок и работ учеников, мгновенное переключение между разными страницами и документами, организация сетевых конференций [4].

Интерактивная доска позволяет с легкостью создавать коллекцию постоянно обновляемых образовательных материалов, которые оживляют уроки, делая их интерактивными. Все, что учащиеся выполняют на доске, можно сохранить и использовать в следующий раз. Страницы можно разместить сбоку экрана, как эскизы, поэтому преподаватель всегда имеет возможность вернуться к предыдущему этапу урока и повторить ключевые моменты занятия [3].

В нашем городе интерактивными досками оснащена средняя школа № 46. Так как у учителей небольшой опыт работы с такими средствами, то всякий урок с использованием интерактивной доски вызывает интерес. Например, учитель информатики Истеньков А.Н. применяет ее на различных этапах урока. Для повторения и закрепления ранее изученного материала учитель пользуется приёмом «коллективная шпаргалка»: при выполнении теста он разными цветами отмечает на доске предложенные учениками варианты ответа. При объяснении новой темы учитель, управляя компьютером посредством «светового пера», не отходя от доски, наглядно показывает ученикам возможности использования табличного процессора Microsoft Excel при построении диаграмм. Первое практическое задание ученики за своими компьютерами выполняют вместе с учителем, который находится у интерактивной доски (ранее приходилось собирать всех учеников возле одного компьютера). Таким образом, интерактивная доска, являясь ценным инструментом для обучения в руках компетентного педагога, становится центром внимания для всего класса на протяжении всего урока. А если все материалы подготовлены заранее и доступны легко, она обеспечивает хороший темп урока [3].

**Заключение.** Анализ публикаций по теме исследования и результатов проводимых педагогических экспериментов говорит о том, что разумное применение ИКТ на уроках значительно повышает мотивацию школьников к учению, следовательно, и качество образовательного процесса. Поэтому для подготовки компетентных будущих учителей преподавателям университетов следует изучать возможности новых средств ИКТ и демонстрировать их при использовании в учебном процессе.

### Список литературы

1. Богомолова, О.Б. Интерактивная геометрия: новые возможности для учителя и учащихся / О.Б. Богомолова, Д.Ю. Усенков // Математика. – 2010. – №21 – С.8-18.
2. Кинелев, В.Г. Контуры образования XXI века / В.Г. Кинелев // Информационные и коммуникационные технологии. – 2010. – №11 – С.78-85
3. Серебrenикова, Г.В. Приемы педагогической техники и интерактивная доска / Г.В. Серебrenикова [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.openclass.ru/io/13/serebrenikova>.
4. Электронные доски Panaboard для образования [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://edu.panaboard.ru/index.htm>.

### **ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДИКИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ (на примере работы с учебником «Музыкальная грамота»)**

*Г.В. Ананченко  
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерава»*

Подготовка педагогов для учреждений общеобразовательного профиля находится в прямой зависимости от целей и задач музыкального воспитания подрастающего поколения. Первоочередной задачей, обуславливающей направленность учебного процесса в вузе, является подготовка студентов к проведению школьных уроков музыки, к реализации его воспитательной функции.

**Материалы и методы.** Важным элементом содержания и организации учебного процесса является учебник. Учебник – это книга или другой носитель информации, в которой содержится систематический учебный материал, необходимый для организации образования по определенному учебному курсу. Он выполняет две основные функции: является источником учебной информации, раскрывающей в доступной для студентов форме предусмотренное образовательными стандартами содержание, и выступает средством обучения, с помощью которого осуществляется организация, образовательного процесса.

Учебник – это своеобразная модель образовательного процесса. Он отображает цели и содержание обучения, дидактические принципы, технологию обучения. В учебнике представлены такие этапы обучения, как постановка задачи, предъявление информации, раскрытие путей решения проблем, обобщение и систематизация, закрепление и контроль, самостоятельные исследования, домашняя работа.

Под структурой учебника понимается состав его элементов и характер их взаимосвязи при проектировании процесса обучения. В качестве элемента выступает часть содержания учебника или его характеристика, обеспечивающая достижение одной из целей обучения.

В соответствии с культурологической концепцией содержания образования, основными компонентами содержания учебника выступают информативный, репродуктивный, творческий и эмоционально-ценностный компоненты. Каждый компонент имеет определенный состав и средства воплощения в учебнике.[1]

**Результаты и их обсуждение.** В Минске в издательстве «Дизайн-ПРО» вышла «Музыкальная грамота», которая утверждена Министерством образования Республики Беларусь в качестве учебника по специальности «Преподавание в начальных классах» [2].

В учебнике реализованы все компоненты содержания образования: информация (знания) представлены в виде текста; способы деятельности, подлежащие усвоению в ходе превращения их в навыки и умения, зафиксированы в виде учебных заданий; опыт творческой деятельности представлен в виде постановки творческих задач; содержание эмоциональной и оценочной деятельности дано через нотные примеры, предполагающие восприятие музыки студентами как вида искусства.

Отличительной особенностью учебника является его «педагогическая принадлежность». Он призван помочь студентам не только в освоении теоретических сведений, но и в осмыслении работы по формированию музыкальной культуры младших школьников.

Темы курса распределены таким образом, что последовательность прохождения, теоретического материала тесно связана с основными средствами музыкальной выразительности. Центральное место в учебнике отведено темам «Мелодия», «Ритм», «Лад», «Гармония» в их выразительном значении. При таком подходе «каждая частица теории» предстает не в изолированном виде, а попадает в область какого-либо значимого средства (например, понятия «интервалы», «аккорды» рассматриваются с позиции выразительности гармонии, а такие понятия, как «темпо», «метр», «синкопа» объединяются выразительностью ритма в музыке). Кроме того, изучение элементов музыкального языка может осуществляться с учетом школьной программы, ее ключевых понятий. Традиционные учебные пособия по теории музыки такого раскрытия тем не предусматривают.

В учебнике кроме знаний и умений обоснован опыт творческой деятельности в виде постановки творческих задач. Студентам предложены задания на ритмизацию стихотворных текстов, составление темброво-ритмических партитур, сочинение различных мелодий, подбор аккомпанемента, сочинение мелодий с аккомпанементом, моделирование разнообразных игр. В ходе их выполнения должна решаться задача – на основе представлений о различных элементах музыкальной речи воспринять и осмыслить их выразительное значение. При этом имеется в виду, что воздействуют на слушателя не отдельные средства выразительности, а музыкальные образы, в которых воплощается духовный мир художника.

Осознание принципов построения музыки также предусматривает выполнение творческих заданий. Отталкиваясь от художественного замысла, студентам предложены задания на создания на создание различных музыкальных композиций. Например, сочинение музыкальных иллюстраций к сказкам «Колобок», «Репка» поможет воспринять и осознать форму рондо. Импровизация по рисункам, сочинение мелодий на предложенные стихи предполагает создание одночастных, двухчастных и трехчастных построений. Интонационный путь освоения содержания музыкального произведения (выявление характерных интонаций в процессе сочинения, наблюдение за их развитием), постижение музыки музыкой предполагает раскрытие творческого потенциала студентов.

Раздел «Угадай мелодию» может быть использован как иллюстративный материал к любой изучаемой теме. В нем предложены фрагменты музыкальных номеров из опер, балетов, симфоний, кинофильмов, мультфильмов, даны мелодии популярных романсов, песен. Их воспроизведение (пропевание, проигрывание) способствует обогащению музыкального опыта будущего учителя, формирует ценностное отношение к музыке.

Методический раздел ориентирует студентов на педагогическое осмысление, музыкального репертуара, представленного в различных разделах пособий. Методическая интерпретация предполагает определение функции отдельно взятого музыкального произведения в контексте темы четверти, его назначения в системе формирования музыкальной культуры школьников.

**Заключение.** Противоречие между запросами школы и отставанием подготовки специалистов в педагогических вузах диктует необходимость переориентации преподавания целого ряда предметов специального цикла. Мы полагаем, что на музыкальных занятиях у студентов можно успешно формировать ценностное отношение к знаниям, необходимое для будущей творческой педагогической деятельности.

#### Список литературы

1. Краевский, В.В. Основы обучения. Дидактика и методика / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – М.: Изд.центр «Академия», 2007.
2. Ананченко, Г.В. Музыкальная грамота / Г.В. Ананченко. – Мн.: Дизайн ПРО, 1999

## МОРФОЛОГИЯ РАСТЕНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРЫ

*Е.В. Антонова  
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»*

Вопросы культуры как совокупности производственных, общественных и духовных достижений людей; высокого уровня, высокого развития; культурности как никогда актуальны для современного человека. Профессионально-педагогическая культура является инновационным понятием [4]. Инновационный подход в деятельности преподавателя вуза должен заключаться в способности на научно-педагогическом уровне оказать реальную помощь студенту в построении индивидуальной траектории профессионального становления [3]. Инновационность связана с системностью. Системным методом создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний является педагогическая технология [5].

Цель работы: отразить многообразие понятия «культура» на примере морфологии растений.

**Материалы и методы.** На основании материалов лекций, лабораторных занятий, учебно-полевых практик, анализа научной, методической литературы, собственного опыта преподавания морфологии растений для достижения поставленной цели использованы методы: наблюдения, сравнительно-описательный, сопоставительный анализ, синтез.

**Результаты и их обсуждение.** Фундаментальной научной дисциплиной ботанического цикла, имеющей общебиологическое значение, является морфология растений. Именно морфология растений помогает становлению специалиста, Человека, формирует личность педагога. Буквально с первой вводной лекции и на протяжении изучения всего курса вместе со студентами убеждаемся, что все мы обязаны жизнью растениям. Любая травинка без нас проживет, а мы без нее не сможем: задохнемся. Знания строения растительных организмов, взаимосвязи структуры и функций способствуют развитию внутренней и внешней культуры педагога. Преподаватель учит студентов читать полную тайн удивительную книгу природы. При изучении семени, начальных этапов развития растений предлагаем биологические сочинения.

Творческие задания, такие, как биологические сочинения, нужны, поскольку:

- систематизируют полученные знания;
- тренируют наблюдательность;
- помогают проводить сравнительный анализ;
- развивают логическое и образное мышление;
- играют поисково-исследовательскую роль;
- повышают речевую культуру;
- пробуждают «души прекрасные порывы»;
- учат поиску подтверждений слов К. Линнея «Природа наиболее удивительна в малом» [1].

При морфологической характеристике листа используем междисциплинарный подход: сравнение формы листовой пластинки с геометрическими фигурами, историческими предметами (копье, стрела); край листовой пластинки – с домиком, пилой, волной.

Изучив многообразие морфологических признаков, учимся составлять морфологическую характеристику побега, соцветия, цветка. Так, страница за страницей студенты приближаются к морфологическому описанию растений. Подготовка к итоговому описанию включает три этапа. Первый – это поиск информации. Наряду с традиционными ботаническими сведениями (систематическое положение, ареал, происхождение, ископаемые остатки, биология вида, значение в природе и для человека), предлагаем найти легенды и предания, белорусские, народные названия растений. Для описания студенты выбирают из древесных растений чаще всего березу, сосну, из травянистых – ландыш, землянику, ромашку, крапиву, кислицу, подорожник, кувшинку, сон-траву и др. Второй этап – описание по гербарному материалу. Третий этап – описание живых объектов – растений на учебно-полевой практике – итог «кабинетного» изучения морфологии растений. В полевых условиях учимся понимать язык природы, читать Книгу природы, обучаемся культуре поведения в природе.

На примере морфологии растений мы рассмотрели различные способы действий с информацией. Это способы действий, которые используются обучающимися при решении учебных задач и, соответственно, представляются на языке этих задачных (целевых) типов. По ходу и результатам их выполнения можно опосредованно судить и об имеющихся у субъекта знаниях, и о его подготовленности, и об общей культуре [6].

**Заключение.** Морфология растений в силу своей фундаментальности помогает становлению специалиста и формированию Человека; позволяет судить о культуре:

- проведения занятия (лекционного, лабораторного, в условиях учебно-полевой практики);
- организации рабочего места;
- ведения конспекта, оформления биологического рисунка;
- монтировки морфологического гербария;
- постановки наблюдения, биологического эксперимента и объяснения результатов;
- поиска информации.

Морфология растений формирует информационную, терминологическую культуру [2]. Педагогическая культура рассматривается как проекция общей культуры, проявляющейся в системе профессиональных качеств и специфике педагогической деятельности учителя [4].

### Список литературы

1. Антонова, Е.В. Биол. сочинение в курсе морфологии растений / Проблемы и перспективы преподавания ботанических дисциплин в вузе: Междунар. науч.-метод. конф. (2010, Гомель): [материалы] / редкол.: Н.М. Дайнеко (отв. ред.) [и др.]. – Гомель: ГГУ им. Ф.Скорины, 2010.– С. 10-14.
2. Антонова, Е.В. Терминологическая культура будущих специалистов-биологов/ Наука – образованию, производству, экономике: Матер. XVI(63) Регион.научно-практ. Конф. Преп.,н.с. и аспирантов, Витебск, 16-17 марта 2011г.\ Вит.гос. ун-т; редкол. И.А. Щурок, А.П. Солодков (гл. ред.) и др. - Витебск: УО «ВГУ им. П.М.Машерова», 2011.– Т.2. – С. 145-147.
3. Орлова, А.П. Формирование индивидуальной траектории профессионального становления будущего специалиста: поликультурный аспект/ Наука – образованию, производству, экономике: Матер. XVI(63) Регион.научно-практ. Конф. Преп.,н.с. и аспирантов, Витебск, 16-17 марта 2011г.\ Вит.гос. ун-т; редкол. И.А.Щурок, А.П. Солодков (гл. ред.) и др. - Витебск: УО «ВГУ им. П.М.Машерова», 2011.–Т.2. – С. 66-68.
4. Основы пед.измерений. Вопросы разработки и использования пед.тестов: учеб.-метод. пособие / В.Д. Скаковский и др.; под общ. ред. В.Д. Скаковского. – Мн.: РИВШ, 2009.– 340 с.
5. Ракова Н.А. Технологические аспекты андрогогического процесса / Наука – образованию, производству, экономике: Матер. XVI(63) Регион.научно-практ. Конф. преп., н.с. и аспирантов, Витебск, 16-17 марта 2011г. / Вит. гос. ун-т; редкол. И.А. Щурок, А.П. Солодков (гл. ред.) и др. - Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2011. – Т.2. – С. 237-239.
6. Скаковский В.Д. Являются ли ЗУНы предметом образовательной деятельности? / Адукацыя і выхаванне. №11. 2010.– С.29-35.

### ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ УИРС И НИРС ПО МАТЕМАТИКЕ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

*И.К. Асмыкович  
Минск, УО «БГТУ»*

Основная цель современного высшего технического образования в Республике Беларусь состоит в том, чтобы создать такое образовательное пространство, которое обеспечивало бы возможность удовлетворения образовательных потребностей каждого студента в соответствии с его склонностями, интересами и конечно возможностями. В настоящее время требуется специалист–исследователь, который хорошо ориентируется в последних и техники и владеет современными технологиями и компьютерной техникой. Нужно чтобы выпускник вуза четко представлял перспективы развития своей отрасли, мог в дальнейшем совершенствовать свой образовательный уровень. А это невозможно без как можно более раннего привлечения хороших студентов к научным исследованиям. Для этого необходимо как можно ранее выявить учащихся способных к такой деятельности. Это очень существенно для развития системы непрерывного образования и позволяет хорошо успевающим ученикам без задержки переходить к учебно-исследовательской работе по математике в вузе [1].

**Результаты и их обсуждение.** Необходимость фундаментальности высшего технического образования требует обратить особое внимание на преподавание и использование высшей математики. Эта дисциплина являет-

ся основой для многих специальных предметов, особенно, в специальностях таких, как автоматизация технологических процессов и производств [1]. А на младших курсах технических вузов студенты не очень уверенно работают с компьютером, да и умение работать самостоятельно современная школа почти не развивает. Конечно, трудно привлекать студентов младших курсов технических университетов к учебно-исследовательской работе по высшей математике в области теоретических исследований, да и вряд ли это необходимо. Эти студенты должны хорошо понимать возможности математического моделирования и применения математических методов в своей будущей специальности, а не быть разработчиками таких методов. Здесь на помощь приходят современные ПК и пакеты прикладных математических программ для них [2, 3]. С их помощью можно изучать некоторые задачи будущей специальности уже на младших курсах и модифицировать алгоритмы решения таких задач, в частности, задач качественной теории управления линейными динамическими системами. Особенно хорошо для этого подходит пакет MATLAB, в котором есть как численные, так и аналитические алгоритмы решения различных задач прикладной математики. На старших курсах студенты специальности АТПиП продолжают консультироваться на кафедре высшей математики, а руководителями некоторых курсовых работ и консультантами по дипломным работам являются преподаватели кафедры высшей математики.

В современных условиях, когда многие студенты имеют собственные персональные компьютеры, появились реальные возможности самостоятельной работы студентов по использованию ПЭВМ для решения задач с элементами научного исследования из имеющихся алгоритмов. В таком исследовании преподаватель рекомендует в каком направлении можно изменять параметры задачи, проводит совместно со студентом анализ численных результатов решения и предлагает, в каких направлениях можно двигаться дальше. Возможности современных ЭВМ позволяют достаточно быстро получать численные результаты решения задач и сосредотачивать основное внимание на его анализе и получении реальных выводов, рассмотрении возможных обобщений и сравнении различных методов решения. Студенты самостоятельно знакомятся на сайте <http://www.exponenta.ru> с новыми разработками по применению MATLAB в учебном процессе и научной работе и используют их в своих исследованиях.

Заключение. Введение элементов научного исследования при обучении высшей математике позволяет с младших курсов выделить более активных и логически мыслящих студентов, способных к эффективной самостоятельной работе, которые в дальнейшем будут заниматься творческой научной работой.

#### Список литературы

1. Асмыкович, И.К. Опыт организации УИРС по прикладной математике в техническом университете // И.К. Асмыкович, В.В. Игнатенко / Университетское образование: опыт тысячелетия, проблемы, перспективы развития. Тез. докл. II Международного конгресса 14-16 мая 2008 года, г. Минск, МГЛУ 2008, Т 1 с.120-122

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ КАК НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ КОМПОНЕНТ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*А.В. Бурак, Л.Д. Грушова  
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машиерова»*

Педагогические инновации – это смыслополагающий процесс, который обеспечивает развитие преподавателей и обучающихся на основе качественных многосторонних изменений самого образовательного процесса [3]. Природа инноваций заключена в признании субъективности участников образовательного процесса во всей многогранности, противоречивости и нелинейности их развития и разнонаправленности образовательного процесса, основанного на субъект-субъектном взаимодействии [1, 4].

Сведение сущности инновационных процессов только к инструментальным, технологическим и методическим механизмам реализации содержания образования означает превосходство средств обучения над целью преобладания прагматических ориентиров, стандартов и алгоритмов над смыслом, мыслью и чувствами [3,4]. Вместе с тем:

- субъекты педагогического процесса (педагоги и обучающиеся), каждый из которых индивидуален по своим личностным и психологическим качествам, реализуют инновационные действия [5];
- любые инновационные действия преследуют главную цель – повышение эффективности и результативности педагогического процесса, направленные на подготовку высококвалифицированных специалистов, способных внести вклад в развитие социальной сферы во всем её разнообразии [5].

В связи с изложенным представляется оправданным, что социально-психологическая адаптация будущих специалистов в процессе обучения имеет право и должна быть полноценным компонентом инновационной деятельности в образовательном процессе.

Социально-психологическая адаптация к обучению в высшем учебном заведении, принципы её организации и методы реализации должны осуществляться с учётом:

- особенностей учебной деятельности и специфики высшего учебного заведения;
- факторов приспособления к новым бытовым и социальным условиям;
- личностных особенностей обучающихся (возраст, жизненные кредо, тип нервной деятельности и др.).

Для реализации социально-психологической адаптации студентов к обучению в условиях инновационной деятельности необходимы:

- принцип равных возможностей;
- снижение психоэмоциональной нагрузки;
- системный подход в преподавательской деятельности;
- формирование у обучающихся адаптивной функциональной системы (ФС).

Для наиболее эффективной и безболезненной реализации адаптации студентов должен соблюдаться принцип равных возможностей, в соответствии с которым взаимоотношения преподавателя и студентов строятся по горизонтали на взаимном уважении, где должны быть чётко расписаны, осмысленны и реализованы функции того и другого. Вместе с тем, любой студент на занятиях должен иметь равные возможности для получения той или иной оценки знаний.

Всякая чрезмерная психоэмоциональная нагрузка ведёт к несовершенному адаптивному поведению. Для снижения психоэмоциональной нагрузки следует сосредоточить внимание студентов не на получаемой оценке знаний, а на изучении материала предмета. Кроме этого следует учитывать, что психоэмоциональное напряжение может быть обусловлено факторами, не связанными с учебной деятельностью.

Системный подход в преподавательской деятельности должен реализовываться, в первую очередь, в преподнесении и рассмотрении изучаемого материала. Главное, что должны уяснить студенты – это структуру логически построенных систем изучаемого предмета и его единство с другими дисциплинами профессионального образования. Материал предмета должен излагаться последовательно и структурировано, причём каждая последующая часть должна логически вытекать из предыдущей.

При реализации ФС обучения на первой стадии преподаватель должен реализовать ориентированную направляющую функцию обучения, формируя личностные цели обучения у студентов (или изменяя их хронотип реализации), а также дать нравственную оценку теме, что имеет большое воспитательное значение.

Во 2-ой стадии возникшие потребности соотносятся к определенной обстановке, в которой они возникли. При этом следует обратить внимание студентов на необходимую для формирования мотивации информацию, которую следует увязать с главной (базисной) целью обучения – будущей профессиональной деятельностью.

На 3-ей стадии возникают мотивационные и подкрепляющие возбуждения. Здесь для адекватной реализации приспособления необходимо наличие подкрепляющих стимулов. Другими словами, при возникновении мотивации должны поддерживаться любые начинания студентов, поощряться их самостоятельная работа. Это обусловлено тем, что в трудной ситуации с низкой вероятностью достижения цели, даже небольшой успех порождает положительную эмоцию воодушевления, что укрепляет уверенность в себе, а в дальнейшей деятельности облегчает процесс принятия решений. Важно в первую очередь замечать любые правильные мысли студентов, соглашаться с ними, а только потом вносить корректирующие поправки в их деятельность. В связи с этим, общий план реагирования преподавателя можно представить следующим образом:

- 1) «Да» (и отметить правильные, верные результаты);
- 2) «Всё равно, но здесь я сделал бы так» (и отметить те моменты, в которых студент ошибся, тщательно их обосновав).

В конечном итоге, когда осуществляется реализация образованной логической структуры замысла (поведенческого акта) и оценка полученных результатов, преподаватель обязан закрепить полученные обучающимися знания с помощью их окончательного структурирования и систематизации, сквозь призму важности полученных результатов для социальной сферы и качества подготовки специалистов высокой квалификации.

#### Список литературы

1. Волков, В.Т. Инновационные принципы системы образования// Педагогика. – 2007. - №7.- С. 108-114.
2. Закон Республики Беларусь «О высшем образовании» от 11.07.2007. Принят Палатой представителей 14 июня 2007 г., одобрен Советом Республики 22.06.2007 г.

3. Титоренко, Л.Г. Инновационная составляющая в высшей школе // Высшэйшая школа. – 2007.- №6. – С. 13-18.
4. Торгунская, Н.Л. Педагогическая сущность инноваций в вузе // Высшее образование сегодня – 2007.- №4.- С. 49-50.
5. Шибаева, А.В. Проблемы личностного и профессионального самоопределения преподавателя, ориентированные на инновационную стратегию // Мат. I Всероссийской конференции (21-22 апреля 1994 г.). Под ред. Ю.А. Карповой. М., 1996. С.23-25.

## **ТВОРЧЕСТВО КАК ОСНОВА ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА**

*А.А. Воронова, О.В. Махия  
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»*

Педагогическая деятельность во все времена определялась как процесс постоянного творчества и в отличие от творчества в других сферах (наука, техника, искусство), творчество педагога не имеет своей целью создание социально ценного нового, оригинального, поскольку его продуктом всегда остается развитие личности.

Творчество – это деятельность, порождающая нечто новое, ранее не бывшее, на основе реорганизации имеющегося опыта и формирования новых комбинаций знаний, умений, продуктов.

Слово “инновация” – имеет латинское происхождение. В переводе оно означает – обновление, изменение, ввод чего-то нового, введение новизны. Понятие “нововведение” (инновация) определяется и как новшество, и как процесс введения этого новшества в практику. Инновация - результат, прежде всего, творческой педагогической деятельности учителя.

Таким образом, инновация – это результат творчества. То есть одно без другого существовать не может. Соответственно профессиональная педагогическая деятельность учителя рассматривается в контексте развития педагогического творчества как основы, определяющей профессиональную компетентность специалиста, постольку, поскольку важнейшей задачей школы, является развитие способностей, создание у учащихся установки на творчество, на свободный, но ответственный и обоснованный выбор. Более того, в условиях преобразования современной школы многие учителя испытывают потребность создавать новое, творить и самовыражаться в результатах своей деятельности. Работать не творчески становится неинтересно.

Человеческой деятельности изначально присущ творческий характер, и именно на этой основе индивид, выступающий как субъект деятельности, создает жизненный мир, материальные и духовные ценности. Творчество - это полная сосредоточенность всей духовной и физической природы. Оно захватывает не только зрение и слух, но и тело, и мысль, и ум, и волю, и чувство, и память, и воображение. Проблема творчества – общечеловеческая проблема. Ее изучали Т. Рибо, Росман, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, С.Л. Рубинштейн, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий. Значительную роль в изучение творчества внесли и белорусские ученые: А.И. Кочетов, Н.В. Кухарев, В.П. Пархоменко, В.В. Чет, И.И. Циркун, А.А. Гримоть и др. Проблема воспитания творческой личности включена как важнейший компонент в Закон об образовании Республики Беларусь, Концепцию воспитания детей и учащейся молодежи в Республики Беларусь. В них говорится, что следует овладевать аз-

букой творчества и человеческих отношений, готовиться к выполнению гражданских обязанностей, развивать уважение к законам и морали. Идеальная цель воспитания – формирование социально-зрелой и творческой личности. Одной из основных целей образования называется содействие гармоничному развитию личности, полной реализации ее творческих способностей.

Основной смысл творчества, его историческая необходимость – обеспечение прогрессивного движения, замена устаревшего новым, необходимым и эффективным. В настоящее время признано, что творчество проявляется в любых видах человеческой деятельности, во всех возрастах. Сущность понятия «творчество» определяется нами как высшая форма активности и самостоятельности человека, направленная на позитивные изменения социума, во имя создания блага, как для себя лично, так и для общества в целом. Основными побуждающими мотивами к творческой деятельности являются противоречия между постоянно развивающимся обществом и наличием, уровнем знаний, умений и навыков, между желаниями и возможностями личности реализовать свой творческий потенциал. Потребности отражают нужду и желания конструктивных изменений, мотивируя личность к конкретным действиям, в результате чего и проявляются способности личности, направленность ее деятельности.

С педагогической точки зрения творчество – процесс управляемый. Он характеризуется четырьмя этапами: - подготовкой (сознательная работа на уровне понятийно-логического мышления); - созреванием (бессознательная работа над проблемой); - озарением (переход бессознательного в сознательное, иначе говоря, рождение гипотезы); - развитием идей (сознательная работа по окончательному оформлению идеи и ее проверки). Его эффективность во многом зависит как от ценностных ориентации педагога, и от его практического опыта.

Это подтверждает мысль о том, что в становлении творческой личности значительную роль играет практическая деятельность по присвоению и изменению общественных ценностей во имя блага. Практика открывает дверь в мир непознанного. С ней тесно взаимосвязана категория социального опыта. Опыт не может быть творческим, если он опирается на устаревшие концепции. Передовой опыт должен органично включаться в общую систему формирования творчески активной личности. Использование передового опыта в практической деятельности продуктивно, если развивает самосознание, побуждает к самообразованию, развивает логику мышления, вырабатывает умение спорить, доказывать, аргументировать, отстаивать свою точку зрения. Передовой опыт характеризуется оптимальностью выбранных вариантов решения задач, более высокой результативностью; он более экономичный, с точки зрения затрат времени, усилий и средств для достижения целей. Профессиональная педагогическая деятельность – это сплав науки и практики, искусства и мастерства. Она строится с учетом индивидуальных, психолого-педагогических и социальных особенностей ее участников, проходит в обстановке публичности и гласности, требует умений управлять своим психическим состоянием, вызывать у себя и у других воодушевление и вдохновение, что по сущности органично включает творчество. Вдохновение – своеобразный подъем духовных сил человека. Оно обусловлено продуктивным органичным общением, основано на знании индивидуальных особенностей каждого воспитанника и предполагает развитую высоконравственную, психофизическую, профессиональную культуру педагога. Благо-

даря воображению человек создает образ будущего, представляет структуру предстоящей деятельности, сочетает элементы прошлого опыта и представляет их в действии, соотносит возможные варианты с предметностью действий. При этом, он широко опирается на мышление: анализируя необходимые явления, предметы, способы и связи, выделяя в них сущностные элементы, которые потом объединяет, ставит в новые сочетания и связи.

Мышление – это высшая форма активного отражения объективной реальности, состоящая в целенаправленном, опосредствованном, абстрагирующем и обобщенном познании субъектом существенных связей и отношений, предметов и явлений, творческом созидании новых идей, прогнозировании событий и действий. Мышление, возможно только на базе умений целеполагания, опосредованного восприятия, абстрагирования и обобщения. Наиболее значимые характеристики творческого мышления: а) широта, масштабность, системность и комплексность мышления; б) умение одновременно предвидеть процесс динамического развития в перспективе, не упуская и решения текущих задач; в) демократичность и коллегиальность, активность и инициативность; г) готовность к риску, который оправдан и базируется на взвешенном анализе возникающей проблемы, способности полагаться не только на интуицию и практический опыт, но и на зрелый научно обоснованный расчет; д) доброта и деликатность, внимательность к социальным запросам и потребностям людей, способность анализа и самооценки не только причин удач, но и причин поражений; е) требовательность и настойчивость в соблюдении дисциплины и качества при выполнении работы; ж) опора на научность результатов исследований и деятельности, передовой опыт; з) системность в своей повседневной деятельности. Творческое мышление имеет ряд специфических признаков: - связь всех видов мышления: теоретического и практического, наглядно-образного, словесно-логического, конкретного и абстрактного; - нестандартность, оригинальность мышления, которое непосредственно связано с индивидуальностью данного человека, его способностями, одаренностью; - не восприятие и сопротивление к стандартным решениям, наличие собственной точки зрения по любому вопросу; - самокритичность, т.е. способность воспринимать мнение других, отказываться от прежних позиции при наличии новых факторов и аргументов; - наличие особых творческих актов мышления: озарения, вдохновения, генерирования идей, моделирования самого процесса поиска; - высокая работоспособность, самостоятельность и эффективность умственной деятельности в целом. Мышление призвано преобразовывать восприятия с целью обнаружения новых объектов, свойств, связей, отношений действительности. Это целенаправленный процесс, предполагающий выбор, а выбор – уже творческий акт.

В результате проведенного исследования очевидно, что:

1. Непрерывное изменение окружающего мира, социальный прогресс требуют от человека развитости умений быстрого анализа, реагирования, гибкого творческого мышления, адекватных форм поведения и деятельности. Творчество нельзя навязать извне – это внутренний импульс, отклик души человека.
2. Творчество – это сложное многогранное явление, которое в той или иной степени присуще любому человеку, любому виду его деятельности. Оно может проявиться только в условиях свободного развития личности. Творческая личность может сформироваться только в условиях творческой деятельности.

3. Творчество – это процесс человеческой деятельности создающий качественно новые материалы и духовные ценности, характеризующий уровень развития личностной культуры, социализации личности.

4. Творчество – высшая ценность бытия человека, источник общественного благосостояния и прогресса, результат сложнейшего соединения внешних и внутренних процессов сформированности нравственных, интеллектуальных и эмоционально-волевых качеств личности.

5. Не смотря на то, что структурные компоненты используемые в творческой деятельности (масштаб творчества) могут быть различными, социальная ценность творчества (качественный аспект) обязательна.

### **ТЕЗАУРУСНАЯ ФОРМА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ КАК ЦЕЛЬ СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Е.Н. Воронова  
Могилев, УО «МГУП»*

Как отмечается исследователями, на сегодняшний день нет чётко зафиксированной классификации технологий обучения, однако выделяются две градации – это традиционная и инновационная технологии обучения. В условиях происходящих сегодня изменений в сфере образования педагоги выбирают и используют технологии, имеющие высокий интенсифицирующий потенциал [1]. В частности, проблема возрастания массивов научной информации требует перехода от традиционных методов, приёмов и форм передачи научной информации к инновационным способам, методам и приёмам её передачи. При этом актуальной является задача дидактического уплотнения информации, а определяющим становится не столько количество усвоенной студентом научной информации, сколько способность находить, систематизировать, генерировать новую информацию на основе существующей [2]. Особенно актуальным это утверждение представляется с позиции системы высшего технического образования, предъявляющей высокие требования к уровню подготовки специалиста и требующей от будущих инженеров не только соответствующего уровня развития интеллекта, но и опережающего, дающего возможности увидеть и оценить возможные варианты развития технологии и науки [3]. Таким образом, в условиях прогрессирования современных производственных технологий и увеличения объёма потока научной информации считаем актуальной задачу представления учебной информации в тезаурусной форме для максимально полного её отражения в профессиональном тезаурусе студента технического вуза как открытой системе хранения, представления и приумножения информации по специальности. Цель нашего исследования – выявление противоречий между сложившейся практикой подготовки специалиста в техническом вузе и наличии в нём условий для формирования профессионального тезауруса.

Материалы и методы. В работах, посвящённых использованию тезауруса в образовании, процесс обучения представляет собой расширение тезауруса личности за счёт появления в нём новых знаний и формирование профессионального тезауруса студента. При этом начальный (исходный) тезаурус личности проявляется в общеобразовательных знаниях, умениях, сформированных в период обучения в школе. Профессиональный тезаурус личности характеризуется усвоением необходимого объёма знаний по социально-

гуманитарным, общепрофессиональным и специальным дисциплинам и, кроме того, предполагает наличие определённых профессиональных умений и навыков решения профессиональных задач, владение методами и приёмами технологической деятельности.

Результаты и их обсуждение. Как происходит процесс включения научной информации в тезаурус обучаемого и, соответственно, расширение профессионального тезауруса? Процесс обучения представляет собой процесс передачи знаний, умений и навыков, хотя в готовом виде передать знания, умения и навыки невозможно: передаваться может только определённый объём информации [4]. Согласно информационной модели, преподаватель выступает в роли источника информации, а студент – в роли приёмника информации. Задача преподавателя состоит в том, чтобы на основе научного тезауруса представить и передать свои знания в виде соответствующего тезауруса предметной области, постоянно пополняя и расширяя его, а цель обучаемого – воспринять, усвоить, сохранить и превратить его личностный тезаурус [5]. Однако большой объём научного тезауруса делает проблематичным его включение в тезаурус личности. Всё это создаёт необходимость представления учебной информации в тезаурусной форме для эффективного восприятия и усвоения её обучаемым.

В настоящее время тезаурусная форма представления учебной информации привлекает внимание многих исследователей (Л.И. Гурье, А.А. Макаров, Л.В. Макарова, И.Л. Мирошниченко и др.) и ставит тезаурус в ряд самых общих, фундаментальных понятий современной науки.

А.А. Макаровым разработана модель тезаурусного представления знаний и обосновано практическое применение логико-категориальных тезаурусов. В частности, А.А. Макаров утверждает: «Тезаурус явным образом отражает структуру учебного курса и методы передачи знаний о ней обучающимся, поэтому процедура проектирования структуры учебного курса может быть представлена в виде следующих операций: построение терминополья учебного курса; декомпозиция терминополья в информационно-поисковый тезаурус; преобразование информационно-поискового тезауруса в логико-категориальный тезаурус; расчет удельного веса каждого понятия в тезаурусе учебного курса; построение генетической траектории изучения понятий учебного курса» [6].

По мнению Л.И. Гурье, метод построения логико-категориального тезауруса основан на анализе новейшей литературы, что позволяет считать тезаурус объективно отражающим сущность и перспективы развития специальности. Отсюда следует, что содержание подготовки студентов, спроектированное на основе тезауруса, будет объективно и адекватно отражать в каждый данный момент времени требуемый уровень, содержание и характер обучения студентов [5].

В заключение отметим, что применение тезаурусной формы представления учебной информации позволяет решить ряд задач, направленных на повышение качества образования, в том числе высшего технического, и разработать задачи по использованию данного способа представления знаний в вузе, включающие следующие этапы:

1 Анализ и оценка ситуации в преподавании социально-гуманитарных, общепрофессиональных и специальных дисциплин, включая изучение требований государственного стандарта, учебных программ, учебных планов и учебных материалов, а также беседы с преподавателями.

2 Экспертный отбор учебной информации с учётом анализа имеющейся и новейшей литературы по дисциплинам социально-гуманитарного, общепрофессионального и специального циклов и в соответствии с установленными приоритетами студентов.

3 Формирование учебных тезаурусов предметов (формирование списка дескрипторов, т.е. наиболее существенных понятий в виде слов или словосочетаний, которыми должен овладеть студент в процессе обучения).

4 Разработка методики организации учебно-познавательной деятельности студентов по формированию профессионального тезауруса.

Актуальная проблема представления учебной информации в тезаурусной форме и формирование профессионального тезауруса студентов тесно связаны с проблемой формирования самого будущего специалиста, уровня его профессионального сознания, мышления и поведения.

#### Список литературы

1. Орлов, В.И. Метод и педагогическая технология / В.И. Орлов // Педагогика. – 2010. – №8. – С. 30-38.
2. Факторович, А.А. Педагогическая деятельность преподавателя вуза в современных условиях / А.А. Факторович // Педагогика. – 2010. – №5. – С.103-108.
3. Душков, Б.А. Инженерно-психологические основы конструкторской деятельности: учебное пособие для вузов / Б.А. Душков, Б.А. Смирнов, В.А. Терехов. – М. Высшая школа, 1990.
4. Никитина, А.А. Теоретические основы формирования физкультурного тезауруса студентов: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / А.А. Никитина. – Калининград, 2006.
5. Гурье, Л.И. Проектирование педагогических систем: учебное пособие / Л.И. Гурье. – Казань, 2001.
6. Макаров, А.А. Методология и методы системной организации комплексного мониторинга качества образования: автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01 / А.А. Макаров. – Москва, 1999.

### **РОЛЬ КУРСОВОЙ РАБОТЫ В АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИН «ЭКОНОМЕТРИКА» И «ЭКОНОМИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ»**

*П.В. Герасименко  
Санкт-Петербург, ПГУПС*

В настоящее время вузы России переходят на уровневую подготовку специалистов. В соответствии с новыми ГОС стандартами в экономических вузах и на экономических факультетах инженерных высших образовательных учреждений большое внимание уделяется математической подготовке и ее применению в различных экономических дисциплинах. Такие дисциплины как «Эконометрика» и «Экономико-математические методы» стали базовыми во всех экономических вузах и факультетах.

Известно, что большинство студентов экономического профиля по-прежнему считают себя «гуманитариями», не проявляют интереса к «чистой математике» и, не понимая важности изучения ее для своей будущей специальности, не стараются приобрести достаточную математическую культуру и фун-

даментальные знания. Соответственно на начальном этапе обучения они не уделяют должного внимания высшей математике. Поэтому такие дисциплины как эконометрика и экономико-математические методы и модели не обеспечены на удовлетворительном уровне математическим аппаратом.

Учитывая, что интересы студентов лежат преимущественно в практической области, для успешного решения задачи активизации изучения таких математизированных дисциплин как эконометрика и экономико-математических модели необходимо в этих дисциплинах, прежде всего, вводить разумное соотношение между различными видами занятий. Очень важно, чтобы в этих дисциплинах была предоставлена возможность выполнять студентами курсовую работу. Как показывает опыт преподавания в Петербургском государственном университете дисциплин «Эконометрика» и «Экономико-математические методы», большой интерес у студентов вызывают курсовые работы, связанные с решением экономических задач, имеющих ярко выраженную прикладную направленность. Поэтому все задания на курсовые работы должны быть согласованы с преподавателями экономических кафедр. Такая постановка выполнения курсовой работы позволяет студенту изменить свое отношение, как к изучаемым дисциплинам, так и к математике и активизировать свою работу. В докладе приводятся содержание типовых курсовых работ, методика и организация их выполнения и защиты.

## **ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ МВД**

*А.А. Глазырин  
Минск, Республика Беларусь*

В каждом государстве ставится вполне определенная цель - всемерное оздоровление нации, поддержание ее на высоком функциональном уровне. От этого зависит право на существование самого народа, государства. Решая вопрос о значении физической культуры и спорта и их составной части – физической подготовленности будущих сотрудников общественного порядка, следует отметить, что в подавляющем большинстве стран физической культуре и спорту, физической подготовке личного состава сотрудников МВД уделяется серьезное внимание.

В настоящее время система физического воспитания в учебных заведениях МВД связана общностью социально-педагогических функций и включает в себя следующие составные части (элементы): цель, задачи, содержание, принципы, методы, формы, средства физического воспитания, а также критерии оценки профессиональной деятельности курсантов учебных заведений МВД. Эта система призвана реализовать цели и задачи физического воспитания будущих сотрудников МВД.

Физическое воспитание имеет свое содержание, сложившуюся организацию и методику, а также тесную взаимосвязь с основным видом деятельности курсантов.

Целью физического воспитания в учебных заведениях МВД является содействие в подготовке гармонически развитых, высококвалифицированных специалистов.

В процессе обучения по курсу физического воспитания предусматривается решение следующих задач:

- воспитание у курсантов высоких моральных, волевых и физических

качеств, готовности к выполнению своего профессионального долга;

- сохранение и укрепление здоровья курсантов, содействие правильному формированию и всестороннему развитию организма, поддержания высокой работоспособности на протяжении всего периода обучения;
- профессионально-прикладная физическая подготовка с учетом особенностей их будущей трудовой деятельности;
- приобретение курсантами необходимых знаний по основам теории, методики и организации самостоятельных занятий физической культурой и спортом.

В учебных заведениях МВД общее руководство физическим воспитанием и спортивно-массовой работой среди курсантов, а также организация наблюдений за состоянием их здоровья возложены на начальника Академии, а конкретное их проведение осуществляется административными подразделениями. Непосредственная ответственность за постановку и проведение учебно-воспитательного процесса по физическому воспитанию курсантов в соответствии с учебным планом и программой возложена на кафедру боевой и физической подготовки. Массовая оздоровительная, физкультурная и спортивная работа проводятся общественными организациями совместно с кафедрой.

Однако к использованию средств физической культуры и спорта в свободное время не все курсанты еще готовы в полной мере. Здоровый образ жизни курсантов подразумевает ежедневное выполнение комплекса двигательных действий и гигиенических мероприятий, обеспечивающих как необходимую дозу двигательной активности, так и возможности полноценного выполнения учебных и общественных функций.

Занятия физическими упражнениями целесообразны в любое время дня с учетом интенсивности, объема, характера используемых упражнений текущего состояния организма и взаимодействия влияния этих факторов на учебную деятельность курсантов. Использование физических упражнений в режиме дня в разное время неоднократно не менее эффективно, чем проведение их в один прием.

Практическую и методическую помощь курсантам оказывает кафедра физического воспитания: организывает утреннюю гигиеническую гимнастику в общежитиях, а также принимает меры по внедрению других форм работы по реализации задач формирования здорового образа жизни курсантов.

Конкретные направления и организационные формы использования массовых оздоровительных, физкультурных и спортивных мероприятий следующие:

- гигиеническое направление предполагает использование средств физической культуры и спорта для восстановления работоспособности и укрепления здоровья как в условиях общежития, в быту. Данное направление включает ряд мероприятий, предъявляет существенные требования, определяющие здоровый образ жизни курсантов. Это – правильный режим учебно-го труда, отдыха и питания в соответствии с требованиями гигиены;
- оздоровительно-рекреативное направление предусматривает использование средств физической культуры и спорта при коллективной организации отдыха и культурного досуга в выходные дни и в период каникул в целях восстановления и укрепления здоровья. К средствам этого направления относятся туристские походы, подвижные и спортивные игры, спортивные мероприятия, которые могут быть организованы на базе общежитий, в оздоровительно-спортивных лагерях, на учебных сборах;
- профессионально-прикладная физическая подготовка определяет ис-

пользование средств физической культуры и спорта в системе занятий по предмету физическая культура и для подготовки к будущей деятельности по избранной специальности с учетом особенностей получаемой профессии.

С точки зрения формирования здорового образа жизни данное направление предусматривает получение определенных теоретических сведений из области изучаемой проблемы, выработку определенных установок на развитие двигательных умений и навыков, необходимых в любых видах деятельности, направленных на улучшение своего физического состояния: спортивное направление, к которому имеют отношение отдельные курсанты (представители сборных команд по видам спорта), желающие овладеть в совершенстве любимым видом спорта, повысить свое спортивное мастерство. Это направление также предусматривает широкие возможности для формирования у курсантов здорового образа жизни. Спортивные соревнования, усиленные тренировки ставят занимающихся в такие условия, когда для достижения высоких спортивных результатов необходимо соблюдать требования, нормы, соответствующие требованиям, предъявляемым к ведению здорового образа жизни.

### **ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА ПРОВЕДЕНИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО КАНДИДАТСКОГО ЗАЧЕТА ПО КУРСУ «ОСНОВЫ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ»**

*С.Н. Гринчук, И.А. Дзюба  
Минск, РИВШ*

Овладение основами информационных технологий является необходимым элементом подготовки кадров высшей научной квалификации. В соответствии с этим в Государственном учреждении образования «Республиканский институт высшей школы» (РИВШ) организовано обучение и проведение дифференцированного кандидатского зачета по курсу «Основы информационных технологий» для аспирантов и соискателей.

Согласно методическим указаниям типовой программы-минимум кандидатского зачета по основам информационных технологий (<http://www.vak.org.by>) во время внеаудиторных занятий аспиранты и соискатели должны подготовить реферат. Цель реферата – продемонстрировать умения и навыки в применении современных информационных технологий в избранной научной области. При проверке реферата рецензентами оценивается не только содержание, но и качество его оформления в соответствии со специально разработанными техническими требованиями, что позволяет выявить у аттестуемых наличие соответствующих умений и навыков.

Положительная рецензия на реферат является условием допуска к сдаче дифференцированного зачета. Его задачей является помимо вышесказанного выявление степени владения понятийным аппаратом и знаниями по основным технологиям обработки информации.

С 2009 года дифференцированный зачет по курсу «Основы информационных технологий» для аспирантов и соискателей РИВШ проводится в форме компьютерного on-line тестирования.

Для проведения компьютерного тестирования используется вопросная база, содержащая более 2000 разноуровневых тестовых заданий закрытого типа (с выборочной формой ответа или на установление соответствия). База тестовых заданий была разработана в рамках программы «Комплексная информатизация системы образования Республики Беларусь на 2007-2010 го-

ды» и активно применяется с 2008 года по настоящее время для сертификации педагогических кадров Республики Беларусь как пользователей информационных технологий [1, 2].

Компьютерное тестирование проводится в режиме удаленного доступа с использованием любого современного веб-браузера (Internet Explorer, Mozilla Firefox, Opera и др.). Каждый предлагаемый тест состоит из 30 заданий, выбираемых из вопросной базы по схеме, соответствующей программе курса (из описанных в программе содержательных направлений случайным образом выбирается определенное количество вопросов заданного уровня сложности). Полностью правильный ответ на отдельный вопрос оценивается в 1 балл, а окончательный результат тестирования – по десятибалльной шкале.

В качестве программной среды для организации и проведения тестирования используется система управления обучением Moodle. Возможности этой среды позволяют:

- осуществлять идентификацию аттестуемых;
- производить генерацию тестов на основе базы тестовых заданий в соответствии с заданной схемой;
- предъявлять тест аттестуемому с возможностью выбора ответов на предложенные задания;
- автоматизировать процедуру проверки выполненных тестов и выдавать на экран и печать результаты и детальный протокол тестирования;
- накапливать результаты тестирования и впоследствии проводить их обработку и анализ.

Сочетание традиционной (реферат) и инновационной (компьютерное тестирование) форм контроля позволяет осуществить более объективную оценку знаний, умений и навыков будущих специалистов высшей научной квалификации в сфере применения современных информационных технологий для решения научных и практических задач в своей предметной области.

#### Список литературы

1. Сертификация педагогических кадров как пользователей информационных технологий / А.П. Монастырный [и др.]; под общ. ред. А.П. Монастырного. – Минск: Академия последипломного образования, 2009. – 78 с.
2. Дзюба, И.А. Сертификация руководящих работников и специалистов системы образования как квалифицированных пользователей информационных технологий / И.А. Дзюба, А.П. Монастырный, В.Н. Курбацкий. // Зборнік навук. прац Акадэміі паслядыплом. адукацыі. Вып. 5 / рэдкал.: А.І.Таўгень (гал.рэд.) [і інш.]; ДУА «Акад. паслядыплом. адукацыі». – Мінск: АПА, 2009. – С. 175-205.

### **ПРЕДПОСЫЛКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

*Ю.В. Гуца*

*Минск, УО «БГПУ им. М. Танка»*

Внедрение интерактивного обучения (ИО) является одним из приоритетных направлений совершенствования учебного процесса в вузе. Современная высшая школа рассматривает переход на ИО как условие повышения качества образовательного процесса. Традиционное понимание процесса обучения в педагогике высшей школы, при котором студент является пас-

сивным объектом обучения и воспринимается как «*tabula rasa*» (чистая доска), предназначенная для заполнения преподавателем, на современном этапе утратило свою актуальность.

В качестве основной предпосылки возникновения и развития ИО в учебном процессе высшей школы можно назвать предъявление серьезных «претензий» к традиционной системе обучения, суть которых состоит в следующем.

Во-первых, в традиционной модели обучения профессиональная информация (теоретическая, эмпирическая и методическая) транслируется в готовом виде ее единственным носителем – преподавателем, студенту отводится роль ее пассивного получателя и ретранслятора, а преобладание вербально-знакового кодирования учебной информации создает определенные трудности в усвоении учебного материала многими студентами, обладающими иным когнитивным стилем восприятия и переработки информации [3].

Во-вторых, традиционная модель обучения стимулирует мотив достижения, блокируя при этом познавательную мотивацию, а как следствие – профессиональную мотивацию [2].

В-третьих, в традиционной модели обучения реализуется в основном фронтальное общение преподавателя со студентами, диалог между участниками учебного процесса сведен к минимуму, что практически исключает принцип индивидуализации обучения. Кроме того, форма контроля усвоения знаний, принятая в этой модели, создает такие ситуации, которые вызывают страх и провоцируют стрессовое состояние учащихся.

К предпосылкам ИО можно отнести и индивидуализацию обучения. Процесс обучения, ориентированный на некоего «усредненного» студента, приводит к усреднению знаний, шаблонности мышления, ограничивает возможности формирования собственного мнения. У студентов вырабатывается привычка мыслить и делать по образцу, нивелируются инициативность, самостоятельность как качества личности. Индивидуализация обучения в данном случае может рассматриваться как одно из средств решения названных проблем. Среди основных путей индивидуализации обучения в высших учебных заведениях сегодня представляется значимым и наиболее рациональным, не требующим значительной реконструкции учебного процесса в вузе, поиск преподавателями возможностей индивидуализации учебной деятельности студентов при использовании коллективных форм обучения. В этом случае методы обучения, ориентированные на индивидуализацию студентов, как бы встраиваются в процесс коллективной учебной работы. Наиболее благодатным в этом смысле является ИО, которое позволяет активно включаться во взаимоотношения и сотрудничество с другими субъектами образовательного процесса, получать возможность для объективного анализа и оценки собственной деятельности, подготовиться к самостоятельной практической деятельности, свободно выразить себя, не получив при этом негативной оценки.

Стремительный рост информации и знаний, компьютерная революция также оказали влияние на возникновение и развитие ИО. Три свойства информации: новизна, динамичность и разнообразие характеризуют все современное общество и образование. Новизна диктует постоянное обновление содержания лекционных и семинарских занятий, а также методов и форм обучения. Поэтому с появлением информационных технологий и открытости общества происходит обновление методов обучения, обусловленных информационными технологиями и значительным притоком зарубежных методик обучения. Динамичность диктует темпы обновления знаний, уско-

рение темпов самого процесса обучения, обмена информацией в процессе обучения. Разнообразие влечет за собой диверсификацию образования, которая выражается в диверсификации образовательных учреждений, учебных программ, планов, курсов.

Таким образом, предпосылками возникновения ИО в высшей школе являются: несоответствие традиционной модели обучения требованиям современного общества, индивидуализация учебного процесса, формирование информационного типа общественного развития и умножение трудностей социальной и культурной адаптации человека. К предпосылкам возникновения и развития ИО относятся: демократизация учебного процесса; внедрение высших технологий в сфере образования; открытость к внедрению нового; проблемное обучение через представление содержания как системы вытекающих друг из друга проблем; обновление форм обучения; модернизация методов обучения; реализация идей гуманизации и гуманитаризации; изменение роли преподавателя, повышение его профессиональной компетентности [1].

#### Список литературы

1. Абдулдаев, Д.А. Интерактивное обучение как условие модернизации учебного процесса в вузе: автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Д.А. Абдулдаев. – Бишкек, 2001. – 19 с.
2. Бакшаева, Н.А. Психология мотивации студентов: учеб. пособие / Н.А. Бакшаева, А.А. Вербицкий А.А. – Москва: Логос, 2006. – 184 с.
3. Холодная, М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М.А. Холодная. - СПб.: Питер, 2004. – 384 с.

### **ИНФОРМАТИЗАЦИЯ КАК НАПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*И.А. Дзюба, С.Н. Гринчук  
Минск, АПО*

В современных условиях информационно-коммуникационные технологии в деятельности учреждений дополнительного (последипломного) педагогического образования следует рассматривать и как учебную дисциплину, и как педагогические инструменты в развитии эффективных образовательных услуг. Подобные технологии позволяют совершенствовать способы и повышать эффективность педагогической коммуникации, влиять на созидательные способности педагогов и их профессиональное развитие.

Качественное совершенствование системы профессионального педагогического образования неразрывно связано с развитием ее информационной среды. Особую актуальность в условиях обновления содержания современного образования, превращения учреждений повышения квалификации в центры развития образовательных практик приобретают специализированные интернет-ресурсы [1], к которым относятся официальные сайты учреждений повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров, электронные каталоги педагогической литературы и методических материалов, информационно-аналитические системы с веб-доступом к их ресурсам и др.

Например, электронный каталог библиотеки Академии последипломного образования (<http://alib.edu.by>) является уникальным информационным ресурсом педагогической направленности. Его актуальность и востребован-

ность связана с тем, что в библиотеку академии поступает более 100 периодических изданий и около 2500 наименований книг по тематике общего среднего, дошкольного, специального и внешкольного образования. Каталогизации подлежат не только сами издания, но и большинство актуальных статей из вышеупомянутых журналов. Формат хранения данных и поисковый интерфейс каталога унифицирован с интерфейсом сводного электронного каталога библиотек Республики Беларусь.

Для повышения качества управления процессом внедрения инноваций и распространения эффективного педагогического опыта в учебных заведениях общего среднего, дошкольного, внешкольного и специального образования нашей страны создана Республиканская автоматизированная информационно-аналитическая система по педагогическим инновациям и эффективному педагогическому опыту (РИАС ПИЭПО).

Он-лайнный веб-доступ (<http://alib.edu.by/apo/>) к информационным ресурсам и быстрый многоаспектный поиск в базе данных РИАС ПИЭПО обеспечивают:

- формализованное представление информации об учебных заведениях (инновационных площадках), реализующих инновационные проекты и использующих эффективный педагогический опыт, об авторских коллективах, реализующих инновационные проекты и распространяющих эффективный педагогический опыт, о научных консультантах инновационных проектов;
- максимальное использование имеющихся электронных документальных ресурсов за счет хранения ссылок на них в соответствующих полях базы данных;
- хранение документальных обоснований заявок, описаний инновационных проектов и эффективного педагогического опыта, материалов экспертизы, отчетов (промежуточных и итоговых) о реализации инновационных проектов, нормативных документов, относящихся к данной деятельности;
- получение отчетной и статистической информации по различным направлениям внедрения эффективного педагогического опыта и инновационной работы в учреждениях образования.

Использование ресурсов РИАС ПИЭПО позволяет оперативно информировать руководящих работников и специалистов образования о результатах внедрения педагогических инноваций и эффективном педагогическом опыте в системе образования, о достижениях в этой области, повысить качество подготовки, отбора и экспертизы инновационных проектов.

Сегодня любому образовательному учреждению (а учреждениям дополнительного образования взрослых в первую очередь) необходимо пересмотреть подходы к повышению квалификации собственных кадров, заменив формальные курсы повышения квалификации раз в пять лет моделью развития персонала, включающей непрерывное профессиональное развитие всех категорий сотрудников (не только преподавателей, но и методистов, инженеров, лаборантов и т.д.) на протяжении всей трудовой деятельности в организации. В соответствии с системой менеджмента качества необходимо использовать единые стандарты, в том числе для оценки уровня компетентности в области информационно-коммуникационных технологий.

Тестирование и сертификация являются общепринятым и широко используемым в мировой практике способом повышения качественного уровня персонала, и с 2008 года в рамках программы «Комплексная информатизация системы образования Республики Беларусь на 2007-2010 годы» проводилась сертификация педагогических кадров как пользователей информа-

ционных технологий. За указанный период центрами сертификации (головной - Академия последипломного образования, Республиканский институт профессионального образования, Республиканский институт высшей школы, областные (Минский городской) институты развития образования) было протестировано более 9000 педагогов. В ходе работы накоплен опыт организации и проведения сертификационных экзаменов, процесс сертификации получил позитивные отзывы среди руководителей и специалистов системы образования на всех уровнях.

Содержательной основой сертификации являются стандарты компьютерной компетентности руководящих работников и специалистов образования [2]. С учетом особенностей педагогической деятельности аттестуемым предлагается пройти сертификацию в одной из трех категорий: учебно-воспитательная работа (для педагогов-предметников, психологов, социальных педагогов, воспитателей и т.д.); административная работа (для работников сферы управления, администраторов); информационные технологии в образовании (для педагогов-специалистов в области информационных технологий).

Сертификация педагогических кадров – это инновация, рассчитанная на многолетнюю перспективу, которая должна обеспечить стимулирование руководящих работников и специалистов образования к достижению соответствующего уровня компьютерной компетентности и его развитию, внедрению информационных компьютерных технологий в систему образования, принятие и освоение системой образования процедуры сертификации кадров как инструмента оценки и развития кадрового потенциала и расширение его применения на другие предметные области (виды деятельности), такие как иностранный язык, образовательный менеджмент и т.п.

Таким образом, информатизация как системный управляемый процесс способствует устойчивому развитию не только отдельных учреждений, но и системы последипломного педагогического образования в целом.

#### Список литературы

1. Дзюба, И.А. Инновационные информационные ресурсы последипломного педагогического образования / И.А. Дзюба, А.П. Монастырный. // Инновационные процессы и корпоративное управление: материалы II между. заочной научно-практ. конф., Минск, 15-30 марта 2010 г. / ИБМТ БГУ. – Минск, 2010. – С.112-115
2. Сертификация педагогических кадров как пользователей информационных технологий / А.П. Монастырный [и др.]; под общ. ред. А.П. Монастырного. – Минск: Академия последипломного образования, 2009. – 78 с.

### **РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ ФИЗИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

*Д.Т. Дубаневич, Ф.П. Коришков  
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»*

Студенты физического факультета УО «ВГУ им. П.М. Машерова», начиная с 2008 – 2009 учебного года, обучаются по учебным планам образовательного стандарта Республики Беларусь специальности 1-31 04 01 – Физика (по направлениям). Утвержден и введен в действие постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 2 мая 2008 года №40. В рамках данной специальности проводится подготовка специалистов, как для промышленных предприятий, так и для учреждений образования Витебского региона.

**Результаты и их обсуждение.** Развитие творческих навыков студентов в процессе обучения может быть реализовано непосредственно как в учебном процессе, так и во внеучебное время. Органическое слияние научно-исследовательской работы студентов с учебным процессом является одним из путей ее совершенствования, а также важным условием дальнейшего развития разнообразных форм студенческого научного творчества. Участвуя непосредственно во время учебного процесса в научно-исследовательской работе, студенты проходят несколько этапов формирования как будущие специалисты.

На первом этапе эта работа предусматривается образовательным стандартом и учебными планами и является обязательным видом студенческих знаний. Необходимое введение в процесс обучения студентов элементов исследования при выполнении лабораторных работ физического практикума, написании рефератов, в процессе подготовки к коллоквиумам, при прохождении производственных практик становится одним из ведущих видов учебной деятельности студентов [1, 9].

Такая организация учебного процесса позволяет перейти от пассивного репродуктивного усвоения знаний к активному обучению и продуктивному познанию, способствует развитию познавательной активности и творческого мышления студентов, приобретению навыков и методов ведения научно-исследовательской работы, экспериментальных исследований, формированию способности студентов к инновационной инженерной и педагогической деятельности.

Особое значение приобретает курсовое проектирование, представляющее собой научные исследования с постепенным усложнением приемов и методов исследования в ракурсе единой научной тематики. Дипломные работы, представляющие самостоятельные научные разработки, отражают индивидуальные особенности и навыки практического применения полученных при обучении теоретических знаний. Они концентрируют весь предыдущий опыт и умения, приобретенные в процессе работы студентов во всех формах научной и исследовательской работы, а также в ходе курсового проектирования.

Широкое развитие и признание получили также различные организационные формы научно-творческой деятельности студентов, осуществляемой во внеучебное время, представляющие наиболее важный этап формирования и развития творческого потенциала будущих специалистов.

Самой массовой формой студенческого научного творчества во внеучебное время является создание и функционирование различных молодежных творческих коллективов, таких как: научные студенческие кружки и студенческие научно-исследовательские лаборатории. Организаторами работы в этих коллективах являются факультет и кафедры, на которых формируется научное мировоззрение студента – будущего высококвалифицированного специалиста, где он является полноправным участником научных дискуссий и учится вести черновую работу, постигая механизм инновационной инженерной и педагогической деятельности. Также кафедра является организатором проведения студенческой научно-исследовательской работы в рамках госбюджетных исследовательских работ. Тематика этих исследований определяет научную работу кафедры, которая непосредственно связана с учебным процессом.

Систематическая и регулярная работа, организованная в рамках описанных мероприятий в течение всего учебного процесса, является залогом успешного участия студентов в организационно-массовых формах научно-исследовательского творчества различного уровня, начиная с факультетско-

го и заканчивая международным. К их числу относятся: студенческие научные конференции и конкурсы на лучшую студенческую работу и другие.

**Заключение.** Все перечисленные формы организации научного творчества не только тесно связаны с учебным процессом, имеют с ним обратную связь, но и являются его органическим продолжением. Развитие творческого научно-исследовательского потенциала студентов способствует более качественной их подготовке к инновационной деятельности в рамках своей будущей профессии.

#### Список литературы

1. Образовательный стандарт Республики Беларусь специальности 1-31 04 01 – Физика (по направлениям). Утвержден и введен в действие постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 2 мая 2008 года №40.

### АНДРАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СИСТЕМЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ–СТУДЕНТ

*Л.С. Дьяченко, Г.А. Лешко  
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»*

Обучение в течение всей жизни (life time learning) – необходимость и неизбежность, вызванная факторами технико-экономического, научного и культурного процесса любой страны, любого человеческого сообщества. Учиться непрерывно, пожизненно, нас побуждает как собственное стремление к достижению «акме» уровня в личностном саморазвитии, так и постоянно меняющийся мир, требующий от современного человека социальной и профессиональной мобильности.

Изучением сущности и структуры непрерывного образования, разработкой теории образования взрослых и технологий андрагогического процесса занимаются андрагоги.

Андрагог – это специалист в области образования (обучения и воспитания), управления, консультирования социальной, реабилитационной, коррекционной работы в среде взрослых людей.

Андрагогические знания и умения необходимы не только преподавателям, обучающим взрослых, но и всем специалистам, работающим в системе человек- человек (врачам, инженерам, социальным работникам и т.д.).

Для андрагога важно понимание того, что непрерывное образование человека – явление более глобальное, чем просто включение взрослых в организованные формы образования людей в целях развития производства, экономики, социума. Не ограничиваясь конкретными сроками обучения, правилами учебного заведения, непрерывное образование приобретает черты жизнедеятельности, а сама жизнь человека – черты непрерывного образовательного процесса.[1]

**Материалы и методы.** Методами исследования и организации практической деятельности являются социологические (анкетирование, интервьюирование), имитационное моделирование, различные виды рефлексии.

**Результаты и их обсуждение.** Взрослый обучающийся – это человек, решающий с помощью андрагога свои профессиональные и личные проблемы. Взрослый, решивший повысить свой профессиональный уровень и получающий первое, второе, третье, непрерывное образование, – какой он? И каким должен быть человек, который ведет его по пути профессионального

и личностного совершенствования?

Понятие «взрослый» и «взрослость» являются стержневыми понятиями в науке и в предмете андрагогика. В отличие от педагога, который помогает создавать образ ребенка, подростка, юноши (взрослеющей личности), андрагог (андрос – человек, гогеин – вести) помогает взрослому человеку в течение всей жизни в создании образа своего «я», в стремлении к достижению «акме» (расцвета) в личностном и профессиональном саморазвитии.

Определяя взрослого как человека с многомерной сущностью, многие ученые отмечают, что «взрослость» определяется не возрастным периодом и не хронобиологическим возрастом, а состоянием осознанности своего бытия. Человек, желающий и способный нести ответственность за то, что я – как человек есть, был или буду.

Обучение в высшем учебном заведении, (также как и в колледже и в профессиональном лицее) может и должно как можно раньше приобрести черты андрагогического процесса. Андрагогические задачи, которые необходимо ставить и решать в профессиональном становлении специалиста должны быть следующими:

1. Усиление субъектной позиции студента в образовательном процессе.
2. Предъявление будущему специалисту профессиональных моделей деятельности, отношений, служащих ориентиром для самооценки и самосовершенствования.
3. Формирование в ходе обучения опыта партнерства и сотрудничества, толерантного, синтонного взаимодействия
4. Формирование андрагогических умений и навыков, ориентированных на самопознание и самосовершенствование взрослой личности.

Толерантное взаимодействие в системе преподаватель-студент реализуется в процессе усвоения субъектной позиции студента. В обучении студент получает возможность все более активно участвовать в процессе формирования содержания подготовки собственной образовательной позиции: ее смыслов, логики, способов осуществления. Преподаватели в этом случае играют роль компетентных коллег, партнеров по реализации технологии толерантного взаимодействия. Только такое взаимодействие, когда обучающиеся становятся активными соучастниками формирования содержания обучения, позволяет студентам, магистрантам, слушателям творчески самореализоваться в будущей профессиональной деятельности. Обобщая более пятилетний опыт работы со студенческой аудиторией в индивидуально-поисковом режиме, отметим еще раз, что самоуправление в подготовке и проведении занятий по педагогике и методике преподавания формирует у будущих профессионалов активную профессиональную позицию, развивает профессиональные компетенции – коммуникативные, гностические, организаторские, конструктивные. Ассистируя преподавателю и проводя знания самостоятельно, студент приобретает опыт профессиональной деятельности, делает первые шаги в освоении педагогического и андрагогического мастерства.

Еще не освоенной, но имеющей на наш взгляд полное право на применение в ВУЗе, имеет такие формы обучения взрослых как воркшоп. Воркшоп (дословно – цех, мастерство) принято определять как интеллектуальное учебное мероприятие, которое призвано включить в активную познавательно-практическую деятельность всех субъектов образовательного процесса. Акцент в данной форме делается на самостоятельном обучении и интенсивном групповом взаимодействии, последнее позволяет получить участникам

образовательного процесса дополнительные знания, Участники воркшопа характеризуют его: основную сущность отмечают, что воркшоп – это:

1. Учебная группа, помогающая всем участникам стать по окончании обучения более компетентными, чем в начале.
2. Учебный процесс, в котором каждый принимает активное участие.
3. Учебный процесс, во время которого участники много узнают друг от друга.
4. Тренинг, результаты которого зависят прежде всего от вклада участников и в меньшей степени – от знаний ведущего.
5. Учебный процесс, на котором в центре внимания – переживания участников, а не компетентность ведущего.

Возможность открыть для себя, что знаешь и умеешь больше, чем думал до сих пор, и научиться чему-то от людей, от которых этого не ожидал [2].

**Заключение.** Образовательный процесс в ВУЗе в системе преподаватель-студент все в большей степени должен приобретать черты андрагогического процесса, который отличает целенаправленная ориентация на достижение профессионального и личностного «акме» как преподавателя, так и студента. Лишь толерантное взаимодействие субъектов образовательного процесса, их сотрудничество и партнерство позволяет студентам уже в стенах ВУЗа приобрести множество профессиональных и жизненно важных качеств личности.

#### Список литературы

1. Основы андрагогики / И.А. Колесникова, А.Е. Марон, Е.П. Тонконогая и др.; Под ред. И.А. Колесниковой.- М., 2003.
2. Эффективный воркшоп / Фопель К.- М.: Генезис, 2003.

## ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ «ЭЛЕКТРОРАДИОТЕХНИКИ»

*В.И. Жидкевич  
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»*

Современное развитие производства предполагает максимальную автоматизацию технологических процессов. Это вызывает необходимость контроля физических параметров изделий, хода технологических процессов на всех этапах производства. Это возможно при глубоком знании физических свойств материалов и понимания сути физических процессов и явлений, происходящих на различных этапах обработки материалов в каждом конкретном технологическом процессе.

Изучение физических свойств материалов, процессов, происходящих в материалах на молекулярном уровне при различных внешних воздействиях, расчет электрических цепей однофазного и трехфазного тока, предусмотрено в курсах «Электричество и магнетизм», «Основы электротехники». Изучение свойств полупроводников, работа различных элементов радиоэлектронной аппаратуры проводится в курсах «Основы радиоэлектроники», «Основы автоматизации эксперимента». Для этого программой предусмотрено кроме теоретического изучения материала выполнение ряда практических и лабораторных работ.

Лабораторный практикум по этим дисциплинам предусматривает наличие специализированной лабораторной базы, оснащённой контрольно-измерительными приборами, требующими периодичной поверки, ремонта и обновления. К сожалению, в силу экономических причин, эти требования остаются недостижимыми. Также, помимо наличия определённой базы, сле-

дует отметить такие недостатки традиционного лабораторного практикума, как большие временные затраты; невозможность практической реализации многих электронных моделей и схем, режимов работы цепей, ввиду недостатка материальной базы.

Однако лабораторные исследования электронных компонентов и схем можно осуществлять при помощи математического моделирования на персональных компьютерах. В настоящее время появилось большое количество программ симуляторов и программ для моделирования электронных устройств, физических процессов на компьютере. Моделирование выполняется с использованием программ Electronics Workbench, PROTEUS VSM и и др., заменяющих реальные элементы радиоэлектроники и приборы виртуальными моделями. Симуляторы позволяют без сборки реального устройства отладить работу схемы, снять необходимые характеристики и многое другое.

Proteus VSM, созданная фирмой Labcenter Electronics на основе ядра SPICE3F5 университета Berkeley, является так называемой средой сквозного проектирования. Это означает создание устройства, начиная с его графического изображения (принципиальной схемы) и заканчивая изготовлением печатной платы устройства. Но, не смотря на кажущуюся сложность программы, пользоваться ей могут не только профессионалы в мире радиоэлектроники, но и студенты. В PROTEUS VSM входят как простейшие аналоговые устройства, так и сложные системы созданные на микроконтроллерах. Возможность анимации схем позволяет программе стать прекрасным учебным пособием на уроках в школе и ВУЗе. Достаточный набор инструментов и функций, среди которых вольтметр, амперметр, осциллограф, всевозможные генераторы, способность отлаживать программное обеспечение микроконтроллеров, делают PROTEUS VSM хорошим помощником разработчику электронных устройств.

В лабораториях кафедры инженерной физики широко используются новейшие программы для схемотехнического моделирования лабораторных работ по курсам «Основы Электротехники», «Основы радиоэлектроники». Чтение лекций по этим курсам сопровождается показом работы изучаемых устройств, смоделированных на ЭВМ. При проведении лабораторных практикумов по этим курсам используется система сквозного проектирования PROTEUS VSM. В системе PROTEUS выполняются работы по изучению электрических цепей, элементов радиоаппаратуры, цифровой техники, т.е. все то, что не позволяет наша материальная база. Так, по курсу «Электрорадиотехника» разработаны следующие лабораторные работы:

- Изучение электроизмерительных приборов;
- Изучение емкости и индуктивности в цепи переменного тока;
- Изучение неразветвленных электрических цепей;
- Изучение однофазного трансформатора;
- Изучение трехфазных цепей, соединенных звездой;
- Изучение электронного осциллографа;
- Расчет и исследование линейных RC-, RL-цепей;
- Исследование колебательных контуров;
- Изучение полевых транзисторов;
- Усилитель напряжения низкой частоты.

## КОММУНИКАТИВНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

*М.В. Иванова*

*Минск, УО «БГПУ им. М. Танка»*

Актуальность проблемы коммуникативной подготовки педагога-музыканта обусловлена современными требованиями к уровню и качеству профессионального музыкального образования, определяющими необходимость поиска и реализации новых подходов к системе подготовки профессионала.

**Материалы и методы.** Образовательные стандарты Республики Беларусь на современном этапе устанавливают цели и задачи профессиональной деятельности специалиста, требования к уровню подготовки выпускника вуза, включающие формирование и развитие социально-профессиональной компетентности, позволяющей сочетать академические, профессиональные, социально-личностные компетенции для решения задач в сфере профессиональной и социальной деятельности, а также владение умением толерантного педагогического общения [1].

В тоже время содержанием образования в сфере музыкального искусства, наряду с освоением информационно-знаковых сторон музыкальных произведений, является воспитание личностного способа отношения как к произведениям искусства, так и к миру, другим людям, к самому себе. Е.С. Полякова подчеркивает, что огромное значение имеет позиция ученика по отношению к музыкальному произведению, предполагающая своеобразную идентификацию, уподобление человека музыке. Это возможно только если преодолеть отношение к музыке как к «учебному предмету» [2, с.164]. Подобное личностное отношение к музыкальному произведению возможно только в творческой, эмоциональной ситуации на каждом этапе общения с музыкой, что, в свою очередь, обеспечивает коммуникативная компетентность преподавателя.

Помимо развитого социального интеллекта, обеспечивающего решение коммуникативных задач (Г. Марлоу), основой коммуникативной компетентности преподавателя вуза являются: социально-психологический, нравственно-этический, эстетический, технологический блоки профессионально-коммуникативных умений, а также педагогическая коммуникабельность.

Формирование коммуникативных умений будущего педагога-музыканта происходит по следующим направлениям:

- направленность учебного процесса на коммуникативную подготовку студентов, что включает в себя изучение теории педагогической коммуникации, ее нравственных принципов, вхождение в «технология» этого процесса, как следствие – овладение профессиональными коммуникативными приемами и умениями;
- формирование в ходе обучения собственного опыта профессиональной коммуникативной деятельности (экзамены, семинары, выступления с докладами перед аудиторией, концертные выступления; все виды практик);
- внедрение в учебный процесс дополнительных форм индивидуальной и коллективно-групповой деятельности студентов (установочно-образовательный спецкурс, индивидуальная работа в классе, деловые игры, тесты, опросы, коммуникативные практикумы, «репетиции» ответов на экзаменах, «репетиции» работы с хором и т.д.);
- развитие у студентов профессионально-значимых рефлексивных качеств: осознание особенностей музыкального опыта, опыта общения с коллективом и

учеником, самооценка своих исполнительских и педагогических возможностей, инициативность в выборе приемов педагогической коммуникации.

**Результаты и их обсуждение.** Исходя из вышеизложенного, мы разработали модель формирования коммуникативной компетентности будущего учителя музыки, которая, наряду с психолого-педагогическим и музыкально-педагогическим блоками подготовки студентов, включает в себя дополнительные формы индивидуальной и коллективно-групповой деятельности, а главное - имеет коммуникативный вектор обучения, что позволяет детально изучать методики работы с детьми, психо-физиологические особенности детей разных возрастов, соответствующий репертуар, провести установочно-образовательный курс, коммуникативные практикумы, а значит обеспечить коммуникативную подготовку студента к практической профессиональной деятельности. Подобная подготовка приводит к формированию собственного опыта профессиональной коммуникативной деятельности в ходе обучения, путем выступлений перед аудиторией, концертных выступлений, в ходе педагогической и хоровой практик. Полученный опыт студент анализирует, оценивая вместе с тем качество собственной учебной работы, ориентируясь теперь уже на полученный практический опыт, тем самым развивая профессионально-значимые рефлексивные качества.

**Заключение.** Таким образом, коммуникативная компетентность преподавателя вуза может рассматриваться как кардинальная составляющая профессионализма. Это значимая способность решать коммуникативные задачи, основанная на социальном интеллекте и коммуникативных умениях педагога, обеспечивающая оптимальные условия обучения и воспитания студентов. Кроме того, хорошо развитая коммуникативная компетентность преподавателя позволяет использовать ее как фактор социализации студента: прежде всего, она расширяет социальный опыт обучающегося, который как скрытое знание усваивается на подсознательном уровне студентом; далее, коммуникативная компетентность преподавателя обеспечивает целый вектор направлений формирования коммуникативных умений студентов; и, наконец, в целом коммуникативная компетентность преподавательского корпуса изменяет социокультурную среду учебного заведения, обеспечивая более успешную социализацию молодых специалистов. Вот почему формирование коммуникативной компетентности педагога-музыканта представляется важным направлением инновационного образовательного процесса на современном этапе.

#### Список литературы

1. Образовательные стандарты: ОСРБ 1-03 01 02-2008; ОСРБ 1-03 01 08-2008; ОСРБ 1-03 01 04-2008.
2. Полякова, Е.С. Педагогические закономерности становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки: монография / Е.С. Полякова – Минск: ИВЦ Минфина, 2009. – 542 с.

## ОРГАНИЗАЦИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ В БГТУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

*В.В. Игнатенко  
Минск, УО «БГТУ»*

В докладе рассматривается опыт организации самостоятельной работы студентов заочной формы обучения при изучении высшей математики в Белорусском государственном технологическом университете

**Материалы и методы.** Новые социально-экономические условия в обществе предъявляют высокие требования к уровню подготовки выпускников высшей школы. Рассмотрим подход и некоторые формы организации преподавания курса высшей математики и некоторых других дисциплин в Белорусском государственном технологическом университете для студентов заочной формы обучения. В университете студенты-заочники составляют более трети всего контингента студентов. Согласно учебных программ, студенты-заочники в зависимости от специальности, изучают высшую математику в течение 3-4 семестров.

**Результаты и их обсуждение.** Технология организации преподавания математики студентам заочной формы обучения включает следующие этапы:

- мотивированный отбор разделов рабочей программы, выносимых на лекционные, практические и лабораторные занятия во время сессий и для самостоятельной проработки;
- адекватное обеспечение студентов-заочников учебно-методическими материалами, позволяющими в межсессионный период самостоятельно выполнить контрольные задания и изучить соответствующие разделы математики;
- систематическое проведение консультаций между сессиями;
- объективный контроль текущих образовательных результатов;
- итоговый контроль знаний.

Рассмотрим некоторые аспекты этих этапов. Наличие установочной сессии для студентов 1-го курса, проводимой в сентябре, и ежегодных зимней и летней сессий, позволяет излагать часть материала, который студенты могут использовать для самостоятельного выполнения контрольных работ. Причем как на лекциях так и на практических занятиях, невзирая на ограниченное число занятий, изучается материал по разным темам программы, а не по какой-то одной или двум темам. Это позволяет студенту более свободно ориентироваться при подготовке контрольных работ. Другими словами, осуществляется принцип «начитки материала вперед». К сожалению, этот принцип невозможно выдержать в заключительном семестре, т.к. студенты слушают лекции по тем разделам, по которым они уже выполнили самостоятельно контрольные работы. В связи с этим, желательно уменьшить объем материала, излагаемого на последней сессии.

На кафедре издаются многочисленные учебно-методические пособия, содержащие необходимый теоретический и практический материалы, примеры решения задач, контрольные задания, позволяющие студентам самостоятельно выполнять контрольные задания и подготовиться к сдаче зачетов и экзаменов. При составлении контрольных заданий используется принцип минимизации уровня сложности научной информированности и принцип согласованности предлагаемых заданий с разобранными ранее темами. Целью кафедры высшей математики университета является полный переход на разработанные на кафедре учебно-методические пособия, поскольку из-за

нехватки тиража пособий и ежегодного роста числа студентов заочной формы обучения, для некоторых специальностей, приходится использовать старые пособия, не содержащие необходимых методических разработок.

Для помощи студентам-заочникам, кафедра высшей математики в течение учебного года дважды в неделю проводит консультации, которые посещают не только студенты г. Минска, но и других городов республики.

Контроль результатов самостоятельной работы студентов включает, прежде всего, проверку и рецензирование контрольных заданий. Задачей кафедры на данном этапе является своевременная проверка контрольных заданий и осуществление единого подхода при допуске контрольных работ к собеседованию. Как правило, при верном выполнении 75% задания студент допускается к собеседованию по данной работе но при условии, что к моменту проведения собеседования ошибки и недочеты будут устранены. Следует отметить, что работы, выполненные студентами самостоятельно отличаются стилем изложения, характером некоторых ошибок и другими признаками, очевидными опытному преподавателю.

Итоговый контроль знаний осуществляется при проведении плановых зачетов и экзаменов. Студенты, не сдавшие экзамен, зачет во время сессии имеют возможность пересдать вне сессии, согласно графика дежурств преподавателей кафедры по приему задолженностей.

Заключение. Как следует из результатов срезовых контрольных работ, проводимых Министерством образования РБ при проведении аттестации университета весной 2005 года, уровень остаточных знаний по математике у студентов-заочников достаточно высокий.

## **ИНТЕРАКТИВНАЯ ЛЕКЦИЯ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

*Е.А. Капранова*

*Минск, ГУО «Академия последипломного образования»*

В последние десятилетия в системе вузовского и послевузовского образования наряду с традиционными стали использоваться новые формы организации учебного процесса. Среди них особое место занимает интерактивная лекция. Специалисты считают, что интерактивная лекция представляет собой синтетическую форму организации учебного процесса, которая объединяет в себе элементы традиционной лекции, тренинга, игровые методики [1; 3]. Ее основная задача – активизировать обучаемых, вовлечь их в учебный процесс при полном контроле со стороны лектора.

Результаты и их обсуждение. Интерактивный лекционный формат характеризуется высокой степенью гибкости, которая достигается постоянным отслеживанием реакций участников и переключением с режима пассивной лекции в режим активного участия.

По сравнению с традиционными интерактивные лекции имеют ряд особенностей:

- 1) насыщенность разнообразными элементами (упражнениями, заданиями, играми, кроссвордами и др.), стимулирующими активность слушателей;
- 2) постоянная обработка информации, которая как следствие может быть легко воспроизведена по истечении времени;

3) активное участие студентов (возможность общения друг с другом и с лектором);

4) двусторонняя коммуникация (студенты часто получают обратную связь друг от друга и от лектора);

5) высокая степень регулирования (лектор полностью контролирует уровень взаимодействия между участниками).

Все интерактивные лекции построены по одному базовому принципу: комбинация структуры традиционной лекции с интерактивными стратегиями, стимулирующими активность слушателей, их соучастие в лекции, т.е., эффективность лекционного метода усиливается партисипаторным и мотивирующим эффектом интерактивных стратегий. Эти виды деятельности позволяют быстро конвертировать пассивную презентацию в интерактивное упражнение [2].

Интерактивные лекции имеют массу вариантов проведения и могут осуществляться в разных форматах. Как правило, они включают в себя встроенные викторины, игры, разнообразные задания, предусматривают взаимодействие и контроль над ходом презентации со стороны аудитории. Интерактивные лекции целесообразно использовать при изучении сложного материала, требующего пошагового усвоения, осмысления ключевых моментов, неоднократного повторения с целью основательного изучения. Важным условием проведения интерактивной лекции является также наличие специализированной аудитории, оснащённой компьютерной техникой и современными средствами публичной демонстрации визуального и звукового учебного материала [3].

В вузовской практике получил распространение следующий формат чтения интерактивной лекции: через определенные интервалы времени лекция останавливается и студентам предлагается написать резюме услышанного. Резюме зачитываются, аудитория выбирает лучшие, наиболее точно отражающие содержание изложенного лектором материала. Или другой вариант. При чтении лекции лектор предупреждает аудиторию, что время от времени будете в случайном порядке выбирать студентов и просить их кратко пересказать содержание услышанного фрагмента лекции. Спустя 10-15 минут преподаватель останавливает лекцию, делает краткую паузу, чтобы студенты могли подготовиться к интерпретации фрагмента. Студенты пересказывают услышанное своими словами. В случае неполного воспроизведения добавляются упущенные детали. Процедура повторяется на протяжении лекции несколько раз. Возможен и следующий вариант. Преподаватель делает краткий обзор основной темы лекции, определяет три-четыре подтемы и просит студентов подготовить хотя бы по одному вопросу на каждую из них. После освещения каждой подтемы, студенты в течение нескольких минут задают вопросы преподавателю. Фактически изложение лекционного материала по ходу сопровождается пресс-конференцией. В конце лекции, лектор просит студентов назвать наиболее интересные проблемные вопросы из числа заданных.

Считается, что для опытного лектора проведение лекции в интерактивном режиме не представляет большой сложности. Он способен практически без усилий быстро переключаться с формата традиционной, обыкновенной лекции на интерактивную при условии наличия педагогического опыта, знания предмета преподавания, четкого плана лекции с перечнем освещаемых вопросов. Традиционная лекция превращается в интерактивную, если в ней присутствуют такие элементы как диалог с аудиторией, игра, мультимедийная презентация, ответы на вопросы, задания и др.

По сравнению с традиционной интерактивная лекция отличается гиб-

костью в применении, эффективностью, достигаемой за счет применения активных методов обучения, двусторонней коммуникации, вовлечения аудитории в обсуждение поднятой проблемы. Вместе с тем, многие вузовские преподаватели не уверены в целесообразности применения интерактивных лекций в условиях вуза. Опрос преподавателей ряда белорусских вузов, проведенный нами в сентябре 2010 года, свидетельствует, что типичными возражениями являются следующие: «Студенты не готовы на равных общаться с преподавателем в процессе лекции», «Интерактивные лекции применимы исключительно в системе последиplomного образования», «Интерактивные лекции невероятно трудоемки и требуют от преподавателя лекторского опыта и мастерства», «Студенческая аудитория особенно на младших курсах психологически не подготовлена к общению, поскольку привыкла к пассивному восприятию материала на традиционных лекциях».

Данные, полученные в ходе опроса, позволили нам выявить возрастные предпочтения преподавателей в выборе типов лекции. Так, приемлемыми интерактивные формы лекций считают вузовские преподаватели в возрастной группе от 27 до 45 лет, имеющие опыт работы в вузе от 5 до 15 лет, в то время как лекторы, принадлежащие возрастной группе от 50 и старше, являются сторонниками традиционных лекций. Что касается молодых преподавателей со стажем работы в вузе до 3-х лет, то они, проявляя интерес к данному формату проведения лекций, признают недостаток собственного практического опыта для их проведения.

Заключение. В научной литературе дискутируется вопрос о технологии проведения интерактивной лекции. Авторы описывают особенности проведения интерактивных лекций при преподавании курса физики в технических вузах, в системе бизнес-образования и т.д. Следует отметить, что данная технология, несомненно, имеет свои особенности в вузе (студенческая аудитория) и в системе последиplomного образования (слушатели). Мы полагаем, что, уже начиная с первого курса вуза следует активно использовать интерактивную лекцию в учебном процессе. Обращение к ней позволит поддерживать внимание студентов на протяжении всего лекционного занятия, стимулировать их усилия по усвоению программного материала, развивать самостоятельность мышления и познавательную активность.

#### Список литературы

1. Достовалова, Е.В. Методика преподавания курса «Телекоммуникационные и компьютерные технологии в связях с общественностью»/Е.В.Достовалова [Электронный ресурс].– 2006.–Режим доступа <http://ito.edu.ru/2006/Moscow/I/1/I-1-6495.html> – Дата доступа: 5.02.2011.
2. Мастерская тренерских технологий РФ. [Электронный ресурс].– 2007.– Режим доступа: <http://www.metodmaster.ru/articles/interaktivnye-lektsii-obzor>.– Дата доступа: 11.03.2011.
3. Смирнова, М.А. Дидактические возможности применения мультимедиа в учебном процессе высшей школы/М.А.Смирнова, Д.В.Вилькер// Интернет-журнал СахГУ «Наука, образование, общество» [Электронный ресурс].–12.09.2006.–Режим доступа: <http://journal.sakhgu.ru/work.php?id=13>.– Дата доступа: 11.03.2011.

## ПОДГОТОВКА КАДРОВ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В КОНТЕКСТЕ НОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА

*Г.А. Качан*

*Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»*

Процессы, происходящие в современном белорусском обществе, убедительно свидетельствуют, что эффективность решения многих социальных проблем напрямую связана с социальной работой, в которой находят отражение все контекстуальные изменения, происходящие в государстве. Это, в свою очередь, повышает роль подготовки кадров для социальной сферы и определяет значимость высшего социального образования как созидательного и стабилизирующего потенциала развития социально-ориентированного государства.

Целью данной работы являлся анализ содержательного компонента подготовки специалистов социальной работы в условиях высшей школы.

**Материалы и методы.** Анализ научной литературы, обобщение, систематизация, сравнительно- сопоставительный анализ, анкетирование.

До недавнего времени под высшим социальным образованием понимали только изучение обществоведческих наук и подготовку специалистов, называвшихся обществоведами [1, с.53]. В настоящее время стало складываться более сложное и дифференцированное понятие этого феномена, который включают в научный, учебно-методический и социально-практический контекст. Этому способствуют развитие в Беларуси системы социальной защиты и социального обслуживания населения; возникновение нового вида профессиональной деятельности «социальная работа»; становление многоуровневой системы профессиональной подготовки специалистов для социальной сферы; развитие социально-гуманитарных областей научного знания, прежде всего, социальной философии, социальной психологии, социологии и др.

**Результаты и их обсуждение.** Важная роль в уточнении понятия «социальное образование», его функций, принципов, видов и уровней принадлежит Е.И. Холостовой, Н.И. Никитину, С.И. Григорьеву, В.И. Жукову и др.

Социальное образование многоаспектное понятие и его можно рассматривать как: подготовку профессиональных кадров для всех учреждений социальной сферы; обучение специалистов различного профиля социальным наукам, их социальное воспитание (С.И. Григорьев); социальное просвещение, воспитание населения, формирование у него умения взаимодействовать в социуме в рамках определенного социально-исторического пространства и времени; формирование, воспроизводство определенного менталитета, систем социокультурных принципов, смысложизненных ориентаций, социальных идеалов, составляющих фундамент социальной культуры, образа жизни того или иного народа или государства (Л.Г. Гусякова).

В нашей работе социальное образование мы рассматриваем как подготовку профессиональных кадров для социальной сферы, прежде всего, для учреждений системы социального обслуживания населения и управления процессами, развивающимися в данной системе.

Сегодня специалист по социальной работе играет активную роль в структурировании, программировании, координации действий различных систем социальной помощи населению. Он оказывает существенное влияние на личность, группу людей, общности, оказавшиеся в сложной жизненной ситуации, решает вопросы их успешной социальной адаптации и реабилитации, защиты и под-

держки, участвует в работе по созданию центров, служб социальной помощи различным категориям населения. Все это предъявляет повышенные требования к качеству подготовки профессиональных кадров в области социальной работы.

В 2008 г. Министерством образования Республики Беларусь утвержден новый Образовательный стандарт в системе высшего образования по специальности «Социальная работа» по направлениям, который стал основным нормативным документом, определяющим содержание и в какой-то мере стратегию развития высшего профессионального образования в области социальной работы.

Согласно Образовательному стандарту подготовка специалистов в области социальной работы осуществляется в республике по трем направлениям: социально-педагогическая; социально-культурная и социо-медико-психологическая деятельность. В содержательном аспекте эти три направления отличаются друг от друга перечнем дисциплин, входящим в блок направления специальности (это около 9% объема учебных часов), а также количеством недель отводимых на практику (от 26 недель направление «социально- педагогическая деятельность» до 21 недели - направление «социально - культурная деятельность») [2, с.12-17]. Следует отметить, что время, отводимое на практики, увеличилось по сравнению с Образовательным стандартом 1998 г. только для направления «социально-педагогическая деятельность» (на 2 недели), а для других направлений, напротив уменьшилось. По мнению же студентов, обучающихся на специальности «социальная работа» (был проведен анкетный опрос), именно непосредственное включение в реальную практическую деятельность позволяет обрести профессиональную уверенность, способствует формированию профессиональной готовности к будущей самостоятельной деятельности.

Нужно признать, что нуждается в уточнении содержательный компонент Образовательного стандарта с точки зрения достижения цели, стоящей перед системой высшего профессионального социального образования подготовки высококвалифицированного, конкурентоспособного специалиста-профессионала. Содержание многих учебных дисциплин, в частности общепрофессиональных и специальных достаточно слабо адаптировано к задачам подготовки специалиста в области теории и практики социальной работы. Не совсем оправданным представляется сокращение учебных часов отводимых на изучение ряда учебных дисциплин, в частности на курс «Правовое регулирование социальной работы» (сокращение составило 72 ауд. часа), а также подходы к созданию интегрированных курсов. Так, в новом образовательном стандарте как самостоятельные учебные дисциплины отсутствуют «Теория социальной работы», «История отечественной и зарубежной социальной работы», «Социальная политика». Они вошли в интегративный курс «Теоретические основы социальной работы», на который отводится лишь 238 аудиторных часов. Но помимо этих трех дисциплин данный курс включает в себя «Методологию и методы исследования в социальной работе», «Психологию труда» и «Основы профессиональной адаптации». Нам представляется, что такая интеграция учебных дисциплин не совсем оправдана и целесообразна, так как приводит к значительному уменьшению учебных часов отводимых на тот или иной учебный курс.

Отсутствуют в Образовательном стандарте такие важные, на наш взгляд для будущего специалиста социальной работы учебные курсы как «Информационные технологии в социальной сфере» и «Делопроизводство».

**Заключение.** В качестве путей совершенствования содержательного

компонента процесса обучения социальной работе следует рассматривать разработку концепции профессионального социального образования и модели специалиста по социальной работе, которые дали бы простор инновационным технологиям. Кроме того, для обоснования содержания обучения социальной работе необходимо серьезное изучение потребностей практики и тех проблем, которые входят в поле социальной защиты и социального обслуживания населения в Республике, а также изучение и анализ положительного опыта накопленного высшими учебными заведениями республики в области подготовки кадров для социальной сферы.

#### Список литературы

1. Никитин В.А. Социальная работа: проблемы теории и подготовки специалистов. Учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2002, с. 236.
2. Образовательный стандарт РБ. Высшее образование. I ступень. Специальности 1-86 01 01 «Социальная работа» (по направлениям). Утвержден и введен в действие постановлением Министерством образования РБ от 12.06.2008 г. № 50. – Мн., 2008.

### **РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ФОРМИРОВАНИИ У СТУДЕНТОВ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ИННОВАЦИОННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*И.Е. Керножицкая  
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»*

Самые передовые педагогические идеи и теории, современные системы и технологии, прекрасно составленные инструкции и разработки не делают учебно-воспитательный процесс школы эффективным: нужен учитель с творческим подходом к делу обучения и воспитания, интересом к опытно-экспериментальной работе, реальными проявлениями исследовательских умений. Инновационная педагогическая деятельность выступает основой прогрессивного развития школы. Ее сущность в диагностике учителем собственно практического опыта и осмысленном привнесении новых подходов, способов, механизмов в учебно-воспитательный процесс, позволяющих качественно менять саму образовательную ситуацию с целью получения нового педагогического результата. Как показано в исследованиях И.И. Цыркуна, инновационная деятельность проблемно-ориентирована. Ее главным субъектом выступает «инноватор», кооперирующий позиции «проблематизатора», «исследователя», «проектировщика», организатора, создающий «инновационную продукцию». Инновационный потенциал педагога определяется степенью готовности к исследовательской работе, зависящей от наличия собственной исследовательской позиции, умения выбирать инновационную проблему и тему исследования, составлять программу экспериментальной работы, применять разнообразные способы введения новшеств в педагогический процесс, отслеживать получаемые результаты [1].

Следовательно, смысл и направленность педагогических преобразований во многом определяется ценностным сознанием педагога: он неудовлетворен достигнутыми результатами труда, видит пути их улучшения, уверен в обоснованности и посильности нововведений.

Возрастание роли педагогических преобразований в современной про-

фессиональной культуре усиливает актуальность проблемы ценностного отношения студента к будущей профессии и инновационной деятельности. Решение данной актуальной проблемы требует планомерной и целенаправленной работы вуза по многим направлениям. В своем исследовании мы рассматриваем такое направление, как педагогическая практика. Цель исследования – анализ возможностей педагогической практики в формировании ценностного отношения будущего учителя к педагогическим инновациям. Мы убеждены, что данная личностная ценность – источник и ориентир активности студента в профессиональном образовании и самообразовании.

Замысел исследования потребовал изучения широкого спектра вопросов о сущности, задачах педагогической практики, ее теоретико-методических основах, системообразующей роли в подготовке учителя, изложенных в трудах О.А. Абдулиной, В.П. Горленко, Ф.Т. Далиевой, В.А. Слестенина, В.П. Тарантея, А.И. Щербакова и др. Методами исследования явились: теоретический анализ научно-педагогической литературы, теоретическое моделирование, метод компетентностных оценок, опытная проверка создаваемых условий.

**Результаты и их обсуждение.** Формирование у будущего учителя ценностного отношения к педагогическим инновациям в сфере своей практической деятельности требует обращения к проблеме профессионально-педагогической креативности. Развитие креативности студентов непосредственно связано с созданием в учебном процессе условий «открытости» всему новому: возможность работы с разными источниками информации, знакомство с персонифицированными образцами педагогических исследований, использование дифференцированных способов в освоении новшеств в образовании и воспитании. Обязательным условием современного учебного процесса становится мотивация студенческого творчества, как способа самовыражения в настоящем и как важного опыта, востребованного в будущей профессиональной деятельности.

Наиболее успешным образом проявлять творческий потенциал студенты могут во время педагогической практики. Являясь начальным этапом практического освоения педагогической профессии, практика позволяет студенту увидеть работу современной школы, что называется «изнутри», познакомиться с содержанием и способами деятельности учителя в конкретных условиях обучения и воспитания, убедиться в исследовательском характере педагогического труда. Благодаря определенным организационным и методическим условиям в период практики у студента появляется не только прямая обязанность решать поставленные и сформулированные кем-то учебно-воспитательные проблемы, но и возможность их самостоятельно обнаруживать и определять как цель деятельности. Проблемное видение ситуации требует умения проявлять инициативу, самостоятельность, педагогическое мышление, осуществлять поиск и выбор оригинальных решений в отношении известных в педагогике истин.

Многолетний опыт методического руководства практикой убеждает в необходимости конкретизации ее содержания через систему заданий, которые имеют очевидную «встроенность» в процесс освоения учебно-воспитательной деятельности. Задания помогают студенту увидеть в системе психолого-педагогических знаний основополагающие теоретические идеи, которые определяют успешность работы и служат опорой для ее совершенствования. Выполняя задания, студенты-практиканты осмысливают

основные компоненты деятельности учителя (конструктивный, исследовательский, рефлексивный и др.), воспринимают школьный опыт и его методические новинки. Они включаются в разнообразную учебную и воспитательную деятельность с учащимися, планируют и осуществляют свою работу на уроке и внеурочном занятии, анализируют результаты своего труда. Значение выполненных заданий состоит в целенаправленном, с опорой на помощь и поддержку квалифицированных педагогов, формировании научного стиля мышления, накоплении опыта знаний, умений, эмоциональных переживаний, развитии свойств и качеств, позволяющих творчески относиться к учительскому труду.

Анализ практической деятельности студентов, изучение их отчетной документации приводит к выводу, что развитие творческого потенциала студента-практиканта зависит, в первую очередь, от таких условий, как:

- креативная среда в педагогическом коллективе, интерес к достижениям педагогики, психологии, частных методик, инновационным подходам в совершенствовании обучения и воспитания;
- сотрудничество с компетентными педагогами – носителями субъектности, знакомство с их системой работы, приемами преобразования «несовершенной» педагогической действительности;
- взаимодействие в системе «студент – преподаватель – методист» на принципах: конструктивного диалога, педагогической поддержки, опоры на позитивные достижения.

Распространенной формой взаимодействия выступает консультирование. Мы пришли к выводу, что содержание консультаций методиста, учителя необходимо нацеливать по нескольким направлениям помощи студенту в формировании педагогических умений и навыков.

1. Помощь студенту в решении вопроса по его инициативе, в связи с возникшей проблемой. Беседуя о «поисках и находках» практического обучения, педагог помогает студенту обосновывать свою позицию, оценивать целесообразность своего поведения, осознавать себя субъектом созидательно-преобразующей деятельности.

2. Помощь в осмыслении психолого-педагогических и методических условий, которые обеспечивают овладение элементами творческого подхода к обучению и воспитанию. На убедительных примерах педагог показывает, что исследовательская деятельность и системность нововведений существенно требуют такой атмосферы в педагогическом коллективе, когда учитель осознает право и свободу на свое творческое самовыражение, испытывает помощь и поддержку со стороны коллег и администрации. При таких условиях инновационная деятельность становится не только фактором статусного роста педагога, но и роста профессионально-личного.

3. Помощь в осознании «объективной приложимости» теории к реальной действительности. Обращаясь к особенностям учебной и воспитательной деятельности учителей и классных руководителей, нацеливая студентов на осмысление различных проявлений педагогической умелости, методист оценивает теоретические идеи, закономерности, выводы, которые помогают правильно диагностировать педагогические явления, находить основную педагогическую проблему и способы ее оптимального решения. Он показывает зависимость, которая существует между научными основами работы и технологией ее осуществления. Анализируя ситуации решения педагогических задач с опорой на психолого-педагогическую теорию, убеждает, что

педагогическое знание дает не «руководство к действию», а смысл, образ, оригинальную основу мышления и поведения педагога.

Подчеркивая важность консультирования и инструктирования студентов в виде беседований, нельзя не отметить, что одно словесное разъяснение способов педагогической деятельности еще не обеспечивает их правильного воспроизведения. Студенту часто сложно трансформировать усвоенный словесный образ деятельности в практические действия. Гораздо легче воспроизводить тренировочные действия, если осмысливать словесное объяснение и воспринимать эти действия наглядно. Вот почему большая роль в методическом руководстве практикой отводится показу образцов педагогической деятельности (показательным урокам и формам внеурочных занятий) и их глубокому анализу. Практика в этом случае не может сводиться к механическому следованию методическим советам и эмпирической выработке элементов профессиональной опытности.

**Заключение.** Педагогическая практика – это разнообразные способы профессионального воспитания, творческого сотрудничества и взаимодействия, когда учитель не задает студенту однозначно «формы работы», нормативы и алгоритмы педагогической деятельности, а помогает нарабатывать свой стиль поведения, создавать свою систему профессиональных ценностей, что и должно, вероятно, оцениваться как новообразование в будущем специалисте. Одной из таких ценностей является творческий подход к учительскому труду. Важнейший вывод, к которому должен прийти будущий педагог, состоит в том, что эффективность проводимой им работы зависит не столько от знания современных технологий, сколько от внутреннего творческого потенциала и субъектного профессионального опыта.

#### Список литературы

1. Цыркун, И.И. Инновационное образование педагога: на пути к профессиональному творчеству / И.И. Цыркун, Е.И. Карпович. – Минск: БГПУ, 2006.

### **ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ**

*Л.В. Ковалевская  
Гродно, УО «ГрГУ им. Я. Купалы»*

В условиях модернизации высшего образования, одной из актуальных проблем является повышение качества образования и подготовка специалистов способных самостоятельно совершенствовать свои знания и решать нестандартные задачи. Для решения данной проблемы необходимо изменить подход к организации учебного процесса, а именно: целенаправленно формировать у студентов стремление к саморазвитию, самообразованию, активной деятельности, что возможно при организации самостоятельной учебной работы и введении рейтинговой системы. Рейтинговый контроль – один из компонентов диагностики и оценки качества обучения. Применение рейтинга позволяет активизировать работу студентов, оценить эффективность и систематичность учебной деятельности в течение семестра или учебного года. Особое значение приобретает рейтинговый контроль при организации самостоятельной работы. Поскольку каждый вид работы имеет «цену» в виде рейтингового балла, подготовка становится систематической, а знания более глубокими и прочными. Рейтинговая система компетенций студентов

представляет комплекс организационных, учебных и контрольных мероприятий, учитывающий результаты всех видов деятельности по определенной дисциплине.

**Материалы и методы.** В ходе исследования мы провели контент-анализ успеваемости студентов младших курсов факультета биологии и экологии, анкетирование для определения причин трудностей в обучении. На основании полученных данных была предложена модель организации самостоятельной работы, разработаны критерии оценки различных видов работ, весовые коэффициенты рейтингового балла.

**Результаты и их обсуждение.** Как показали результаты анализа, несмотря на достаточно высокий тестовый балл при поступлении, высокую отметку по профильным предметам в школе, успеваемость у студентов 1-2 курса достаточно низкая. В ходе анкетирования выяснили, что наиболее сложными для студентов являются такие дисциплины как систематика высших растений (61,3%), зоология (45,2%), химия (29%). Основными причинами трудностей в обучении студенты называют сложный и объемный материал (61,3%), нехватку времени на подготовку (54,8%), при этом неумение систематизировать и схематизировать материал, работать с литературой, веской причиной считают только 3,2% и 6,5% из опрошенных. Студенты младших курсов не связывают свою успеваемость с уровнем сформированности учебных умений и организацией собственной деятельности. Поэтому необходимо проводить целенаправленную работу по формированию самооценки и самодиагностики студентов в процессе самостоятельной работы.

Так как курс «Систематика высших растений» вызывает у студентов наибольшую трудность в связи с большим объемом фактического материала, нами предложена модель организации самостоятельной работы и разработана рейтинговая система оценки знаний, умений и навыков студентов.

Модель организации самостоятельной работы включает четыре блока:

1. схематизация учебного материала - составление схем, схематических рисунков, таблиц;
2. составление опорного конспекта, что способствует систематизации знаний;
3. выполнение контрольных вопросов в режиме самоконтроля;
4. выполнение тестовых заданий в режиме самодиагностики. Педагогический тест состоит из заданий, объединенных в четыре блока: систематика и происхождение изучаемой группы; особенности анатомо-морфологического строения; жизненный цикл или строение генеративных органов; многообразие и значение. Если студент не может выполнить задание, он еще раз прорабатывает соответствующий блок, осознанно корректируя свои знания.

Рейтинговая система включает весовой коэффициент учебной работы, виды самостоятельной работы, текущий, рубежный и итоговый контроль.

Мы используем следующие весовые коэффициенты: текущий контроль – 0,2, рубежный – 0,3, итоговый – 0,5.

В рамках текущего контроля оценивалась следующая работа студентов:

Составление схем/ таблиц	до 5 баллов
Составление схематических рисунков	до 5 баллов
Составление опорных конспектов	до 5 баллов
Ответ у доски /письменная работа	до 10 баллов
Выполнение тестовых заданий	до 10 баллов
Составление заданий в тестовой форме	до 10 баллов
Выполнение практической части лабораторной работы	до 5 баллов

Так как максимальный балл текущего контроля составляет 50, была составлена следующая шкала перевода:

Балл текущего контроля	1-6	7-12	13-18	19-24	23-28	29-34	35-38	39-42	43-46	47-50
10-ти балльная шкала	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Для получения рейтингового балла текущего контроля средний балл работы студента переводится в 10-ти балльную шкалу и умножается на весовой коэффициент (0,2).

Рубежный контроль – коллоквиум. За ответ студент может получить до 10 баллов. В данном курсе предусмотрено три коллоквиума. Для расчета рейтингового балла по рубежному контролю, средний балл за коллоквиумы умножаем на весовой коэффициент (0,3).

Таким образом, рейтинговый балл за работу в семестре состоит из суммы рейтингового балла текущего и рубежного контроля.

Итоговый контроль – экзамен. Максимальная отметка – 10 баллов. Экзаменационная оценка (положительная) для получения рейтингового балла так же умножается на весовой коэффициент (0,5).

Итоговая отметка складывается из рейтингового балла за работу в семестре и балла за экзамен. Систематическая работа в семестре, таким образом, оказывает существенное влияние на итоговую отметку.

Как показали проведенные занятия, студенты ответственно подошли к выполнению предложенных заданий, при этом качество работы заметно улучшалось по мере овладения предложенными приемами. Студенты отмечают, что составление схем и схематических рисунков, опорных конспектов способствует лучшему запоминанию (62,7%), систематизации (32%) и пониманию учебного материала (29,3%). Выполнение тестовых заданий при подготовке к занятиям позволяет лучше понять изучаемый материал (52%), увидеть пробелы (38,7%) и систематизировать знания (34,7%).

Применение рейтинговой системы стимулировало систематическую подготовку к занятиям большинства студентов. Как показали результаты экзамена по дисциплине «Систематика высших растений» заметно снизилось количество неудовлетворительных отметок и повысилось качество знаний.

**Заключение.** Применение рейтинговой системы и организация управляемой самостоятельной работы стимулирует систематическую работу студентов в течение семестра, способствует более рациональному распределению времени, снижает роль случайных факторов при итоговой аттестации, повышает объективность оценки компетенций студентов. В процессе систематической самостоятельной работы формируются более глубокие и прочные знания, навыки работы с литературой по схематизации и систематизации учебного материала студенты переносят на другие дисциплины, что способствует повышению качества обучения.

## СИТУАЦИОННЫЙ АНАЛИЗ КАК АКТИВНЫЙ МЕТОД ПРЕПОДАВАНИЯ ПОЛИТОЛОГИИ

*В.С. Козлов  
Витебск, УО «ВГАВМ»*

Курс Республики Беларусь на инновационный прорыв в текущем пятилетии, принятый 4-м Всебелорусским народным собранием, по-новому поставил вопрос качества высшего образования. В настоящее время, к сожалению, выпускники вузов, усвоив некий стандартный набор знаний, далеко не всегда могут применить его на практике из-за отсутствия навыков их использования в управлении вверенными им объектами. Между тем, процессы общественно-политического и экономического развития Беларуси повышают спрос на специалистов, умеющих действовать в ситуациях неопределённости, высокой степени риска, специалистов умеющих анализировать и принимать решения. Это обязывает преподавателей вузов совершенствовать существующие методы работы со студентами. Очевидно, что наряду с использованием традиционных приемов сегодня востребованы методы интенсивного обучения навыкам применения полученных знаний в практическом управлении общественно-политическими процессами с учетом их динамики.

**Материалы и методы.** Традиционное обучение политическим знаниям не в полной мере отвечает современным реалиям общественно-политической жизни Беларуси. Его ясной перспективе мешает, прежде всего, невнятное разграничение между изучаемыми предметами (например, «Политологией», «Основами идеологии белорусского государства», «Историей Беларуси») и поверхностное отражение влияния на политические процессы страны фактора времени. Он же выступает одной из важнейших причин изменений в политике и «вписывается» в такие параметры как прогнозирование результатов управленческих решений, скорость трансформации политических ресурсов, динамика ожидаемых перемен в политической жизни государства.

С учетом этих обстоятельств повышение качества политического образования в вузах республики сегодня возможно лишь при условии использования активных методов обучения, которые позволяют адаптировать учебный процесс в вузе к реалиям белорусской политической жизни и формируют необходимые управленческие навыки будущего специалиста. В связи с этим, более всего целям и задачам политического образования студента соответствует метод практических конкретных ситуаций («кейс»). Суть его довольно проста: для организации обучения используются конкретные ситуации (от английского «case» - случай). Обучаемым предлагают осмыслить конкретную ситуацию, описание которой одновременно отражает не только какую-либо политическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы (например: проведение выборов, референдумов, принятие законов и т.п.). При этом сама проблема не имеет однозначных решений. Источником сюжетов, проблем и фактологической базы «кейса» выступает общественно-политическая жизнь страны, региона, коллектива во всем своём многообразии. Она, как правило, изменчива, и эти изменения зависят от деятельности людей, участвующих в ней. Ситуации в «кейсе» даются либо в описании, и тогда требуется их осмыслить (последствия, эффективность), либо они должны быть предложены в качестве способа разрешения проблемы. Обсуждение в группах конкретной политической ситуации позволяет студенту получить представление о большом спектре подходов к решению проблемы с разных позиций, о плюрализме решений, выборе и самоопределении людей – участников ситуации, оценить последствия для полити-

ческой жизни страны принимаемых властными структурами решений. Формируя навыки логического мышления, поиска необходимой информации, анализа и оценки фактов, ситуационный анализ значительно улучшает понимание студентами общественно-политических процессов в государстве. Спецификой «кейса» как метода обучения является то, что он помогает синтезировать знания, полученные в курсах «Основы идеологии белорусского государства», «История Беларуси», без чего невозможна эффективная практическая деятельность в ситуациях со многими переменными.

**Результаты и их обсуждение.** «Кейс» является действенным инструментом оценки всего разнообразия обстоятельств, с которыми может столкнуться общественно-политическая жизнь Беларуси. С его помощью к студенту приходит понимание того, что проблемы, с которыми сталкивается республика, в реальности не являются сугубо национальными, а носят глобальный характер. «Кейс» приближает обучаемого к пониманию приемов и способов государственного регулирования политических процессов, позволяет расширить рамки его представлений об их динамике. Нацеленность «кейса» на подготовку студента к его будущей профессиональной деятельности делает актуальной разработку конкретных практических ситуаций на основе деятельности политических институтов Республики Беларусь. Это уровень более сложного аналитического «кейса», так как он призван помочь выработке у студента умения анализировать, систематизировать информацию и принимать решение. Кроме того, он формирует у обучаемого навыки оценки возможностей и угроз, проистекающих извне, сильных и уязвимых элементов политической системы Беларуси, а также факторов риска при выборе альтернатив. Здесь хотелось бы предостеречь от привнесения в учебный процесс «псевдо» ситуаций, так называемых «примеров из жизни», когда образовательная дискуссия подменяется разговором «про жизнь».

Использование преподавателем «кейсов» для обсуждения в малых группах ситуативной информации целесообразно осуществлять в три этапа. Прежде всего, студент должен ознакомиться с содержанием «кейса» (заранее или непосредственно на занятии), чтобы самостоятельно вникнуть в существо поставленной проблемы и найти способ ее решения. Второй этап предполагает формирование небольших групп студентов (4-5 человек), в которых должно быть выработано без участия преподавателя мнение об инструментах решения политической проблемы. Содержание заключительного этапа определяется общим обсуждением ситуации под руководством преподавателя, задача которого состоит в организации продуктивной дискуссии. Это возможно при наличии четкой идентификации проблемы, анализа содержания конкретной ситуации, поиска путей ее разрешения. Вовлечение в групповую дискуссию массы студентов позволит разнообразить спектр подходов к ней. Цель общего обсуждения сводится к определению стратегической составляющей в политике государства. При этом оптимальный вариант совместной работы студентов в процессе обсуждения «кейса» может привести их к пониманию того, что у государства должны быть различные варианты его поведения при реализации своих интересов.

Привитие студентам навыков работы в команде (на основе рассмотренного образовательного метода), готовит их к креативному процессу групповых решений, обязательное представление которых формирует у студента индивидуальный стиль выступлений и аргументации предложений. Востребованность того и другого в деятельности будущих специалистов и управленцев в условиях курса Беларуси на инновационное развитие очевидна.

**Заключение.** Практика применения «кейса» на занятиях по политологии дает интегральные политические знания студентам и позволяет не столько осваивать их, сколько развивать общий интеллектуальный и коммуникативный потенциал, овладевать умениями и навыками политического анализа. Такое обучение и попытки разрешения конкретных ситуаций зачастую бессознательно развивают в студенте понимание и способность мышления на языке основных политических проблем, с которыми сталкивается любой гражданин и не только в сфере своей профессиональной деятельности.

Что касается преподавателя, то «кейс», позволяя ему одновременно и легко применять и другие методы обучения, требует высокого уровня его методологической культуры, становится реальным средством повышения профессиональной компетентности, способом соединения учебного, образовательного и исследовательского содержания в обучении.

#### Список литературы

1. Изменения в образовательных учреждениях: опыт исследования методом кейс-стади / под ред. Г.Н. Прозументовой. – Томск, 2003.
2. Ситуационный анализ, или анатомия Кейс-метода / под ред. Ю.П. Сурмина. – Киев, 2002.

### **О ПЕРСПЕКТИВАХ СОЗДАНИЯ СИСТЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МОЛОДЕЖИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

*Е.А. Козулина*

*Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машиерова»*

Изменения, происходящие сегодня в нашем обществе, вызывают целый ряд проблем, одной из которых является проблема социальной адаптации и интеграции в образовательном пространстве молодежи с ограниченными возможностями жизнедеятельности.

**Материалы и методы.** В нашем исследовании использовались теоретические методы – изучение и анализ литературы, а также эмпирические – наблюдения, беседа, анкетирование. С целью выявления трудностей и проблем, возникающих у учащейся молодежи с ограниченными возможностями жизнедеятельности, проведена определенная исследовательская деятельность.

Любой человек не может социально адаптироваться без социального взаимодействия (О.С. Гребенюк, Т.Л. Лещинская). Процесс социализации молодого человека с ограниченными возможностями жизнедеятельности происходит под влиянием воспитания, воздействия, а также взаимодействия. Многие исследователи (А.Р. Маллер, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, Т.В. Сенько и др.) отмечают, что социализация личности возможна при условии, что человек с ограниченными возможностями жизнедеятельности понимает окружающую среду, ориентируется в ней, приспосабливается в меру своих возможностей, т.е. социализируется. В современной литературе (И.С. Кон, А.М. Прихожан, В.Г. Печерский, С.Е. Гайдукевич, З.Г. Ермалович и др.) отмечается, что формирование личности зависит от положительной оценки себя другими, от уважения к себе. Для молодежи с ограниченными возможностями жизнедеятельности важно мнение не только родителей, сверстников, но и педагогов, и других людей с которыми они взаимодействуют.

**Результаты и их обсуждение.** Численность молодых людей с ограниченными возможностями жизнедеятельности, которые включаются в социально-образовательное пространство, с каждым годом увеличивается. Но в силу их ограничений из-за психофизических нарушений с одной стороны, эмоциональным отвержением, холодностью отношений, неприспособленностью архитектурной среды и инфраструктуры с другой стороны, они испытывают затруднения в общении, передвижении, учебной и других видах деятельности.

В этой связи встает вопрос о создании системы психолого-педагогического сопровождения молодежи с ограниченными возможностями, способствующей для максимальной самореализации в социально-образовательном пространстве.

Проблемы психолого-педагогического сопровождения развития личности рассматривались в исследованиях Е.И. Казаковой, А.И. Красило, Н.Н. Малофеева, Н.М. Назароваой, Л.И. Руленковой, Н.С. Степанова, Л.М. Шипициной и др.

Предмет и задачи психолого-педагогического сопровождения наиболее полно раскрыты в работах С.Г. Косарецкого. Личностно - ориентированный подход, определяющий цели, ценности развития личности и приоритетность потребностей при построении системы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, раскрыт в работах К. Роджерса, Н.Ю. Синягиной, И.С. Якиманской.

Концепцию сопровождения как новую образовательную технологию в своих исследованиях разрабатывала Е.И. Казакова и др.

Психолого-педагогическое сопровождение молодежи с ограниченными возможностями жизнедеятельности можно определить как последовательность действий, обеспечивающих создание благоприятных условий для принятия оптимальных решений в различных жизненных ситуациях, реализуя эти решения при оказании помощи и поддержки.

Под методом сопровождения нами понимается способ практического осуществления процесса сопровождения, основой которого являются такие функции как: диагностика сущности проблемы; информация о сути проблемы и возможности ее решения; консультирование по принятию решения и выработка плана решений проблемы; оказание помощи, поддержка и коррекция деятельности.

Определяя сущность психолого-педагогического сопровождения в качестве главной цели, позволительно выделить создание таких условий в социально-образовательном пространстве, в которых каждый молодой человек с ограниченными возможностями жизнедеятельности может стать субъектом своей жизни, деятельности, собственного внутреннего духовного мира и общения.

В качестве частной цели можно выделить формирование социально-образовательной среды, способствующей преодолению трудностей, решению проблем, успешному обучению, поступательному продвижению по плодотворному взаимодействию с окружающими.

Анализ бесед, наблюдений, анкетирования показывает, что большое значение для молодежи с ограниченными возможностями жизнедеятельности имеет состояние их душевного, физического и социального здоровья. Человек с какими-либо ограничениями, включающийся в социально-образовательное пространство довольно часто попадает в ситуацию дискомфорта, в его эмоционально-волевой сфере возникают фрустрации, он реагирует негативными переживаниями, которые вызывают тревожность, чувство страха и неуверенности.

Рассматривая и обсуждая проблему социальной адаптации и интеграции молодежи с ограниченными возможностями жизнедеятельности, можно говорить о создании системы психолого-педагогического сопровождения для оказания помощи, поддержки, коррекции в учреждениях образования.

Организационный компонент создания системы психолого-педагогического сопровождения предполагает наличие службы из числа подготовленных специалистов: педагогов, психологов, социальных и медицинских работников, эрготерапевтов, дефектологов, консультантов, то есть команды специалистов, которая определит стратегические цели, направления и основные виды деятельности.

Процессуально-содержательный компонент системы сопровождения предполагает разработку программы, реализация которой может осуществляться поэтапно.

На первом этапе деятельности по сопровождению необходимо собрать как можно больше информации о самом человеке и его жизненных трудностях, используя различные методы: интервьюирование, наблюдение, беседы, анкетирование, тестирование, анализ медицинской документации, анализ продуктов деятельности.

На втором этапе – анализ полученной информации, на основе которой определяется помощь, поддержка и направления деятельности сопровождения.

На третьем этапе – разработка рекомендаций командой специалистов для конкретного молодого человека с ограничениями, составление плана комплексной помощи, поддержки и коррекции.

На четвертом этапе – консультирование всех участников сопровождения о путях и способах решения проблем, которые присутствуют или возникают у молодого человека в социально-образовательном пространстве.

На пятом этапе – выполнение разработанных рекомендаций для решения возникающих трудностей и проблем в процессе обучения.

На шестом этапе – анализ выполненных рекомендаций всеми участниками психолого-педагогического сопровождения.

На седьмом этапе – дальнейшая деятельность для улучшения психологического состояния молодого человека с ограничениями и его ближайшего окружения. Проведение тренингов, деловых игр, коллективных творческих дел и т.д.

На восьмом этапе – обсуждение результатов деятельности психолого-педагогического сопровождения.

На девятом этапе – повышение эффективности деятельности системы психолого-педагогического сопровождения.

**Заключение,** Таким образом, основные проблемы, решаемые в ходе психолого-педагогического сопровождения молодежи с ограниченными возможностями жизнедеятельности, состоят в адаптации к условиям и требованиям образовательного процесса, формировании адекватной самооценки, снижении уровня тревожности конфликтности, коррекции поведения и учебной деятельности, раскрытии творческих способностей. Формирование толерантного отношения к молодежи с ограничениями у участников сопровождения, сверстников, общественности, создание благоприятного микроклимата, безбарьерной среды в учреждениях образования.

Проблема образования подготовки к включению в самостоятельную независимую жизнь молодежи с ограниченными возможностями жизнедеятельности приобретает все большую остроту в связи с усложнением социально-экономической и демографической ситуациями в республике.

Совместными усилиями педагогов, медицинских и социальных работников, эрготерапевтов, родителей, сверстников, общественности можно преодолеть трудности и проблемы, имеющиеся у молодежи с ограничениями, укрепить их физическое и психологическое здоровье, обогатить их внутренний мир, оказать помощь в реализации творческого потенциала.

## **ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ**

*З.К. Левчук*

*Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»*

В свете требований Кодекса Республики Беларусь об образовании перед высшими учебными заведениями ставится задача подготовки квалифицированного специалиста, конкурентноспособного на рынке труда, готового к постоянному профессиональному росту. Особенно это относится к подготовке педагогических кадров, так как еще К.Д. Ушинский сказал, что учитель живет до тех пор, пока он учится.

В связи с этим актуальной является проблема организации самостоятельной работы студентов.

Одним из методических подходов в решении этой проблемы является внедрение в учебный процесс инновационных педагогических идей.

Следует отметить, что понятие «инновация» широко внедряется в систему образования и ассоциируется с чем-то новым. Инновация предполагает создание и внедрение такого новшества, которое вносит существенные изменения в систему обучения.

При этом новое только тогда активно входит в образование, когда оно опирается на потребности общества и личности, соотносится с достижениями науки в соответствующих областях знаний и имеет такой технологический инструментарий, который позволяет любому педагогу реализовать новые идеи на практике.

Поэтому целью нашего исследования является использование инновационных технологий, организующих аудиторную и внеаудиторную познавательную деятельность студентов в процессе усвоения курса учебной дисциплины «Методика преподавания математики и практикум по решению задач».

**Материалы и методы.** Материалом для исследования явилась научная и методическая литература по проблеме. Реализованы следующие методы исследования: изучение, анализ и систематизация литературных источников, наблюдения, выявление уровней учебных достижений студентов по усвоению ими методических знаний, умений и навыков.

**Результаты и их обсуждение.** Проблемы совершенствования компонентов системы организации самостоятельной работы студентов рассматриваются в трудах ученых Данилова М.А., Лернера М.Я., Махмутова М.М., Пидкасистого П.И., Скаткина М.М. и др.

В своем исследовании мы придерживаемся характеристики самостоятельной работы студентов, представленной в определении П.И. Пидкасистого. Автор отмечает: «Самостоятельная работа студентов – средство обучения», которое:

- в каждой конкретной ситуации усвоения соответствует конкретной дидактической цели и познавательной задаче;
- формирует у студента на каждом этапе его движения от незнания к знанию необходимый объем и уровень знаний, навыков, умений для реше-

ния определенного класса познавательных задач, и, соответственно, продвижения его от низших к высшим уровням мыслительной деятельности;

– вырабатывает у студента психологическую установку на самостоятельное систематическое пополнение своих знаний и умений ориентироваться в потоке научной и политической информации при решении учебных, научных и производственных задач;

– является важнейшим условием самоорганизации и самодисциплины студента в овладении методами профессиональной деятельности, познания и поведения;

– является важнейшим орудием педагогического руководства и управления самостоятельной научно-производственной и познавательной деятельностью студента в процессе обучения и профессиональном самоопределении» [1].

Исходя из данного определения мы используем инновационные подходы в организации познавательной деятельности студентов с целью создания наиболее благоприятных условий для их самостоятельной работы. Для этого во время аудиторной работы наряду с сообщением учебной информации на лекционных и практических занятиях применяются следующие инновационные технологии:

– гуманно-личностные технологии (Ш. А. Амонашвили);

– технологии сотрудничества (С. Н. Лысенкова);

– технологии использования схемных и знаковых моделей учебного материала (В. Ф. Шаталов);

– компьютерные технологии обучения;

– групповые технологии обучения;

– технологии полного усвоения знаний;

– технологии выполнения тестовых заданий.

**Заключение.** Проведенное исследование показывает, что в результате применения инновационных технологий активизируется самостоятельная работа студентов и обеспечивается постепенный рост их учебных достижений в усвоении курса методики преподавания математики от репродуктивного к продуктивному и творческому уровням.

#### Список литературы

1. Пидкасисты, П.И. Самостоятельная деятельность школьников в обучении / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ**

*Т.А. Лопатик*

*Минск, Республика Беларусь*

В настоящее время, основываясь на методологических положениях философии образования, система физического воспитания призвана содействовать формированию всесторонне развитой, физически совершенной и гармоничной личности человека. Обращенность системы к формированию личности человека – одна из отличительных особенностей ее современного развития и следствие меняющихся методологических оснований. В связи с этим исследование проблемы формирования здоровьесбережения будущих педагогов в процессе их физического воспитания является актуальным.

Современная педагогическая наука предложила целый ряд методологически обоснованных подходов к основам реформирования системы выс-

шего педагогического образования, которые определили в качестве целевой установки современного образования целостное развитие личности будущих педагогов и выдвинули в основу содержания предмета «Физическая культура» здоровьесбережение будущих педагогов.

Таким образом, развитие личности будущего педагога в целостности и единстве своего многообразия становится сегодня определяющим принципом образования и воспитания и основой для разработки новых и ранее известных концептуальных подходов к его совершенствованию.

При рассмотрении проблемы формирования здоровьесбережения будущих педагогов в процессе физического воспитания мы опирались на ряд социально значимых принципов: всестороннего развития личности; связи физического воспитания с трудовой и общественно значимой деятельностью; оздоровительной направленности физического воспитания.

Принцип всестороннего развития личности вытекает из закономерности единства развития физических, психических и нравственных качеств человека. Этот принцип ориентирует педагогический процесс на целостное развитие личности студентов и требует соблюдения взаимосвязи различных видов воспитания: умственного, физического, нравственного, трудового, эстетического. Для процесса физического воспитания основой является развитие физических качеств, которое осуществляется в непосредственном единстве с обучением двигательным действиям и формированием личностных качеств, определенных знаний в области физической культуры, в том числе и здоровьесбережении.

Принцип связи физического воспитания с трудовой и общественно значимой деятельностью выражает общую закономерность развития физической культуры, которая служит подготовке к трудовой деятельности и защите Отечества. Общественные отношения, сложившиеся в современном обществе, подтверждают необходимость гибкого избирательного физического развития человека, повышения его адаптивных свойств в соответствии с определенными видами деятельности. Помимо повышения функциональных физиологических свойств организма реализация данного принципа требует от будущих педагогов овладения жизненно важными двигательными умениями, навыками и соответствующими ценностями.

Принцип оздоровительной направленности физического воспитания связан с целями гуманистического развития общества, в котором здоровье людей – главная социальная ценность. Являясь одним из ведущих средств в укреплении здоровья студентов, занятия физическими упражнениями требуют умелого использования закономерностей биологического развития организма, соблюдения правил личной гигиены и закаливания организма.

Рассмотренные принципы являются весомым основанием формирования здоровьесбережения будущих педагогов в процессе физического воспитания. На основе их взаимосвязи необходимо выстраивать стратегическую программу формирования здоровьесбережения будущих педагогов. При этом теоретическая ориентация цели здоровьесбережения исходит в первую очередь из того, что физическая культура, развиваясь, становится все более значимым фактором, оказывающим всестороннее воздействие не только на физическое развитие, но и на развитие духовной сферы людей. Использование физической культуры для всестороннего развития способностей будущих педагогов находится в тесной связи с задачами их духовного развития, повышения социальной активности.

## **ПРОЕКТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА**

*В.Ю. Майорова  
Витебск, УО «ВГТУ»*

Содержание образования в высших учебных заведениях – один из факторов экономического и социального прогресса, ориентированного на: обеспечение самоопределения каждой личности; создание условий для ее самореализации; развитие общества; укрепление и совершенствование правового государства.

В современных условиях глобальных социокультурных преобразований проблема фундаментализации высшего образования приобретает все большую актуальность. При традиционном обучении система высшего образования преимущественно ориентировалась на «знаниевую» форму подготовки специалистов, которая означает формальное использование определенного объема знаний и понятий. В связи с этим приобретенное знание не могло служить основой творческой самореализации и саморазвития студентов в учебной, а затем и в профессиональной деятельности. Мы, соглашаясь с мнением А.Д. Суханова и др., считаем, что фундаментальное образование при сохранении ядра содержания предметного образования ориентировано на обеспечение условий, способствующих развитию у студентов общей культуры, эрудиции, творческих качеств и становлению компетентности [1].

Компетентность, в отличие от обобщенных, универсальных знаний, имеет действенный, практико-ориентированный характер, т.е. компетентность – это совокупность знаний и умений в действии. Именно компетентность характеризует профессионализм специалиста. При этом компетентность будущего инженера необходимо формировать в процессе обучения не только специальным, но общеобразовательным, в том числе и естественно-научным дисциплинам. Формирование профессиональной компетентности представляется именно как процесс всестороннего развития личности и сводится не только к достижению необходимого уровня образования в рамках одной профессии с учетом индивидуальных особенностей, но и к стремлению в приобретении новых знаний. Кроме того, компетентность связана с опытом успешной деятельности, который в ходе обучения приобрести в должном объеме не может [2].

Современные процессы интеграции и интернационализации, затрагивающие различные сферы человеческой жизнедеятельности, а также социально-экономическая политика нашей страны, направленная на укрепление позиций в мировом сообществе, обусловили необходимость фундаментальной и разносторонней подготовки вузовского специалиста, в том числе в сфере иноязычного образования. На сегодняшний день владение иностранными языками является неотъемлемой составляющей профессиональной компетенции студента любой специальности. Более тесное сотрудничество между странами в различных областях и вызванный этими процессами рост межнациональных контактов, в частности в сфере образования, обуславливают потребности в формировании личности, владеющей межкультурным общением [3].

А формировать личность, владеющую межкультурным общением и профессиональной компетентностью на занятиях иностранным языком, помогает нам проектная технология. Проектная технология – совокупность

поисковых творческих методов, представляющих собой дидактическое средство активизации познавательной деятельности, развития креативности и одновременно формирования определенных личностных качеств обучающихся в процессе создания конкретного продукта [4]. Проектная технология ориентированная в большей степени не на простое использование фактических знаний по образцу, а на их творческое применение в нестандартных ситуациях и формирование новых знаний путем самообразования и количественных форм деятельности.

Данные, которыми располагает современная педагогическая наука, свидетельствуют об эффективности проектной технологии при обучении иностранным языкам как в вузе, так и в общеобразовательных школах (А.И. Агеева, А.В. Бычков, Н.Ю. Пахомова, Л.И. Лебедева, Е.В. Хмельницкая, С.Н. Яковлева). Данные ученые отмечают, что использование проектной технологии в вузе способствует повышению и поддержанию мотивации у студентов, расширению кругозора и ориентации на выбранную профессию.

#### Список литературы

1. Суханов, А.Д. Концепция фундаментализация высшего образования и ее отражение в ГОСах [Доступ: [http://sci.informika.ru/text/magaz/higher/3\\_96/17-24.html](http://sci.informika.ru/text/magaz/higher/3_96/17-24.html)]
2. Казанцев, С.Я. Дидактические основы и закономерности фундаментализации обучения студентов в современной высшей школе: Автореф. дис... докт. пед. наук. – Казань, 2000.
3. Пятакова, О.А. Формирование иноязычной культуры студентов неязыковых специальностей // Высшее образование в России. 2010. №12. – С. 146-151.
4. Олькерс, Ю. История и польза метода проектов. // Метод проектов в университетском образовании. Сборник научно-методических статей. – М., БГУ, 2008.

### **ИЗ ОПЫТА РАЗРАБОТКИ МОДЕЛИ ВОЕННОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ НА ВОЕННОЙ КАФЕДРЕ УНИВЕРСИТЕТА**

*С.А. Машеро  
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»*

Анализ историко-педагогического опыта свидетельствует о том, что успешное функционирование и развитие системы образования определяется технологизацией педагогического процесса.

В условиях, когда в стране идет кардинальная реформа всей системы образования, подготовка военных специалистов из числа студентов гражданских вузов неизбежно влечет за собой необходимость разработки инновационных подходов к проектированию содержания их подготовки на военных кафедрах, что в свою очередь приобретает первостепенное значение и имеет прямое отношение к национальной безопасности страны.

В настоящее время отсутствует комплексная разработка педагогических основ подготовки студентов по военно-учетным специальностям. В существующих исследованиях не представлена модель педагогического процесса военной подготовки студентов в учреждениях высшего образования Беларуси; не проанализированы педагогические условия, обуславливающие эффективность военной подготовки студентов в учреждениях высше-

го образования на современном этапе развития системы образования Республики Беларусь; не определены средства мониторинга и анализа, позволяющие системно оценить эффективность педагогического процесса военной подготовки студентов, охарактеризовать уровень и динамику их профессиональной компетенции с учетом актуальных задач образования.

Существует противоречие между потребностью в подготовке военно-обученного резерва для вооруженных сил в высшей школе Беларуси и недостаточным уровнем изученности всего комплекса вопросов, связанных с данной подготовкой. Необходимость разрешить указанное противоречие и определила актуальность данного исследования.

Одним из принципов создания систем является процессный подход. Все виды деятельности в учреждении образования рассматриваются как процессы. Процессы – это логически упорядоченные последовательности шагов (работ, этапов, элементов). Такое понимание процессов близко к представлению об алгоритмах, и это дает возможность использования единых технологий достижения прогнозируемых результатов для своевременного принятия управленческих решений.

Инновационную деятельность в процессе военной подготовки студентов следует рассматривать как систему, представляющую собой целостное единство функционально и структурно связанных между собой управляемых процессов обучения и воспитания, применение которых в работе военной кафедры позволяет решать педагогические задачи на технологической основе, т.е. с гарантированным качеством.

С учетом четырехлетнего опыта организации процесса и самой военной подготовки студентов на военной кафедре сложилась структура (модель) деятельности, условно состоящая из основных блоков: до поступления в университет; период обучения на 1-2 курсах; военная подготовка на первом и втором уровнях; период обучения выпускников кафедры на 4-5 курсах; первые годы работы либо военной службы выпускников.

Структурно каждый из блоков включает компоненты:

- 1) до момента поступления в университет:
  - рекламно-презентационная деятельность (СМИ, экскурсии);
  - участие в общественных мероприятиях школ;
  - проведение занятий с учащимися военно-патриотических классов, привлечение их к НИР в составе военно-научного кружка кафедры;
- 2) период обучения студентов на 1-2 курсах:
  - мониторинг количества кандидатов для обучения, их успеваемости;
  - корректировка контрольных цифр заказа на подготовку специалистов;
  - рекламная деятельность по набору кандидатов для обучения;
  - руководство прохождением ими медицинской комиссии, подготовкой документов личных дел;
  - отбор кандидатов для обучения, распределение по учебным группам с учетом профиля подготовки на основном факультете;
- 3) военная подготовка младших командиров на первом уровне:
  - анкетирование, изучение личных качеств;
  - проведение занятий по безопасности военной службы и охране труда;
  - проведение мероприятий воспитательного характера, формирование и совершенствование качеств гражданина и защитника Отечества;
  - обучение, организация промежуточного и итогового контроля теоретических знаний и практических навыков;

формирование командирских качеств, психологической готовности к деятельности по предназначению в условиях военного времени;

- привлечение и руководство НИР студентов;
- отбор кандидатов для обучения на втором уровне;
- 4) военная подготовка офицеров запаса на втором уровне:
  - а) обучение в учреждении образования:
    - обучение, организация промежуточного и итогового контроля теоретических знаний и практических навыков;
    - совершенствование командирских и методических навыков;
    - руководство НИР и выполнением курсовых работ студентов;
    - совершенствование психологической готовности к деятельности по предназначению в условиях ведения боевых действий;
    - проведение мероприятий воспитательного характера;
  - б) итоговая практика в воинской части:
    - совершенствование практических навыков по специальности, в том числе навыков проведения занятий и организации воспитательной работы с личным составом подразделения;
    - рефлексия деятельности при оформлении дневника практики;
    - оформление служебных характеристик;
  - в) проведение выпускных экзаменов;
- 5) период обучения выпускников кафедры на 4-5 курсах:
  - оформление личных дел выпускников, их аттестование на присвоение первого офицерского воинского звания «лейтенант запаса»;
  - мониторинг успеваемости, распределения;
  - оказание помощи при выполнении дипломных работ;
  - консультации и оказание методической помощи выпускникам, изъявившим желание проходить военную службу;
  - участие в мероприятиях выпуска, вручение погон;
  - б) первые годы работы либо военная служба выпускников:
    - мониторинг качества подготовки выпускников по отзывам командиров подразделений, где они проходят военную службу;
    - организация встреч выпускников со студентами;
    - оказание методической помощи выпускникам, проходящим военную службу на офицерских должностях.

Отдельным компонентом (блоком) следует считать проведение мониторинга работы военной кафедры при проведении:

- ежегодных смотров-конкурсов, проводимых управлением военного образования и подготовки войск Министерства обороны;
- аудита и представления отчетов о деятельности в СМК университета;
- мониторинга удовлетворенности и качества организации военной подготовки.

Исследование является частью работы над материалами диссертации. Практическое применение ее результатов позволит обеспечить инновационную деятельность при организации военной подготовки студентов на новом качественном уровне. Структуризация процесса, системный подход, сама модель будет способствовать формированию оптимизированных общеобразовательных и профессиональных навыков выпускников.

## ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕБНО-НАУЧНО-КОНСУЛЬТАЦИОННОГО ЦЕНТРА

*Е.П. Милашевич, А. Мацко  
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»*

Учебно-научно – консультационный центр УО «ВГУ им. П.М. Машерова» и УО «ГОСШ № 45» (УНКЦ) является конкретным инновационным проектом созданным с целью расширения и координации форм взаимодействия университета и школы в образовательно-воспитательной сфере. При построении теоретической модели центра мы опирались на следующие положения:

- соответствие современным требованиям к подготовке специалиста в высшей школе в рамках компетентностного подхода;
- создание условий субъект-субъектного взаимодействия участников образовательного процесса;
- оптимальное сочетание традиций и новаций при выборе форм и методов эффективного обучения школьников и студентов;
- включения студентов и педагогов в активную разнохарактерную и разноразноуровневую деятельность;
- оказания всемерной помощи и деятельного содействия профессиональному и личностному становлению специалиста;
- систематическая обратная связь между всеми подразделениями университета и школы.

На основе выделенных положений, целей и задач деятельности учебно-научно-консультационных центров определены компоненты организационно-структурной теоретической модели: целевой, содержательный, процессуально-деятельностный, организационно-управленческий и результативно-оценочный.

Целевой компонент теоретической модели включает в себя, во-первых, повышение профессиональной компетентности преподавателей и студентов, учеников и педагогов. Во-вторых, формирование у студентов и школьников экспериментальных, исследовательских и практических умений в условиях рациональной организации труда и активной целенаправленной деятельности обучающего и обучаемого, а также интереса к изучаемым учебным дисциплинам. В-третьих, развитие интеллектуальных умений, воспитание духовно-нравственной сферы личности содержанием и средствами работы всех направлений деятельности центра. Все перечисленное и составляет содержание целей и основных задач деятельности УНКЦ.

Содержательный компонент модели находит выражение в различных направлениях деятельности центра: организационная и учебно-методическая деятельность, научно-инновационная, воспитательная и профориентационная работа, практико-ориентированное направление и психологическое сопровождение учебно-воспитательного процесса. Содержательный компонент представлен большим разнообразием форм работы со студентами, школьниками, педагогами школы. Это и семинары, ярмарки педагогических идей, групповые и индивидуальные консультации, занятия с элементами тренинга, педагогические гостиные, педагогические совещания, круглые столы, матер – классы, презентации, конкурсы и другие формы работы.

Процессуально-деятельностный компонент модели основывается на специфике разнообразия содержания деятельности, на психолого-педагогических основах компетентностного подхода, учёта возрастных и индивидуально-психологических особенностей студентов и школьников,

использовании комплекса средств и методов обучения, направленных на мотивационно-эмоциональную сферу обучаемых и стимулирующих их активную познавательную деятельность. Данный компонент реализуется во взаимодействии студентов, преподавателей, учителей и школьников.

Организационно-управленческий компонент модели. Центр возглавляется руководителем центра, назначаемым приказом ректора университета из числа преподавателей. Его деятельность координируется советом, создаваемым в составе шести человек – по два человека от каждого учебного заведения, которые назначаются приказами руководителей указанных учебных заведений. Руководитель центра непосредственно подотчетен заведующему кафедрой. В свою очередь кафедры и подразделения университета, осуществляющие учебно-воспитательный процесс и научно-исследовательскую работу в университете, администрация и преподаватели школы принимают непосредственное участие в деятельности центра и оказывают содействие, в пределах предоставленных им прав, в обеспечении функционирования центра.

Результативно-оценочный компонент включает критерии, соответствующие им показатели и систему диагностических средств, позволяющие выявлять динамику, определять перспективы развития уровня готовности будущего учителя. Кроме того, мониторинг результатов работы УНКЦ позволяет создавать новые формы сотрудничества в системе «вуз и школа».

## **ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В ОРГАНИЗАЦИИ ХИМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

*А.П. Молочко, Л.В. Ясюкевич  
Минск, УО «БГУИР»*

Инновационный путь развития общества предъявляет требования к совершенствованию дидактической системы высшего учебного заведения: современной высшей школе необходима эффективная организация учебной деятельности студентов, целью которой выступает качественное усвоение системы знаний, умений и навыков, развитие личностных качеств. В условиях повышения качества образования и его модернизации проблема большого количества неуспевающих студентов выходит на первый план и диктует необходимость ее осмысления.

Естественнонаучные знания являются базовыми для широкого круга специалистов. Химия наряду с другими естественными науками составляет основу теоретической подготовки студентов для изучения общетехнических и специальных дисциплин [1]. Однако, естественнонаучные дисциплины, как школьниками, так и студентами считаются самыми трудными. Проблемы с их изучением могут не только препятствовать адаптации, но и привести к отчислению из вуза в первую сессию [2]. Именно 1-й курс в данной ситуации выступает критической точкой, как лакмусовая бумажка, индицирующий реальный потенциал студентов. Решению вопроса сохранения студенческого контингента способствует мониторинговое сопровождение качества химического образования студентов технического университета, и в частности, диагностика причин низкой успеваемости студентов 1-го курса.

**Материалы и методы.** Для выяснения причин, влияющих на успеваемость студентов, на кафедре химии Белорусского государственного университета информатики и радиоэлектроники проводится первичная оценочная диагностика уровня подготовки к учебному труду и мотивации к обучению

в вузе путем анкетирования студентов 1-го курса различных специальностей. Для сбора сведений об актуальном состоянии параметров образовательной среды обучаемых были разработаны 3 варианта анкет. Исследование носит обобщающий характер на основе статистических данных, получаемых в начале, конце первого семестра и на первом занятии второго семестра, но уже новой аудитории респондентов. Вариант анкеты АС-I содержит вопросы с несколькими вариантами ответов, оценивающие актив имеющихся умений и навыков учебного труда и уровень мотивации к изучению химии. Отдельным вопросом студентам предлагается оценить роль дисциплины «Химия» в учебном процессе БГУИР и необходимости ее изучения. На заключительной лекции первого семестра проводится повторное анкетирование (вариант анкеты АС-II), которое затрагивает проблемы адаптации студентов к учебной работе в вузе. На первом занятии во втором семестре новой студенческой аудитории предлагаются вопросы варианта анкеты АС-I и дополнительно вопросы, касающиеся оценки собственной учебной деятельности в прошедшем семестре (анкета АС-III). Анкеты в среднем включают 10-14 вопросов, сгруппированных таким образом, чтобы выделять отношение студентов по одному из заданных критериев. Так, в качестве критерия выступают: самооценка и умение аналитически осмыслить ситуацию (вопросы, касающиеся реальной оценки школьных базовых знаний по физике, математике, химии, какой из предметов наиболее труден); степень адаптации (вопросы, касающиеся умений и навыков учебной работы: регулярно и систематически выполнялись ли все виды домашних заданий в школе, время подготовки, ведение рабочих тетрадей и дневника и пр.); мотивация (мнение о месте химии в ряду естественнонаучных дисциплин и необходимости ее изучения), в частности мотивация изучения химии в техническом вузе (понимание роли химического знания в объяснении физико-химических свойств материалов). Не последнюю роль в формировании мотивации изучения предмета играет осведомленность абитуриентов о существовании данной дисциплины в рамках рабочих программ соответствующих специальностей.

**Результаты и обсуждение.** В ходе исследования, проводимого на кафедре в последние годы, получены результаты (табл. 1), которые позволили выявить тенденцию неуклонного падения мотивации к изучению химии и решить следующие задачи:

- выяснение отношения студентов различных специальностей (общетехнических и технологических) к изучению дисциплины «Химия» в техническом университете;
- подтверждение гипотезы исследования, что низкая успеваемость студентов первокурсников в большинстве своем обусловлена слабой школьной базовой подготовкой;
- подтверждение гипотезы исследования, что низкая успеваемость студентов первокурсников вызвана набором основных психоинтеллектуальных особенностей, таких как отсутствие или слабо выраженная мотивация к учебе, инфантильность, отсутствие волевого усилия к исполнению, неумение аналитической деятельности и пр.

Оценка полученных результатов свидетельствует о том, что студенты на первом курсе не могут быть готовыми к систематической кропотливой работе, они не владеют приемами учебного труда. Установлено по данным диагностического мониторинга, что основными причинами снижения успе-

ваемости являются низкая мотивации к изучению предмета и слабая школьная базовая подготовка. Налицо противоречие между возможностями обучающихся и их достижениями, возникшее из-за того, что они имеют затруднения в развитии познавательной деятельности, не могут организовать себя в учебном процессе, систематизировать полученные знания, выделять главное в учебном материале. Отсутствие у абитуриентов технических вузов понимания роли химии в развитии современной техники, технологии и экологии порождает психологический барьер, определяющий негативное отношение к предмету.

Таблица 1

Динамика заданных критериев опроса студенческой аудитории

Вопрос	Варианты ответа	Количество положительных ответов по годам (%)		
		2009	2010	2011
Ваше мнение о месте химии в учебном процессе БГУИР и необходимости ее изучения	а) химию должен изучать каждый, кто получает техническое университетское образование	46	45	33
	б) химию должны изучать по собственному выбору	54	55	67
К занятиям по химии в школе готовился (лась)	а) дома	60	47	42
	б) накануне урока в школе	28	30	40
	в) не готовился (лась)	12	23	18
Знали ли Вы, что в рамках университетской программы технического образования изучается химия		63	65	73

Обращает на себя внимание тот факт, что при росте информированности аудитории о наличии химии в рамках университетской программы технического образования, многие школьники не придают серьезного значения (58%) изучению химии в школе, хотя имели высокие, по их мнению, завышенные оценки. Информация, полученная с помощью инструментария диагностики, подвергается анализу с целью дальнейшей разработки корректирующих действий.

**Заключение.** Выявленные в ходе анкетирования аспекты проблемы низкой успеваемости студентов первокурсников позволяют более полно и точно отреагировать на ситуацию. Педагоги получают возможность своевременно скорректировать собственную позицию и вектор развития дидактической системы высшего учебного заведения с целью создания такой образовательной среды, которая обеспечивала бы возможность практически всему контингенту студентов осваивать образовательные программы на уровне государственных образовательных стандартов.

#### Список литературы

1. Егорова Г.И. Интеллектуальное развитие студентов средствами химии как основа фундаментальной подготовки специалистов // Фундаментализация профессионального образования в университетском комплексе. Материалы науч.-методич. конф. Тюмень: ТюмГНГУ, 2004. С. 42-46.

2. Виноградова А.А. Адаптация студентов младших курсов к обучению в вузе // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования, 2008. № 3 (51). С. 37-48.

## **СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МОЛОДЕЖНЫХ ВОЛОНТЕРСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЙ КАК ИНСТИТУТА СОЦИАЛИЗАЦИИ**

*О.С. Овсяницкая  
Витебск, УО «ВГМУ»*

Своеобразие современного этапа развития белорусского общества, противоречивость социальных отношений требуют глубокого переосмысления функций социальных институтов и создания условий для социального становления молодого человека.

Волонтерские объединения, являясь одним из институтов социализации, повышают эффективность процесса социализации молодежи, предоставив им, прежде всего, возможность самореализации.

Закон РБ от 07.12.2009 «Об основах государственной молодежной политики» определяет молодежное волонтерское движение как добровольную деятельность молодежных инициатив по поддержке различных социальных групп, приобщение молодых граждан и здоровому образу жизни, снижение рисков вовлечения молодых граждан в антиобщественное поведение. Общим основанием для создания добровольного объединения становится общность интересов и целей организации, потребностей и желаний молодых граждан, а общим сущностным признаком – совместная социально-направленная деятельность.

Взгляд на молодежное волонтерское объединение как на самостоятельный институт социализации ставит вопрос о том, каковы его сущностные характеристики и потенциал. Е. Дмитриенко дает следующее определение: «Сущность – потенциал молодежной общественной организации, представляется как системное образование, интегрирующее качественно новые авангардные социальные ценности, инициативы, эксперименты молодого поколения, то есть молодежную субкультуру, ориентированную, с одной стороны, на удовлетворение индивидуальных творческих потребностей, созидательных устремлений утверждающейся личности, жаждущей самоопределения, общественного признания, а с другой стороны, на сущностное преобразование окружающей действительности, совершенствование стереотипных общественных отношений, таящих в себе, по убеждению юношеского максимализма, немало несправедливости, лжи, лицемерия и прочих людских пороков, к борьбе с которыми во имя всеобщего блага готовым считает себя каждый молодой человек, подросток».

Рассмотрим некоторые позиции в толковании потенциала молодежных волонтерских объединений.

С позиций социальной психологии сущность молодежного объединения, его социальный потенциал может определяться как свойственная данной общности – социальному организму – ценностно-мотивационная основа, авансирующая удовлетворение социальных притязаний подростка, молодого человека в его реальных взаимоотношениях с материальным миром, с окружающей действительностью, представляющая его социальные интересы

в различных общественных сферах, способствующая полноценному взаимодействию личностных качеств и средовых возможностей.

Психологический аспект связан с реализацией стремления подростка, молодого человека к общению. Волонтерство расширяет представления человека о себе, способствует реализации идеальных представлений о своей роли, о жизненном пути. Добровольные объединения являются своеобразной формой поиска подростком, молодым человеком своей идентичности, переживания чувства общности и доверия в социальных отношениях.

С точки зрения социологии потенциал молодежного волонтерского объединения можно определить как специфическое социокультурное образование, интегрировано представляющее жизненные ценности в определенном возрасте, реальные возможности обеспечения разносторонних потребностей и интересов подростка, молодого человека в данном социуме.

Социальный аспект проявляется в потребности общества организационно оформить социальную активность молодежи, включить их через добровольное объединение в освоение опыта социальных отношений, то есть направить социализацию подростка, молодого человека в общественно одобряемом направлении. Через общественное объединение он не только обогащается опытом, но и реализует себя как личность, влияя на жизненные обстоятельства и окружающих людей.

Исследования волонтерской деятельности в педагогическом аспекте дают возможность рассматривать ее как организованную форму воспитательного влияния на подростка, молодого человека по формированию ценностных ориентаций, развития социального опыта и решения возрастных задач ее участников в процессе социально значимой деятельности.

Природная активность подростков, молодых людей их стремление к объединению и потребность в самореализации является основой того, что молодежные волонтерские объединения становятся реальными субъектами социокультурной деятельности. Речь идет о необходимости создания условий для активного включения молодежи в сферу социальной деятельности, накопления ими социального опыта. Отсюда и вытекает важная роль, которую могут играть волонтерские объединения в социальном становлении современного подростка, молодого человека.

Сущностные характеристики волонтерского молодежного объединения обуславливают его влияние на личностное развитие, социализацию современного подростка, молодого человека.

Так, добровольность выбора организации и вступление в него способствует осознанному принятию на себя определенных норм поведения и их выполнению. Возможность выбора видов деятельности и добровольное участие в жизнедеятельности объединения формирует способность к самостоятельному выбору и готовность брать ответственность на себя. Возможность достаточно быстрой ротации социальных ролей влияет на формирование социальных ориентаций, готовность к выполнению разнообразных социальных функций, возможность повышения самооценки. Наличие референтных для подростка, молодого человека групп сверстников и взрослых оказывает влияние на формирование способности к рефлексии, самооценке: создаются условия для самоутверждения и компенсации недостатка общения в семье, образовательном учреждении. Наличие условий для самоуправления способствует реализации лидерского потенциала, формирование основ для жизненного самоопределения молодежи.

В настоящее время волонтерское движение, переживая период своего социального становления и укрепления позиций как субъекта социальных процессов является уникальным институтом социализации по тем возможностям, которые они предоставляют растущей личности. Опыт новых социальных отношений и социальной активности, возможность изменить свой социальный статус, свою социальную роль, становление гражданской позиции – вот только основные из них.

## **АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ВАРИАНТОВ ПРОВЕДЕНИЯ ЛЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИКЕ С КУРСАНТАМИ УО «ВОЕННАЯ АКАДЕМИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ»**

*И.А. Ольшевская, Е.Л. Карпович  
Минск, УО «ВА РБ»*

Самые передовые достижения науки во все времена находили свое первейшее применение в военной технике. При подготовке курсантов военных вузов важная роль принадлежит физической науке: только на основе твердых знаний фундаментальных основ физики можно подготовить будущих инженеров, способных грамотно в условиях любой сложности эксплуатировать современную военную технику.

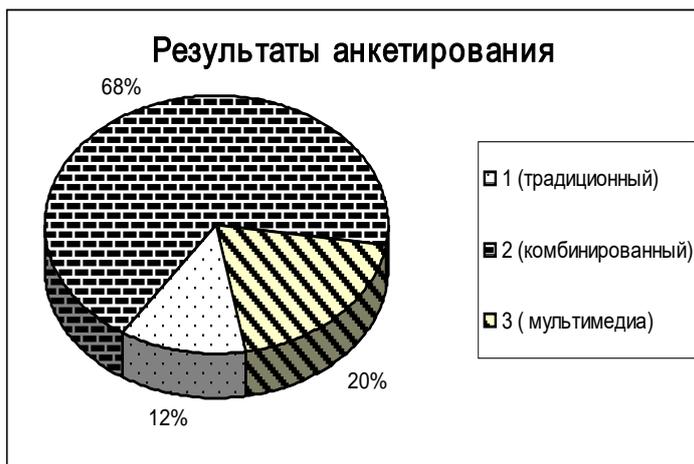
Подготовка военных специалистов высокой квалификации, требует развивающейся и обновляемой материальной базы, использования новейших технологий, систематического повышения научного и методического уровня занятий и соответствующей подготовки профессорско-преподавательского состава.

**Результаты и их обсуждение.** Одним из современных направлений совершенствования качества образования является использование на занятиях компьютерных, а в частности мультимедийных, технологий, развитие и внедрение которых происходит такими темпами, что педагогическая наука не успевает полностью учитывать возможности, эффективность и негативные факторы их применения.

В стенах УО «Военная академия Республики Беларусь» (1 курс, 1 поток, 76 человек) в целях определения степени усвоения курсантами академии программы изучения основ общей физики и интенсивности их работы на лекционных занятиях был проведен следующий эксперимент: лекционные занятия проводились в нескольких вариантах, а именно:

- 1) преподаватель использовал мел, доску и традиционную демонстрацию материала с помощью плакатов, схем по рассматриваемым вопросам;
- 2) дополнительно к выше перечисленному (доска, мел, плакаты, схемы) по отдельным вопросам использовалась мультимедийная аппаратура;
- 3) лектор пользовался только мультимедийной аппаратурой, полностью отказавшись от использования мела и доски.

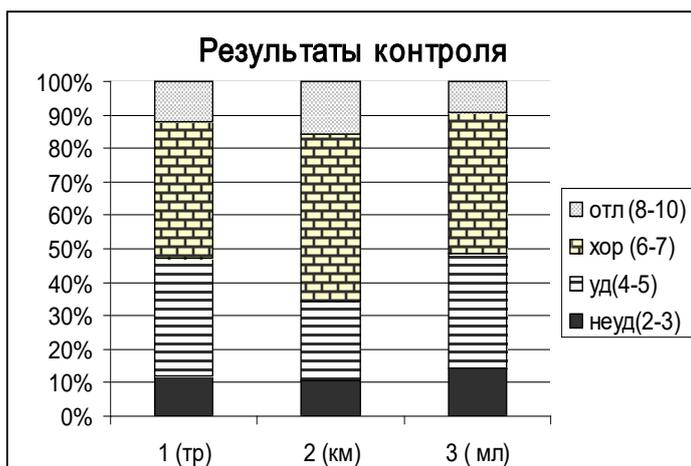
Во всех случаях после занятий проводилось анкетирование обучаемых, отвечая на вопросы которого они должны были оценить: какой из вариантов чтения лекции принес максимальную пользу; в каком случае произошло наилучшее усвоение прочитанного материала; когда удалось отработать наиболее полный конспект лекции и при каком варианте у курсантов осталось чувство удовлетворения от проведенного занятия и полученных знаний.



Анализ результатов анкетирования позволил сделать вывод о том, что наибольшее число курсантов предпочитают слушать лекции, когда преподаватель часть материала излагает у доски и параллельно курсанты переносят рассматриваемый вопрос в свои конспекты, часть материала разъясняется на плакатах и схемах, а некоторые во-

просы с наибольшей наглядностью и динамикой демонстрируются с помощью мультимедийной аппаратуры (т.е. при чтении лекции по второму варианту).

В этом случае преподавателю удастся сохранить концентрацию внимания обучаемых, переходя от одного метода изложения материала к другому, активно используя доску, плакаты и экран, переключая усилия курсантов на усвоение материала с одного объекта на другой в разных вариациях и изменяя темп изложения для исключения монотонности. Как раз подобная монотонность приводит к быстрой утомляемости курсантов при первом варианте проведения лекции, их рассеянности и потере внимания уже в первой половине занятия. Насыщение же лекции слайдами не дает обучаемым сконцентрироваться на сути рассматриваемых вопросов, ведет к потере основной нити изложения лекции, делает процесс ведения записей в конспектах трудоемким, а при запаздывании с конспектированием происходит разочарование, качество усвоения материала понижается, суть рассматриваемого вопроса уходит от понимания, возникает обманчивое желание разобраться со всем на самоподготовке, что еще больше расхолаживает курсантов и снижает их желание продолжать интенсивно работать на лекции.



Кроме анкетирования для получения более объективных результатов эксперимента после лекционных занятий проводились контрольные работы, в которых было необходимо ответить как на определенный вопрос, или раздел прочитанной лекции, так и обзорные вопросы по всему пройденному ма-

териалу. Максимальные баллы были получены курсантами (как при ответах на отдельные вопросы, так и при обзорных вопросах по пройденному материалу) при слушании обучаемыми лекций второму варианту чтения, что подтверждало вывод о наибольшей полезности и результативности этого способа.

При планировании лекции необходимо позаботиться о том, чтобы все важнейшие упоминаемые явления и законы могли быть продемонстрированы, при этом следует соблюдать меру в отношении числа демонстраций; оно не должно быть слишком велико, чтобы не создать впечатления калейдоскопической пестроты, затрудняющей запоминание отдельных моментов; с другой стороны, оно не должно быть скудным, иначе продолжительные промежутки словесного изложения между демонстрациями могут притупить внимание слушателей. Демонстрация должна быть поставлена в наиболее простом виде и воспроизведена наиболее простыми средствами. Она должна с предельной убедительностью воспроизводить изучаемое явление, не допуская неправильного или двусмысленного истолкования.

Лекционные демонстрации по физике должны служить укреплению материалистического взгляда на физику как науку о реальной природе, а не об абстрактных идеях. По мере того как развивается наука, должны меняться и лекционные демонстрации, ставятся новые опыты и совершенствуются старые. Оптимальный вариант проведения лекций должен, используя компьютерное моделирование, раскрывать перед курсантом всю важность физического эксперимента как источника познания.

Если курс общей физики читается без демонстраций или, хотя и с демонстрациями, но не в достаточном количестве или плохо поставленными, подменяющими наблюдения реального физического явления изучением поведения его модели, то значение такого курса совершенно обесценивается и, таким образом, вся система физического образования остается без фундамента.

**Заключение.** Изготовление демонстрационных материалов является творческим и трудоемким процессом, требующим от преподавателя знания современных взглядов на материал, предназначенный для изложения на лекции; передовой методики его доведения до слушателей; приемов, позволяющих добиться наглядности и доходчивости; владения современными компьютерными технологиями; поэтому есть необходимость в пересмотре норм трудозатрат на подготовку новых и переработку существующих лекций, требующих изготовления наглядных демонстрационных материалов с использованием мультимедийной аппаратуры. Кроме того, при подготовке презентаций (слайдов) есть необходимость в создании специальных демонстраций с техническим уклоном, которые должны раскрывать вопросы использования рассматриваемых физических процессов при создании современной (в том числе военной) техники, показывать то, что применяется в настоящее время на производстве при изготовлении конкретных образцов.

## **МАРКЕТИНГ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА**

*А.П. Орлова, Е.Л. Михайлова  
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»*

Начало XXI века ознаменовано высокими скоростями эволюционных социальных перемен, обнаружившими тенденцию направленности на человека в профессиональной деятельности организаций как в общегосударственном масштабе, так и в локальном: «ориентация на человека и его деятельность – основа успеха организаций и экономического роста цивилизованных стран» [1, 11]. Более того, суть проблемы, коснувшейся многих организаций и стран в 90-е годы XX века, заключалась в том, что человек не

успевал адаптироваться к тем изменениям, которые были внесены в этот мир другими людьми. Поэтому «генезис кризиса, его источники находятся внутри человеческой деятельности» [1, 12].

Реформирование системы образования, переход от знаниевой парадигмы к личностно-ориентированной предполагает пересмотр сложившейся системы профессиональной подготовки будущих специалистов. Качественно меняется позиция студентов в образовательном процессе. Появляется возможность и необходимость индивидуализации профессиональной подготовки специалистов. Это подразумевает выстраивание индивидуальной образовательной траектории студента. Формируемое мировое образовательное пространство проецирует внимание на формирование индивидуальной образовательной траектории будущего специалиста с акцентом на принцип поликультурности.

Таким образом, цель нашего исследования – определить процесс разработки и реализации образовательных услуг современного ВУЗа с учетом поликультурности.

**Материалы и методы.** Методологическую основу исследования составляют: научные принципы комплексного и системного подходов (Б.Г. Ананьев, В.А. Барабанщиков, А.В. Брушлинский, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков); методологические позиции деятельностного, субъектно-деятельностного и личностно-ориентированного подходов (К.А. Абульханова, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, А.В. Мудрик, А.В. Петровский, В.И. Слободчиков, К.К. Платонов и др.).

В настоящем исследовании для достижения поставленной цели были использованы методы сравнительно-сопоставительного и системно-комплексного анализа научной литературы, а также логические методы исследования.

**Результаты и их обсуждение.** Обеспечение качества подготовки специалистов, конкурентоспособных на рынке труда, является важнейшей задачей высшей школы. Резкое увеличение объема и существенное усложнение структуры научной информации, дальнейшее нарастание темпов развития науки и техники, усиление требования социальной и профессиональной мобильности, закономерное увеличение доли интеллектуального фактора в любом виде труда предопределяет в рамках получения высшего образования формирования всеобщих компетенций. Ведь именно они обладают транзитивными качествами по отношению к различным ситуациям, а вовсе не конкретные знания, умения, навыки, сужающие прикладную направленность профессиональной деятельности.

Формирование всеобщих компетенций предполагает обучение значимым способам мышления (теоретическому, диалектическому, логическому), развитие творческих способностей (умение применять усвоенные знания в любых ситуациях, включая и самостоятельную постановку задачи, а также поиск новых способов решения задач), повышение профессионального мастерства (свободное осуществление требуемой деятельности в стандартных и нестандартных ситуациях).

Профессиональные знания и профессиональные умения непосредственно определяются ментальностью представителя того или иного народа или народности. Справедливо отмечает Е.А. Бауэр, В.П. Борисенков, что «в каждой отдельной стране сохраняется своя местная специфика социальной работы и педагогики, которая продиктована политическим, экономическим, историческим и культурным развитием» [2, 105]. Более того, в современном мире

необходимо признать принцип уважения и учета национальной и местной специфики и отказаться от стремления унифицировать методы и принципы социальной работы и педагогики. Но это отнюдь не означает неприятие опыта, традиций других соседствующих народов: «в социальной работе и педагогике необходимо не понимание чужих традиций и культур, а выработка такого подхода, при котором этим традициям дается право на существование при сохранении возможности сближения с другими культурами» [2, 107]. Подобный герменевтический диалог создает особые доверительные условия и предпосылки для общения. Каждый участник диалога с доверием относится к тому, что его собеседник попытается его понять и даст ему возможность объяснить особенности национальных традиций и культуры. Ментальность белорусов предполагает толерантное отношение к другим народам и другим культурам, демонстрирует уважение к национальным, религиозным, культурным особенностям представителей разных диаспор. Все это обуславливает преобразование социальной среды, характерной особенностью которой является полиэтничность. Однако исследователь Т.В. Пошгарева предлагает не рассматривать полиэтничную среду как «“плавильный котел”, в котором все этносы «переплавляются» в один» [3, 35]. Человек в большинстве случаев не только сохраняет приверженность к родной культуре, но и может сохранять в себе принадлежность к нескольким культурам. Таким образом, профессиональная компетентность специалиста социальной сферы должна органично сочетаться с этнокультурной компетентностью как свойством личности, выражающемся в наличии совокупности объективных представлений и знаний о той или иной культуре и реализующемся через умения, навыки и модели поведения, соответствующие межэтническому взаимопониманию и взаимодействию.

Так, поликультурность следует рассматривать в качестве одного из ведущих дидактических принципов. Этот методологический принцип дает возможность говорить о том, что поликультурные основы этнопедагогики могут выступать как фактор, позволяющий эффективно решать проблему гармонизации отношений между этническими группами и гуманизацию отношений между людьми как одной, так и разных этнических групп, обеспечивая эффективность формирования этнической толерантности. Принцип поликультурности и диалоговый подход к культуре позволяют разработать механизм проектирования поликультурного пространства России и Белоруссии, воссоздающего национальные культуры на основе принципа преемственности, т.е. взаимосвязи и взаимодействия культур. Поликультурность образовательного пространства при этом становится средой непрерывного формирования нравственного здоровья социума, где главным является нравственное совершенствование на основе толерантности.

Этнопедагогическая подготовленность студента-выпускника к будущей профессии как один из параметров диагностирования является интегративным образованием, которое, во-первых, подчеркивает общественную, этносоциальную принадлежность студента к определенному народу, народности или нации (ментальность студента), во-вторых, показывает активное влияние окружения студента, уклада жизни на качественные характеристики его как будущего специалиста (этносоциальный опыт семьи и окружения студента, его самого), а в-третьих, предполагает наличие достаточного уровня этнопедагогических знаний, значимых в будущей профессиональной деятельности. Становление будущего специалиста по социальной работе

происходит во взаимосвязи с его личностным развитием, ведь в стенах вуза студент «шлифует» черты своего характера в соответствии с будущей профессией, «программирует» поведение в зависимости от конкретных ситуаций, находя идеальные алгоритмы, определяет стиль взаимоотношений с другими людьми. Такое личностное развитие осуществляется в соответствии с ментальностью народа, с традициями общественного взаимодействия в соответствующем социуме. Традиции представляют собой коллективную память народа, в них фиксируются принципы взаимоотношений, идеалы определённой этнической общности. За многие годы человеком накоплен огромный опыт передачи молодёжи общекультурных знаний, базовых социальных умений, навыков посредством народных праздников, обрядов и связанных с ними игр. Воспитательная народная практика предлагает традиционные методы формирования у подрастающего поколения представлений об общей культуре мироздания, его происхождения, месте человека в этом мире на основе морально-культурных ценностей. Сегодня, в век унификации многих сторон нашей жизни, этнические традиции не утратили своих позиций. Поскольку в каждой культуре есть свои законы, нормы и правила поведения, то при взаимодействии с представителями других народов нужно быть этнокультурно компетентными. За период профессиональной подготовки, в том числе в рамках курса «Этнопедагогика», будущими специалистами по социальной работе должны быть накоплены и актуализированы знания, связанные с процессом формирования личности в соответствующем этнокультурном социуме (педагогическая культура и духовный прогресс народа, народный идеал личности как сущность народного воспитания, средства этнопедагогике как пути достижения народного идеала, воплощение идей народной педагогики в фольклоре, виды народного воспитания и их сущность).

**Заключение.** Определены сущность и содержание профессиональной компетентности в подготовке студентов социальной сферы к будущей профессиональной деятельности в свете поликультурности. Всеобщие компетенции, формируемые в стенах вуза, представляют совокупность профессиональных знаний и профессиональных умений. Формируемые у будущего специалиста социальной сферы в рамках обучения в высшем учебном заведении, предопределяя профессиональную компетентность специалиста, всеобщие компетенции откладывают отпечаток и на личностное развитие будущего специалиста, ведь закрепление данных компетенций будет осуществляться не только в учебной деятельности и при прохождении практик, но и в студенческой среде, в семье, в кругу друзей, в социуме. Данные компетенции носят полиэтничный характер, а успешная деятельность специалиста социальной сферы определяется уровнем этнокультурной компетенции, которая также формируется в стенах вуза.

#### Список литературы

1. Андреев, В.И. Философские основы – метопринципы образования, воспитания и саморазвития / В.И. Андреев // Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1996. – С. 63 – 112.
2. Бауэр, Е.А. Социальная работа и социальная педагогика в эпоху глобализации / Е.А. Бауэр, В.П. Борисенков // Педагогика. – 2007. - № 1. – С. 103-108.
3. Поштарева, Т.В. Формирование этнокультурной компетентности / Т.В. Поштарева // Педагогика. – 2005. - № 3. – С.35-41.

## ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МНОГОЭТАПНЫХ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ ПРИ ОБУЧАЮЩЕМ ТЕСТИРОВАНИИ

*А.В. Осипов*

*Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»*

Полезность открытых тестовых заданий при обучении активно обсуждается в научной литературе. Сложность программирования таких систем, ошибки в выборе измерителя и несоответствие законам психологии [3] являются главными сложностями при построении таких систем. Однако совершенствуются методики обучающего тестирования и программная реализация обучающих гипермедиа-сред, что позволяет использовать компьютер дидактически эффективнее при обучении.

На сегодняшний день идея о многоэтапном тесте проходит активное испытание в тестовой оболочке «Сократ» в курсе основ информационных технологий ВГУ им. П.М. Машерова. Исследуются ее состоятельность, дидактическая эффективность, оправдывающие затраты на реализацию и пополнение базы заданий. Актуальность темы связана с набирающей популярность частичной дистанционной формой обучения.

**Материалы и методы.** Многоэтапное тестовое задание представляет собой дидактическую единицу, последовательность решения которой представлена линейным алгоритмом, каждый из которых представляется тестом определенного вида. Идея является расширением т.н. многофасетных тестовых заданий по Аванесову [1].

В ходе экспериментов с компьютерными системами, предполагающими последовательное решение одной задачи, разбитой на несколько этапов выяснилось, что наибольшую сложность представляет собой создание каждого из таких заданий. Исходную задачу требуется решить единственным способом, предполагая, что в ходе тестирования группа обучаемых будет идти в своих рассуждениях заданным логическим путем, закрепляя методы решения задач текущей темы на основе повторения действий.

Модернизации подверглась основная среда тестирования «Сократ». В ее функциональный список был добавлен новый тип задания – последовательный тест, а для пользователей из группы преподавателей подробная инструкция и функциональный комплекс.

Для проведения педагогического тестирования была разработана начальная база многоэтапных тестов по предмету «Основы информационных технологий». Методы модернизации программной системы велись в рамках общепринятой гипермедиа-системы [2].

**Результаты и их обсуждение.** Главная цель многоэтапного тестирования была достигнута. Отмечено, что обучаемые успешно осваивали общие идеи методики решения однотипных задач. Первое задание требует повышенного внимания, последующие выполнялись быстрее (время в системе фиксируется), что, несомненно, свидетельствует об участии многоэтапного теста в третьем уровне формирования умения (рациональной последовательности операций, осознанных действий).

Линейная структура, заложенная в программную среду первоначально, оказалась приемлемой не во всех случаях. Педагогический эксперимент, например, в математических дисциплинах потребует добавить возможность составления нелинейного многоэтапного теста. Предложено использовать язык блок-схем, знакомый и понятный большинству пользователей обучающей системы.

Первые эксперименты также выявили тот факт, что большинство студентов нуждается в консультации по логике многих вопросов. Это требует задуматься о человеческом факторе в составлении многоэтапного теста, в котором он умножается в несколько раз ввиду последовательности. Предложено внедрить обратную связь с комментариями и рейтингами вопросов, отмечаемых самими учащимися. Обработка этой информации способна дать дополнительную информацию об уровне усвоения знания и служить корректирующим фактором базе заданий.

В целом затраты на разработку многоэтапных тестов достаточно велики и это относится к основным недостаткам метода. Выход был найден на практике: заданием наивысшей сложности и оценки предложено стать заданию на составление своего многоэтапного теста. Таким образом, группа студентов способна достаточно обновить и укрепить базу учебного материала для следующей группы. Данная идея заслуживает широкого внимания в условиях открытого образования.

**Заключение.** Моделирование логических операций при ответе на текстовое или числовое задание позволило определить, что наличие так называемых «логических ступенек» является значимым фактором сложности теста. Экспериментальное тестирование с многоэтапными тестами проводилось в ВГУ им. П. М. Машерова на кафедре ИиИТ. Получен первый материал, позволивший на статистических измерениях утверждать о полезности указанной методики.

1. Обучающее тестирование предполагает особый подход к построению гипермедиа-систем и новые типы тестовых заданий с успехом программируются и оправдывают затраты на себя.
2. Линейная структура многоэтапного теста требует дополнения сложной блок-схемой, открывающей дополнительные возможности.
3. Обратная связь в такого уровня системах необходима и служит пополнению и уточнению базы заданий.

#### Список литературы

1. Аванесов, В.С. Основы теории разработки педагогических заданий // В.С. Аванесов // Педагогические Измерения. – 2004. №1. С.15-21.
2. Самуйлов, С.В. Использование электронных средств контроля знаний в учебном процессе / С.В. Самуйлов., С.В. Самуйлова // Телекоммуникации и информатизация образования. – 2002. – № – 5. – С.109-112
3. Чмыхова, Е.В. Тестирование знаний студентов и методологические проблемы использования его результатов // Е. В. Чмыхова, А. Т. Терехин // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2010. – № – 4. – С.25-29.

### **МОТИВАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ С ПОМОЩЬЮ LMS «MOODLE»**

*Л.Е. Потапова, Т.Г. Алейникова  
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»*

Инновационное направление развития общества ориентирует высшее педагогическое образование на подготовку специалиста, готового к эффективной профессиональной деятельности в вариативных условиях. Современный преподаватель должен соответствовать постоянно растущему уровню возможностей и потребностей нового поколения. Формирование у студентов мотивации к инновационному поведению, обеспечивающему поиск

нового, стремление к личностному росту, инициативе, способности принимать ответственные решения в условиях выбора становится актуальной задачей организации учебного процесса [1].

**Материалы и методы.** Существенную роль при этом играет создание в вузе инновационной информационно-коммуникативной образовательной среды, атмосферы и условий, благоприятствующих познанию, взаимообогащению педагога и студента. В этой информационной среде важную роль играют программно-технологические платформы, к которым относится модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда LMS «MOODLE» [2]. Она является источником информации, инструментом ее преобразования и универсальной системой связи, обеспечивающей взаимодействие всех субъектов дидактической системы, т.е. средством, через которое реализуется механизм возникновения инновационной деятельности.

В качестве основных положительных аспектов использования этой среды можно выделить:

- разнообразие методов и технологий отбора и формирования содержания образования;
- использования дополнительных мотивационных рычагов для повышения эффективности обучения за счет его индивидуализации и дифференциации;
- появление интерактивных форм взаимодействия в процессе обучения;
- изменение содержания и характера деятельности преподавателя и учащегося;
- совершенствование механизмов управления системой образования.

**Результаты и их обсуждения.** Структурными компонентами учебного содержания курса в системе «LMS MOODLE» являются ресурсы и элементы. Ресурсы – это тексты, рисунки, файлы презентации, флэш-анимация или ссылки на Интернет-сайты и т. п., которые достаточно легко трансформируются в интерактивные компьютерные варианты. Преподаватель размещает их в курсе по своему плану и, тем самым, создает информационно-образовательную среду для учащихся с ярким и наглядным представлением учебной информации. Как показала практика, при работе с электронными интерактивными материалами учащийся легче усваивает сложные вопросы учебного курса, не теряет интереса к учебе и проявляет познавательную активность.

Элементы – это учебные инструменты «MOODLE», с помощью которых организуется интерактивное общение: задания, опросы, тесты, форумы и т.д. С их помощью обеспечивается качество обучения, так как наличие оперативной обратной связи: «учащийся – преподаватель» дает возможность своевременной корректировки учебного процесса посредством компьютерных сетей.

Интерактивные возможности особенно важны при самоподготовке студентов. Практика показывает, что самостоятельной работе студентов во многом препятствует недостаточная базовая подготовка и трудности восприятия незнакомого учебного материала, а также возникающие в ходе выполнения домашней работы ошибки, приводящие во многих случаях к прекращению выполнения задания до консультации с преподавателем. В результате часто накапливаются невыполненные задания, снижается мотивация дальнейшего обучения. Для решения этой проблемы мы используем в «MOODLE» обмен файлами выполняемых заданий в режиме оперативного общения преподавателя и студента. Преподаватель проверяет выполненную работу и информирует студента о допущенных ошибках, недостатках или возможности более эффективного решения практического задания (рис. 1).

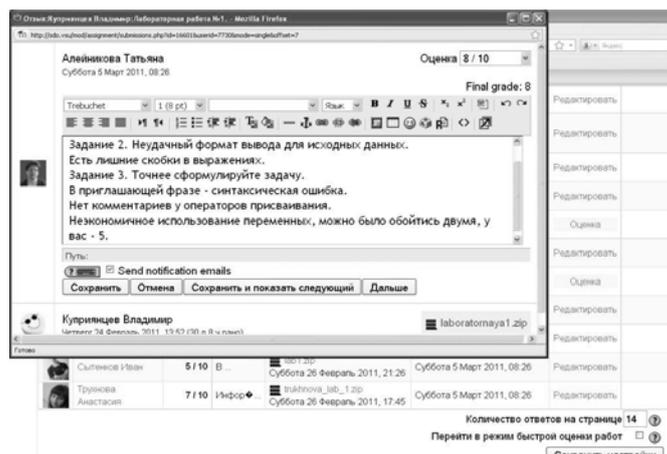


Рис. 1. Комментирование работы студента.

Своевременный комментарий преподавателя стимулирует творческую активность студента, наталкивает на поиск оптимальных решений, понуждает его обращаться к теоретическому материалу.

Сервис новостей позволяет оперативно информировать всех участников курса или отдельные группы о текущих событиях. Если преподаватель заметил повторяющуюся в работах разных студентов ошибку, этот сервис также можно использовать для разъяснения проблемы, вызывающей затруднение или рекомендации всем просмотреть соответствующий раздел учебного материала.

Учебное обсуждение проблем можно организовать с помощью форума. Такая форма общения стимулирует студентов к активному усвоению учебного материала, чтобы выглядеть достойно в глазах сокурсников.

Система «MOODLE» создает и хранит полную информацию на каждого обучающегося: все сданные им работы, оценки и комментарии преподавателя к работам, сообщения в форуме. Исходя из этих данных, преподаватель может проанализировать процесс обучения и использовать более гибкую систему оценивания.

**Заключение.** Таким образом, процесс обучения с использованием модульной объектно-ориентированной динамической учебной среды LMS «MOODLE» позволяет реализовать следующие основные методические принципы:

- доступность информационных ресурсов разных типов;
- большая степень интерактивности обучения, возможность исправления ошибок, конфиденциальность общения с преподавателем;
- ведение календаря процесса обучения, возможность многократных повторений изучаемого материала, самодиагностики и самоконтроля;
- модульность в предоставлении учебного материала и организации познавательной деятельности: выполни задания, исправь ошибки, оптимизируй решение и т.п.;
- динамичность доступа к информации, возможность ее оперативного обновления;

Все это способствует успешному решению и таких воспитательных задач как стимулирование восприятия и осознания информации, повышение мотивации к учению, развитие навыков совместной работы и коллективного познания у студентов.

#### Список литературы

1. Сочетание инновационных и традиционных подходов в преподавании компьютерных дисциплин / Алейникова Т.Г, Потапова Л.Е. // Информа-

тизация образования - 2008: интеграция информационных и педагогических технологий: материалы междунар. науч. конф., Минск, 22-25 окт. 2008 г. – Минск: БГУ, 2008. – С. 11-15.

2. Официальный сайт LMS “MOODLE” // Дата доступа 20.03.2011 <http://www.»MOODLE”.org>.

## **ПЕДАГОГИКА СОТРУДНИЧЕСТВА: ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

*С.В. Прилуцкая, И.О. Прилуцкий  
Гомель, УО «ГГУ им. Ф. Скорины»*

Современное образование переживает период переосмысления и отказов от некоторых традиционных подходов и концепций. Педагогическая деятельность видоизменяется с точки зрения инноватизации. Эти изменения затрагивают, прежде всего, цели, содержание, методы, технологии, форму организации, учебно-методическое обеспечение, систему управления и контроля учебно-познавательным процессом в школе и вузе, а также стили педагогической деятельности и организацию идеологической и воспитательной работы.

Педагогические инновации, используемые в высшей школе, призваны обеспечить, прежде всего, становление успешной и компетентной в профессиональной сфере личности. Для того чтобы подготовить высокопрофессиональных специалистов, способных самостоятельно анализировать разнообразную информацию, осваивать новые знания и вести поиск путей решения сложных проблем, необходимы новые подходы к процессу обучения, опирающиеся на создание у студентов высокого уровня мотивации и активного творческого участия в образовательном процессе.

Каждый педагог, чтобы ощущать себя уверенно на рынке образовательных услуг, по мнению И.П. Подласого, должен владеть, по меньшей мере, тремя технологиями:

- предметно-ориентированной;
- личностно-ориентированной;
- педагогикой сотрудничества (партнерства) [1].

С точки зрения инноватизации образовательной системы особенно важно сотрудничество: чем выше уровень его организации, тем эффективнее педагогический процесс. Под сотрудничеством понимается совместная деятельность участников образовательного процесса, основанная на принципах «субъект-субъектного» взаимодействия и осуществляемая в форме соучастия, сотворчества и соуправления. Педагогика сотрудничества – это технология особого «проникающего» типа, поскольку в определенной мере является частью многих современных педагогических инноваций. Она представляет гуманистическое направление в педагогической теории и практике и ориентирована на переход от педагогики требований к педагогике отношений, опирающейся на единство обучения и воспитания, гуманно-личностный подход к учащимся [1]. В рамках этой технологии педагог выступает организатором самостоятельной познавательной и исследовательской деятельности учащихся, учит их критически мыслить, высказывать свою точку зрения и отстаивать ее.

Широкий прикладной аспект рассматриваемая педагогическая технология имеет в школьном образовании, однако ее использование целесообразно и в вузах. Педагогическое сотрудничество должно сменить авторитарную направленность преподавания в высшей школе. Привычная ретрансля-

торная функция преподавателя-лектора с жесткими требованиями, всеобъемлющим контролем, подавлением инициативы и самостоятельности мышления студентов уже не соответствуют запросам нового образовательного стандарта. Построение и проведение учебных занятий следует осуществлять с опорой на совместную творческую деятельность педагога и студентов.

Группа преподавателей геолого-географического факультета ГГУ им. Ф. Скорины уже несколько лет ориентируется в своей работе на педагогическое сотрудничество. Это проявляется в проведении лекционных, семинарских (практических) и лабораторных занятий, в воспитательной деятельности и работе с одаренной молодежью. Так, лекционные занятия по ряду учебных дисциплин приобретают новые интерактивные формы: лекция с обратной связью, лекция-дискуссия, лекция-обмен мнениями, конспект-лекция, лекция-презентация и другие. На семинарских, практических и лабораторных занятиях, закрепляющих и углубляющих знания, полученные в ходе таких лекций, функция преподавателя сводится к воздействиям организующего, а не дисциплинирующего характера: постановка цели и задач, структурирование, консультирование, корректировка процесса деятельности, анализ результатов.

В тоже время на факультете важная роль отводится самостоятельной управляемой работе студентов (СУРС), организация которой в рамках педагогического сотрудничества приобретает направленность сотворчества. В этой связи одной из эффективных форм СУРС, применяемых на факультете, является метод учебных проектов. Образовательная деятельность студентов в ходе таких проектов ориентирована на умение самостоятельно отбирать необходимую информацию из первоисточников, сопоставлять факты, выдвигать гипотезу, творчески анализировать, обобщать и систематизировать материал, формулировать выводы. Наиболее целесообразны парные или групповые проекты, работа над которыми способствует формированию навыков исследовательской деятельности и коммуникативности, причем важно не только изучить проблему, но и подготовить по ней выступление, доклад или презентацию, организовать дискуссию [2].

В ходе наблюдения за учебным процессом нами замечено, что недостаточно высокий уровень сформированности самостоятельности сказывается на успеваемости и длительности адаптации студентов к условиям обучения в вузе. Поэтому на факультете особое внимание уделяется работе с первокурсниками. Начиная с первого года обучения, преподаватели стремятся научить студентов рациональным приемам и инновационным методам обработки информации, умению планировать, эффективно организовывать и контролировать собственную деятельность.

Все инновационные формы проведения учебных занятий обязательно предполагают наличие рефлексивной деятельности, формирование определенных межличностных отношений в учебной группе, создание благоприятного психологического и творческого микроклимата. Особая роль отводится педагогическому общению, под которым понимают профессиональное общение преподавателя со студентами, имеющее определенные педагогические функции и направленное на психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимся. В рамках сотрудничества наиболее приемлем демократический стиль профессионального и педагогического общения.

Особенно серьезно о проблеме педагогического общения следует за-

думываться при назначении куратора студенческой группы. К сожалению, многие преподаватели относятся формально к роли куратора, видя свою главную задачу лишь в доведении до студентов правил внутреннего распорядка вуза и проведение контролируемых мероприятий по их выполнению. Однако, прежде всего, куратор должен помочь адаптироваться первокурсникам к учебному процессу в университете. Нами замечено, что ориентация воспитательной работы на педагогическое сотрудничество способствует сокращению периода адаптации бывших выпускников школ к особенностям обучения в вузе. В этой связи в педагогическом общении со студентами доверенной куратору группы он должен проявлять максимальную гибкость, тактичность, эмоциональную уравновешенность, чувство сопричастности к потребностям учащихся, владеть навыками организатора и стилем легкого неформального общения. Это подтверждается неоднократным анкетированием студентов нашего факультета, которые среди составляющих комфортного обучения в вузе выделяют высокие профессиональные и положительные личностные качества преподавателей.

Таким образом, педагогическое сотрудничество целесообразно считать одной из приоритетных технологий построения образовательного процесса в высшей школе.

#### Список литературы

1. Школьные технологии обучения и воспитания: учеб.-метод. пособие / под. ред. Л.В. Пенкрат. – М: БГПУ, 2009. – 235с.
2. Прилуцкая, С.В. Проектирование как форма организации самостоятельной работы студентов / С.В. Прилуцкая, И.О. Прилуцкий // Организация самостоятельной работы студентов на факультете вуза: материалы междунар. научно-практ. конф., Минск, 16-17 ноября 2006 г. / Белорус. гос. ун-т; редкол.: В.В. Сергеев (отв. ред.) [и др.]. – Изд-во БГУ, 2006. – С. 119-121.

### **РАЗВИТИЕ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ДИРИЖЕРСКО-ХОРОВОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ**

*Е.Е. Романович*

*Минск, УО «БГПУ им. М. Танка»*

Дирижерско-хоровая подготовка будущего учителя музыки, как и подготовка музыкантов-исполнителей других специальностей, предполагает не только приобретение теоретических и практических знаний, умений и навыков, но и развитие разнообразных способностей и качеств личности.

Важнейшим компонентом музыкальной культуры будущего учителя музыки является восприятие музыки. Музыкальная культура музыканта-дирижера основывается на таком восприятии, изучении и познании музыки, в основе которого лежит развитое образное мышление, связанное с музыкальным воображением. Развитие воображения дирижера означает развитие способности будущего учителя музыки к созданию новых образов на основе мысленного преобразования предыдущих, встречавшихся в его опыте восприятия музыки. Важным продуктом образного мышления дирижера являются образы-представления, возникающие в результате практической, сенсорно-перцептивной, аналитической деятельности, и представляющие собой целостное отражение содержания хорового произведения.

Работа дирижера начинается с подготовительной работы над хоровым произведением, целью которой является внутреннее слышание хорового звучания. В этом познавательном процессе он опирается не только на понимание, но и на переживание, чувство, т.е. оперирует образами, картинками, звуковыми представлениями. Способность внутреннего прочтения хоровой партитуры развивается в результате практической работы с хором (репетиционной и концертной), а также в процессе восприятия музыки. В связи с этим образное мышление, развивающееся в процессе восприятия музыки, способствует становлению исполнительского замысла дирижера хорового звучания произведения и формированию внутреннего музыкально-слухового представления хорового звучания.

Поскольку процесс дирижерско-хоровой подготовки направлен формирование всесторонне развитой личности будущего учителя музыки, развитие способности направленного использования разнообразных средств хорового искусства для эстетического воспитания подрастающего поколения и самоподготовки к будущей профессиональной деятельности, развитие образного мышления студентов в процессе музыкальной деятельности является одним из актуальных вопросов.

Образное мышление, развивающееся в процессе музыкального восприятия, позволяет дирижеру более тонко дифференцировать хоровую звучность. В связи с этим уровни развитого музыкального восприятия дирижером хорового звучания можно определить следующим образом:

- Сенсорный уровень. На этом уровне происходит тонкий сенсорный анализ таких элементарных качеств звука как высота, громкость, тембр, а также метроритма и мелодии.
- Звуковысотно-интонационный. Музыкальный звук в мелодии или фразе воспринимается как часть интервала, мотива или как ступень лада, что позволяет внутренним слухом тонко чувствовать в музыкальном языке хоровой партитуры ладотональные краски.
- Эмоционально-семантический. На этом уровне эмоциональная оценка звучания и хорошо развитое ладовое чувство дают возможность интерпретировать хоровую звучность как содержательную семантическую структуру. Следует отметить, что накопленный музыкальный опыт позволяет будущему учителю музыки предвосхищать дальнейшее развитие мелодии, гармонии.
- Эвристический. Для этого уровня характерны последовательно-одновременный процесс построения музыкального образа и аналитико-синтетические операции музыкального мышления. Узнавание, предвосхищение и мысленное сопоставление отдельных частей хорового произведения помогают быстрому осознанию и более целостному переживанию его формы и структуры.

Развитое образное мышление, необходимое будущему учителю музыки на всех этапах работы над хоровой партитурой, определяет формирование итогового художественного образа, представляющего собой структуру, отражающую многомерность и многоуровневость хорового произведения.

## СОВРЕМЕННОМУ СТУДЕНТУ – СОВРЕМЕННЫЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ

*Н.В. Романчук  
Барановичи, УО «БарГУ»*

В формировании у студентов профессиональных знаний, воспитании активной жизненной позиции ведущая роль принадлежит преподавателю вуза. Именно он является центральной фигурой в модернизации современного образования, от него зависит – каким будет высшее образование в будущем.

Цель нашего исследования – выявить особенности организации учебно-методической работы преподавателя вуза, необходимые для осуществления эффективного взаимодействия с современными студентами.

Очевидно, что преподаватель должен хорошо осознавать характерные особенности нынешних студентов и учитывать их при проведении занятий. Сегодня подавляющее большинство студентов достаточно равнодушно к учебе, мало времени проводят за учебниками, чаще используют ресурсы Internet, испытывают скуку от учения, инертны, хотят получать хорошие отметки при минимуме усилий, эмоционально зажаты, их достаточно трудно увлечь.

Проанализировав методику преподавания ряда дисциплин на различных факультетах университета, мы выделили некоторые педагогические стереотипы, не позволяющие преподавателям наладить эффективную работу со студентами:

- построение учебного процесса по схеме "изложение - восприятие- воспроизведение - закрепление - применение на практике";
- ориентация на содержательную сторону: "Знай свой предмет и излагай его ясно";
- стремление к излишней детализации, упрощению материала, "приспособлению" его в надежде на лучшее усвоение;
- эпизодический характер использования информационных технологий (выражается в основном в подготовке презентаций и поиске готовой информации, редко предполагающей анализ и обработку);
- превалирование на практических занятиях и при проведении лабораторных работ собственной активности в ущерб студенческой;
- гипертрофия функции контроля в обучении;
- зависимость оценки личности студента от его успеваемости.

Следовательно, учитывая особые запросы нынешнего поколения студентов и специфические черты эпохи, необходимо пересмотреть методы обучения и содержание высшего образования, изменить саму атмосферу учебы.

Чтобы повысить эффективность обучения и содействовать развитию интереса у студентов, педагогу необходимо перейти к образовательной парадигме, ориентированной на познание; использовать активные и творческие методы обучения; предоставлять студентам более широкие возможности для общения; повышать уровень преподавания; объяснять необходимость изучения предмета его практической применимостью. Кроме того, не менее важным нам видится умение преподавателя верить в своих студентов, уважать чужую точку зрения, а не ожидать слепого подчинения авторитету педагога.

«Новый преподаватель» для новой модели образования рассматривается как исследователь, воспитатель, консультант, руководитель проектов. Новый тип обучения характеризуется большим объемом самостоятельной работы студентов, их вовлечением в реальные проекты, появлением коллек-

тивных форм учебной работы. Следовательно, преподаватель в совершенстве должен овладеть компетентным подходом к обучению, при котором акцент делается не на запоминание энциклопедического набора знаний из разных областей, а на овладение фундаментальными умениями коммуникации, анализа, понимания, принятия решений. К примеру, доктор педагогических наук В.В. Сериков специфику компетентного «опыта» образования видит в том, что он приобретается в ситуациях реальной жизни, при решении её реальных проблем, даже если это происходит в рамках учебного процесса. Компетентное образование, по его мнению, можно понимать как жизненный опыт «в чистом виде», не подвергнутый дидактической переработке. Его нельзя тиражировать, т.е. «передавать» учащимся посредством традиционно понимаемого обучения. Компетентность как экзистенциальное свойство человека является продуктом его собственной жизнетворческой активности, инициируемой процессом образования[1, с. 108].

Помня негласный закон педагога: «Будь с учащимися вместе, но на шаг впереди!», отметим, что умелое использование преподавателем информационных технологий – так импонирующих сегодняшним студентам — является одним из условий плодотворного учебного процесса. В связи с этим, считаем необходимым рассмотреть как обязательных (при высокой оценке профессионализма преподавателя высшей школы) таких компонентов как:

- базовые знания информационных технологий;
- владение методическими приемами использования слайд-лекций, Internet-семинаров, online-занятий;
- адаптация имеющихся психолого-педагогических принципов (а возможно, и создание новых) к современным информационным и коммуникационным технологиям в образовании.
- разработка и применение электронных учебно-методических материалов;

В качестве примера приведём интерактивный электронный образовательный ресурс, названный Электронная тетрадь. Этот продукт – своеобразный электронный учебно-методический комплекс по дисциплине либо циклу дисциплин. Электронная тетрадь представлена основными структурными блоками: рабочая учебная программа, лекции, практические и лабораторные работы, разноуровневые контрольные задания (тестирование), дополнительная информация, работы студентов, полезные ссылки, консультативный блок. Особенностью разработки электронной тетради является ее динамичность, гибкость, многофункциональность, открытость (работы студентов размещаются самостоятельно и по предложению преподавателя; возможность дополнения или изменения информации в любое время при появлении такой потребности со стороны преподавателя, обоснованного желания студентов). Небольшой курс обучения позволяет преподавателю легко адаптировать ресурс под преподаваемую им дисциплину. Электронная тетрадь выступает как объект изучения и управления в организации самостоятельной деятельности студентов.

Содержание интерактивного электронного образовательного ресурса по дисциплинам разрабатывается при активном участии самих студентов. При этом соответственно широко используются новые формы и методы активизации самостоятельной деятельности обучающихся в ходе традиционных занятий.

Педагоги отмечают, что вовлечение студентов в разработку подобных электронных дидактических материалов не только повышает мотивацию обучения, но и способствует активному укоренению современных педагогиче-

ческих технологий, продуктивному обучению в деятельности, самоорганизации и саморазвитию. Развиваются умения студентов осуществлять поиск в сети Internet, классифицировать информацию, критически подходить к ней, сопоставлять, что способствует повышению информационной культуры, является необходимым качеством современного человека, прививает навыки самообразования.

Таким образом, поиск преподавателями новых методов, форм организации учебного процесса в высшей школе обусловлен характером профессионально-педагогической деятельности, а также требованиями времени, без которых невозможно эффективное решение задач обучения и воспитания.

#### Список литературы

1. Грачев, В.В. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании / В.В. Грачев // Педагогика. – 2009. – № 2. – С. 107–111.

### **КУЛЬТУРНАЯ ПРОЕКТНАЯ ПРАКТИКА ИМИДЖИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Е.А. Ротмирова*

*Минск, ГУО «Минский областной ИРО»*

Ведущим звеном системы дополнительного образования выступает образование взрослых. Оно рассматривается в ряду глобальных проблем, без изучения которых невозможно развитие современного социума. Педагогическая деятельность неполноценна, если она базируется только как воспроизводство однажды усвоенных знаний и способом её выполнения. Как показывает практика одной из эффективных технологий в реализации задач образования взрослых, является проектная. В настоящий период времени в сфере образования объем проектных работ значительно вырос. Специалисты образовательных учреждений всех уровней активно развивают свои проективные способности, а педагогическое проектирование стало одним из значимых способов их профессиональной деятельности. Реализация педагогами проектных процедур с особой остротой активизировалась, когда проектная культура стала рассматриваться как профессиональная необходимость.

**Материалы и методы.** Проектная деятельность специалиста образования определяется нами как культурная практика обоснования замыслов и достижения эффективных результатов решения проблем. Это означает, что педагогический проект выполняется в том случае, если отсутствуют необходимые для применения в конкретной ситуации механизмы разрешения, нивелирования проблемы. Проектная культура является залогом успешного решения различных проблем; продуктивной реализации профессиональной деятельности, транслирующей благоприятный, положительный имидж (образ, модель). В свою очередь имиджирование мы отождествляем с культурным способом реализации проекта желаемого положительного будущего.

Систему развития у педагогов готовности к имиджированию своей профессиональной деятельности мы рассматриваем как функциональную подсистему целостного пространства образования взрослых [2]. При её построении главным общим ориентиром на методологическом уровне призван выступить проектный подход, обеспечивающий возможностями всестороннего рассмотрения разнообразных ситуаций педагогической действитель-

ности. Замысел использования данного подхода к имиджированию деятельности специалиста образования может быть конкретизирован рядом принципов (универсальности культурных практик деятельности, культурно-преобразовательной функциональности деятельности, управляемой содержательности процесса имиджирования, гарантии эргономичности и системной визуализации деятельности, демонстрации общественной и личной значимости образовательных продуктов, ценностно-значимой продуктивности процесса имиджирования).

**Результаты и их обсуждение.** Как пример, раскроем понимание принципа универсальности культурных практик деятельности. Данный принцип гарантирует выход специалистов образования в позицию проектировщиков, создателей и реализаторов образцов культуры. На основе разрешения возможных проблемных ситуаций происходит саморазвитие, самоактуализация, самосовершенствование, также – осознание возможности самопроектирования культурного образа (имиджа) профессиональной деятельности, построение модели развития. Проектная деятельность предстанет как развивающий процесс, способствующий в условиях открытости и творчества присвоению проектно-имиджевой компетентности. На основе данного принципа будет осуществляться продуктивный переход педагогического управления в самоуправление через достижение имиджевых задач каждым субъектом. Следовательно, через универсальную культурную практику узаконивается возможность реализации открытого диалога проектировщиков имиджа профессиональной деятельности.

Наряду с выделенными выше принципами к проектированию имиджа деятельности педагога мы определяем ведущие основания разработки структурных частей: идею, цели задач, содержания и условий его реализации (технология, ресурсное обеспечение), критериев и механизмов анализа и контроля. В частности, мы исходили из положения холистической парадигмы М. Вертгеймера о необходимости достижения целостности всех компонентов для формирования единого образа. Сбалансированность составляющих единиц имиджа как образа деятельности предполагает изучение каждой относительно деятельности конкретных субъектов, их ожиданий, условий и механизмов функционирования.

Цель может быть спроектирована с учётом научного интегративно-компетентного взгляда на результат её достижения, предполагающий наличие определённой «имиджевой компетентности» [2]. Проектно-имиджевую компетентность мы понимаем как специфическую целостную совокупность индивидуально-личностной направленности, реализуемых возможностей и культурных способов деятельности, которые подтверждают наличие опыта имиджирования.

Ссылаясь на модель деятельности В.В. Краевского [1], представляется возможным выделить уровни присвоения проектно-имиджевой компетентности: познавательный (опыт познания процесса имиджирования) как совокупность знаниевой информации, которая необходима педагогу, чтобы проектировать и реализовывать имиджевые задачи в профессиональной деятельности; репродуктивный (опыт репродуктивного имиджирования как совокупность способов выполнения деятельности по образцу-аналогу, обеспечивающих обнаружение потребности в знаниях об имиджировании; проектировании образа того, как оно может быть получено в существующих условиях); творческий (опыт творческой имиджевой деятельности как сово-

купность способов самостоятельного творческого решения имиджевых задач; эмоционально-ценностный (опыт (нормы) эмоционально-ценностного отношения к имиджированию деятельности).

Отмеченное означает, что основная цель присвоения педагогом проектно-имиджевой компетентности заключается в том, чтобы обеспечить присвоение проектного опыта решения профессионально направленных имиджевых задач. Для достижения этой цели на задачном этапе будет осуществляться присвоение мотивационной, эмоционально-волевой и ценностной направленности на эффективное проектирование имиджа.

Уточнение и декомпозиция целеполагания подготовки педагога к проектированию процесса имиджирования его деятельности предполагает наличие целостной динамичной модели этого процесса. Она ориентирована на ведущие требования к педагогической деятельности, решение проектных и имиджевых проблем различного уровня, целостность индивидуально-личностных приоритетов, совокупность проектных действий и способов их решения, которые необходимо рассматривать как доминанту развития готовности педагога к процессу самоимиджирования.

**Заключение.** Таким образом, важность развития проектной культуры, культурной проектной практики к имиджированию задач профессиональной педагогической деятельности обусловлена социальным заказом на конкурентоспособного, активного, самодостаточного специалиста, который способен реализовывать средствами имиджирования проектный взгляд на разрешение проблем и развития перспективных инновационных идей современной образовательной практики.

#### Список литературы

1. Краевский, В.В. Общие основы педагогики: учеб. для студентов высших учебных заведений / В.В. Краевский. - М. : Академия, 2003. – 256 с.
2. Семенова, Л.М. Формирование профессионального имиджа и готовности к самопрезентации у будущих специалистов в области массовой коммуникации: монография / Л.М. Семёнова. - Челябинск: ЮУрГУ, 2008. – 181 с.

### **ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА СТУДЕНТОВ К ИЗУЧЕНИЮ ФИЛОСОФИИ**

*М.А. Слемнев*

*Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерава»*

Понятие «интерес» имеет ряд значений. С теми или иными оговорками все их можно свести к двум основным: а) интерес как целенаправленное внимание, интенция сознания, нацеленность его на какой-то внешний объект (психологический аспект); б) интерес как выгода, практическая польза (прагматический аспект). Развитие интереса студентов как в первом, так и во втором смысле является чрезвычайно важным средством для осознанного изучения всех вузовских дисциплин, в том числе и философии.

Анализ многочисленной учебной и научно-методической литературы, посвященной разработке форм и методов повышения заинтересованности студентов в овладении философскими знаниями (да и не только ими) показывает, что разговор обычно ведется об интересе как о психологическом явлении, о способах стимуляции внимания к вопросам, рассматриваемых на лекциях и семинарских занятиях преимущественно с помощью максималь-

ной загрузки сенсорного аппарата учащихся.

Слов нет, это очень важное направление совершенствования учебно-познавательного процесса в сфере философского образования. Категориально-понятийный язык философии имеет необычайно высокую степень схематичности и абстрактности. Философия в своем «чистом» виде есть «мышление, полагающее само себя», «мыслящий дух», «рефлексия над универсалиями культуры». Непрерывное следование за абстрактными философскими размышлениями требует огромного интеллектуального напряжения и, скажем прямо, не всегда доступно многим студентам.

Вот почему на лекциях и семинарах необходимо периодически спускаться с абстрактных высот на чувственно-эмпирический уровень познания. Для такой цели подходят различные наглядные пособия, аудио и видеозаписи, мультимедийные средства, яркие образы художественной литературы, живописные картины, различные философские игры, занимательные эпизоды из жизни известных мыслителей и т.д. При таком способе освоения сложной мировоззренческой и методологической проблематикой существует опасность превращения учебных занятий в своеобразное «философское шоу». Излишнее увлечение эмоциональной стороной учебного процесса может обернуться большими потерями идейно-смыслового характера, привести к профанации философии (известен случай, когда преподаватель технического вуза иллюстрировал действие законов диалектики на примере работы кривошипно-шатунного механизма и двигателя внутреннего сгорания). Взвешенная же дозировка иллюстративного материала, безусловно, не только не навредит, но, напротив, в силу возникшего познавательного интереса к обсуждаемой тематике способна включить в работу наряду с «живым созерцанием» и абстрактно-мыслительную деятельность.

Заметим также, что абстрактность философского языка не должна означать его лексическую вычурность и смысловую неопределенность. Любая философская идея может быть четко и ясно изложена обычными вербальными средствами. К сожалению, в ряде учебников и учебных пособий, рекомендованных студентам, используется крайне изощренный понятийный аппарат. В итоге философствование сводится к своеобразному жонглированию «бицепсами терминологии» (Ортега-и-Гассет). А это верный путь отпугивания студентов от изучения философии.

Как бы, однако, не была велика роль психолого-педагогических и лексико-семиотических приемов, выработать с их помощью устойчивую потребность в приобретении абстрактных философских знаний вряд ли удастся. Это, если можно так выразиться, всего лишь подсобное познавательное средство, «эффективная приманка». Когда лекция или семинарское занятие получились зрелищными, возбудили чувства, значит они интересны, студент внимателен, активно включается в учебный процесс. Ну, а если лекция по философии прочитана, допустим, в строгой академической манере (а в принципе так и должно быть при наличии у студентов соответствующего JQ – коэффициента)? А как можно повлиять на психологию восприятия в процессе философского самообразования, когда студент остается один на один с книгой или ее электронным заменителем? Развлекать его теперь некому. Для осознанного, тем более добровольного погружения в необычайно сложный мир философских абстракций и идеализаций нужен иной, более обстоятельный побудительный мотив. Им, по нашему мнению, должно являться наличие интереса к философской учебе как к весьма полезному занятию.

Полезному не только в духовно-нравственном, но и в утилитарном плане.

Познавательная установка в данном случае проста: учу философию потому, что это необходимо для получения качественного высшего образования, без надлежащей философской подготовки я никогда не стану высококлассным специалистом, не выработаю навыки гибкого диалектического мышления, без которого невозможно ориентироваться в современном динамичном мире, не смогу эффективно выполнять возложенные на меня во взрослой жизни сложные социальные роли, да и, вообще, говоря словами М.Монтеня, не сумею «жить достойно» (кстати, философия учит не только жить, но и умереть достойно, что тоже немаловажно).

Без осознания личностного смысла, а можно сказать и практической выгоды от добротного философского образования даже лучшие студенты в наше прагматичное, рациональное время будут относиться к учебе чисто формально. Главное – получить зачет и сдать экзамен. А дальше приобретенные знания можно спокойно загонять в подсознание, а то и вовсе стереть с памяти за ненужностью.

Мысль о философии как абстрактно-понятийной деятельности, имеющей глубокий практический смысл, должна красной нитью проходить через все лекции и семинарские занятия. И не просто декларироваться, а аргументироваться, доказываться, иллюстрироваться высказываниями известных ученых в области естественных и технических наук, видных представителей экономических, юридических и иных сфер социально-гуманитарного знания, творцов современных «думающих машин», успешных бизнесменов и др. Такие ссылки на «авторитет» вполне уместны и достаточно эффективны. Одно дело, если о важности овладения философской культурой говорят Аристотель, Бэкон, Спиноза, Кант, Гегель, Маркс и прочие великие мыслители. Другое, когда те же самые слова произносят не менее известные представители частной науки, конструкторы сложнейших компьютерных систем, политики, экономисты, юристы, финансисты, бизнесмены и др. (хорошо, если бы это делали и преподаватели специальных дисциплин). Это может стать весомым аргументом для пересмотра позиций тех студентов, которые расценивают философию как нечто чрезвычайно умозрительное и весьма удаленное от социальной практики. А вместе с тем вполне реально и появление у них устойчивого прагматического интереса к овладению философской культурой.

Представлению философии в виде практически полезной дисциплины в определенной степени препятствует типовая учебная программа. Она чрезмерно усложнена и детализирована, особенно в своей первой части (история развития классической, неклассической и постнеклассической философии). Излишне много внимания уделено также разделу «Социальная философия». Ведь большинство вопросов, вынесенных здесь на обсуждение, освещается в курсах политологии, социологии и культурологии. На наш взгляд, действующая учебная программа по философии крайне нуждается в специальном разделе «Философия как методологическая основа социально-гуманитарных, естественных и технических наук» с соответствующей модульной расстановкой. Это позволило бы, так сказать, на легитимных академических основаниях «привязать» философию к специфике вуза и факультета и, тем самым, придать ей важное научно-практическое звучание.

## АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

*Л.Н. Тимашкова*  
*Минск, УО «БГПУ им. М. Танка»*

Актуальность проблемы аксиологического воспитания студентов обусловлена необходимостью моделирования системы образования с учетом требований третьего тысячелетия как века человека, а также необходимостью формирования аксиосферы будущего педагога как духовного центра социума. Поэтому сегодня возникает потребность в аксиологизации профессионально-педагогической деятельности, в формировании профессионально-педагогической культуры педагога, ее аксиологической составляющей.

**Материалы и методы.** Современное культурологическое направление в философии, педагогике, психологии исследует отдельные аспекты педагогической культуры: изучаются вопросы методологической (В.А. Сластенин, В.В. Краевский), нравственно-этической (Е.Н. Богданов, Н.Б. Крылова), коммуникативной (В.С. Грехнев, А.В. Мудрик), технологической (Н.Г. Руденко), духовной (Н.Е. Щуркова, Е.Г. Силяева), инновационной (И.И. Цыркун) культуры личности учителя. Общетеоретические основы педагогической культуры рассмотрены в исследованиях А.В. Барабанщикова, Е.В. Бондаревской, В.А. Сластенина, Г.И. Чижиковой.

**Результаты и их обсуждение.** Содержание профессионально-педагогической культуры раскрывается как система индивидуально-профессиональных качеств, ведущих компонентов и функций. Педагогическая культура представляет собой интегративное качество личности педагога-профессионала, условие и предпосылка эффективной педагогической деятельности, обобщенный показатель профессиональной компетентности преподавателя цель профессионального самосовершенствования [1].

Структурными компонентами профессионально-педагогической культуры являются: аксиологический, технологический, личностно-творческий [1]. Аксиологический компонент профессионально-педагогической культуры аккумулирует совокупность педагогических ценностей. Формируется ценностное сознание будущего педагога в процессе всего времени обучения в образовательном учреждении, особая роль в этом отводится предметам гуманитарного и психолого-педагогического циклов.

Составляющие компоненты аксиологического воспитания будущего учителя можно представить следующим образом: усвоение информации о ценностях; переживание ценностей; реализация ценностного подхода; аксиологическое саморазвитие. Целью аксиологического воспитания будущего учителя является формирование ценностного сознания.

Введение спецсеминара «Педагогическая аксиология» (экспериментальная разработка для факультета русской филологии БГПУ им. М. Танка, студентов 4 курса, очной формы получения образования) обусловлено необходимостью целенаправленного формирования профессионально-педагогической культуры педагога, его аксиосферы. Цели спецсеминара – определение системы ценностных ориентиров будущего учителя; формирование профессионально-педагогической культуры как совокупности педагогических ценностей; подготовка специалиста к организации педагогического процесса на основе аксиологической направленности обучения и воспитания.

Задачи спецсеминара: анализ методологических оснований формирования аксиосферы будущего учителя; формирование специальных знаний, раскрывающих ценностное наследие педагогики с целью получения систематизированного аксиологического знания; обоснование ценностного прогнозирования образования с учетом конкретных условий; развитие педагогических умений, обеспечивающих использование аксиологических знаний на практике при решении проблем формирования ценностного сознания и поведения школьников.

Данный спецсеминар является структурной составляющей образовательных программ, направленных на развитие аксиосферы студентов, развитие инновационно-педагогической культуры личности будущего педагога.

В исследованиях, выполненных под руководством И.И. Цыркуна рассматривается феномен инновационно-педагогическая культура как совокупный способ и продукт инновационной деятельности педагога, то есть совокупность того, что педагог создает, как он это делает и реализует в своей сознательно направленной и постоянно совершенствующейся инновационно-педагогической деятельности [2]. Инновационная культура педагога является лидером в пространстве категорий: педагогическое нововведение, инновационный процесс, инновационно-педагогическая деятельность, эффективная практика обучения и др.

Поскольку инновационно-педагогическая культура порождается инновационно-педагогической деятельностью, то она выступает ее инструментарием, причем аккумулирует в себе регулятивы, обеспечивающие качество инновационно-педагогической деятельности. В системной модели инновационной культуры педагога выделены следующие аспекты: потенциально возможная инновационная культура (или культурная традиция) и взаимодополнительная индивидуальная инновационная культура будущего педагога (или актуальная инновационная культура).

В состав инновационно-педагогической культуры как системы входят: педагог как созидатель инновационной культуры и созидаемый ею; педагогическое произведение как основной продукт инновационно-педагогической деятельности; система средств, благодаря которой осуществляется инновационная деятельность учителя [2].

Теоретический модуль спецсеминара представлен лекциями, раскрывающими следующие вопросы: сущность и содержание педагогической аксиологии; методологические основы педагогической аксиологии; иерархия ценностей образования; сущность и основные компоненты профессионально-педагогической культуры; образование и его аксиологическая функция; аксиологические основы педагогического взаимодействия и др.

Практический модуль предусматривает проблемно-деятельностное, модульное, контекстное и игровое обучение. Каждая их технологий, отражая динамику имманентных состояний педагогического процесса и действий его участников, генерировал собственный кластер методов и форм обучения.

Квазипрофессиональная деятельность (деловая игра и другие игровые формы, позволяющие моделировать целостные фрагменты профессиональной деятельности), конкретизировали выполнение аналитической, рефлексивной и прогностических функций с позиций ценностного подхода.

**Заключение.** Целенаправленная работа по формированию ценностных ориентаций будущих учителей продемонстрировала потенциальные возможности педагогических дисциплин по изменению личностной направлен-

ности студентов, формированию инновационно-педагогической культуры. Будущие педагоги переосмысливают собственные ценности, проецируя их на профессиональную сферу. Опрос студентов о значимости и необходимости включения в систему педагогических дисциплин такого курса, о его роли в профессиональной подготовке будущего учителя показал высокий уровень востребованности и своевременности спецсеминара, наблюдалась положительная динамика в раскрытии и принятии профессионально-педагогических и личностных ценностей, что позволяет рассматривать его как необходимое звено в практической подготовке специалиста.

#### Список литературы

1. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002 – 208 с.
2. Развитие интеллектуального и творческого потенциалов личности будущего педагога: культурно-праксеологический концепт: Монография: П.Д. Кухарчик, И.И. Цыркун, А.И. Андарало и др. – Минск: БГПУ, 2010. – 232 с.

### **ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

*И.Г. Тихонова, А.В. Яскевич  
Минск, БГУ*

Известно, что Я.А. Коменский в свое время связывал образование человека с развитием четырех «прирожденных» ему качеств – ума, воли, способности к действию и речи. «Нам нужно такое образование, - писал он, - которое делало бы нас способными всегда все правильно разумать, желать, делать, высказывать; только тогда, достигнув умом, душой, рукой и языком должного совершенства, мы будем справедливо называться людьми» [1, 13].

Современные исследования показывают, что с этой точки зрения привычные для нашей образовательной практики «модели познания» сегодня должны претерпевать существенные изменения. Речь идет, прежде всего, о смещении акцентов с социетарного (проверенного жизнью), на межличностный, интраперсональный уровень усвоения научных знаний и получения на этой основе той или иной профессии университетского типа.

«Эпоха знаний», когда экономика и в целом общество основано на «знаниях», своеобразных интеллектуальных технологиях процесс овладения профессией приобретает расширительное значение. Традиционное профессиональное образование обогащается самостоятельными началами объекта обучения как обязательными элементами учебно-воспитательного процесса в классическом университете. При этом профессиональная самоподготовка студента расширяется за счет применения internet-технологий и различных способов представления информации (текстовой, графической, включая 3Д-графику, анимацию, аудио-видео).

Наши исследования показывают, что подобный дидактический подход позволяет использовать большую учебную и справочную информацию, содержащуюся в электронных учебниках, конспектах курсов, пособий, практикумов. Студенты в процессе самостоятельной подготовки к учебным заня-

тиям могут просматривать лекционный материал в виде синхронизированных видео и аудиопотоков, меню управления.

Кроме того, включение в электронные учебники практических заданий, ситуационных задач и тестовых групп позволяет студенту осуществлять предварительный контроль над усвоением материала. Таким путем осуществляется первичная подготовка к работе на семинаре.

Заметим, что по нашему мнению, варьирование различных заданий целесообразно осуществлять в трех режимах: обучающем, тренажерном и контролирующем. При этом при выборе программ обучающего режима в случае неправильного ответа студенту указываются те элементы содержательного блока (раздела, темы) незнание которого привело к ошибке или неточному ответу. Здесь же может быть указана дополнительная информация в виде текста, статистического материала, фактологическая информация. После этого студент должен повторно выполнить задание, а потом перейти к рассмотрению других задач.

Большое значение в осуществлении самостоятельной работы студента является тренажерный режим. Как правило, он применяется тогда когда необходимо овладеть соответствующими навыками и умениями как учебной, так и профессиональной деятельности. Это наиболее сложная и трудоемкая часть работы преподавателя по формированию алгоритмов самостоятельной образовательной деятельности. Так для студентов – гуманитариев существует широкий круг задач, с которыми они должны успешно справляться: корректно делать дефиниции, осуществлять доказательство, выводить следствия, осуществлять операции анализа и синтеза, сравнения, обобщения, конкретизации, интерпретации и т. п.

Использование контрольного режима очень часто связано с решением тестов различной степени сложности, содержащихся в электронном учебнике. Но контроль результатов изучения студентом всей дисциплины, или ряда смежных дисциплин может осуществляться в форме сетевого «электронного» экзамена, когда тест представляется по закону случайных чисел, и по степени сложности.

В Белорусском государственном университете практическое применение образовательных технологий экспериментально реализуется в форме E-university. Особенность этой системы заключается в том, что преподаватель разрабатывает тестовые и проверочные задания, время их выполнения, требования к оценкам знаний, умений и навыков, необходимых для усвоения конкретных тем или разделов курса. При этом осуществляется оперативный мониторинг за характером усвоения учебного материала. Преподаватель может оценить особенности самостоятельной работы студента в семестре, количество попыток предпринятых студентом при решении задач повышенной сложности, выявить типичные ошибки, характерные для каждого студента, оказать ему необходимую методическую помощь. Рейтинговое тестирование позволяет использовать полученные данные при выставлении экзаменационной оценки.

Реализация стратегий личностно-ориентированного типа предусматривает также использование информационных технологий при создании «компьютерных продуктов» самими обучаемыми в ходе самостоятельной подготовки. К ним относятся:

- создание продуктов с помощью сетевых ресурсов (учебных презентаций, докладов и т. п.;
- создание информационного продукта, который является частью сетевых

мероприятий (студенческие конференции, конкурсы, исследовательские проекты, олимпиады);

-создание продукта с помощью отдельных сетевых технологий (веб-форумы, сайты, странички и т. п.).

Обеспечение эффективной самостоятельной образовательной деятельности с помощью приведенных инновационных поисковых технологий не исчерпывается перечисленными организационными формами и видами деятельности. Здесь, как убеждают наши данные, полученные в ходе исследования, особую значимость приобретает такой педагогический феномен образовательной действительности как диагностирование, которое в контексте информационных технологий в системе самостоятельной работы студентов классического университета имеет существенные особенности и организационно-содержательные отличия. В частности, информационные технологии диагностирования возможностей и готовности студентов к самостоятельной работе в процессе их профессионального роста связаны с:

- доступностью для каждого студента независимо от его результатов учения, объема и качества усвоения учебного материала, приобретенных профессиональных умений и навыков;

- экономичностью учебного труда, в том числе в режиме самостоятельных занятий, как в учебное, так и во внеучебное время;

- надежностью и научно-практической достоверностью получаемых результатов и выводов самостоятельных занятий, их соответствием требованиям образовательных стандартов;

- информативностью данных диагностирования, позволяющих находить ответы на широкий круг вопросов самостоятельной деятельности студента;

- наглядностью сравнительных срезов диагностирования учебного потенциала студентов, его соответствие, с одной стороны, возможностями обучающихся, а с другой – нормативными требованиями образовательного стандарта по получаемой профессии.

Подобный содержательный массив диагностирования самостоятельных занятий студентов позволяет судить об обоснованности их целевых установок, избранных средств для реализации задуманных учебных программ, а также значимость для получения профессии дидактических результатов.

#### Список литературы

1. Коменский Я. А. О развитии природных дарований // Изб. пед. соч.: В 2 т. – М., 1982. – Т. 1 – С. 13.
2. Кукушин В. С. Теория и методика обучения. - Ростов н/Д: Феникс, 2005. – С. 316-321.
3. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: Учеб. для студ. Высш.учеб. заведений: В 2 кн. – М.:Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003 – Кн.2: Процесс воспитания. – С. 137-177.
4. Тихонов Л.Н. , Дронь М.И. Информационные средства передачи человеческого опыта на различных этапах развития педагогической мысли. – Минск, 1994. – 82 с.

## СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРАНТОВ К ПРОВЕДЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

*В.И. Турковский*  
*Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машиерова»*

Методика исследования выступает содержанием четвертого, завершающего уровня всей методологии педагогического исследования. Именно методика исследования отражает эффективность разработанного исследователем механизма использования всех уровней методологии: философского, общенаучного, конкретно-научного и технологического или методического. Эвристичность этого механизма обусловлена тем, насколько целенаправленно и оптимально реализовано взаимодействие вышеуказанных уровней методологии, достаточно ли полно учтены специфика каждого уровня методологии на различных этапах исследования и характер его взаимосвязи с другими уровнями.

Но этот уровень методологии – по своей направленности, механизму и результатам – может быть реализован как в виде методики, так и технологии, или же с преобладанием одной из них. Следует выявить общее и различия между ними. Так, разработка и осуществление методики и технологии базируются на педагогических закономерностях, хотя специфика проявления этих закономерностей зависит от характера решаемых задач (исследовательских или учебно-воспитательных). Далее, и методика и технология обладают системностью. Но технология направлена на реализацию педагогической системы по ее отдельным компонентам, что означает разработку прикладных методик. Методику отличает вариативность, а технология характеризуется большей инструментальностью, алгоритмичностью, измеримостью и гарантированностью результатов. Технология в большей мере ориентирована на обратную связь, на взаимодействие субъектов педагогической или исследовательской деятельности.

Успешность разработки и реализации завершающего, методического уровня методологии педагогического исследования обусловлена диалектикой содержания и формы. Содержание – это единство всех компонентов предмета исследования, его свойств, внутренних процессов, связей, (в т.ч. и с объектом исследования) противоречий и тенденций. Определение содержания выступает незаменимым основанием для определения сущности предмета исследования и для выявления внутренних источников его изменения.

Выявление содержания, а также и его последующая организация тесно связаны со сбором, переработкой и хранением информации, ее качеством. Но ценность информация приобретает лишь тогда, когда субъект исследования постигает ее смысл. Именно смысл в психологии (Д.А. Леонтьев) рассматривается как структурный элемент сознания и деятельности, как интегративная основа личности. Информационная же культура личности, ее знания и умения эффективного поиска и применения информации (включая и библиотечный каталог и сеть Интернет), компьютерная грамотность – базовые качества личности современного исследователя.

Форма организует и структурирует содержание, систематизирует и комплексирует его. И в то же время придает исследованию необходимую завершенность. Форма исследования реализуется как оптимальное единство теоретико-содержательных и процессуальных компонентов, исследователь-

ских средств и методов. Овладение исследователем различными формами научной работы (научный отчет, доклад, статья, рецензия, диссертация и др.) выступает важным фактором развития его теоретической и практической готовности к исследованию. Именно диссертация выступает как весьма зрелая форма научной работы и она является квалификационной работой, проявляющей уровень научной подготовленности исследователя.

Методика и технология раскрывают содержание завершающего уровня методологии педагогики. Соотношение методики и технологии, степень преваляирования одной из них обусловлены не только главными методологическими основаниями исследования (темой, проблемой, объектом, предметом, целями и задачами гипотезой). Необходим учет особенностей процесса становления будущего педагога-исследователя, также учет специфики как самой педагогической действительности. К тому же доминирование технологии предъявляет весьма высокие требования к опыту педагогической деятельности, к компетентности исследователя и к степени сформированности его методологической культуры. Все это обуславливает значимость – на начальном этапе становления педагога-исследователя – именно методики как формы реализации завершающего уровня методологии.

Непосредственная теоретическая основа методики исследования – содержание конкретно-научного уровня методологии педагогического исследования. При этом подходы и принципы последнего выступают также в роли нормативов познания и деятельности, реализуемых на методическом уровне. В свою очередь результаты исследования, полученные с помощью методических средств становятся – после их систематизации и обобщения – положениями конкретно-научного уровня методологии. Но для этого необходимо, чтобы данные результаты были представлены достаточно полно, системно и характеризовались высокой степенью обобщенности.

Методика исследования направлена на отбор, структурирование и систематизацию форм педагогического познания, видов и способов научной деятельности. Она ориентирована на оптимальное вычленение этапов исследования, установление их последовательности и характера взаимосвязи, что должно и на завершающем уровне исследования отразить «движение» и изменение предмета исследования. Ее эффективность определяется, во-первых, обоснованностью и взаимосвязью основных методологических «ступеней» исследования: темой, проблемой, целями и задачами, объектом, предметом, гипотезой. Во-вторых, она обусловлена достижением критериев и показателей динамичного развития предмета исследования, взятого в своей собственной системности и во взаимодействии с другими системами. Наконец, сущностным фактором эффективной методики выступает разработка оптимальной системы методов, направленных на решение задач констатирующего и преобразующего эксперимента и на внедрение результатов исследования. В итоге разрабатывается и реализуется программа исследования, интерпретируются и излагаются его результаты.

Разработка программы исследования – это весьма важный итог осуществления завершающего этапа научной работы, реализующий ее методический замысел. Программа структурирует все виды деятельности, позволяет разработать систему методов, осуществляющих эти деятельности. Она реализует процессуальный характер педагогических процессов, что предполагает обоснованное вычленение циклов их протекания, а также актуализует внутренние источники становления и развития этих процессов.

Завершение научного исследования предполагает изложение его промежуточных и основных результатов. Изложение обусловлено содержанием и логикой исследования, но и обладает своей собственной логикой. Формой реализации изложения содержания научной работы выступает его литературное оформление. Но к излагаемому содержанию предъявляются определенные требования. Так, логика изложения содержания во многом зависит от субъекта научной работы. Прежде всего, от глубины постижения им понятийно-терминологической системы педагогики, от уровня освоения культуры научной речи (письменной) и от владения механизмом углубленного понимания текста. Эта логика зависит и от законов функционирования языка.

Рассматриваемый этап научной работы (методический или технологический уровни методологии) проявляет значимость следующих факторов, обеспечивающих динамичное личностно-профессиональное развитие будущего исследователя. Это и становление его теоретической готовности к научной работе, в особенности развитие различных видов мышления (теоретического, творческого, практического), и развитие прикладных исследовательских умений и навыков, и формирование личностной коммуникативной культуры.

### **О КЛЮЧЕВЫХ ЗАДАЧАХ В КОНТЕКСТЕ УКРУПНЕНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ**

*В.В. Устименко, А.В. Виноградова  
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»*

Важной составной частью изучения школьного курса геометрии является обучение школьников решению геометрических задач. При этом закрепляются теоретические знания, вырабатываются навыки применения этих знаний в практической деятельности, развивается творческая активность.

**Материалы и методы.** Как показывает анализ научно-методической литературы, уже довольно давно многими методистами реализуется идея рассмотрения взаимосвязанных задач. Принципы создания таких задач, объединяемых в блоки, системы, совокупности, упорядоченные наборы и т.д., у разных авторов нередко различаются.

**Результаты и их обсуждение.** Если рассмотреть укрупненное упражнение П.М. Эрдниева – «главное оружие теории УДЕ», представляющее собой многокомпонентное задание, образующееся из нескольких логически разнородных, но психологически состыкованных в некоторую целостность частей, например: а) решение обычной «готовой» задачи; б) составление обратной задачи и ее решение; в) составление аналогичной задачи по данной формуле или уравнению и решение ее; г) составление задачи по некоторым элементам, общим с исходной задачей; д) решение или составление задачи, обобщенной по тем или иным параметрам исходной задачи [2], то нетрудно заметить, что оно представляет собой блок взаимосвязанных задач, в котором одна задача, представленная в пункте а), является основной, а другие – ее производными, полученными на ее основе.

В то же время, применение взаимосвязанных задач в учебном процессе позволяет учащимся лучше усвоить метод их решения. По мнению И.В. Ульяновой, ожидаемый при этом результат можно значительно улучшить, если задачи, входящие в тот или иной блок оказываются взаимосвязанными между собой главным образом по линии укрупнения своих решений. То есть связи между ними носят не столько содержательный (хотя это тоже возмож-

но), сколько процессуальный характер, так как на первое место здесь выступает связь между процессами их решений. Эта связь характеризуется в первую очередь не наличием общей закономерности или общего метода решения таких задач, а тем, что каждая последующая из них в данном блоке расширяет (укрупняет) решение любой из предшествующих ей в нем задач посредством выполнения одного или более новых действий [1]. Другими словами, решение каждой последующей в блоке задачи содержит в себе как составную часть решение одной из предшествующих ей задач.

Особо следует выделить подход, который включает в себя выделение системы ключевых задач изучаемой темы (Р.Г. Хазанкин). При этом под ключевой понимают такую задачу, к которой можно свести решение некоторого количества задач той или иной темы. Если хорошо знать ключевую задачу, то можно решить не 1-2 задачи темы, а до 20 задач. От учащегося требуется не только прочное знание условия, рисунка и решения ключевой задачи, но и умение «видеть» ее в данной задаче. Последнее является для учеников наиболее сложным моментом. Автор считает, что ключевые задачи являются тем минимумом, которым необходимо владеть, чтобы решить практически любую задачу темы.

Однако данный подход слабо освещен в методической литературе. Поэтому некоторые авторы отождествляют ключевые задачи с базисными и опорными. В связи с этим нами предпринята попытка рассмотреть ключевые задачи в контексте теории укрупнения дидактических единиц, в практической реализации которой просматривается идея деятельностного подхода. В свою очередь обучение школьников методам решения ключевых задач на основе данной концепции предполагает осуществление укрупнения действий, адекватных этим методам. Подобное становится возможным в процессе укрупнения самих ключевых задач, поскольку их можно рассматривать не только как носителей содержания, учебной информации, но и как носителей действий.

Чтобы расширить (укрупнить) ту или иную ключевую задачу, то есть практически образовать на основе конкретной задачи некоторый блок новых задач, взаимосвязанных между собой по линии укрупнения своих решений, необходимо использовать, на наш взгляд, следующие приемы укрупнения задач:

- 1) постановка нового требования задачи при сохранении неизменным ее условия;
- 2) замена условия задачи каким-либо новым условием при неизменном требовании;
- 3) расширение чертежа задачи через построение в нем новых линий;
- 4) обращение задач. При этом возможно рассмотрение аналогов задач, их обобщений и конкретизаций.

Для иллюстрации сущности первого и второго приема укрупнения приведем следующие блоки задач:

1.1. В равнобедренной трапеции основания равны 6 см и 12 см, а боковая сторона 5 см. Найти высоту трапеции.

1.2. В равнобедренной трапеции основания 6 см и 12 см, а боковая сторона 5 см. Найти диагональ трапеции.

1.3. В равнобедренной трапеции основания 6 см и 12 см, а боковая сторона 5 см. Найти угол между диагоналями трапеции.

2.1. В равнобедренную трапецию с основаниями 6 см и 14 см вписана окружность. Найти высоту трапеции.

2.2. В равнобедренной трапеции основания равны 6 см и 12 см, а боковая сторона 5 см. Найти высоту трапеции.

2.3. В трапеции параллельные стороны содержат 16 см и 44 см, а непараллельные стороны – 17 см и 25 см. Найти высоту трапеции.

**Заключение.** Кроме того решение любой ключевой задачи можно продолжить посредством выполнения новых действий лишь при выполнении следующих условий: представление требования задачи как части более широкого требования; рассмотрение чертежа задачи как части более крупного чертежа.

Вместе с тем процесс укрупнения ключевой задачи непосредственно зависит от учебных целей и от объема и качества приобретенных учащимися знаний, умений и навыков. Действительно:

- 1) использование блоков укрупненных задач в учебном процессе параллельно с обучением школьников методам их решений должно позволять учащимся усваивать и другой материал геометрии: различные понятия, теоремы и пр.;
- 2) в случае малого объема знаний, умений и навыков школьников значительно затрудняется достижение разнообразия в блочных задачах;
- 3) приобретаемые учащимися знания, умения и навыки должны обладать качеством целостности.

Следует также отметить, что упорядоченные блоки подобных задач могут объединять разделы одной учебной темы и использоваться на уроках обобщения знаний, а могут углублять изучаемые зависимости, охватывая уже несколько тем. Кроме того их решение будет способствовать развитию у школьников интереса к геометрии, критичности их мышления и творческих способностей, формированию элементов исследовательской деятельности: умения целенаправленно наблюдать, сравнивать и обобщать, выдвигать, доказывать или опровергать гипотезу и т. д.

#### Список литературы

1. Ульянова, И.В. Обучение школьников методам решения геометрических задач в контексте укрупнения дидактических единиц: Дис. ... канд. пед. наук. – М.: РГБ, 2003.
2. Эрдниев, П.М., Эрдниев Б.П. Обучение математике в школе / Укрупнение дидактических единиц. Книга для учителя. – 2-е изд. испр. и доп. – М.: АО «СТОЛЕТИЕ», 1996.

### **СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СО ШКОЛЬНИКАМИ**

*И.А. Царик*

*Минск, УО «БГПУ им. М. Танка»*

Сегодня школе нужен педагог, владеющий на высоком уровне знаниями теоретико-методологических основ воспитательного процесса, современными технологиями и методами воспитания, понимающий необходимость постоянного совершенствования своего педагогического мастерства.

В педагогической литературе рассматриваются различные стороны подготовки педагога к воспитательной деятельности. Теоретические основы педагогического образования раскрываются в работах И.И. Казимирской, М.М. Поташника, А.В. Торховой и др. Исследования В.А. Караковского, В.А. Слостенина, Н.Е. Щурковой и др. посвящены проблеме подготовки пе-

педагога к воспитательной работе в современной школе. Однако анализ опыта работы в педагогическом университете показывает, что у студентов в освоении этой сферы своей будущей профессиональной деятельности существуют трудности. Многие из них считают, что эта работа чрезмерно сложна, требует большого опыта и усилий. В процессе изучения курсов педагогики и во время педагогической практики они не проявляют активности, и, соответственно, не находят, что подготовлены к такому виду деятельности.

**Материалы и методы.** Потенциал образовательного пространства вуза состоит как в содержании учебных предметов, изучаемых в вузе, так и в организации обучения студентов при изучении курса «Педагогика».

Был проведен анализ содержания новой типовой программы по педагогике относительно полноты и глубины материала, способствующего осмыслению студентами современной методологии воспитания, овладения теоретическими знаниями в этой сфере, современными методами и технологиями воспитательной работы.

Изучение стандартов профессиональной подготовки специалистов позволило установить, что проблемы организации воспитательной работы педагога со школьниками отражены в учебных планах и программах по педагогическим дисциплинам. Так, в содержании курса «Педагогика современной школы» (72 часа) на изучение тем по воспитанию выделено 12 часов лекционных и 4 часа семинарских занятий. По курсу «Педагогические системы и технологии» выделено несколько тем (10 часов практических и 10 лабораторных занятий). В этом курсе изучаются вопросы, связанные с проблемами воспитательной работы школы: «направления деятельности классного руководителя», «технология коллективного творческого дела» и др.

В ходе нашей работы студентам предоставлялась возможность работы по технологии «Педагогическая папка студента» [1]. Применение «Педагогической папки» предполагало разработку системы заданий, направленных на подготовку студентов к воспитательной работе в школе. Применение «Педагогической папки» предполагало разработку системы творческих заданий: подготовка индивидуальных и групповых проектов; написанный и защищенный реферат; выполненное исследовательское задание; материалы подготовки к практическим и семинарским занятиям, к дебатам, дискуссиям, к деловым играм в конкретной роли; написание мини-сочинений и эссе; освоенные педагогические технологии; любимая работа по педагогике; выполненные самостоятельные и контрольные работы, и т.д. Тематика большей части работ была примерной, их список можно было дополнять. Студенты по собственному выбору определяли, какие работы составят содержание их «папки». Помимо этого, студенты были ориентированы на то, что качество папки оценивалось не по ее наполняемости, т.е. количеству выполненных работ. Оценивалось то, насколько адекватно студент может оценить приобретенные знания, умения и навыки воспитательной работы, рефлексировать свои способности к осуществлению воспитательной деятельности.

**Результаты и их обсуждение.** Одной из важных задач подготовки педагога состоит в том, чтобы помочь студентам почувствовать собственный творческий потенциал в осуществлении воспитательной деятельности. Поэтому в педагогическом процессе приоритет отдается технологиям, стимулирующим интерес студентов к различным видам воспитательной деятельности: игровые, интерактивные, дискуссионные, свободы творческого самовыражения и др.

Анализ опыта работы показывает, что наиболее эффективными фор-

мами подготовки педагогов к воспитательной деятельности на занятиях по педагогике выступают: учебное проектирование и прогнозирование; диалог, организация обучения в сотрудничестве, проведение педагогических мастерских, учебное моделирование, организация учебного процесса как исследования, внедрение всех видов контекстного обучения, использование деловых, ролевых и имитационных игр в обучении, установление отношений делового взаимодействия, организация групповых дискуссий, метод мозгового штурма, освоение интерактивных технологий и др.

Во время обучения в вузе студенты проходят педагогическую практику в образовательных учреждениях – школах, лицеях, гимназиях, а также летнюю практику в оздоровительных лагерях. В ходе практики студентам предоставляется возможность реального педагогического взаимодействия с учениками и освоения школьной действительности с позиции педагога-воспитателя. Педагогическая практика студентов предусматривает обучение студентов умениями наблюдать и анализировать учебно-воспитательную работу, проводимую с детьми и подростками; выполнять функции классного руководителя, работать с коллективами школьников, а также проводить индивидуальную воспитательную работу и др. [2, с.22].

**Заключение.** Таким образом, в образовательном процессе педагогического университета существуют потенциальные возможности, которые могут обеспечить эффективность подготовки будущего педагога к воспитательной работе в школе. Среди них: усиление воспитательной составляющей содержания педагогических дисциплин; введение в учебно-воспитательный процесс продуктивных методов и технологий образования; создания условий для максимального развития творческого потенциала педагога-воспитателя.

#### Список литературы

1. Казимирская, И.И. Организация и стимулирование самостоятельной работы студентов по педагогике: учеб. пособие / И.И. Казимирская, А.В. Торхова. – Минск: Бестпринт, 2004. – 304 с.
2. Педагогическая практика студентов университета: методические рекомендации / сост. И.И. Казимирская, В.В. Чечет и др. – Минск: БГУ, 1999.

## **ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ЭСТЕТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

*Н.В. Черникова  
Минск, УО «БГПУ им. М. Танка»*

Актуальной проблемой современного высшего образования и, в частности, педагогического, является эстетическое воспитание студенчества, формирование эстетической культуры, нравственно-эстетических приоритетов в профессиональной деятельности.

В современных условиях воспитательная система в высшей школе является важнейшим условием функционирования образовательного учреждения. Анализ практики работы высших учебных заведений на постсоветском пространстве свидетельствует, что в середине 90-х гг. XX века в вузах появляются новые структуры, занимающиеся вопросами культурно-массовой работы среди студенческой молодежи. Особую популярность получили вузовские Центры эстетического воспитания (культуры и досуга, эстетического развития и культурно-творческих инициатив студентов и т.п.). Инновационная форма позволила сконцентрировать материальные и кадровые ресур-

сы, скоординировать всю работу по художественно-эстетическому воспитанию студентов. По содержанию и направлениям деятельности вузовские Центры эстетического воспитания являются многофункциональными структурами, призванными решать комплекс задач (таблица 1).

Таблица 1 – Функции и задачи вузовских Центров, осуществляющих эстетическое воспитание студентов

Функции	Задачи и содержание деятельности Центров эстетического воспитания
Социокультурная	Расширение социокультурной среды вуза
Диагностическая	Выявление интересов, склонностей, эстетических потребностей студентов и возможностей их реализации в вузе
Методическая	Разработка образовательных и воспитательных программ по направлениям деятельности творческих формирований по интересам и склонностям в целях максимального развития личности студентов, методическая помощь кафедрам вуза
Организационная	Создание оптимальных условий для раскрытия творческих способностей студентов через их включение в эстетическую деятельность (практические занятия музыкой, хореографией, драматургией)
Личностно-развивающая	Широкое привлечение студентов, профессорско-преподавательского состава и сотрудников университета к активным занятиям самостоятельным художественным творчеством, предоставление возможностей для их самореализации и саморазвития
Образовательнопросветительская	Обеспечение художественно-эстетического образования студентов, пропаганда достижений национальной культуры
Координирующая	Обеспечение координации и взаимодействия со студпрофкомаами, деканатами, кафедрами, привлечение творческих союзов, организаций, ведущих специалистов для реализации профессионально-творческих возможностей студентов
Мотивационно-стимулирующая	Пропаганда творческих достижений студентов, содействие развитию творческих способностей и склонностей студентов, повышение качества их подготовки

Подобные Центры существуют в вузах Российской Федерации, Украины, Республики Беларусь.

Еще одним нововведением в работе современных вузов по эстетическому образованию и воспитанию стало создание в их структуре Института эстетического воспитания, что, несомненно, несет на себе печать заимствования зарубежного опыта. В этом плане показателен пример Орловского государственного технического университета. Институт эстетического воспитания, созданный в его стенах, призван решать комплекс задач: создание оптимальных условий для раскрытия творческих способностей студентов, удовлетворение социально-культурных запросов и духовных потребностей студенчества и профессорско-преподавательского состава университета, их привлечение к активным занятиям самостоятельным художественным творчеством, сохранение и приумноже-

ние нравственных и культурных ценностей в условиях современной жизни, создание и развитие традиций университета [1].

Нельзя не отметить и такое новшество в вузовской практике последнего десятилетия как создание факультетов и кафедр эстетического профиля (эстетического образования, эстетического воспитания, художественно-эстетических дисциплин и др.), которые не только осуществляют учебную и учебно-методическую работу, но и являются центрами художественно-эстетического воспитания студенческой молодежи. В 2009 году факультеты народной культуры и музыкально-педагогический Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка (БГПУ) были преобразованы в факультет эстетического образования. Этот шаг позволил более полно использовать имеющиеся ресурсы (материально-технические, кадровые) и повысить уровень эстетической подготовки будущих учителей в стенах педагогического вуза.

Заметной тенденцией последних лет на постсоветском пространстве стала разработка вузовских программ нравственно-эстетического воспитания студентов, направленных на развитие коллективного творчества студенческой молодежи, предоставление ей возможностей саморазвития и самореализации [2]. Как правило, программа представляет собой комплекс мероприятий, призванных обеспечить решение основных задач в сфере духовно-нравственного и эстетического воспитания студентов: воспитание духовно-нравственных личностных качеств, формирование устойчивого интереса к эстетическим ценностям, художественной культуре, обеспечение гуманистической направленности воспитательного процесса. В программе четко прописаны цель, задачи, финансирование, основные направления (духовно-нравственное развитие, художественно-творческое развитие, интеллектуальное развитие, формирование культуры межличностного общения, организация досуга и др.) и мероприятия с указанием сроков и ответственных за их проведение, механизмы реализации. Как свидетельствует опыт, данные программы особенно эффективны в работе с первокурсниками. Начиная с первых дней обучения, студенты-первокурсники активно вовлекаются в культурную жизнь университета, включаются в деятельность разноплановых творческих коллективов.

Многие белорусские вузы за последние годы значительно продвинулись в организации культурно-массовой работы со студентами, которая строится в двух направлениях: эстетическое просвещение и организация досуговой деятельности студентов, что предполагает не только формирование эстетических потребностей, вкусов, но и развитие у молодежи умений и навыков культурного проведения досуга. Так, например, в Гродненском государственном университете имени Янки Купалы работа в сфере эстетического и духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи сосредоточена в Центре творчества, который проводит большую работу по пропаганде национальной культуры, организации просветительской и концертной деятельности, проведению массовых мероприятий и праздников, вечеров отдыха, фестивалей, конкурсов, концертов. В Центре творчества работает большое количество секций, представляющих собой широкий спектр направлений самодеятельного творчества (театр, музыка, хореография и т.д.). В Гомельском государственном университете им. Ф.Скорины функционирует молодежный комплекс университета, который организует досуг студенческой молодежи и реализует полезные инициативы. В общей сложности он руководит работой почти 50 клубных объединений.

Таким образом, в современной высшей школе стран СНГ работа по эстетическому воспитанию студентов ведется как в рамках традиционных форм (отдел, управление воспитательной работы, кафедра, лаборатория эстетического воспитания), так и в рамках инновационных (институты и центры эстетического воспитания, творчества, культуры и досуга), что неопровержимо свидетельствует достижению успеха в практике организации воспитательной работы со студентами.

#### Список литературы

1. Орловский государственный технический университет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ostu.ru/institutes/iev> – Дата доступа: 15.08.2009.
2. Ижевский государственный технический университет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.allstudents.net.ru> – Дата доступа: 17.08.2009.

### **К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ЛИДЕРСТВА В СТУДЕНЧЕСКИХ ГРУППАХ**

*М.Е. Шмуракова  
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»*

Проблема раннего выявления, воспитания и формирования будущих лидеров в настоящее время является актуальной. Современному обществу необходимы люди способные видеть, прогнозировать и решать возникающие проблемы, нужны неформальные контакты и особый тип коммуникации, лидерские стратегии создания «единого коммуникативного пространства» в группе и организации. За счет развития лидерских качеств появляются дополнительные возможности для того, чтобы повысить эффективность своей деятельности и деятельности своей организации. Проблемы лидерства являются ключевыми для современной молодежной эффективности, успешной профессиональной социализации. Молодежные лидерские амбиции могут оказать влияние на развитие общественных отношений и основных процессов формирования целеустремленной и востребованной личности в профессиональной сфере деятельности [1, 5].

Юношеский возраст – переломный момент в развитии личности, когда возникает актуальная потребность самореализации, в том числе и в лидерской деятельности. Именно на этом возрастном этапе оформляется тяга к лидерству как особому виду деятельности, которая представляет собой стремление к реализации собственных возможностей и способностей, умение взять на себя ответственность, быть активным субъектом деятельности. В юности некоторая часть молодежи стремится к лидерству как предстоящей деятельности [4].

Огромная роль лидерства в студенческих группах. В исследованиях посвященных этой проблеме отмечается, что лидерство способствует снижению высокого уровня напряженности в сфере межличностных отношений, способствует повышению уровня сплоченности в группах, Развитие лидерские и организаторские качества личности определяют успешность профессиональной деятельности и способствуют формированию готовности субъектов деятельности к самопознанию и самосовершенствованию [2, 6].

В студенческих группах лидерство обладает рядом особенностей, связанных с организацией учебной деятельности. Многими авторами отмечается

не востребованность лидерских функций в учебной деятельности. Учебная деятельность в вузе не требует четкости и строгости взаимного распределения функций, задач, прав, обязанностей и ответственности между студентами. Ситуации, требующие актуализации лидерских функций в студенческих группах возникают крайне редко. Студенты работают независимо друг от друга, объективно не нуждаясь в эффективном управлении внутригрупповыми процессами. В результате, статусная структура студенческой группы приобретает двойственную составляющую: потенциальную и реальную. Реальная четко обозначенная структура лидерства в академических группах отсутствует, что объясняется содержательными особенностями учебной деятельности. Однако, сохраняется потенциальная структура лидерства, которая при благоприятных условиях актуализируется, чему способствует высокий уровень притязаний членов группы на позиции лидера и соответствие характеристик претендента на лидерство с ожидаемым образом идеального лидера по представлениям группы [2, 3, 5, 6].

Целью нашего исследования явилось изучение особенностей лидеров в студенческих группах. В исследовании приняли участие 247 студентов исторического и педагогического факультетов 1, 2, 3 и 4 курсов: 190 студенток (76,9% из всех принявших участие в исследовании), 57 студентов (23,1% из всех принявших участие в исследовании).

**Материалы и методы.** Методом экспертных оценок студенты были разделены на три группы: первая группа – студенты, у которых лидерские качества проявляются всегда, независимо от ситуации; вторая группа – студенты у которых лидерские качества проявляются ситуативно; третья группа – студенты, у которых лидерские качества не проявляются никогда или очень редко под давлением обстоятельств.

**Результаты и их обсуждение.** Доминирующей группой является третья группа (41,7% принявших участие в исследовании было отнесено именно к этой группе). Самой малочисленной является первая группа (24,3% от принявших участие в исследовании). Численность студентов и студенток в данных группах приблизительно одинакова. При сравнении групп студентов и студенток независимо от уровня проявления лидерских качеств были выявлены значимые различия по ряду переменных, в частности студентки занимают более активную позицию. Они достоверно чаще занимаются общественной работой ( $F=9,16$ ;  $p \leq 0,003$ ). К тому же, на факультете 98% всех старост студентки, и только 2% студенты (всего на факультете обучается 62% студенток и 38% студентов).

В данном исследовании показано, что проявления лидерских качеств у студентов не зависят в целом от года обучения в вузе, т.е. учебная деятельность в вузе не способствует проявлению и формированию лидерских черт.

Проведенное исследование показало, что проявление лидерских качеств в студенческом возрасте взаимосвязано с большей уверенностью в своих силах в настоящем и верой в свои профессиональные успехи в будущем.

Важными компонентами психологической адаптации лидеров студенческих групп являются копинг-стратегии, которые в значительной степени отличаются от способов совладания со стрессом у окружающих. Исследование показало, что лидеры-студентки стремятся к использованию адаптивных копинг-стратегий и в проблемных ситуациях стараются проводить анализ возникших трудностей и путей выхода из них, стремятся к повышению самооценки и самоконтроля, характеризуются наличием веры в собственные ресурсы и силы.

Студентки, не проявляющие лидерских качеств в процессе обучения и не стремящиеся занять лидерскую позицию в студенческой группе выбира-

ют малоадаптивные стратегии совладания со стрессом, приводящие к накоплению и постепенной хронизации внутреннего напряжения, что способствует общему снижению их толерантности к стрессу.

У студентов-лидеров более пестрая картина, чем у студенток. С одной стороны они склонны к альтруизму, стараются придать проблеме особое значение и смысл, а с другой - для них характерны самообвинения и агрессивность, как способы поведения в проблемной ситуации

Студенты, не проявляющие лидерских качеств во время обучения, в вузе в трудных ситуациях демонстрируют в целом хорошие показатели психологической адаптации, проявляющиеся в стремлении выбирать продуктивные копинг-стратегии, приводящие к сохранению самообладания, повышению самооценки и самоконтроля, стремлению сотрудничать со значимыми, более опытными людьми.

**Заключение.** Исследование показало, что изучение лидерства в студенческих группах обладает огромным потенциалом, в том числе в социально-психологическом плане. Выявленные в результате исследования тенденции могут быть использованы при организации студенческого самоуправления, и служить ориентиром в проведении воспитательных мероприятий, планировании форм и методов социальной работы со студенческими группами.

#### Список литературы

1. Базарова К.Т. Социально-психологические факторы развития лидерских качеств руководителя. Автореферат дис...канд. психол.наук: 19.00.05. – Москва, 2008. – 24 с.
2. Белякова Н.В. Социально-психологические особенности проявления лидерства в студенческих группах. Дис...канд. психол.наук: 19.00.05. – Москва, 2002. – 197 с.
3. Бендас Т.В. Гендерная психология: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2006. – 431 с.
4. Мухина В.С. Возрастная психология. - М.:Academia,1998. - 456 с.
5. Осипов Е.И. Психолого-акмеологические условия развития лидерских и организаторских качеств личности в профессиональной подготовке менеджеров в системе МЧС России. Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.13. – Кострома, 2009. – 21 с.
6. Первитская А.М. Формирование лидерской деятельности в юношеском возрасте. Автореферат дис...канд.психол.наук: 19.00.07. – Екатеринбург, 2007. – 27 с.

### **ПАДРыхтоўка будучых настаўнікаў да выкладання змястоўнага блока “МАЯ РАДЗІМА – БЕЛАРУСЬ” НА АСНОВЕ КАМПЕТЭНТНАСНАГА ПАДыхОДУ**

*Л.В. Яришова*

*Орша, Аршанскі каледж УА «ВДУ імя П.М. Маішэрава»*

Якасць падрыхтоўкі спецыялістаў на сучасным этапе ў многім залежыць ад фарміравання ў іх прафесійных кампетэнцый. Асноўныя патрабаванні да падрыхтоўкі настаўнікаў пачатковай школы ў педагагічных каледжах вызначаюцца адукацыйным стандартам спецыяльнасці «Пачатковая адукацыя». Ён уключае пералік спецыяльных ведаў і ўменняў у кожнай вобласці, якімі спецыяліст павінен авалодаць на ўзроўні ўяўлення, разумення і прымянення (умення). На аснове адукацыйнага стандарта

ствараюцца новыя вучэбныя праграмы па дысцыплінах, у якіх змест падрыхтоўкі спецыяліста праекціруецца на аснове кампетэнтнаснага падыходу. Гэты падыход забяспечвае праекціраванне зместу навучання праз адукацыйны вынік [1, с. 4].

Вучэбная праграма па дысцыпліне “Методыка выкладання прадмета “Мая Радзіма – Беларусь” распрацавана на аснове кампетэнтнаснага падыходу [2, с. 2-8]. Яе прынцыповае адрозненне ад папярэдняй праграмы складаецца ў тым, што яна з’яўляецца практыка-арыентаванай: мэты, змест і адукацыйныя вынікі ў ёй цесна звязаны, а ў якасці выніку разглядаецца не сума засвоенай інфармацыі, а здольнасці (прафесійныя і прадметныя) будучага настаўніка дзейнічаць вынікова. Структура зместу праграмы ўключае тры раздзелы: мэты вывучэння, змест тэмы, вынік.

Напрыклад, тэма “Фарміраванне ў малодшых школьнікаў уяўленняў аб гістарычным часе” уключае:

– мэты навучання: “Сфарміраваць уяўленне аб ролі храналогіі ў навучанні гісторыі. Даць паняцце аб гістарычным часе. Пазнаёміць з прыёмамі работы па фарміраванні ўяўленняў аб гістарычным часе, гістарычнай храналогіі”;

– змест тэмы: “Паняцце гістарычнага часу і гістарычнай перспектывы. Роля храналогіі ў навучанні гісторыі. Лакалізацыя падзей у часе. Развіццё ўяўленняў малодшых школьнікаў аб гістарычным часе. Паняцці “год”, “стагоддзе”, “тысячагоддзе”, “эра”. Прыёмы вывучэння храналогіі”;

– вынік: “Выказвае агульныя меркаванні аб ролі храналогіі ў навучанні гісторыі. Тлумачыць паняцце “гістарычны час”, апісвае методыку яго вывучэння. Называе прыёмы вывучэння храналагічна-тэставых практыкаванняў і заданняў”.

Такая структура праграмы накіроўвае будучага спецыяліста на засваенне ведаў на ўзроўні ўяўлення, разумення і прымянення, якія цесна звязаны паміж сабой. Адукацыйны вынік вызначаецца праз апісанне новых магчымасцей навучэнцаў (што яны могуць зрабіць пасля вывучэння тэмы). Ён адлюстроўвае чакаемыя змены ў ведах і ўменнях. Фармулёўка вынікаў навучання абавязкова ўключае дзеяслоў, які фіксуе вынік навучання і адлюстроўвае ўзровень засваення вучэбнага матэрыялу [1, с. 6]. Напрыклад, вынікам вывучэння тэмы “Распрацоўка ўрока з выкарыстаннем карты як сродка навучання” з’яўляюцца наступныя спосабы дзейнасці навучэнцаў: “Тлумачыць неабходнасць лакалізацыі гістарычных фактаў у прастору. Вызначае тып гістарычнай карты для пэўнага ўрока; этапы ўрока, на якіх будзе арганізавана работа з картай, метады работы з картай. Складае план-канспект ўрока”.

У працэсе вывучэння методыкі выкладання прадмета “Мая Радзіма – Беларусь” узроўні ведаў разглядаюцца пры засваенні ведаў перш за ўсё як аснова для рэалізацыі спосабаў дзейнасці (інтэлектуальных і практычных уменняў). Ведаць – гэта не значыць умець. Інфармацыя, якую навучэнец засвоіў на ўзроўні ведаў, павінна рэалізоўвацца ў канкрэтнай дзейнасці, якая спачатку ажыццяўляецца па ўзоры ў знаёмай сітуацыі з падказкай выкладчыка, а потым пераходзіць на ўзровень творчасці. Творчы ўзровень засваення вучэбнага матэрыялу праяўляецца ў здольнасці навучэнца дзейнічаць у новых умовах: ажыццяўляць перанос ведаў і ўменняў у новую сітуацыю, бачыць новую праблему ў традыцыйнай сітуацыі, улічваць альтэрнатывы, камбінаваць і пераўтвараць розныя спосабы дзейнасці для яе

рашэння. Дзеля дасягнення адукацыйнага выніку праграма прадугледжвае практычныя заняткі. Апошнія накіраваны не толькі на ўзнаўленне тэарэтычнага матэрыялу, але і яго прымяненне на практыцы праз аналіз школьнага падручніка, атласа, рабочага сшытка для 4 класа агульнаадукацыйнай школы па прадмету “Мая Радзіма – Беларусь”. У распрацаваным намі вучэбна-метадычным дапаможніку “Методыка выкладання прадмета “Мая Радзіма – Беларусь” змешчаны заданні для самастойнай работы навучэнцаў па кожнай тэме праграмы. Заданні накіраваны на прымяненне тэарэтычных ведаў пры рабоце з падручнікам, атласам, рабочым сшыткам для 4 класа, метадычным дапаможнікам. Гэта садзейнічае паглыбленню і трываламу засваенню тэарэтычных ведаў, фарміраванню на іх аснове практычных уменняў. У навучэнцаў фарміруецца пачатковы вопыт прымянення метадаў і прыёмаў навучання [3, с. 8-52].

Вызначэнне вучэбнай праграмай вынікаў засваення вучэбнага матэрыялу на розных узроўнях забяспечвае мэтанакіраванасць і прадуктыўнасць вучэбнай дзейнасці будучых настаўнікаў. На ўзроўні ўяўлення яны павінны арыентавацца ў вучэбным матэрыяле, выказваць агульныя меркаванні, пазнаваць, адрозніваць аб’ект вывучэння па пэўных прыкметах; на ўзроўні разумення – тлумачыць, характарызаваць, формуляваць, апісваць аб’екты вывучэння; на ўзроўні прымянення – карыстацца сродкамі навучання, метадычнымі дапаможнікамі, выконваць розныя віды вучэбных работ і г.д. Дзесяцібальная шкала ацэнкі вучэбных дасягненняў навучэнцаў па дысцыпліне “Методыка выкладання прадмета “Мая Радзіма – Беларусь” прадугледжвае залежнасць адзнакі навучэнца ад узроўня засваення праграмага матэрыялу. Выхад на ўзровень творчасці пры прымяненні ведаў ацэньваецца адзнакай 9-10 балаў. Вучэбная праграма стварае ўмовы для свядомага планавання будучымі настаўнікамі вучэбнай работы па дысцыпліне, самаацэнкі, выхату на творчы ўзровень дзейнасці.

Такім чынам, вучэбная праграма новага пакалення па дысцыпліне “Методыка выкладання прадмета “Мая Радзіма Беларусь” забяспечвае фарміраванне ў будучых настаўнікаў пачатковай школы базавых і прадметных кампетэнцый, якія з’яўляюцца неабходнымі для прафесійнай дзейнасці.

#### Спіс літаратуры

1. Ильин, М.В. Описание результатов учебной деятельности при проектировании содержания профессионального образования / М.В. Ильин, Э.М.Калицкий, И.И.Козловский, Л.Н. Галат; под ред. М.В. Ильина. – Минск: РИПО, 2001. – С. 31.
2. Яршова, Л.В. Методыка выкладання прадмета “Мая Радзіма Беларусь” / Л.В. Яршова; пад рэд. Г.І. Радаман. – Мінск: РППА, 2008. – С.12.
3. Яршова, Л.В. Методыка выкладання прадмета “Мая Радзіма – Беларусь” / аўт.-склад. Л.В.Яршова. – Віцебск: УА “ВДУ імя П.М. Машэрава”, 2008. – С.72.

---

---

## РЕАЛИЗАЦИЯ НОВАТОРСКИХ ИДЕЙ В ПРАКТИКЕ РАБОТЫ ПЕДАГОГА

---

---

### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

*Л.Г. Аленкуц  
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»*

**Материалы и методы.** Основной целью реабилитации ребенка дошкольного возраста с речевым нарушением средствами образования является полноценная подготовка к обучению в общеобразовательной средней школе. Готовность ребенка к обучению в школе является результатом всего дошкольного периода его развития. Обязательным условием успешного вхождения в учебную деятельность является достижение ребенком социальной и личностной готовности, основным критерием которых является определенный и необходимый уровень его общего психического развития [1, 171].

Такой психический процесс как саморегуляция требует специально организованной психической активности и умения управлять собственным психическим состоянием. Под саморегуляцией понимается не только способность, результатом которой является присвоение опыта, но и целенаправленная активность самого субъекта, его самодвижение, саморазвитие, во многом зависящее от способов самоконтроля [2, 26].

**Результаты и их обсуждение.** Проведенное нами исследование готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи выявило 42 % детей с ОНР, продемонстрировавших низкий уровень саморегуляции по сравнению со сверстниками с нормальным речевым развитием (8 %), что обусловлено прежде всего недоразвитием регулирующей функции речи.

Учитывая значение речи для регуляции поведения и деятельности ребенка с общим недоразвитием речи, нами была реализована программа педагогической коррекции саморегуляции в дидактических играх. Программа направлена на формирование всех структурных компонентов деятельности, способствующих совершенствованию основных элементов саморегуляции. Игры были распределены на четыре группы.

Игры первой группы связаны с обучением детей формулированию и соблюдению правил. Коррекционно-педагогический эффект достигается за счет следующих приемов педагогического воздействия: 1) одновременное выполнение игрового задания несколькими детьми, при этом каждый занят своим делом и не следит за действиями других; взрослый наблюдает за выполнением заданий и по окончании игры дает оценку действиям каждого ребенка; 2) использование вопросов типа: «Подумай, во что будем играть?» (нацеливают на игру, предупреждают излишние вопросы, позволяют задавать вопросы по предыдущим играм), «С кем ты будешь играть?» (дают установку на коллективность в игре); 3) ребенок исполняет роль «маленького учителя», самостоятельно формулируя инструкции для себя и других детей – «учеников». Игры этой группы позволяют детям понять, что результат их деятельности напрямую зависит от того, соблюдаются правила или нет.

Игры второй группы призваны развивать у детей умение анализировать образец: сам предмет и действие; целостное изображение предмета; чертеж с выделением и без выделения деталей; схему; план и др. Игры данной группы по своему содержанию связаны с использованием схем и чертежей построек, планов передвижения и призваны формировать умение вычленять части не расчлененных на детали образцов. Данная группа игр может быть усложнена конструированием по словесному описанию, а затем и по собственному замыслу. В последнем случае ребенок перед началом работы должен подробно описать особенности задуманной постройки. Основная задача – научить детей наиболее рациональным способам действия. В связи с различным уровнем развития регуляторных процессов детям с ОНР необходима следующая педагогическая поддержка: 1) напоминание инструкции (необходимость этого диктуется недостаточным развитием вербальной памяти и словарным запасом, не соответствующим возрастному уровню); 2) ориентировка детей на обязательное использование образца для рациональной деятельности; 3) использование вопросов для анализа образца (что означают линии на образце? какое количество деталей выделено на образце? каков размер деталей относительно друг друга? и др.); 4) напоминание в ходе выполнения работы о содержании инструкции и соблюдении правил, зафиксированных в образце; 5) контроль за правильностью выполнения промежуточных действий, т.к. именно там чаще всего допускаются ошибки; 6) анализ полученного результата (напоминание об обязательности сравнения результата с образцом, о проверке соответствия результата правилам и оказание помощи в формулировании вывода о качестве работы).

Игры третьей группы направлены на формирование у детей умения использовать знаки (модели, символы, опорные сигналы) и другие способы опосредствования для планомерного и последовательного выполнения действий. Моделирование в этой группе игр выступает как средство, помогающее детям с речевыми нарушениями контролировать, планировать и регулировать свою деятельность. Предлагаемые задания предусматривали использование наглядной модели, где предметы обозначались при помощи тех или иных условных заместителей, а их отношения – расположением этих заместителей в пространстве (в объеме или на плоскости). По содержанию дидактической задачи игры этой группы мы условно разделили на: 1) игры, цель которых – формировать умение читать опорные сигналы («Какая сегодня погода?», «Делаем зарядку», «Веселые человечки» и др.); 2) игры, направленные на формирование умения самим создавать шифры для программирования и кодирования различной информации («Зверюшки на дорожках», «Вывески», «Мы – водители»); 3) игры на развитие умения использовать схематические изображения для фиксации последовательности действий («Мяч в корзину», «Что сначала, что потом»); 4) игры с использованием опорных сигналов-символов для опосредования речевого материала и повышения продуктивности вербальной памяти («Графический диктант», «Запишем сказку», «Говорящие рисунки»).

Игры четвертой группы имеют целью формирование умений, необходимых для оценки результата деятельности, а также умения составлять «отчет» о совершенных действиях и соотносить результат с предложенным образцом. В работе по данному направлению были использованы следующие методические приемы: создание положительного фона путем установки на успешность выполнения задания (одобрение, подбадривание, похвала и др.);

создание игровой мотивации – принятие ребенком на себя роли с целью оценки деятельности («маленький учитель» в играх учебного содержания, прораб в играх со строительным содержанием; писатель-сказочник в играх, формирующих умение сочинять, придумывать; синоптик при составлении прогнозов погоды и т.п.); приемы, направленные на совершенствование анализа результата деятельности (собственной и других детей): высказывать мотивированные оценочные суждения, сравнивать полученный результат с образцом, выделять и вербально обозначать способы контроля и исправления ошибок, допущенных в работе, формулировать правила выполнения работы.

Анализ результатов работы по педагогической коррекции саморегуляции детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи показал положительную динамику: 4 % детей продемонстрировали очень высокий уровень, 36 % - высокий уровень, 32 % - средний уровень и 28 % - низкий уровень саморегуляции.

**Заключение.** Таким образом, целенаправленное формирование саморегуляции посредством системы дидактических игр повышает уровень готовности детей с общим недоразвитием речи к предстоящей учебной деятельности.

#### Список литературы

1. Специальная дошкольная педагогика: Учеб. пособие / Е.А. Стребелева [и др.]; под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 312 с.
2. Ульенкова, У.В. Экспериментальное изучение формирования саморегуляции в структуре общей способности к учению у шестилетних детей с задержкой психического развития / У.В. Ульенкова, В.В. Кисова // Дефектология. – 2001. – № 1. – С.26-33.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Н.В. Амасович  
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»*

Понятие «инновация» сегодня широко внедряется в систему народного образования и правомерно ассоциируется с чем-то новым.

Однако не всякое новое в обучении можно назвать инновационным, поскольку инновация предполагает создание и внедрение такого новшества, которое вносит существенные изменения в любую социальную практику, в том числе и систему обучения.

Кажется, что любое новое в обучении младших школьников можно рассматривать как благо, но как показывает практика, школа часто отвергает это новое. Новое только тогда активно входит в школьную жизнь, когда опирается на действительные потребности общества и школы, соотносится с достижениями науки в соответствующих областях знаний и имеет такой технологический инструментарий, который позволяет любому учителю реализовывать новые идеи на практике. Сегодня, общество, наконец, пришло к необходимости признания того, что патриотизм выражается в преданности высшим нравственным ценностям народа – это благородство и уважительное отношение к Родине. Гражданское воспитание личности становится неотъемлемой частью образовательного процесса в Республике Беларусь.

**Материалы и методы.** Методические материалы по формированию патриотических чувств младших школьников широко используются в практике начальной школы, однако следует признать, что в основном они охватывают материал в целом по истории Республике Беларусь, не уделяя должного внимания той конкретной области или региону, в котором живет ребенок. Кроме того, учителя часто увлекаются жесткой учебно-дисциплинарной моделью, проведения уроков-занятий, направленных на усвоение знаний, умений и навыков, пренебрегая игровыми способами подачи познавательного-практического материала, что ведет к потере качества начального образования. В связи с этим возникла необходимость создания учебно-методического комплекса «Моя Витебщина» (рабочее название), отражающего прошлое и настоящее Витебщины, в помощь учителям начальных классов. Предложенные материалы можно использовать в воспитательной работе по формированию патриотического сознания и гражданственности младших школьников.

**Результаты и их обсуждение.** Содержание комплекса представляет различные формы работы, смысл которых заключается в формировании категорий добра и зла, высоких нравственных ценностей, обращение сознания школьников к идеалам, которые имели место в истории Витебщины, и создания у детей, самостоятельных представлений о значении большой и малой Родины. Если ребенок, учителя и родители в своей повседневной деятельности будут регулярно обращаться к материалам комплекса, то его использование поможет вырастить людей убежденных, благородных, готовых принять любое решение, тех, которых принято называть коротким и ёмким словом – «патриот».

Главное в содержании комплекса – системный подход к формированию гражданской позиции младшего школьника, создание условий для самосознания и самовоспитания. Поэтому важно помочь учащимся освоить общественно-политический опыт путем вхождения в социальную среду, выработать свой индивидуальный опыт жизнедеятельности.

Комплекс предполагает формирование патриотических чувств и сознание на основе исторических ценностей и роли Витебского региона в культуре и истории Беларуси, развитие чувства гордости за свой край; воспитание личности гражданина – патриота Витебщины; формирование базы нормативного, правового и организационно-методического обеспечения функционирования системы патриотического воспитания. Мы также учитываем, что главным условием развития личности ребенка является наличие привлекательных видов детской деятельности, представление ребенку возможности самостоятельно проявить инициативу, творчество. Способы общения направлены на позицию ребенка, внимательное отношение к его чувствам и эмоциям. Основу учебно-воспитательной работы по данному комплексу составляет самодеятельность ребенка.

В научно-теоретическом и методическом разделе предлагаются разработки уроков, праздников, литературных сценариев, родительских собраний, проектно-исследовательских и творческих работ учащихся, методических пособий и рекомендаций в области патриотического воспитания с научным обоснованием путей приобщения подрастающего поколения к патриотическим ценностям, достойному служению Отечеству. Комплекс «Моя Витебщина» используется в начальных классах. Он включает несколько направлений, связанных между собой логикой формирования патриота своей малой Родины.

Рассмотрим более подробно направление «Я и моя семья», т.к. семья выступает первым воспитательным институтом, с которым будущий гражданин ощущает связь на протяжении всей жизни. В процессе семейного воспитания у ребенка формируется представление о сильных социальных ролях, необходимых для “безболезненной” адаптации в обществе. Именно семья закладывает основы нравственности, формируются нормы поведения, определяющие стиль жизни ребенка, жизненные установки, планы и способы их достижения. На страницах комплекса мы закладываем информацию об историческом происхождении семьи; даем различные определения данного понятия, показываем, как необходима ребенку полная семья с любящими родителями; знакомим детей с их правами в семье; проникновенной сказкой В.А. Сухомлинского «Девочка и Ромашка».

Несомненно, полезными являются и «странички для твоих ответов», на которых помещены творческие задания и вопросы для детей. Особым условием для их выполнения выступают: положительный микроклимат в семье; атмосфера близости и доверия друг к другу; игровая форма выполнения заданий; организация совместной творческой деятельности; использование импровизации как важного фактора развития творческих потенциалов личности; разумный выбор средств воздействия на ум, душу и сердце ребенка, чувство юмора. Приведем пример заданий такой странички: «.....«Зачем человеку нужна семья? Какая семья хорошая? Что дала тебе твоя семья? Что хорошего сделал ты для своей семьи? В какой семье тебе не хотелось бы жить?»; «...А теперь заглянем в будущее. Представьте себя в роли папы (мамы), бабушки (дедушки). Какими вы себя видите? Как бы вы хотели, чтобы к вам относились ваши близкие?».

Мы полагаем, что результатами работы с данным комплексом станет: высокий уровень самосознания, самодисциплины, понимания учащимися ценностей человеческой жизни, духовный и культурный подъем, патриотическое сознание – любовь к своей Родине, постоянная готовность к ее защите, чувство гордости за свой народ, свою Родину. Комплекс “Моя Витебщина” дает возможность учащимся проявить свои способности, удовлетворить свои интересы, а учитель, работая с данным материалом, имеет возможность наблюдать за детьми, устанавливать с более тесный контакт, влиять на социальный статус ребенка, развивать субъектные отношения через воспитательный процесс.

Мы убеждены в том, что у наших детей появится ощущение «Я - уроженец Витебщины», чувство ответственности за свое будущее, в том случае если будет система учебной деятельности и внеклассной работы, основанная на сотрудничестве учителей, учеников, родителей и общественных организаций. Благодаря такой системе работы происходит становление норм демократической культуры, формирование навыков игрового общения и деятельности, развитие гражданских и патриотических чувств, чувств сопричастности с происходящим в окружающем мире.

**Заключение.** Таким образом, инновационная технология гражданско-патриотического воспитания на основе учебно-методического комплекса «Моя Витебщина», разработанного в соответствии с культурно-историческим принципом и способами самостоятельного познания действительности – залог качества воспитания детей младшего школьного возраста.

## ФАКТОРЫ ВОСПИТАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПУБЛИЧНЫХ БИБЛИОТЕК

*О.А. Барма  
Минск, УО «БГУКИ»*

Построение процесса воспитания на поликультурной основе чрезвычайно актуально для современного общества. Население Республики Беларусь представляет собой своеобразную «мозаику» этносов, различающихся уровнем развития, интенсивностью внутренних связей, политическими, экономическими и социальными особенностями, менталитетом, языком. Именно поэтому, воспитание поликультурной личности – одна из главных задач социальных и образовательных институтов современного белорусского общества, в том числе и публичных библиотек.

В 2008 году был принят манифест ИФЛА о поликультурной библиотеке, где отмечается, что «библиотекам всех типов следует учитывать, поддерживать и продвигать культурное и языковое разнообразие на международном, национальном и местном уровнях, поддерживая, таким образом, межкультурный диалог и активную гражданскую позицию» [3, 5].

В условиях глобализации и интеграции национальных культур в мировое культурное пространство, публичные библиотеки решают ряд задач:

- сохранение национальной культуры своего народа, являющееся непременным условием интеграции в другие культуры;
- формирование представлений о многообразии культур в мире и в Белоруссии в частности, воспитание позитивного отношения к культурным различиям;
- развитие умений и навыков продуктивного взаимодействия с носителями других культур, воспитание в духе миролюбия и терпимости;
- формирование у пользователей дивергентного мышления.

Цель поликультурного воспитания в публичной библиотеке – создание условий для воспитания человека культуры, высоко ценящего собственную культуру и в то же время понимающего и принимающего культуры других народов, толерантно относящегося к ним. Данная цель достигается в публичной библиотеке путем актуализации поликультурной проблематики в процессе:

- комплектования библиотечного фонда информационными ресурсами, отображающими мультикультурное разнообразие всего мирового сообщества;
- создания социально-психологической атмосферы, способствующей неформальному общению с представителями других культур и национальностей;
- разработки социально-педагогических программ направленных на популяризацию культурного разнообразия и культурную социализацию пользователей в процессе освоения культурного наследия;
- воспитания толерантности, взаимопонимания и уважения к культурам других народов.

Основными факторами воспитания поликультурной личности в условиях публичных библиотек являются:

- когнитивный фактор, заключающийся в формировании у пользователей библиотеки знаний о собственной и иных культурах; представлений о сходствах и различиях между ними; осознание значимости культурных различий; знаний, позволяющих адекватно интерпретировать поведение представителей иных этнических групп; знаний, способствующих адекватному кодированию и декодированию невербальных сообщений от представителей иных культур. Данные знания формируются с помощью коммуникационно-

го процесса между библиотечным фондом и его пользователями, через библиотечно-библиографическую коммуникацию, как между самими пользователями библиотеки, так и между пользователями и библиотекарями, каждый из которых является носителем своей культуры.

– мотивационный фактор, который рассматривается в умении адаптировать свое поведение к особенностям иной культуры; навыках, способствующих проявлению адекватных культуре невербальных реакций; способности контролировать эмоциональные переживания, связанные с различиями в культурах; способности регулировать уровень тревоги в межкультурном взаимодействии. Мотивационный фактор реализуется в проведении библиотечных мероприятий с участием представителей других культур и национальностей, направленных на популяризацию лучших произведений зарубежной литературы (литературные вечера, брей-ринги, презентаций книг). В процессе проведения мероприятий, пользователи библиотеки, вступают в межличностную межкультурную коммуникацию, тем самым формируют в себе умения и навыки межкультурного общения, что способствует восприятию чужих культур и их носителей [1, 10].

– поведенческий фактор, проявляющийся в потребности общения с представителями других культур; готовность к осознанию и принятию ценностей иных культур; готовность проявлять эмпатию к представителям иных культур; представление о близости культурной и/или исторической дистанций; готовность вступать во взаимодействие, исходя из позиции этнокультурного универсализма. Потребность в межкультурном общении формируется на протяжении всей жизни человека, под воздействием социальных, экономических и политических изменений происходящих в обществе. Библиотека выступает и как посредник процесса удовлетворения потребностей в межкультурном общении, так и их организатором. Организационная сторона публичных библиотек проявляется в создании на их базе информационно-культурных центров этнических меньшинств, клубов по изучению иностранных языков, проведения дней (фестивалей) национальных культур и народов [1, 11].

Таким образом, воспитание поликультурной личности в условиях публичных библиотек направлено на:

- сохранение собственной культуры, и ее интеграцию в культурное мировое пространство;
- формирование знаний пользователей библиотеки о собственной и иных культурах, традициях, обычаях, ценностях, правилах;
- ориентация пользователя на национальные и общечеловеческие ценности, на лучшие достижения человеческой цивилизации, осознание мирового сообщества [3, 398];
- культивирование бережного отношения к людям различных национальностей, проживающих в стране, к их языку, социальным и культурным ценностям;
- воспитание уважения и миролюбия ко всем народам населяющим Республику Беларусь, их этнонациональным особенностям, обращение к национальному достоинству и чувствам людей, стимулирование непримиримого отношения к проявлению шовинизма, национализма и расизма;
- формирование потребностей у пользователей в межкультурной коммуникации и межкультурном общении, а также удовлетворение этих потребностей.

Являясь интегративными социальными институтами современного общества, публичные библиотеки активно включены в процесс воспитания поликультурной личности. На основе когнитивных, мотивационных и поведенческих факторов, публичные библиотеки, формируют у своих пользователей – знание, умение и навык межкультурной коммуникации, тем самым приобщают их к мировым культурным ценностям, что жизненно необходимо в условиях постоянных изменений происходящих в обществе как материального, так и духовного характера.

#### Список литературы

1. Барма, О.А. Межкультурная художественная коммуникация в публичных библиотеках / О.А. Барма // Социокультурное пространство России: проблемы и перспективы развития : сб. докл. III Всероссийской (с международным участием) науч.-практич. конф. (Белгород. 27-28 января 2011 года): в 2 т. / отв. ред. И.А. Гричаникова, И.Г. Паршина. – Белгород : БГИКИ, 2011. – Т.2. – С. 8–12.
2. Гукаленко, О.В. Поликультурное образование : теория и практика / О.В. Гукаленко. – Ростов-на-Дону, 2003. – С. 398.
3. Манифест ИФЛА о поликультурной библиотеке / Науч. и техн. б-ки. – 2008. – № 7. – С. 5–9.

### **АНИМИРОВАННЫЕ ЗАДАНИЯ В НАЧАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В КОНТЕКСТЕ ИННОВАЦИОННОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ДИДАКТИКИ**

*А.Э. Богатырева*

*Ориша, Оришанский колледж УО «ВГУ им. П.М. Машиерова»*

За последнее десятилетие всё большее количество детей получает доступ к компьютеру в раннем возрасте: в домашних условиях, в кругу друзей, в Интернет-кафе и, безусловно, в учреждениях образования. Компьютерные средства обучения существенно трансформируют все компоненты традиционного образовательного процесса. По мнению российских ученых и практиков Башмакова А.И., Молчановой Л.В., Позднякова В.А. и др. в данном случае следует говорить о совершенно новой системе обучения – «компьютерной дидактике», предметом разработки которой являются методы обучения в контексте их компьютерной реализации [1; 2].

Если же обучение представлено в нетрадиционных формах с компьютерной поддержкой, то обоснованно говорить об инновационной компьютерной дидактике. Определения данных понятий не устоялись пока ещё ни в общей дидактике, ни тем более в педагогике и частных методиках. Многие исследователи характеризует компьютерную дидактику, как «часть дидактики, занимающаяся проблемами процессов обучения, темой изучения которых является компьютер и его применение» [2, с.123].

Поскольку одним из главных принципов дидактики является принцип наглядности в обучении, уместным будет процитировать утверждение знаменитого русского педагога К.Д. Ушинского: «Детская природа требует наглядности. Учите ребенка каким-нибудь пять неизвестным ему словам, и он будет долго и напрасно мучиться над ними, но свяжите с картинками двадцать таких слов, и ребенок усвоит их на лету» [3]. На смену традиционным таблицам, схемам и картинкам на бумажных носителях приходят «ожившие» картинки из учебников, мультимедийные презентации, трёхмер-

ная графика и, наконец, компьютерные flash-анимации, характерные для современной информационной среды.

В данном контексте исследование проводилось в двух направлениях: особенности разработки анимированных заданий, и их применение на уроках математики в начальной школе.

Само слово «анимация» (лат. *anima* – душа, жизнь) означает «оживление, одушевление». В информатике понятие «анимация» трактуется как изображение движущихся объектов, созданное средствами компьютерной техники [4, с.52].

Широкий спектр мультимедийных продуктов предлагает достаточный арсенал занимательных материалов в виде анимационных слайдов, роликов, рисунков, ребусов и кроссвордов. Можно использовать как готовые мультимедиа, так и создавать авторские творческие проекты, предназначенные специально для своих учащихся с учетом их индивидуальных особенностей, уровня развития, активности и т.д.

Уроки математики, на которых используются анимированные задания, отражают один из главных принципов создания современного урока – принцип привлекательности. Учитывая интерактивность анимационных материалов, их можно применять на различных этапах урока, поскольку они акцентируют внимание учащихся на ключевых моментах изучаемой темы, повышают мотивацию обучения, снижают уровень тревожности, происходит быстрее и легче усвоение учебного материала. Об этом свидетельствуют уроки, проводимые учащимися колледжа в условиях педагогической практики в школе. В свою очередь, прежде чем осуществить сценарный замысел такого нетрадиционного урока, будущим учителям приходится немало потрудиться, а главное – определить место использования мультимедийных материалов в структуре урока. Всё, что касается придумывания заданий, подбора картинок, составления вопросов к ребусам и кроссвордам, реализуется на высоком творческом уровне. Трудности появляются тогда, когда дело доходит до применения инновационных компьютерных технологий, в частности, звукового сопровождения, «оживления» сказочных персонажей, движения объектов на слайдах, использования гиперссылок, монтирования видеороликов и т.д.

Решение данной проблемы мы находим в интеграции знаний и практических умений учащихся двух различных специальностей: будущих учителей начальной школы и техников-программистов. Первые являются «сценаристами», которые на бумаге изображают картинки, надписи, слайды и пр., а техническое решение проблемы остаётся за специалистами в области информационных технологий.

В качестве примера рассмотрим методику применения анимированных кроссвордов, являющихся составной частью интерактивной компьютерной презентации (анимационной презентации). Наиболее оптимальным, на наш взгляд, является способ составления кроссворда из автофигур: выбирается форма ячеек сетки кроссворда и подбирается автофигура в соответствии с замыслом, затем настраивается цвет заливки и линий. Далее автофигура копируется и вставляется столько раз, сколько клеточек предусмотрено в кроссворде. Затем в клеточки добавляются буквы.

Кроссворд легко сделать анимированным, что удобно учителю и интересно детям. Здесь важно знать, что анимацию присваиваем к букве, а не к фигуре. Для этого выделяем букву в клеточке и присваиваем ей анимацию (проявление, выцветание и т.д.), которая не должна быть движущейся [5].

Текст вопроса удобнее разместить в поле надписи (нижняя панель), а затем можно изменить параметры поля – установить заливку, линии и т.д.

По замыслу разработчика, отгадывающим может быть предложено расшифровать слово в кроссворде, которое объединяет ряд понятий, предметов или явлений. Желательно сделать так, чтобы можно было проверить, т.е. чтобы слово выделялось после решения кроссворда. Здесь можно присвоить анимацию «выделения» как буквам, так и самим автофигурам, например, изменение цвета. Если ячейки достаточно крупные, то уместно анимировать буквы посредством их увеличения или изменения цвета, либо закрыть слово цветным прямоугольником, который будет исчезать по щелчку.

В качестве поощрения или стимула за отгаданные слова используются «анимашки-благодарности»: прыгающие от радости человечки, цирковые артисты, аплодисменты в виде ладошек и др. Дети с нетерпением ждут отгадывания последнего слова, поскольку финальным аккордом наших анимированных кроссвордов является просмотр отрывка (3-5 мин.) одного из известных мультфильмов о школе: «В стране невыученных уроков», «На задней парте», «Дядя Фёдор идёт в школу» и др. Безусловно, учащиеся с нетерпением ждут таких интересных, красочных и эмоциональных моментов на уроках обучения одному из сложнейших учебных предметов – математике.

Коллекция мультимедийных занимательных материалов по математике для начальной школы в колледже постоянно пополняется новыми интересными проектами. Вместе с тем, авторские «изюминки» исходят в большинстве случаев от самих учащихся, что свидетельствует о творческом подходе будущих учителей к постижению азов выбранной профессии.

Пропагандируя активное применение и разработку авторских анимированных заданий на уроках математики в начальной школе, следует отметить, что данный аспект учебной деятельности является сопровождающим, дополняющим традиционные формы обучения, но, несомненно, способствующим усилению мотивации и интереса к предмету, самостоятельности мышления детей, развитию их математических способностей, а также успешному решению одной из приоритетных задач обучения – повышению качества начального математического образования.

#### Список литературы

1. Молчанова, Л.В. Дидактические принципы работы с виртуальными средствами информации в университете /Л.В. Молчанова //Вестник ВГУ. – 2001. – №2. – С. 123–125.
2. В.А. Поздняков, В.В. Шлык. Компьютерная дидактика / Теоретические основы и технологии открытого образования. Часть 2. Материалы Всероссийской научно-методической конференции, 3-4 февраля 2004 г. – Липецк: ЛГТУ, 2004. – 113 с.
3. Константинов, Н.А. История педагогики. Учебник для студентов пед. интов. Изд. 4-е, доп. и перераб. М.: «Просвещение», 1974. – 447 с. с ил.
4. Новый краткий словарь иностранных слов / Отв. редактор Н.М. Семёнова. – М.: Рус. яз. – Медиа, 2005. – 795, [5]с.
5. Технология создания анимированных кроссвордов / Л.Ю. Плахотник // Материал мастерской [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.nachalka.com/node/1401>.

## САЦЫЯЛІЗУЮЧЫ ЎПЛЫЎ АДУКАЦЫЙНАЙ ФУНКЦЫІ ПУБЛІЧНЫХ БІБЛІЯТЭК

*А.А. Валевіч  
Мінск, УА “БДУКМ”*

У сувязі з сацыяльна-культурнымі, эканамічнымі зменамі, якія адбываюцца ў нашай краіне у пачатку XXI стагоддзя, змяняецца і грамадства. Гэтыя змены заключаюцца і ў каштоўнасных арыенцірах асобы і пэўных сацыяльных груп. Сярод іх сёння прыярытэтнымі сталі праблемы адукацыі і сацыялізацыі ў грамадстве.

Узрастаючая роля ў рэалізацыі задач адукацыі, нараўне з іншымі адукацыйнымі інстытутамі, належыць і бібліятэкам, бо нездарма ў якасці адной з галоўных яе функцый з’яўляецца адукацыйная. Не апошняю ролю бібліятэка адыгрывае і ў працэсе сацыялізацыі асобы, якая рэалізуецца ў значнай ступені праз яе адукацыйныя магчымасці. Вядома, што эба адзначыць, што сацыялізацыя – гэта працэс засваення і ўзнаўлення чалавекам культурных каштоўнасцей, сацыяльных норм, устаноў, узораў паводзін, яго самаразвіццё і самаразлізацыя ў тым грамадстве, у якім ён жыве. [3, 345].

Сацыялізуючая роля бібліятэкі абумоўлена таксама яе традыцыйнымі функцыямі захавання і трансляцыі культуры, якія прадастаўляюць вялікія магчымасці для засваення культурных здабыткаў, арыентацыі ў іх і г.д. Інфармацыйнае асяроддзе бібліятэкі, адлюстроўваючы накоплены вопыт, які замацаваны ў тэкстах (дакументах), с аднаго боку, садзейнічае самавызначэнню асобы, а з другога – з’яўляецца сродкам фарміравання інфармацыйнай культуры карыстальнікаў, без якой немагчыма засваенне культурнага багацця. Такім чынам, бібліятэка і адукацыйныя установы, ў дадзеным выпадку, маюць агульную мэту – садзейнічаць сацыялізацыі асобы.

Бібліятэка традыцыйна выконвала і выконвае адукацыйную функцыю, якая ўключае ў сабе сукупнасць відаў яе дзейнасці, якія накіраваны на інфармацыйнае забеспячэнне духоўнай вытворчасці грамадства, яго асобных груп і індывідаў. Па сутнасці гэта і з’яўляецца сацыялізацыяй ўсіх яго членаў, іх адукацыю і самаадукацыю, выхаванне і самавыхаванне. [2, 11]

Неабходна адзначыць, што адукацыйныя ўстановы з’яўляюцца вядучым і вызначальным пачаткам сацыялізацыі, галоўным інструментам культурнай пераёмнасці пакаленняў. [1] Яны знаходзяцца ў дынамічным узаемадзеянні з чалавекам, які развіваецца, адначасова ўлічваючы яго ўзроставыя магчымасці і абмежаванні. Але побач ідзе працэс стыхійнай сацыялізацыі асобы ва ўмовах сацыяльна-культурнага асяроддзя, у тым ліку і бібліятэк, якія падчас не менш уплываюць на каштоўнасны арыенціры асобы і на іх самавызначэнне.

Спецыфікай сацыялізацыі ва ўмовах бібліятэкі, у адрозненні ад іншых сацыяльных інстытутаў, лічыцца тое, што бібліятэка прымае ўдзел ва ўсіх стадыях працэса сацыялізацыі, пачынаючы з першаснай яе стадыі, дзе сацыялізуючы ўплыў аказваюць бібліятэкі сямейнага чытання, другаснай, дзе працэс сацыялізацыі забяспечваецца, галоўным чынам, дзіцячымі і школьнымі бібліятэкамі, бібліятэкамі сярэдне спецыяльных навучальных устаноў і універсітэцкімі бібліятэкамі, а таксама публічнымі (масавымі) бібліятэкамі. І, нарэшце, заканчваючы апошнюю стадыю, калі ва ўмовах публічнай бібліятэкі сацыялізацыя ажыццяўляецца пасродкам бібліятэчна-бібліяграфічных працэсаў, асабліва з ужываннем розных сродкаў сацыяльнай камунікацыі.

На гэтых этапах, галоўным чынам, сацыялізуючы ўплыў адукацыйнай функцыі бібліятэк заключаецца таксама ў дапамозе індывіду праз крыніцы інфармацыі усвоіць тыя сацыяльныя нормы і культурныя каштоўнасці, устаноўкі, узоры паводзін і г.д., якія характэрны для дадзенага грамадства або сацыяльнай структуры.

Яшчэ адной асаблівасцю працэса сацыялізацыі ва ўмовах публічнай бібліятэкі з'яўляецца тое, што ў аднозненні ад школ, сярэдне спецыяльных навучальных устаноў, універсітэтаў і іншых сацыяльных інстытутаў, дзе ўсе працэсы сацыялізацыі строга абумоўлены вызначанымі праграмамі, сродкамі і метадамі ўздзеяння на індывіда, бібліятэка, побач з мэтанакіраванымі мерапрыемствамі па сацыялізацыі асобы, прадастаўляе самастойнасць і свабоду выбара тых сацыялізуючых аб'ектаў, перавагу якім аддае сам індывід.

Такім чынам, ва ўмовах бібліятэк працэсу сацыялізацыі характэрны, як бы мовіць, два ўзроўні дзейнасці ў гэтым накірунку – суб'ектыўны (мэтанакіраваны, сродкамі прадастаўлення дакументаў, інфармацыі, для забеспячэння адукацыйных запатрабаванняў індывіда) і аб'ектыўны (сродкамі стварэння бібліятэчнага асяроддзя, якое стыхійна ўплывае на індывіда, забяспечваючы працэсы яго адукацыі і самаадукацыі), што і абумоўлівае сацыялізуючы ўплыў адукацыйнай функцыі бібліятэк.

#### Спіс літаратуры

1. Бим-Бад, Б.М. Образование в контексте социализации [Электронный ресурс] / Б.М. Бим-Бад, А.В. Петровский // Режим доступа: [http://search.enc.mail.ru/search\\_enc?q](http://search.enc.mail.ru/search_enc?q).
2. Карташов, Н.С. Общее библиотечноеведение: учебник: в 2 ч. Ч.2 / Н.С. Карташов, В.В. Скворцов. – Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та культуры, 1997. – 256 с.
3. Основы педагогики: учеб. пособие / А.И. Жук, И.И. Казимирская, О.Л. Жук, Е.А. Коновальчик; под. ред. А.И. Жука. – Минск: Аверсэв, 2003. – 349 с.

### **МОДЕЛИРОВАНИЕ РЕАЛЬНОГО ПРОЦЕССА ОБЩЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО СОЦИАЛЬНОГО ЗАКАЗА**

*Е.А. Веремеева*

*Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машиерова»*

В настоящее время перед учителями иностранного языка поставлена задача обучения учащихся основам иноязычного общения, обеспечения на этапе завершения школьного образования уровня владения разговорными нормами изучаемого языка для успешного его использования в будущем в сфере избранной профессиональной деятельности [2, 3].

Роль и место учебного предмета «Иностранный язык» в системе общего среднего образования предопределяется особенностями современного социального заказа, ориентирующего на такое изучение языков, которое бы сделало возможным их широкое использование в качестве средства общения между людьми-носителями разных языков в контексте диалога их национальных культур.

**Материалы и методы.** К числу основных задач, разрешение которых обеспечивает реализацию социального заказа, отнесены: формирование у подрастающего поколения готовности к взаимопониманию, воспитание в

духе толерантности; развитие способностей к пониманию культуры, образа жизни и мыслей других народов; умение передавать в процессе коммуникации собственные мысли и чувства. Выдвижение обозначенных задач в число приоритетных предполагает овладение иностранным языком как средством межкультурной коммуникации [3, 1].

Поскольку актуальной является направленность на приближение к диалогу культур при обучении иностранному языку, то важным остаётся и учёт характерных особенностей общества-носителя изучаемого языка. Известно, что язык социально детерминирован, и поэтому при обучении иностранному языку всегда нужно учитывать этические нормы, традиции, ценности и т. п. этого общества, то есть все те социальные условия, которые могут не совпадать в разных культурах. Наукой, которая изучает использование собственно языковых знаний в зависимости от социальных условий, является социолингвистика. Так, в своём исследовании, опираясь на основные положения данной науки, мы ставим своей целью разработку комплекса упражнений, направленных на формирование навыков общения у школьников, развитие их социолингвистической, а тем самым и иноязычной коммуникативной компетенции. Одними из используемых нами методов были наблюдение, описание, эксперимент.

**Результаты и их обсуждение.** Упражнения данного комплекса, на наш взгляд, должны оказать положительное влияние на процесс усвоения иностранного языка в тех случаях, когда коммуниканты, пользуясь одним и тем же языком общения, по-разному воспринимают передаваемые сообщения, так как данные языковые структуры построены на основе разных социокультурных структур. Следовательно, важным условием эффективности обучения выступает готовность учащихся к взаимопониманию посредством моделирования общего коммуникативного пространства, приближенного к реальному процессу общения на иностранном языке.

Так, на наш взгляд, одним из эффективных способов приближения к условиям реального общения на изучаемом языке становится выполнение упражнений, которые предполагают наличие таких коммуникативных ситуаций, в которых нами намеренно акцентируется внимание на различиях в возрасте, социальном статусе, уровне культуры и образования, месте проживания, различиях в речевом поведении коммуникантов в зависимости от ситуации общения. Кроме того, в разработанном нами комплексе предложен и перечень характерных для данной ситуации общения речевых клише, и полностью представлен грамматический материал, предусмотренный для изучения учебной программой.

Положительно себя зарекомендовало также и использование в процессе выполнения разработанных нами упражнений такого вида арт-терапии, как драматерапия. Она включает в себя различные компоненты социального опыта и различные происходящие с людьми события, позволяя сфокусировать внимание на том, каким образом люди взаимодействуют друг с другом. Благодаря вовлечению людей в специально сконструированный «мир игры», в котором межличностное взаимодействие проявлено наиболее зримо и встраивается в заранее созданный сценарий, драма помогает им установить более тесную связь с обыденной реальностью, хотя сперва может показаться, что она, напротив, уводит их от реальности. Создание любого рода драмы означает выделение из жизни того или иного фрагмента и возможно более правдоподобное его представление, при котором будет сделан акцент на

некоторых характеристиках данного фрагмента и использованы приемы изображения, помогающие постичь смысл жизненных событий. Актеры и зрители объединяются в едином переживании и разделяют друг с другом то, что характеризует их как людей [1].

В ходе выполнения такого рода проблемных заданий учащиеся с большим интересом включаются в искусственно созданный процесс общения, приближенный к реальному процессу общения на иностранном языке, получают возможность обратиться и к имеющемуся уже личному опыту, и пофантазировать на данную тему (представить свои эмоции, обстановку, в которой происходит общение), проследить за особенностями речевого поведения участников, «примеряющих» на себя различные социальные роли в различных задаваемых ситуациях общения. Важным является и то, что учащиеся становятся активными участниками такого рода занятий, способными реализовывать свои интересы и проявлять инициативу, в то время как учитель становится помощником, контролирующим происходящее и способным в любой момент скорректировать в том числе и речевое поведение учащихся.

**Заключение.** Хотелось бы отметить, что важнейшими принципами построения учебного предмета «Иностранный язык» являются:

- обеспечение осознания учащимися принадлежности к родной культуре в сочетании с пониманием культуры и образа жизни другого народа и готовности «воспринимать другого в его непохожести»;
- единство актуализации коммуникативной, культурно-прагматической и аксиологической функций изучаемого языка;
- ориентация процесса обучения на обеспечение диалога культур на основе всестороннего учета взаимосвязей языка – мышления – культуры;
- обеспечение социализации учащихся средствами иностранного языка;
- использование моделей обучения иностранному языку, в которых в качестве критериев оценки достигаемых результатов выступает идеализированный образец носителя языка;
- организация обучения иностранному языку на всех уровнях предъявления требований к владению им на основе личностно ориентированного коммуникативно-когнитивного подхода [3, 5].

**Заключение.** Согласно вышеперечисленным принципам мы разрабатываем комплекс упражнений, направленный на развитие социолингвистической, а тем самым и иноязычной коммуникативной компетенции. Таким образом мы стремимся помочь современному школьнику подготовиться к вступлению в процесс общения на иностранном языке, а также ориентироваться в незнакомых ситуациях и выборе соответствующих языковых средств.

#### Список литературы

1. Андерсен-Уоррен, М., Гренджер, Р. Драматерапия / М. Андерсен-Уоррен, Р. Гренджер. – Санкт-Петербург: 2002. – 288с.
2. Инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь «О преподавании учебного предмета «Иностранный язык» (английский, немецкий, французский, испанский, китайский) в 2010/2011 учебном году» от 19. 05. 2010
3. Концепция учебного предмета «Иностранный язык» Приказ Министерства образования Республики Беларусь от 29.05.2009 № 675

## ТЕХНОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НОВОВВЕДЕНИЙ В ПОВЫШЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

*Н.Э. Власенко  
Минск, УО «ИППК БГУФК»*

Эффективность физкультурно-оздоровительной работы дошкольного учреждения зависит, в первую очередь, от профессиональной компетентности руководителя физического воспитания, его стремления к приобретению новых знаний в области теории и практики физического воспитания детей. Непрерывный процесс последиplomного образования оказывает существенное влияние на профессиональное совершенствование руководителя физического воспитания, обеспечивает высокий уровень мотивации к преобразованию собственной педагогической деятельности. Вместе с тем, исследований обращенных к повышению уровня профессиональной компетентности руководителей физического воспитания дошкольных учреждений явно недостаточно для удовлетворения растущей потребности специалистов в самосовершенствовании.

Одним из условий повышения профессиональной компетентности педагогов в процессе дополнительного образования взрослых и самообразования является применение педагогических нововведений или инноваций, суть которых, по мнению А.В. Хуторского, состоит в создании педагогических новшеств, их оценке, освоении педагогическим сообществом и использовании на практике [1].

Цель данной статьи – направление вектора инноватики в решение проблемы повышения профессиональной компетентности руководителя физического воспитания дошкольного учреждения.

**Материалы и методы.** На наш взгляд, актуальность и безусловную научную новизну в решении проблемы исследования имеет введение технологии использования системы индикаторов повышения профессиональной компетентности руководителя физического воспитания.

Указанная технология определяет целенаправленное движение с конкретными этапами, средствами, способами достижения поставленной цели. Ее основы заключаются:

- в установлении основных тенденций развития современной теории и методики дошкольного физического воспитания в исследовании индикаторов (концепций, подходов, направлений и др.);
- в определении видов профессиональной компетентности руководителя физического воспитания и соответствующих им индикаторов повышения профессиональной компетентности;
- в выявлении закономерностей содержательной основы индикаторов в повышении профессиональной компетентности руководителя физического воспитания;
- в моделировании процесса повышения профессиональной компетентности руководителя физического воспитания на основе использования системы индикаторов;
- в последовательном ознакомлении специалистов с системой индикаторов повышения профессиональной компетентности;
- в реализации системы индикаторов на практике.

Изучение ряда фундаментальных исследований по проблеме совершенствования подготовки специалистов с высшим физкультурным образованием, а также нормативных документов, программно-методических материалов в области физического воспитания дошкольников; профессиографических характеристик деятельности педагогов и др. позволило нам выявить следующие виды профессиональной компетентности руководителя физического воспитания дошкольного учреждения: нормативно-правовая, научно-методическая, организационно-управленческая, аутопсихологическая.

**Результаты и их обсуждение.** Процесс повышения вышеизложенных видов профессиональной компетентности предусматривает целенаправленное и последовательное ознакомление руководителей физического воспитания с системой индикаторов (нормативных, ресурсных, процессуальных, рефлексивных) непосредственно касающихся важных аспектов его педагогической деятельности: нормативных основ физического воспитания дошкольников, потенциала внешней образовательной среды, организационно-управленческих особенностей обучения, рефлексивно-содержательного анализа результатов образовательного процесса.

Нормативные индикаторы отражают основные направления деятельности руководителя физического воспитания в соответствии нормативным правовым документам (законам, постановлениям, инструкциям и др.), устанавливающим права и обязанности специалиста, а также основные требования к объему его профессиональных знаний, квалификации и статусу в педагогическом коллективе. Применение нормативных индикаторов (законоведческих, регламентирующих, концептуально-программных, инструктивных) поможет специалисту не только осмыслить суть и значение нормативных правовых документов, но и использовать полученные знания адекватно целям и содержанию своей профессиональной деятельности.

Ресурсные индикаторы (программно-методические, материально-технические, интерактивные и др.) содержат информацию об активном использовании потенциала внешней среды, от которой во многом зависит эффективность физического воспитания дошкольников. Ресурсы (от франц. *ressource* - вспомогательное средство) – это условия, позволяющие с помощью определённых преобразований получить желаемый результат [2]. Именно ресурсные индикаторы могут стать тем вспомогательным средством, которое позволит руководителю физического воспитания успешно организовать педагогический процесс.

Процессуальные индикаторы (проектировочные, содержательные, операциональные, коммуникативные и др.) определяют логику учебного взаимодействия, которая представлена последовательностью этапов сотрудничества руководителя физического воспитания и ребенка, начиная от постановки цели и задач обучения до их реализации в конкретных результатах.

Рефлексивные индикаторы (аналитические, прогностические, оценочные и др.) обеспечивают процесс развития и саморазвития руководителя физического воспитания, становление его профессиональной ментальности, стимулируют постоянную нацеленность на поиск новых, нестандартных путей решения поставленных задач, способствуют переосмыслению стереотипов своего профессионального и личного опыта.

Формирование у специалистов знаний о содержательной основе индикаторов позволит им с одной стороны – познать и осмыслить важные аспекты профессиональной деятельности, а с другой – укажет возможные пути,

формы и методы совершенствования процесса физического воспитания дошкольников.

Интеграцию теоретических знаний, практических умений и навыков по реализации системы индикаторов в физическом воспитании детей обусловит:

- разработка методического обеспечения (системы индикаторов повышения профессиональной компетентности с введением их изучения в программы курсов повышения квалификации, спецкурсов, учебно-методических комплексов; научно-методические публикации по проблеме исследования и др.);
- вовлечение руководителей физического воспитания в разнообразные в разные формы учебных занятий в сфере дополнительного образования взрослых (лекции, практические и семинарские занятия, круглые столы, дискуссии и др.);
- применение активных методов обучения (тренинги, проблемные лекции, проблемно-активные практические занятия, самостоятельное проектирование, методы анализа конкретных ситуаций, имитационные практические задания и др.), которые способствует освоению нового содержания с опорой на профессиональный опыт, стимулируют творческую активность педагогов.

**Заключение.** На наш взгляд, технология использования системы индикаторов не только повысит профессиональную компетентность руководителя физического воспитания, но и направит его усилия на улучшение качества физического воспитания детей.

#### Список литературы

1. Хуторской, А. В. Современные педагогические инновации на уроке. // Эйдос. - 2007. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru>. – Дата доступа: 05.04.2011.
2. Глазырина, Л.Д.. Тенденции повышения профессионального уровня руководителя физического воспитания дошкольного учреждения в свете новых образовательных технологий / Л.Д. Глазырина, Н.Э. Власенко // Образовательные технологии в системе повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров: материалы Респ. науч.-практ. семинара, Г. Минск, 14 окт.2010 г. / Бел. гос. пед ун-т. им. М. Танка; редкол. А.Ф. Климович [и др.]. – Минск: БГПУ, 2010. – С. 52-55.

### **ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПОВ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ**

*М.Ф. Войтов*

*Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»*

Активное обучение является приоритетным на современном этапе преподавания иностранного языка. В его реализации эффективное управление учебно-познавательной деятельностью возможно лишь тогда, когда оно опирается на активную мыслительную деятельность учащихся. Оно основано на том, что учащийся все чаще сталкивается в реальной жизни с необходимостью решения проблемных ситуаций. Этот метод направлен на организацию развития, самоорганизации, саморазвития личности. Основным принцип в том, что обучаемый сам творец своего знания. Активное обучение рассматривается как альтернатива традиционным преимущественно регламентирующим, алгоритмизированным методикам. Но так ли уж бесспорно

предпочтение активного обучения. Цель данной работы – анализ типов индивидуальной активности обучаемых при реализации принципа активного обучения. Для определения индивидуальных особенностей обучения необходимо социологическое исследование стилей активности учащихся в группе. В результате, можно выделить четыре типа индивидуальности обучаемых: активист, мыслитель, теоретик, прагматик.

Активисты полностью посвящают себя новым переживаниям. Они довольны «здесь и сейчас», находятся во власти непосредственного переживания. Они откровенны, не скептически и это делает их открытыми к новым предложениям и идеям. Их философия: «Я попробую что-нибудь еще». Они сначала действуют, а затем обдумывают последствия. Они берутся за решение задачи, имея множество идей. Как только увлечение одной деятельностью проходит, они ищут другую. Они стремятся получить новый сложный опыт, но их может раздражать сам процесс выполнения задачи, необходимость концентрации. Они общительные люди, постоянно взаимодействующие с другими, а в процессе общения стремятся быть в центре событий. Активисты любят:

- делиться впечатлениями и опытом;
- найти отклик на свою деятельность;
- дружеских учителей;
- отклик других людей;
- применять приобретенные умения к реальным проблемам;
- самостоятельно мыслить.

Активисты не любят: теоретизации и абстрактных понятий.

Мыслители предпочитают обдумывание задачи активному участию. Они рассматривают проблему с разных точек зрения, собирают разнообразные данные и предпочитают все тщательно обдумать, прежде чем прийти к определенному решению. В тщательной подборке и анализе данных задачи проявляется их тенденция откладывать принятие решения настолько долго, насколько это возможно. Их девиз: «Будь осторожен!» Это предусмотрительные люди, которые любят просчитывать все возможные варианты прежде, чем действовать. Они предпочитают наблюдать за действиями других людей. В ходе дискуссии они прислушиваются к мнениям других прежде, чем выразить свое собственное. Они имеют тенденцию к заниженной оценке и несколько отстраненное, терпимое отношение к действительности.

Мыслители любят:

- экспертные разъяснения и дискуссии;
- оценивать идеи и замыслы по объективным критериям;
- наличие времени для размышлений.

Мыслители не любят:

- занятий, направленных на реализацию задач;
- исполнение ролей (симуляции);
- оценку другими участниками.

Теоретики интегрируют и обобщают наблюдения в сложные, но логические теории. Их способ решения задач последователен и логичен. Им нравится анализ и синтез. Их проницательность строится на основе предположений, правил, теоретических моделей и мыслительных схем. Они приверженцы стиля мышления, основанного на рациональности и логике: «Если это логично, то это верно». Они часто спрашивают: «Имеет ли это смысл? Как это связано с тем или этим? Что тому способствовало?» Они посвящают себя рациональной объективности, а не чему-либо субъективному или инту-

итивному. Их подход к проблеме всегда логичен. Это их «ментальная установка» и они настойчиво отрицают все, что этому противоречит.

Теоретики любят:

- созидать общую теорию на основе исследования частных случаев;
- теоретические рассуждения;
- экспертные мнения и оценки;
- диаграммы, таблицы;
- хорошо систематизированные занятия.

Теоретики не любят:

- упражнений в группах;
- симуляции, игры;
- самостоятельности;
- делиться своими впечатлениями.

Прагматики стремятся проверять все идеи, теории и техники, чтобы убедиться, что они работают на практике. Они постоянно ищут новые идеи и при первой же возможности экспериментируют с их применением. Они из тех людей, которые, переполнены новыми идеями, которые они хотят осуществить на практике. Они стремятся преуспеть в делах и действуют быстро и уверенно, если идея их привлекает. Они нетерпимы к размышлениям и открытым дискуссиям. Это очень практичные, «приземленные» люди, которые реагируют на проблемы как на «вызов». Их философия — «всегда есть лучшее решение» и «то хорошо, что работает».

Прагматики любят:

- дискуссии в небольших группах;
- проекты;
- отклик других людей;
- задачи для выполнения после занятий;
- практические проблемы;
- выработку умений.

Прагматики не любят:

- докладов;
- оценивать их работу (хорошо-плохо);
- учителя в роли контролера-надзирателя;
- контроля.

Индивидуализация является главным принципом построения образовательного процесса активного типа, и без ее проведения этот процесс не может быть по-настоящему эффективным.

## **ТЕХНОЛОГИЯ ПОСТРОЕНИЯ КОНСТРУКТИВНОГО ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

*В.П. Волчок*

*Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»*

В психологических исследованиях, посвященных детско-родительскому взаимодействию, часто ребенку отводится пассивная роль и из реального субъекта взаимодействия он превращается в объект приложения усилий родителей, педагогов, психологов. К сожалению, дошкольный возраст особенно провоцирует к восприятию ребенка как неспособного к саморазвитию и самосовершенствованию субъект, тем самым, превращая в объект приложения педагогических усилий взрослых. Родители широко

применяют приемы руководства и контроля, не всегда ведут обсуждение по существу дела. В связи с этим представляется важным, чтобы при организации работы по конструированию эффективного детско-родительского взаимодействия, в ней участвовали два ее субъекта: родитель и ребенок.

Технология совместной работы с родителями и детьми разработанная и апробированная автором в программе «Вместе весело шагать» направлена на построение конструктивного родительского поведения и отношения во взаимодействии с ребенком. По результатам проведения программы был выполнен сравнительный анализ результатов по профилю родительского отношения, который показал следующее.

У родителей с аффективно-отвергающим, подавляющим профилем родительского отношения изменился способ переживания и эмоционального реагирования, расширилось осознание своих проблем, мотивов поведения, более глубоких причин возникновения тех или иных отношений. Позитивный опыт теплых, глубоких эмоциональных отношений с ребенком и участниками группы повлиял на их эмоциональное отношение к ребенку. У родителей отпала необходимость поддерживать защитную уверенность в своей правоте, стали реже вступать в «борьбу» с ребенком, субъективное представление о знании ребенка стало более адекватным, резко снизилось отношение к чертам характера и недостаткам ребенка как к статичным, родительская позиция стала более гибкой. После психологической коррекции степень диалогичности родителей этой подгруппы значительно повысилась, они стали сочетать твердые указания, требования следовать определенным нормативам с советами, не содержащими императива, в которых стремились разъяснить ребенку тот или иной вариант предлагаемого поведения. Повысилась сензитивность в отношении к ребенку, однако, она ниже, по сравнению с родителями двух других подгрупп. Количество, обращений к своим проблемам снизилось и стало более осознанным.

Для аффективно-отвергающих, подавляющих родителей наиболее существенными были изменения по параметрам «эмоциональный оттенок в отношении к ребенку – принятие» и «эмоциональный оттенок в отношении к ребенку – отвержение». Изменение эмоционального отношения к ребенку. Вызвало изменения и по другим параметрам методики: снизилась защитная «уверенность в знании ребенка», повысилась «адекватность предсказания поведения ребенка», родительское отношение стало более гибким и т.д. При этом «степень диалогичности родителей» повысилась, но не сильно. Профиль родительского отношения этих родителей после коррекции стал напоминать тип покровительствующей родительской позиции, выделенный в группе гармоничных семей.

Родители с неустойчиво-сензитивным профилем родительского отношения правильно предсказывают поведение ребенка, внимательны к нему, хорошо знают его особенности. Это их поведение служит толчком и образцом для других членов группы. После окончания психокоррекционной работы появляется высокая степень диалогичности, родители становятся способными к совместному, развернутому обсуждению с ребенком ситуации, эмпатически реагируют в общении с ним, повышается эмоциональное принятие ребенка, исчезает амбивалентность в отношении к нему, родительское отношение становится гибким. Профиль родительского отношения данной подгруппы после психологической коррекции соответствует сензитивному типу родительского отношения в гармоничных семьях.

Для неуверенных, сензитивных родителей наиболее важным в коррекционной работе оказалось повышение уверенности в себе, снижение тревожности. Это проявилось в результатах по параметру «уверенность родителя в знании ребенка» и повлекло за собой другие изменения: исчезла амбивалентность в эмоциональном отношении к ребенку, оно стало более гибким. У родителей этой подгруппы после коррекционной работы выявилась также наиболее высокая степень диалогичности в общении с ребенком. Они стали способны к эмпатическому реагированию. Профиль родительского отношения этих родителей после коррекции стал напоминать тип диалогичной, сензитивной родительской позиции, выделенный в группе гармоничных семей.

У родителей с привязывающе-подавляющим профилем родительского отношения после психологической коррекции улучшились эмоциональные отношения с членами семьи, уменьшился страх отдаления ребенка, стали спокойнее относиться к тому, что ребенок меняется, настроились наблюдать за ним, стараться видеть его таким, какой он есть, с его уникальными чертами, присущими ему особенностями. Снизилась защитная уверенность правильно просчитать все шаги ребенка, родители стали более гибкими, стали воспринимать ребенка как самостоятельную личность и изменили свое поведение с ним. Наблюдаются незначительные изменения диалогичности. Родители стали давать детям советы без императива, разъясняя, почему поступить так, а не иначе, в отдельных случаях отказались от прямых советов.

У привязывающе-подавляющих родителей в процессе психологической коррекции несколько уменьшается страх изменения ребенка. То есть, их родительская позиция, отличавшаяся раньше крайней ригидностью, становится теперь более гибкой. Это проявляется в изменениях по параметрам: «уверенность в знании ребенка», «отношение к недостаткам и чертам характера ребенка как к изменяемым», «отношение к чертам характера и недостаткам ребенка как к статичным». Наблюдаются также и некоторые другие изменения. Профиль родительского отношения этих клиентов после коррекции приближается к профилю покровительствующей родительской позиции.

В группах психологической коррекции не оказалось родителей с профилем отвергающе-отстраненного родительского отношения из дисгармоничных семей, они не принимают мотивацию на психологическую работу, тем более длительную.

Таким образом, у родителей с аффективно-отвергающим, подавляющим профилем родительского отношения повысилась сензитивность в отношении к ребенку. Аффективно-отвергающий профиль родительского отношения сменился на покровительствующий. Родители с неустойчиво-сензитивным профилем родительского отношения перешли на сензитивный. Для неуверенных, сензитивных родителей наиболее характерным стал тип диалогичной, сензитивной родительской позиции. У родителей с привязывающе-подавляющим родительским отношением профиль приближается покровительствующей родительской позиции.

Следовательно, технология совместной работы с родителями и детьми разработанная и апробированная автором в программе «Вместе весело шагать» способствует построению конструктивного родительского поведения и отношения во взаимодействии.

## РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА «ПОДСОЗНАТЕЛЬНОЙ ФЕРМЕНТАЦИИ» В ОРГАНИЗАЦИИ ТРУДА ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

*Л.Д. Глазырина  
Минск, Республика Беларусь*

В теории и методике подготовки педагога дошкольного учреждения образования принцип «подсознательной ферментации» (или размышления) рассматривается впервые. Его содержательной основой является последовательный поиск собственных путей обдумывания возможностей, а также почти автоматическое принятие именно таких решений, которые будут вести к успеху в организации любой деятельности ребенка, в том числе и двигательной, и к обогащению личного опыта педагога. Данный принцип получил свое обоснование в авторской программе «Очарование».

**Материалы и методы.** Особенности реализации принципа «подсознательной ферментации» обусловлены соответствующими видами и формами человеческой активности: использованием стратегий по развитию восприимчивости у детей необходимых сведений о природе движений и двигательных действий в системе занятий физической культурой; игровых целевых ситуаций, направленных на стимулирование интереса детей к своему физическому состоянию и физическому совершенству. В своей совокупности они образуют накапливаемый опыт организации труда педагога.

Трудности с реализацией рассматриваемого принципа связаны с недостаточной обеспеченностью дошкольных образовательных учреждений квалифицированными специалистами; отсутствием вышеизложенных позиций в системе современной подготовки и переподготовки педагогических кадров для дошкольных учреждений.

**Результаты и их обсуждение.** Выпускники учреждений профессиональных дошкольных учреждений образования в большей степени вооружены знаниями о возрастных особенностях и закономерностях развития детей дошкольного возраста, теориями и методиками в различных областях обозначенных дисциплин. Однако не все специалисты в достаточной мере владеют знаниями и умениями осуществления профессиональной деятельности в рамках инновационных образовательных процессов.

В настоящее время природа ребенка стала объектом комплексного исследования, основывающегося на данных таких наук как философия, психология, педагогика, религиоведение, искусствоведение, физиология, а также теория и методика физического развития и воспитания ребенка.

Знания о физическом и духовном потенциале растущей личности являются важной принципиальной составляющей реализации принципа «подсознательной ферментации». В этой связи так важна подготовка специалистов для дошкольных образовательных учреждений, которые не только умеют (и хотят) реализовывать государственные образовательные стандарты и образовательные программы государственного значения, но и, что существенно, – готовы управлять процессами реальных событий в условиях современного информационного общества. Речь идет о готовности к размышлению педагога об эффективности и целесообразности реализуемых требований к дошкольникам, а также совершенствовании своей профессиональной деятельности, в частности организации труда.

В связи с рядом происходящих в обществе событий (политических, экономических, производственных и др.) в сознании общества начинает

утверждаться на уровне обыденного человеческого сознания понимание того, что культурность, то есть порядочность, образованность, тактичность, интеллигентность – важные качества. Данные качества необходимы педагогу для решения профессиональных задач в контексте реализации принципа «подсознательной ферментации».

Мир двигательных предпочтений (проявлений) становится для ребенка более ощутимым, благодаря реализации принципа «подсознательной ферментации». Появляется ряд новых современных предметов, к которым необходимо адаптироваться, жить с ними в мире и спокойствии, не нанося вреда себе и окружающим. Культура отношений и проявлений формируется постепенно и только определенный опыт, накопленный в совместном взаимодействии со взрослыми позволяет ребенку достичь определенной, соответствующей возрасту степени культуры. Это особенно важно в настоящее время, когда многие дети не знают всей сложности жизни и не испытывают особого желания к деятельной, творческой работе. Растет поколение «пользователей», а не людей, способных к деятельному творческому преобразованию мира.

Приведем фрагмент использования данного принципа в технологии «Очарование»: задание «Сравнивать, рассуждать, оценивать» (для младшего дошкольного возраста).

Воспитатель:

1. Я хочу вас обрадовать, дети! Мы сегодня с вами будем заниматься физическими упражнениями возле красивой цветочной клумбы. Посмотрим, какие цветы растут на ней.

2. К большой клумбе подойдите, в круг встаньте, за руки возьмитесь.

Музыку слушаем и водим хоровод в правую сторону. Смотрим, какие цветочки на клумбе растут (50 с – 1 мин).

Ведем хоровод в другую сторону (1 мин). Цветочки растут, распускаются, детям улыбаются, нежные, лучистые, милые, золотистые.

Встаньте к клумбе правым боком. Положите левую руку на плечо стоящему впереди. Идем, на цветочки смотрим, правой ручкой в сторону цветочков машем, приветствуем их. (1 мин)

Повернитесь кругом. Положите правую руку на плечо стоящему впереди, левой ручкой цветочкам машем. (1 мин)

Повернитесь к клумбе лицом, за руки возьмитесь. Близко, близко к ней подойдите, наклонитесь к цветочкам, понюхайте и отойдите. (5-6 раз)

Возле клумбы присядем в хороводе, посмотрим, какие красивые цветы, встанем, руками цветам помашем. (6-8 раз)

Дети, будьте очень внимательны. Музыка будет играть, а вы будете цветы изображать.

«Колокольчик». Ручки вперед вытяните, кисти рук вниз опустите и быстро ими потрясите, вправо, влево, навстречу друг другу – «дзинь-дзинь-дзинь». (30-40 с)

«Анютины глазки». Ручки в локтях согните, ладошки с растопыренными пальчиками к глазам приставьте. Вверх ручки поднимите, вниз опустите, в стороны отведите и вновь в локтях согните. (1 мин)

«Ромашка». Ручки в стороны, пальчики растопырены. Кружимся вправо, наклоняемся влево; кружимся влево, наклоняемся вправо. (1 мин)

А сейчас к клумбе подойдите, хорошенько все цветы рассмотрите. Подумайте, каким цветком быть хотите и его изобразите. (2-3 мин)

3. Закончились наши занятия. Думаю, что вам понравилось в цветочки

превращаться. А цветочкам очень приятно было вами любоваться. Надеюсь, вы будете беречь цветочки и не срывать их без надобности.

**Заключение.** Таким образом, реализация принципа «подсознательной ферментации» приобретает особую значимость, позволяя организовать труд педагога дошкольного учреждения образования в соответствии с его профессиональной культурой.

## **ИНТЕРЕС К МУЗЫКЕ КАК СРЕДСТВО СНЯТИЯ СТРЕССА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Н.И. Гончарова*

*Витебск, УО «Государственная образовательная  
средняя школа № 33»*

С глубокой древности известно значение музыки для лечения ряда функциональных заболеваний. Сенека, Асклепий, Авиценна считали, что музыка как бы открывает клапан в душе, переполненной страданиями, печалью. Когда приглашали Асклепия к заболевшим римским аристократам, он не забывал брать с собой арфу, с помощью которой умело проводил сеансы лечения музыкой. Сократ, будучи уже в преклонных годах, не переставал совершенствоваться в игре на флейте. Галилей играл на лире. В музыке они находили, искали успокоения, отдохновения и того душевного удовольствия, какого не могло доставить им ни одного из других искусств.

Музыкально прекрасное открыто каждому человеку независимо от того, имеет ли он музыкальное образование. Музыка приносит радость и духовное богатство. По замечанию великого математика Лейбница, «музыка есть радость души, которая вычисляет, сама того не замечая». Она питает человеческие чувства, вовлекает в творчество, окрыляет мысль, ведет в полет фантазию. В движении рук, в дыхании музыкантов-исполнителей – жизнь высокого разума и тончайших чувств.

Творчество великих композиторов содержит в себе мощный заряд медитации энергии, которая, как известно, способна пробудить безграничный потенциал созидательности, интуиции и других скрытых возможностей человека. Творческая способность свойственна всем людям. Но творчество «не любит ленивых», - отмечает П.И. Чайковский.

Творческие способности надо развивать, целенаправленно воспитывать интерес уже с первых занятий музыкой. Интенсивное развитие интересов и способностей осуществляется в процессе умственной деятельности посредством разных видов творческих заданий.

Многочисленными исследованиями доказано, что интерес к музыке стимулирует волю и внимание учащихся, помогает более легкому и прочному запоминанию. Интерес не только способствует развитию интеллекта, но и является одной из движущих сил совершенствования личности, а также укреплению ее активной, творческой жизненной позиции. Но значение интереса к музыке не исчерпывается этим.

При наличии стрессовых психотравмирующих ситуаций учащиеся, проявляющие поисковую активность, заболевают гораздо реже, чем те учащиеся, которые лишены такой активности по тем или иным обстоятельствам.

В чем сущность психологической природы интереса? История педагогической мысли содержит разные подходы к этому вопросу. Так называемое «интеллектуальное направление» связывало интерес в основном с ум-

ственной деятельностью, с осознанным пониманием и работой воображения, которое поддерживает и усиливает интерес. Ученые «эмоционального направления» отождествляли интерес с чувством удовольствия и радости, доставляющие личности в творчестве, в работе. Они считали, что интерес и радость познания необходимы, чтобы дети были счастливы, и что счастливое детство – самостоятельная и очень важная задача обучения и воспитания.

Ученые, придерживающиеся «волюнтаристского направления», связывали интерес с волевой стороной личности: интерес является стимулом к действию, к преодолению трудностей.

В настоящее время ученые педагогической мысли не связывают интерес с какой-то одной стороной человеческой деятельности (эмоциональной, интеллектуальной, волевой). Они считают, что интерес характеризуется сложным сплетением интеллектуальных и волевых процессов, их взаимопроникновением и воздействием друг на друга.

Известно, что люди, занимающиеся исследованиями музыки, отличаются многообразием интересов, владеют различными формами музыковедческой деятельности, занимаются ею с большой энергией и темпераментом. Но надо отметить, к сожалению, они не являются исключением от стрессовых состояний.

Стресс – не просто нервное напряжение. У человека с его высокоразвитой нервной системой эмоциональные раздражители – практически самая частая причина стресса. Теория стресса разрабатывалась с 1936 года выдающимся канадским физиологом Гансом Селье и его последователями во всех странах. Селье определил стресс как специфический ответ организма человека или животного на любое предъявленное ему требование. Этот ответ представляет собой напряжение (русский перевод английского слова «стресс») всех защитных сил организма, мобилизацию его ресурсов и, прежде всего вегетативной, нервной и гормональной систем, для возникших проблем. Стрессовая реакция, по мнению Селье, присуща и низшим животным, вообще не имеющим нервной системы, и даже растениям. Стресс означает необходимость перестройки, приспособления к новым условиям.

Могучее эмоциональное взаимодействие организованных звуков – главная притягательная сила музыки. Музыка позволяет пережить такое потрясение чувств, которое редко достигается в обыденной жизни. А ведь мощные эмоциональные потрясения, как и кратковременные сверхсильные физические напряжения, нормальны и даже необходимы: развитие человека происходило с расслаблением и отдыхом.

Психофизиологические механизмы действия музыки различны. Во-первых, она снижает активность доминанты, сформировавшейся во время стресса, разряжает накопившиеся отрицательные эмоции. Во-вторых, музыка формирует новую конкурирующую доминанту, особенно у людей с «художественным типом высшей нервной деятельности». В-третьих, музыка способна повысить общее состояние человека и мобилизовать его энергию на достижение цели. Музыкальное творчество повышает жизненную стойкость, помогает избавиться от послестрессовых переживаний. Так в середине 30-х годов Д.Д.Шостакович, после длительного душевного кризиса, постепенно вновь обретал душевные силы для дальнейшего творчества. Жить – значит и творить. Таков главный закон истинных творцов искусства. Возрождение Д.Д.Шостаковича было тем легче, что в душе его уже зрел замысел Пятой симфонии. В ней композитор раскрыл своим слушателям мир

чувств и мыслей нового человека, познавшего горечь страдания, борьбы и победы – самой большой победы, какую можно представить – победы над собой. Эта выстраданная мудрость наделила композитора той особой зоркостью мысли, ясностью чувств, которые сообщают почти всей симфонии характер лирической исповеди. Пятая симфония – это глубокая музыкальная драма, в музыке которой запечатлены не только борьба антагонистических образов, но и социально-психологические конфликты.

В заключение следует подчеркнуть, что в творческом самовыражении ведущая роль принадлежит музыкальным ассоциациям. Музыкально-ассоциативное мышление включает выявление жанровых, интонационных связей на более высокой стадии исследования музыкального, характерного для эпохи композитора стиля.

Слушание, пение, сочинение музыки, оркестровые ансамблевые импровизации, музицирование побуждают создавать, находить, изобретать. Все это помогает человеку переносить стрессы.

#### Список литературы

1. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. – М., 1981.
2. Кон И.С. В поисках себя (Личность и самосознание). – М., 1984.
3. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности. – М., 1981.
4. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия: Учебное пособие. – М.: Гуманитарно-издательский центр ВЛАДОС, 2000.
5. Селье Г. Стресс без дистресса. – М., 1979.
6. Фридман Л.М. Педагогический опыт глазами психолога. – М., 1987.

### **ПРОБЛЕМНО-ДИАЛОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ – ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Н.П. Григорович*

*Орша, Оршанский колледж УО «ВГУ им. П.М. Машерова»*

Важнейшая задача школы – предоставить каждому ученику возможность реализовать свой интеллект и творческий потенциал, а также создать условия для формирования личности, способной к самооценке, самоутверждению, самоконтролю, стремящейся к новым знаниям. А это значит, что возникает необходимость искать новые приёмы и средства обучения. Следовательно, кардинальному изменению должна быть подвержена та часть урока, которая связана с введением новых знаний. На современном уроке всё должно быть по-другому: и психологическая атмосфера занятий, и учебное содержание, и методика преподавания, нацеленная на то, что учащиеся должны «открывать» знания, а не получать их в готовом виде. Именно активная деятельность учеников позволяет заменить урок объяснения нового материала уроком «открытия» этого материала самими обучающимися. В этом и состоит суть проблемно-диалогического обучения, которое в настоящее время является весьма актуальным. Проблемно-диалогическое обучение – это тип обучения, обеспечивающий творческое усвоение знаний учащимися посредством специально организованного диалога [2, с.21].

Наблюдение уроков, собеседования с учителями, пробные уроки по русскому языку позволяют сделать вывод, что данная технология принципи-

ально меняет роль учащегося на уроке: он – не слушатель, созерцатель, а исследователь, организатор своей деятельности. Ученик, как показали исследования, например, уроки учителя ГОСШ № 19 г. Орши Емельяновой С.П., финалиста Республиканского конкурса «Учитель года 2009», активно участвует в каждом шаге обучения: он принимает учебную задачу, анализирует способы её решения, выдвигает гипотезы, определяет причины ошибок. Свобода выбора делает, на наш взгляд, обучение истинно сознательным, продуктивным и, как показывает рефлексия на уроке, более результативным.

Проблемное обучение в начальной школе, как отмечают многие исследователи, очень важно, ведь специфика младших классов основана на формировании умений и навыков, а мышление начинается с проблемы или вопроса, удивления или недоумения [1, с.17]. Поэтому проблемная ситуация на уроке создаётся с учётом реальных противоречий, значимых для детей. Только в этом случае она является мощным источником мотивации их познавательной деятельности.

На уроке предъявления нового материала в соответствии с указанной технологией должны быть проработаны 2 звена: постановка учебной задачи и поиск её решения. Постановка проблемы – это этап формулирования нового знания. Постановку проблемы и поиск решения ученики осуществляют в ходе специально выстроенного диалога.

Исследователь Мельникова Е.Л. указывает на 2 вида диалога: подводящий и побуждающий [2, с.9]. Подводящий диалог представляет собой систему вопросов и заданий, которые активизируют и развивают логическое мышление учеников. Этот способ постановки учебной проблемы не требует создания проблемной ситуации. Это цепочка вопросов и заданий, которые подводят учащихся к формулированию темы урока. Учитель сообщает:

На доске дана запись букв Д Б Е М К А С Т У Х Ц Э Ш Ъ И. Прочитайте буквы. Назовите каждую третью. (Е А У Э И). Какой буквы не хватает? (Ы). Какова тема нашего урока? (Гласные буквы и звуки).

Побуждающий диалог состоит из отдельных стимулирующих реплик, которые помогают ученику выработать по-настоящему творческий подход к работе. На этапе постановки проблемы этот диалог применяется для того, чтобы ученики осознали противоречие и сформулировали проблему. На этапе поиска решения учитель побуждает учеников выдвинуть и проверить «гипотезы», т.е. обеспечивает «открытие» знаний путём проб и ошибок. Обратимся к примеру.

На доске дана таблица в следующем виде:

к морковке	к моркови
к кровати	к кровати

Можно ли сразу ответить, почему в данных словах разные окончания? (Этот проблемный вопрос мотивирует дальнейшую работу учеников по поиску правильного ответа под руководством учителя).

Что общего в этих словах? (Падеж). Что общего в парах слов? (У них одинаковый корень). Чем различаются пары слов? (Окончаниями, склонением, наличием суффикса -к- с уменьшительно-ласкательным значением). Можем ли мы сразу определить, какие буквы писать в окончаниях? (Нет). Почему?

На этот проблемный вопрос ребята смогут ответить, если догадаются, что звуки стоят в слабых позициях.

Созданная проблемная ситуация побуждает рассуждать, анализировать, обобщать, делать выводы, мыслительная деятельность учеников

направляется в нужное русло. Повышается активность, т.к. для диалога с учителем ученику нужны и смелость, и решительность. Кроме того, в работу вынужден включаться практически весь класс, что гарантирует усвоение нового материала большинством учеников.

Место проблемного диалога – рядовой урок введения нового материала. Для уроков русского языка более типична проблемная ситуация с предъявлением практического задания, основанного именно на новом материале. А поскольку задания могут быть выполнены учениками по-разному, на уроках возникает ситуация с разбросом мнений, и побуждающий диалог звучит так:

Задание было одно. Почему получились разные варианты? Чего мы ещё не знаем?

Побуждающий диалог требует от учителя последовательного осуществления следующих действий:

- создание проблемной ситуации;
- побуждение к осознанию противоречия проблемной ситуации;
- побуждение к формулированию учебной проблемы;
- принятие предлагаемых учащимися формулировок учебной проблемы.

Следует отметить, что учебную проблему можно поставить следующими способами:

1. Побуждающий от проблемной ситуации диалог.
2. Подводящий к теме диалог.
3. Сообщение темы с мотивирующим приёмом.

Каждый из этих способов имеет свою особенность. При выходе из проблемной ситуации учитель побуждает ребят осознать противоречие и сформулировать проблему – в результате развиваются творческие способности и, конечно, речь. Подводящий диалог активизирует логическое мышление учащихся, а также речь, что очень и очень важно для младшего школьника. При сообщении темы с мотивирующим приёмом развивающий эффект, по мнению учителей, меньше. Нельзя не признать, что у всех трёх способов есть и принципиальное сходство: каждый из них подводит класс к решению интересной учебной задачи. Все три способа, как показали исследования Мельниковой Е.Л., обеспечивают рост учебной мотивации [2, с. 47]. На этапе постановки проблемы учитель пошагово подводит учеников к формулированию темы. А на этапе поиска решений выстраивает логическую цепочку умозаключений, ведущих к новому знанию.

Итак, сделаем несколько важных выводов. На проблемно-диалогических уроках учитель сначала посредством побуждающего или подводящего диалога помогает ученикам поставить учебную проблему, т.е. сформулировать тему урока или вопрос для исследования. Тем самым у школьников вызывается интерес к новому материалу, формируется познавательная активность. Затем посредством побуждающего или подводящего диалога учитель организует поиск решения. При этом достигается подлинное понимание учениками материала, ибо нельзя не понимать то, до чего додумался сам.

Сравним проблемно-диалогический урок с традиционным: поиск решения редуцируется до изложения готового знания, а постановка проблемы сводится к сообщению самим учителем темы урока. Следовательно, те знания, которые ученики «добывали» сами, глубже и прочнее, чем те, которые учитель преподнёс в готовом виде.

Немаловажно и то, что проблемно-диалогический метод удачно сочетается с такими формами обучения, как групповая, парная.

«Единственный путь, ведущий к знаниям, - это деятельность», - писал Б.Шоу. Проблемно-диалогическая технология обеспечивает деятельностный характер образования, позволяет ученикам с разными уровнями обученности активно участвовать в образовательном процессе.

#### Список литературы

1. Новак, Н.А. Применение проблемно-диалогической технологии на уроках // Начальная школа. Плюс. – 2008. - № 8. – С. 17-20.
2. Мельникова, Е.Л. Проблемный урок, или Как открывать знания с учениками: Пос. для учителя. – М., 2006.

### **ЭЛЕМЕНТЫ ТРЕНИНГА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ КАК ДИНАМИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ УРОКА**

*Е.Ю. Гуртовая  
Минск, УО «БГПУ им. М. Танка»*

Одно из направлений инновационной деятельности в учреждениях образования – это внедрение здоровьесберегающих технологий. Здоровьесберегающая педагогическая деятельность призвана привнести в процесс образования и воспитания человекообразующую и жизнеобеспечивающую функцию, направленную на сохранение и приумножение здоровья ребенка, развитие его природных способностей, нравственных качеств, потребности в деятельности.

По результатам нашего исследования 35 % студентов 5-го курса педагогического университета считают что владеют здоровьесберегающими технологиями в полной мере, 56,67 % определяют, что в общих чертах представляют себе что это такое, а 8,33% признают, что их уровень владения данными технологиями низкий. Опрошенные студенты-пятикурсники, имеют определенный опыт работы в школе, приобретенный во время производственной практики, а несколько человек уже работают в школе.

Различные аспекты педагогической валеологии изучаются студентами всех факультетов, но очевидно, для того, чтобы будущие учителя овладели здоровьесберегающими методиками на высоком уровне, чтобы их использование в учебном процессе школы стало органичным, необходимо применение их элементов и в учебном процессе вуза. Все это требует постоянного поиска новых форм включения здоровьесберегающих технологий в учебный процесс.

Кроме того, сами будущие учителя, как и современные дети испытывают информационные перегрузки в учебной деятельности, а в качестве отдыха часто выбирают просмотр телепередач, компьютерные игры, то есть те виды деятельности, которые не только не способствуют снятию эмоционального напряжения, а напротив, повышают возбудимость, утомляемость, а так же приучают к пассивному восприятию информации. Поэтому корректирующая функция учреждения образования во многом состоит в том, чтобы привить потребность к умственному созидательному труду, научить активному восприятию информации, познавательному и развивающему отдыху.

Для снятия эмоционального напряжения и создания благоприятного психологического климата на уроке можно в качестве здоровьесберегающей технологии, одновременно выполняющей развивающую функцию, использовать некоторые упражнения тренинга творческого восприятия. Таким образом, будет достигаться смена видов деятельности, даваться определенная динамичная нагрузка, в игровой форме активизироваться саморазвитие.

Задача тренинга – дать возможность ребенку пережить радость от со-

здания творческого продукта. Учителю, в свою очередь, тренинг помогает наладить контакт с учеником, заслужить его доверие, показать значимость индивидуальных творческих достижений для широкого общественного мнения и признания. Для рациональной организации урока с гигиенической точки зрения такие эмоциональные разрядки можно проводить два-три раза в течение урока, примерно через 15 минут.

Для достижения лучшего результата в ходе выполнения упражнений важно сосредоточить свое внимание на динамике изменения отношения к работе, средствах и методах достижения результата, оценке трудностей и противоречий, возникших при выполнении упражнений. Достижения ученика не следует оценивать с позиций общепринятых нормативных стандартов. Оценочный локус должен быть перенесен с самой личности на то дело, открытие, которое ей сделано, что постоянно оживляет чувство самостоятельности, смелости в отступлении от общепринятых шаблонов.

Ниже приведены некоторые упражнения, которые возможно использовать во время урока, а так же во внеурочной деятельности или на перемене.

Упражнение «переключение внимания». Содержит так же элементы гимнастики для глаз. Ученики рассматривают вещь в руке, а по команде на стене. Потом опять в руке, стараясь продолжать ход своих мыслей с того же места, где остановились, а не сначала. Промежутки между командами постепенно сокращаются от минуты, до нескольких секунд.

Упражнение «что нового». Проверять степень развития наблюдательности и одновременно снимая часто возникающее напряжение начала урока, учитель спрашивает у учеников в начале урока: что нового вы заметили сегодня в нашей аудитории.

«Цепочка ассоциаций». Оттолкнувшись от какого-либо слова, отыскиваем ассоциации, которое оно вызывает, потом ассоциации, которые вызывает одно из возникших слов.

Упражнение «Выбери партнера». Бывает, что в упражнении необходимо разделить на пары. Можно для этого натренировать молчаливую договоренность партнеров, дать ему понять с помощью микромиимики, что вы его выбрали, но так, что бы никто из окружающих не понял этого. Договориться глазами, но без подмигивания – это слишком заметно. Позвать мысленно, не двигая сознательно ни глазами, ни бровями, ни веками, ни единой ресничкой. Попробовать согласиться на предложение, отказаться, обратить внимание партнера на вашего соседа, поблагодарить, отругать, пристыдить. Микромиимика рождается мыслями, о ней не надо думать, нужно пытаться увидеть внутренним зрением, как происходит желаемое действие. Выяснение кто не сумел молчаливо договориться с партнером, происходит наиболее эмоционально. На счет раз, два, три нужно бежать к своему избраннику и хватать его!

«Переходы». Тренирует навыки рабочей собранности, чувство команды. Необходимо посмотреть на своих товарищей по полукругу, обратить внимание на цвет волос каждого. Теперь поменяться так, чтобы крайним справа сидел ученик с самыми светлыми волосами, рядом с ним – потемнее, слева с самыми черными. Упражнение выполняется молча. Каждый ученик, сидя на месте, молча ориентируется, куда он должен перейти и по хлопку педагога все молча меняются местами. То же по алфавиту фамилий, имен, по росту. Бесшумно, четко, легко, без лишних движений.

Развитие координации движений. Правой рукой описать в воздухе цифру семь, а левой ногой на полу восьмерку.

Если в ходе урока используется иллюстративный материал, то можно попытаться воспроизвести его с помощью «живых картин». Для усложнения задачи, картины можно выстраивать в зеркальном отображении.

«Компас». Упражнение развивающее навыки ориентировки в пространстве с использованием зрительной памяти. Перед началом упражнения учитель предлагает определить стороны света и соотнести их с формой класса, какими-то предметами, зафиксировать зрительный образ в памяти. Затем закрыть глаза и по команде: «Юг! Восток! Запад!...» ученики поворачиваются в нужную сторону. После каждой команды нужно мысленно представить вид соответствующей стены, проверить себя, открыв глаза.

«Зеркало». Ученики встают попарно друг напротив друга. Один из них зеркало, другой – человек. Человек делает то, что обыкновенно делает перед зеркалом, зеркало старается точно отразить все его действия.

Смена видов деятельности, использование игровых элементов, стимулирует творческое отношение к уроку, повышает умственную работоспособность по сравнению с традиционным уроком. На таком уроке высокую работоспособность проявляют 41,7% учащихся при традиционной организации - 16,2%. Кроме того, до конца урока ученики не проявляют признаки утомления, снижения внимания.

Тренинг творческого восприятия помогает каждому школьнику понять свою уникальность, позволяет наладить межличностные контакты в классе. Все это закладывает фундамент построения жизни и личности ребенка своими силами, формирует у него полезные привычки, альтернативные способы снятия напряжения, позволяет эффективно чередовать образовательную и развивающую деятельность учащихся на уроке, добавляет так же определенный динамический компонент, делает урок эмоционально комфортным.. Таким образом, освоение подобных методик студентами педвуза повышает их готовность к будущей педагогической деятельности.

## **ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ХИМИИ В ШКОЛЕ**

*М.В. Зенькова  
Минск, УО «БГПУ им. М. Танка»*

Процесс подготовки высококвалифицированного будущего учителя химии предполагает его детальное знакомство с современными методиками организации учебного процесса. Особое значение имеет освоение студентами технологий обучения, знакомство с которыми происходит в несколько этапов при изучении предметов педагогического цикла – общей педагогики и частных методик. Курс методики преподавания химии на факультете естествознания БГПУ им. М.Танка построен таким образом, что студенты вначале детально знакомятся с организацией современного урока химии, его структурой, учатся составлять планы-конспекты классических уроков по темам школьной программы химии. Во время первой педагогической практики на четвертом курсе отрабатывают методику организации и проведения таких уроков в школе. В процессе изучения опыта работы учителей во время педпрактики знакомятся с элементами современных педагогических технологий – лекционно - семинарской, модульной, проектной и другими. На следующем этапе изучения методики преподавания химии идёт уже активная работа по ознакомлению студентов с применением технологического подхо-

да в обучении химии, особенностями конкретных педагогических технологий. Рассмотрим более детально, как идёт процесс знакомства студентов с использованием в учебном процессе по химии “технологии проектов”.

В лекционном курсе студенты получают основы теоретических знаний по данной технологии. Они должны усвоить следующие характеристики проектной педагогической технологии:

1. Цель проектного обучения состоит в том, чтобы создать условия, при которых учащиеся: самостоятельно и охотно приобретают недостающие знания из разных источников; учатся пользоваться полученными знаниями для решения познавательных и практических задач; приобретают коммуникативные умения, работая в различных группах; развивают исследовательские умения (умения выявления проблем, сбора информации, наблюдения, проведения эксперимента, анализа, построения гипотез, обобщения).

2. Сущность современного понимания технологии проектов - найти разумный баланс между академическими знаниями и прагматическими умениями обучающихся. Тем самым на образование возлагается функция, которая будет способствовать развитию самостоятельности и ответственности личности, ориентировать ее на саморазвитие, самообразование, самореализацию. В основе технологии проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, критического мышления, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве.

3. Применение проектной технологии всегда ориентировано на самостоятельную деятельность учащихся - индивидуальную, парную, групповую, которую они выполняют в течение определенного отрезка времени. Проектная деятельность всегда предполагает решение какой-то проблемы, предусматривающей, с одной стороны, применение разнообразных методов, средств обучения, а с другой - интегрирование знаний, умений из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей. Результаты выполненных проектов должны иметь практическую направленность.

4. Работа над проектом начинается с постановки целей. Именно цели являются движущей силой каждого проекта, и все усилия его участников должны быть направлены на то, чтобы их достичь. Формулировке целей следует посвятить специальные усилия, потому что от тщательности выполнения этой части работы наполовину зависит успех всего дела. Сначала определяются самые общие цели, затем постепенно они все больше детализируются, пока не спустятся на уровень максимально конкретных задач, стоящих перед каждым участником работы.

5. Выбор тематики проектов в разных ситуациях может быть различным. В одних случаях тематика может формулироваться специалистами органов образования в рамках утвержденных программ. В других - выдвигаться учителями с учетом учебной ситуации по своему предмету, естественных профессиональных интересов и способностей учащихся. В третьих - тематика проектов может предлагаться и самими учащимися, которые, естественно, ориентируются при этом на собственные интересы, не только чисто познавательные, но и творческие, прикладные. Тематика проектов может касаться и какого-то теоретического вопроса школьной программы.

6. Организованный по проектной технологии учебный процесс все в большей степени превращается в процесс самообучения. Работая в составе мини-бригады по созданию проекта, обучающийся не только приобретает опыт социального взаимодействия в творческом коллективе единомышлен-

ников, но и использует полученные знания в своей деятельности, являясь субъектом познания.

7. Проектная технология обучения позволяет повысить его эффективность. Она обеспечивает систему действенных обратных связей, что способствует развитию личности, самореализации не только обучающихся, но и педагогов, принимающих участие в разработке проекта.

8. Классификация проектов проводится по различным признакам. По характеру деятельности учащихся различают практико-ориентированные, исследовательские, информационные, творческие, ролевые и смешанные проекты. По комплексности используемых знаний различают моно- и межпредметные проекты. По характеру контактов проекты бывают - внутриклассными, внутришкольными, региональными и международными. Классифицируют проекты и по длительности выполнения: минипроекты, краткосрочные и долгосрочные, а также по ряду других признаков.

9. Работа по внедрению метода проектов начинается с простого ознакомления школьников с методом и алгоритмами проектирования. Учащиеся знакомятся с правилами и основами проектной деятельности, с требованиями, предъявляемыми к проектам.

10. В помощь учащимся, начинающим работу над проектами, должны быть собраны в папку все необходимые материалы:

- требования к проектам;
- методические рекомендации по подготовке проекта;
- памятки - «как оформить результаты проекта», «как подготовить защиту, презентацию проекта», «как оформить паспорт проекта»;
- лист - «оценивание проекта»;
- лист - «номинации проектов» и др.

После знакомства студентов с теоретическими аспектами построения процесса обучения учащихся по проектной технологии следует организовать их самостоятельную практическую работу по подготовке к применению данной технологии при изучении химии в школе. К семинарским занятиям студенты получают задание: принять участие в проектной деятельности. Используя полученные на лекциях знания по данной проблеме, результаты изучения опыта работы учителей во время педагогической практики в школе, самостоятельно разработать информационные проекты по некоторым темам школьного курса химии. В академических студенческих группах формируются мини-группы по разработке учебных проектов. В каждой мини-группе выбирается руководитель. Он получает задание от преподавателя, распределяет обязанности между членами группы, руководит разработкой проекта, организует консультации.

Так, например, к теме 7 “Неметаллы” (10 класс) по разделу “Азот и фосфор” необходимо разработать пять проектов по числу часов, отводимых на изучение данной темы по примерному календарно- тематическому планированию ( Химия. 7-11 классы. 2010/2011 учебный год). Общее название проекта – “Элементы жизни и мысли”. Студенты должны также предложить варианты использования разработанных проектов в учебной и внеклассной работе с учащимися по химии.

Тематика проектов:

1. Положение элементов VA группы в периодической системе. Строение атомов. Валентные возможности. Окислительно-восстановительные свойства. Формы соединений. История открытия элементов (азота и фосфо-

ра). Простые вещества, образованные данными элементами. Аллотропные модификации фосфора. Химические связи в простых веществах, кристаллические решётки. Свойства веществ. Применение их на основе строения.

2. Водородные соединения азота и фосфора. Их строение. Свойства. Применение. Способы получения аммиака (лабораторные и промышленные). Природные явления, связанные со свойствами фосфина. Демонстрационные и лабораторные опыты по теме.

3. Без них нет жизни. Биогенные элементы. Роль элементов – азота и фосфора в живой природе. Удобрения (классификация, значение). Правила применения удобрений в соответствии с научно обоснованными дозами внесения в почву. Негативные последствия неправильного использования удобрений для человека. Производство минеральных удобрений в Беларуси. Описание белорусских предприятий по производству азотных и фосфорных удобрений. География поставок удобрений. Практическая работа по распознаванию минеральных удобрений.

4. Аммиак. Строение. Физические и химические свойства аммиака. Донорно-акцепторный механизм образования ковалентной полярной химической связи при взаимодействии аммиака с водой и кислотами. Соли аммония. Состав. Свойства. Качественная реакция на соли аммония. Использование солей аммония. Демонстрационные и лабораторные опыты по теме.

5. Азотная кислота. Состав. Свойства. Особенности взаимодействия азотной кислоты с металлами. Применение. Соли азотной кислоты-нитраты. География естественных месторождений нитратов. Производство нитратов. Применение нитратов. Кислородные соединения фосфора: оксиды, кислоты. Применение. Демонстрационные и лабораторные опыты по теме. Практическая работа: определение нитратов в почве и продуктах питания.

Получив задания, студенты включаются в самостоятельную работу по подготовке проектов, используя полученные в лекциях теоретические рекомендации, изучая литературные источники, интернет-ресурсы и т.д. Материалы проектов студенты оформляют в папки, готовят презентации и доклады к защите, которая проходит на семинарском занятии по курсу методики преподавания химии.

Организация самостоятельной работы студентов над проектами даёт возможность подготовить их к использованию данной педагогической технологии в учебной работе с учащимися в школе. Студенты погружаются в процесс разработки и применения проектной технологии при обучении химии, проходят все этапы данной работы на практике. Использование данной методики позволяет эффективно готовить студентов к внедрению современных педагогических технологий в учебный процесс в школе, как во время второй педагогической практики на выпускном (пятом) курсе, так и в дальнейшей педагогической деятельности. Студенты, получившие опыт самостоятельной разработки информационных проектов, в будущем смогут легко справиться с организацией работы учащихся над смешанными, исследовательскими и другими химическими проектами.

## РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

*Г.Е. Искрова  
Горки, ГУО «Гимназия № 1 г. Горки»*

Современное языковое образование Республики Беларусь призвано способствовать подготовке учащихся к взаимодействию с окружающим полилингвальным и поликультурным миром. Для этого недостаточно вооружить учащихся знаниями иностранного языка как средством межкультурного общения. От выпускников школ требуется приобретение ими таких личностных качеств, которые бы позволили им взаимодействовать с окружающим миром и сотрудничать с представителями разных культур. В Концепции учебного предмета «иностранный язык» говорится: «При конструировании педагогического процесса важно учитывать, что иностранный предмет выступает как инструмент развития и воспитания личности, как фактор обеспечения предпосылок для самовыражения человека в поликультурном мире»[1]. Социальное развитие личности связано с приобретением собственного социального опыта. При изучении иностранного языка происходит не только овладение знаниями, умениями, навыками, сколько приобретение опыта социальной компетенции, связанной с усвоением форм социальной жизни и системы социальных ценностей чужой культуры через призму собственной и в диалоге с ней. После окончания школы многие выпускники не реализуют свои способности и адаптируются к социальной среде. И причина тому – недостаточный уровень развития социальной компетенции.

**Цель исследования:** рассмотреть направления развития социальной компетенции учащихся на уроках английского языка в средних и старших классах гимназии.

**Объект исследования:** образовательная деятельность учащихся на уроках иностранного языка. Иноязычную социальную компетенцию следует рассматривать в узком смысле, то есть как компетенцию, обеспечивающую взаимодействие и общение человека с другими людьми, используя опыт как в родном языке, так и приобретенный в иностранном языке. Актуальность данной работы заключается в том, что представляются формы работы, способствующие формированию социальной компетенции учащихся на уроках иностранного языка, аккумулируется банк заданий, проводится мониторинг достижений учащихся.

**Результаты и их обсуждение.** Так, исходя из своего опыта, среди наиболее эффективных форм работы хочется отметить:

Коммуникативное сотрудничество в режимах учитель-ученик, ученик-ученик, учитель – класс, ученик – класс. Среди форм работы выделяем: работа над проектом; ролевые игры; составление диалога, полилога; инсценировки: интервью с исторической / культурной личностью, воображаемый радио-, телерепортаж о каком-либо событии, постановка мини-спектакля, воссоздание сценки в виде «застывшей картинки» и др.

Повышается самооценка учащихся, обогащается их социальный и духовный опыт. Каждый учащийся в меру своих возможностей и способностей приобщается к созиданию, раскрывая свою личность. С другой стороны, реализуя содержание иноязычной социальной компетентности через ситуацию общения, мы формируем способность вступать в коммуникативные отноше-

ния с другими людьми, партнерами по коммуникации, делать самооценку, ориентироваться в социальной ситуации и управлять ею.

Работа над художественным текстом авторов из англо-говорящих стран. Такой вид работы эффективен, ибо он помогает учащимся «прожить» линию поведения героев, восхититься положительными чертами и поступками, осудить отрицательные. Эффективны рассуждения «А как бы я поступил на его/ее месте...», «Какой опыт я извлекаю из прочитанного...» и другие. Рассуждения ребят ценны вдвойне, так как опыт работы затрагивает два языка, две культуры. Опора на художественный текст - значительная возможность формирования и развития эмоционального интеллекта ученика, которая помогает ориентироваться в мире нравственных и духовных ценностей, формировать идеалы, установки и социально значимые компетенции, развивает информационную культуру.

Участие в деятельности клуба интересных встреч: это встречи с представителями англо-говорящих стран и с бывшими выпускниками, ныне студентами вузов РБ и стран СНГ или теми, кто побывал в странах изучаемого языка.

Цель такой работы – воспитание личности высокой гражданской культуры, демократических отношений, принятие общечеловеческих нравственных ценностей, подготовка к диалогу и взаимодействию в поликультурном пространстве. Ребята заранее готовят вопросы, музыкальные и творческие подарки, учатся принимать гостей и создавать условия для того, чтобы всем было комфортно. С гостями из-за рубежа поддерживается переписка, ребята готовят письма-отчеты об успеваемости, интересных делах, событиях гимназии. Встречи с бывшими учениками гимназии проходят регулярно и, мне кажется, они довольно эффективны. Гости готовят информацию о своем вузе и у ребят есть возможность закрепить в выборе вуза, проверить себя или задуматься о другой специальности. Подчеркну, что вся работа клуба проходит на английском языке.

Трансформация аутентичного материала:

- Использование учебников школ США, Великобритании. Сравниваем, как изложен один и тот же материал в белорусских и зарубежных учебниках.
- Работа с прессой Великобритании. Такой вид работы не отнимает много времени, достаточно работать раз в неделю 10-15 минут.
- Перевод английских стихотворений с созданием собственного стихотворения на английском языке. Мы бережно храним книгу стихов с автографом N. A Tweddle из небольшого английского городка Littleborough. Стихи о природе, воспоминаниях детства, красоте родного края. В свои творения учащиеся добавляют чувственность и эмоциональные переживания.
- Заполнение природоведческих, географических журналов, которыми пользуются школьники штата Вашингтон, США.

Работа по данному направлению предполагает межпредметные связи с историей, литературой, географией, биологией, обществоведением. Это помогает учащимся излагать суждения, подводить итоги, содействует становлению их социального интеллекта, а, значит, способствует их самоактуализации и социализации.

**Заключение.** Таким образом, активно используя вышеперечисленные формы работы, отмечено, что школьники накапливают и «проживают» социальный опыт. Происходит постепенное формирование коммуникативно-компетентной творчески мыслящей личности. Учащиеся имеют свою соб-

ственную позицию, умеют формулировать мнение и суждение, интерпретировать жизненные ситуации, а, значит, чувствуют свою социальную значимость. Данные формы работы позволяют максимально индивидуализировать учебно-воспитательный процесс.

#### Список литературы

1. Концепция учебного предмета «иностранный язык», Замежные мовы у РБ, №4, 2007.
2. Хуторской, А.В. Современная дидактика.- СПб.: Питер, 2001. – С.35.
3. Пассов, И.Е. Коммуникативное иноязычное образование: готовимся к диалогу культур. Минск, Лексис, 2003.

### ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕКЛАССНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, СПОСОБСТВУЮЩЕЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

*С.М. Кобачевская  
Минск, НИО*

Одним из основных требований к воспитанию в Республике Беларусь являются системность и единство педагогических требований, преемственность, непрерывность и последовательность реализации содержания воспитания с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, создание условий для развития их творческих способностей, включение в различные виды социально значимой деятельности [1]. Данная позиция утверждает отношение к знаниям, умениям и навыкам обучающихся как средствам, обеспечивающим достижение полноценного гармоничного развития эмоциональных, умственных ценностей, волевой и физической сторон личности, их самореализации, способствует созданию воспитывающей среды не только на уроках, но и во внеклассной деятельности.

**Материалы и методы.** Организации внеклассной деятельности в образовательном процессе уделяется большое внимание в педагогической литературе (М.А. Бесова, О.С. Богданова, Л.Ю. Гордин, Т.Н. Логунова, В.И. Максакова и др.). На основании Закона Республики Беларусь «Об общем среднем образовании» [2] и «Палажэння аб агульнаадукацыйнай установе» [3] внеклассную деятельность мы определяем как важную подсистему целостного педагогического процесса, зону свободного развития и самореализации ребенка, способ взаимодействия учащихся, педагогов, родителей. Это одна из форм организации времени обучающихся после уроков, в которой реализуется их особая роль и как организатора своей деятельности, и как исполнителя, и как участника коммуникативных процессов. Специфика организации внеклассной деятельности заключается в добровольности, доминировании эмоционального аспекта над информативным, максимальном разнообразии и приоритете социальной и ценностно-ориентированной направленности всех видов деятельности обучающихся, в отсутствии оценивания, уважении и равенстве в общении на основе безусловного эмпатического принятия ребенка. Каждый вид внеклассной деятельности в определенном аспекте способствует самореализации личности.

**Результаты и их обсуждение.** Самореализация является одной из сторон процесса развития и роста, результатом которого является человек, сумевший максимально раскрыть и использовать свой человеческий потенциал. Анализ

работ психологов-гуманистов (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм и др.) позволил определить, что понятие «самоактуализация» является синонимом самореализации. Одной из наиболее разработанных в современной психологической науке является концепция самореализации Л.А. Коростылевой [4]. Под «само-реализацией» ученый понимает осуществление возможностей развития «Я» посредством собственных усилий, сотворчества, содеятельности с другими людьми, социумом в целом. Л.А. Коростылевой выделены четыре уровня самореализации личности: примитивно-исполнительский, индивидуально-исполнительский, уровень реализации ролей и норм в социуме и наивысший уровень – смысложизненной и ценностной реализации. Важной детерминантой самореализации, по мнению Л.А. Коростылевой, являются мотивы. В нашем понимании мотивы придают деятельности субъективно-личностный смысл и направляют ее, осуществляют побудительную, направляющую, смыслообразующую и стимулирующую функции. На занятиях во внеклассной деятельности в актах самореализации происходит утверждение себя в настоящем, личностный рост обучающихся, ощущение собственного движения, развития, формирование новых возможностей, гарантирующих более свободное будущее. На наш взгляд, каждый акт самореализации завершается специфической эмоциональной реакцией, т.е. переживанием. Это переживание может быть положительным в случае успеха, и отрицательным, в случае разочарования и неудачи. Одним из критериев самореализации человека является именно достижение успеха в той или иной деятельности. Успех, направленный на процесс, приводит к возможности достичь желаемого на пути к поставленной цели, в нашем случае, способствует самореализации (Н.Е. Щуркова, О.А. Яшнова и др.). Для этого необходимо, в первую очередь, субъект-субъектные отношения между участниками педагогического процесса, а также создание ситуаций успеха и эмоционального комфорта, предъявление новых знаний и видов деятельности, созданию условий для формирования эмоционально-волевой сферы учащихся путем мотивации достижения [5].

При создании условий для самореализации личности обучающихся, на наш взгляд, необходимо учитывать некоторые принципы организации внеклассной деятельности. В первую очередь обращаем внимание на реализацию метапринципа профессионально-этической взаимответственности. По мнению В.А. Слостенина, он «обусловлен закономерностью, согласно которой готовность участников педагогического процесса принять на себя заботы о судьбах людей, о будущем нашего общества неизбежно предполагает их гуманистический образ жизни, соблюдение норм педагогической этики» [6, с. 293]. Данный принцип гарантируется таким уровнем внутренне детерминированной активности личности, при котором участники педагогического процесса не зависят от обстоятельств, а сами творят их, вырабатывают свою стратегию, сознательно и планомерно совершенствуют себя.

Принцип формирования рефлексивных способностей включает в себя создание педагогом условий для проявления у обучающихся потребности в самопознании и саморазвитии. Человек, реализуя свою свободу в выборе цели, средств самоосуществления, осознает свою причинность в качестве субъекта действия, определяет свою состоятельность. В ходе этого рождается его «рефлексивное Я» (А.В. Мудрик, В.И. Слободчиков и др.). Рефлексивный анализ предстоящей деятельности является стимулом к познанию и преобразованию себя. Во внеклассной деятельности данный принцип реализуется через диалог, социальное творчество, организацию групповой и ин-

дивидуальной деятельности, раскрытие сущности поступков обучающихся, их связи с состоянием окружающего мира, через создание условий для свободы выбора и права на ошибку в реализации своих потребностей [7].

Принцип эмпатии подразумевает отказ от практики социоцентрического по направленности и авторитарного по характеру образовательного процесса. Основываясь на исследованиях Г.К. Селевко [8] данный принцип в широком социокультурном контексте нами понимается как сотрудничество и взаимодействие, работа педагога, направленная на помощь учащимся в формировании и укреплении уверенности в личной эффективности, постоянная поддержка их стремлений к самореализации. В работе с учащимися во внеклассной деятельности создание ситуаций успеха, способствующих формированию мотивации достижения, должно быть доминирующим [9]. Гарантом принципа выступают субъект-субъектные отношения, создание условий для постоянного морального выбора. Данный принцип реализуется при организации деятельности по саморазвитию, создании ситуации успеха и эмоционального комфорта, предъявлении новых знаний и видов деятельности, создании условий для формирования эмоционально-волевой сферы ребенка путем мотивации достижения (И.Д. Демакова, Д. Кехо и др.).

**Заключение.** Таким образом, во внеклассной деятельности происходит процесс адаптации обучающихся в социуме, включение в содержательную деятельность, формирование культурного и жизненного самоопределения и самореализации, вовлечение их в воспитывающую среду, способствующую развитию их способностей, активизации субъектных позиций. Вышеназванные принципы организации внеклассной деятельности позволят педагогу максимально эффективно использовать воспитательный потенциал совокупности социально ценных обстоятельств предметно-пространственного, социально-поведенческого, событийного и информационного окружения обучающихся для самореализации личности, в процессе которой раскрываются их ресурсы, сущностные силы.

#### Список литературы

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании [электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.tamby.info/kodeks/edu.htm>
2. Об общем среднем образовании: Закон Респ. Беларусь, 5 июля 2006 г., № 141-3 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2006. – № 108. – 2/1238.
3. Аб зацвярджэнні Палажэння аб агульнаадукацыйнай установе: постановление Мин-ва образования Респ. Беларусь, 7 июля, 2004 г., № 44 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2004. – № 121. – № 8/11 273.
4. Коростылева, Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. – СПб. : Речь, 2005. – 222 с.
5. Кобачевская, С.М. Дорогой добра и успеха: формирование нравственных качеств и социальной активности школьника/ Электронное приложение. Мозырь: Содействие, 2010. – 128 с.
6. Слостенин, В.А. Педагогика : учеб. пособие / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаяев, Е.Н. Шиянов. – М. : Академия, 2002. – 566 с.
7. Кобачевская, С.М. Социальное творчество на занятиях во внеурочное время как фактор формирования успешной самореализации школьника (на примере авторского курса «Будущее – это мы») / С.М. Кобачевская // Пути, тенденции и направления развития социальной сферы: материалы

- Международ. науч.-практ. конф., Витебск, 23 мая 2008 г. / Вит. гос. ун-т; редкол.: А.П. Орлова (отв. ред.) [и др.]. – Витебск, 2008. – С. 300–302.
8. Селевко, Г.К. Воспитательные технологии / Г.К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 320 с.
  9. Кобачевская, С.М. Теоретические проблемы изучения успешности личности / С.М. Кобачевская // Сацьяльна-педагагічная работа. – 2008. – № 5. – С. 18–23.

## **ТЕСТОВЫЕ МЕТОДИКИ В ТЕКУЩЕМ КОНТРОЛЕ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ**

*Е.В. Кравец, Б.Д. Чеботаревский  
Могилев, УО «МГУ им. А.А. Кулешова»*

Одним из важных структурных элементов процесса обучения является контроль знаний и умений учащихся. Он позволяет оценить достижения обучающегося и выявить пробелы в его знаниях, установить взаимосвязь между планируемым, реализуемым и достигнутым уровнями образования, получить объективную информацию для принятия управленческих решений и решить ряд других не менее важных задач.

**Материалы и методы.** Обычно выделяют текущий, тематический, рубежный, или поэтапный, и итоговый контроль. Все формы контроля могут осуществляться с использованием различных методов, одним из которых выступают тесты. Интерес именно к такой форме контроля объясняется тем, что тесты представляют собой совокупность заданий, которые позволяют объективно, сопоставимо и даже количественно оценить качество подготовки обучающегося, что дает большие возможности для управления учебным процессом – совершенствования методов преподавания, корректировки содержания обучения и т. д.

Считается, что педагогическое тестирование – один из наиболее стандартизированных и объективных методов контроля и оценивания знаний, умений и навыков испытуемого, который лишен таких традиционных недостатков других методов как неоднородность требований, субъективность проверяющих, неопределенность системы оценок и т.п.

Современное педагогическое тестирование представляет собой комплекс стандартизированных методов измерения тех латентных (т.е. недоступных для непосредственного наблюдения) параметров человека, которые определяют его уровень подготовленности и соответствие образовательным стандартам в конкретной области знаний. При этом широко используются математические методы планирования и обработки результатов измерений, а также современные технологии обработки информации.

**Результаты и их обсуждение.** Говоря об оценке и управлении качеством образования, можно отметить, что эффективное управление может строиться только на мониторинге текущих, конечных и отдаленных результатов образования. В связи с этим средства оценки должны характеризоваться рядом показателей. Так, например, они должны позволять организовать регулярный, а не эпизодический контроль, который поможет вскрыть динамику изменения того или иного качества, признака. Задания должны позволять диагностировать сам процесс обучения, формирования знаний, умений и навыков, а не только его итоги, служить достаточно информативным материалом, позволяющим вскрыть причины тех или иных ошибок учащихся, недочетов в работе педагогов, выявить факторы, влияющие на качество образования.

Есть много аргументов «за» и «против» широкого внедрения тестирования в практику образования.

Противники тестирования указывают на невозможность проверки с помощью тестов всех сторон усвоения учебного материала, высказывают суждения о трудности восстановления логики рассуждения тестируемого, о вероятности простого угадывания правильного ответа. Указывается также, что в процессе тестирования учащиеся испытывают определенный стресс, что искажает результаты.

Сторонники же тестов считают, что тесты помогают и преподавателю, и учащемуся показать реальный уровень знаний, позволяют проверить эффективность всей образовательной программы, выявить долгосрочные тенденции развития образования.

Одной из задач тестового контроля является определение того, какие именно знания, умения, представления, навыки должны быть и могут быть измерены.

Так, например, в содержании учебной дисциплины могут быть выделены:

- минимальный объем знаний, связывающих воедино знания, жизненный опыт личности и социальный опыт, зафиксированный в образцах и нормах культуры;
- базовые знания, которые необходимы для усвоения программного учебного материала;
- другие программные знания, необходимые для усвоения других дисциплин учебного плана, а также для профессиональной деятельности;
- «сверхпрограммные» знания, которые рассчитаны на индивидуальные потребности обучаемых или на особенности школы.

При разработке и составлении тестов необходимо включение в отдельные тестовые задания всех указанных структур предметного знания.

В принципе тесты могут измерять те же признаки, что и традиционные формы проверки, и не могут обеспечить то, что не могут они.

Тесты вполне надежно измеряют фактуальный уровень владения знаниями (умение узнавать, воспроизводить основные факты, сведения, термины, определения, формулировки, формулы, принципы, законы), т. е. все то, что можно запомнить, узнать, усвоить, выучить, а затем воспроизвести. Столь же надежно тесты измеряют операциональный уровень владения учебным материалом (выполнение действий и операций по усвоенному образцу, рецепту, правилу, алгоритму), т. е. умение делать все то, чему можно было научиться.

Иногда указывают, что тесты не могут измерить умение проводить эвристический анализ и выполнять действия без известного однозначного алгоритма. Данный уровень усвоения знаний опирается на догадку, интуицию, а этому нельзя просто научиться, не обладая определенными задатками и способностями. От подлинно творческого уровня он отличается только тем, что результат неизвестен учащемуся и для него является личным открытием, хотя эти задачи имеют четко установленный эталон решения (ответа), и поэтому поддаются тестовому измерению.

Авторами проводились теоретические и практические исследования проблем применения тестовых методик для контроля обучения математике. Результатом стали разработанные серии тестовых материалов для текущего и тематического контроля знаний учащихся по математике [1, 2, 3]. Они включают тесты, позволяющие проверить уровень подготовки учащихся по

определенным темам школьного курса математики. В тестах предлагаются задания различных видов: с выбором ответов, открытого типа, задания на установление правильной последовательности и др. В них сохранены единые подходы к тестовым заданиям, их структуре, типам тестов и методике работы с ними для различных классов.

**Заключение.** Следует отметить, что возможности тестов также ограничены. Так тест проверяет в большей степени конечный результат, а не способы его получения, которые включают в себя способности к классификации, систематизации, логическим операциям и т.д. Тест не оценивает навыки связного письменного изложения (хотя способствует их формированию), не оценивает коммуникативных способностей и т.д. Поэтому тестирование призвано дополнить, а не заменить традиционную систему контроля знаний по математике. Полезно сочетать тесты с традиционными методами и формами контроля, получая при этом более полную информацию о степени усвоения темы учеником.

#### Список литературы

1. Кравец, Е.В. Тесты по математике: 5-й кл.: Пособие для учителей общеобразоват. учреждений, обеспечивающих получение общ. сред. образования, с рус. яз. Обучения / Е.В. Кравец, А.М. Радьков, Б.Д. Чеботаревский/ Под общ.науч.ред.А.М.Радькова. – Мн.: Юнипресс, 2005. – 144 с.
2. Кравец, Е.В. Тесты по математике: 6 кл.: Пособие для учащихся общеобразоват. учреждений, обеспечивающих получение общ. сред. образования, с рус.яз.обучения / Е.В. Кравец, А.М. Радьков, Б.Д. Чеботаревский. – Мн.: Юнипресс, 2005. – 128 с.
3. Кравец, Е.В. Тесты по математике: 7 кл.: Пособие для учащихся общеобразоват. учреждений, обеспечивающих получение общ. сред. образования, с рус. яз. обучения / Е.В. Кравец, А.М. Радьков, Б.Д. Чеботаревский – Мн.: Юнипресс, 2007. – 160 с.

### **РАЗРАБОТКА УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАБИНЕТА ИНФОРМАТИКИ**

*Э.М. Кравченя  
Минск, УО «БНТУ»*

Оборудование учебного кабинета, позволяющее вести эффективное преподавание предмета при всём разнообразии методических приёмов, педагогических интересов учителей должно отвечать определённым требованиям. Одной из важных составляющих успешного обучения является применение качественных учебных пособий. Их исполнение может быть самым разнообразным: от таблиц и карточек до всевозможных настенных учебных пособий. Для кабинетов информатики последнее наиболее существенно. Это объясняется тем, что настенные наглядные пособия, могут быть использованы на уроках, они позволяют каждому учащемуся в удобном именно для него темпе осваивать учебную информацию, а учителю – осуществлять постоянный мониторинг уровня знаний и умений обучаемых.

Первые методические рекомендации по перечням технических средств, учебно-наглядных пособий и мебели для кабинетов вычислительной техники появились практически одновременно с введением предмета

информатики в школу. В последующие годы появился целый ряд нормативно-методических актов, регламентирующих вопросы оборудования комплексов учебной деятельности в школе, а также условия безопасного и эффективного использования. Согласно им кабинет информатики должен быть выполнен как психологически, гигиенически комфортная среда так, чтобы в максимальной степени содействовать успешному преподаванию, умственному развитию и воспитанию учащихся, приобретению ими прочных знаний, умений и навыков по информатике.

В свете этого разработка настенных плакатов (стендов) для кабинетов информатики, в которых были бы учтены цели, задачи обучения, содержание в соответствии с уровнями подготовки учащихся согласно действующего образовательного стандарта по школьной информатике, является весьма актуальной задачей.

**Материалы и методы.** Специфика предметных кабинетов отражена в перечне наименований объектов и средств материально-технического обеспечения, необходимых для выполнения образовательной программы в соответствии с требованиями стандарта образования. Среди основных требований является укомплектованность кабинета учебно-методическим комплектом, необходимым для выполнения учебного процесса по информатике.

При разработке комплекта плакатов были использованы следующие материалы: учебная программа для общеобразовательных учреждений, образовательный стандарт по информатике для общего среднего образования, рекомендуемые учебники и учебные пособия. Для поиска необходимой информации, особенно графической, активно использовался метод поиска в Интернет через распространенные поисковые системы.

**Результаты и их обсуждение.** Разработанный набор плакатов для кабинетов информатики многофункционален. В нем отражена эстетическая, учебная и воспитательная функции средств наглядности. Методические указания к ним расширяют эти возможности.

Эстетические требования к оформлению учебного кабинета:

- оптимальная целесообразность организации пространства (место педагога, ученические места, наличие трибуны, и др.) с учетом возможности видоизменения в соответствии с поставленными задачами.
- наличие постоянных и сменных учебно-информационных стендов, фотоматериалов, хрестоматийных материалов и др.

Учебная функция комплекта плакатов заключается в том, что на плакатах сосредоточена сжатая информация учебного материала школьного курса информатики согласно образовательного стандарта по учебному предмету «Информатика» в учреждениях, обеспечивающих получение общего среднего образования. Набор плакатов в кабинете в ненавязчивой форме (на сенсорном уровне) поможет ученикам в повторении и закреплении пройденного на уроках материала.

Воспитательная функция заключается в формировании основ научного мировоззрения, включающее фундаментальные знания в области информатики. Ученики имеют реальную возможность увидеть, какой большой период времени и сколько напряженного труда потребовалось, чтобы осуществить информатизацию общества, информатизацию труда человека. На плакате «Механические вычислительные устройства» показана деятельность белорусского изобретателя Е. Якобсона по созданию вычислительных машин. Минский завод по производству вычислительных машин имени Орджоникидзе представлен на плакате «Электронный этап развития вычислительной техники». Стенд "Су-

перкомпьютер" показывает роль белорусских ученых в создании современных средств вычислительной техники для эффективного решения народнохозяйственных задач, для которых требовались принципиально новые, суперкомпьютерные технологии обработки данных с предельно достижимыми значениями быстродействия средств вычислительной техники.

**Заключение.** Информатика является фундаментом для всех современных информационных технологий. Её основные цели и задачи – это формирование системно-информационного подхода к анализу окружающего мира и освоение современных методов и средств получения, обработки, передачи, хранения и использования информации на базе современных технологий. Разработанные плакаты содержат дополнительные, не вошедшие в рекомендуемые учебники, сведения по истории возникновения вычислительной технике, о людях, внесших существенный вклад в теорию и практику устройства компьютера, правилам его использования, полезными ссылками, возможностями применения компьютера в учебном процессе и жизни.

## **МОДЕЛИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Ю.И. Кралько  
Витебск, УО «ГСОШ № 17»*

Современный период развития методики преподавания языков характеризует обостренный интерес к культуросообразной (кумулятивной) функции языка, к обучению языку как средству приобщения к национальной культуре. Изучение языка должно развивать лингвокультурологическую компетенцию, которая обеспечивает формирование русской языковой картины мира, овладение национально маркированными единицами языка, русским речевым этикетом. Актуальность, новизна формирования лингвокультурологической компетенции стали предпосылкой создания новой модели этого процесса. Необходимость построения модели диктуется также самим ходом преобразующего эксперимента – моделирование предполагает выяснение конкретных задач, содержания эксперимента, рассмотрение форм, методов и условий реализации поставленных задач.

**Материалы и методы.** Рассмотрев психолого-педагогические и социальные предпосылки педагогического моделирования, а также исходя из задач и научной гипотезы исследования (логико-содержательная модель формирования лингвокультурологической компетенции позволит осознанно и целенаправленно развивать языковую личность учащегося в плане присвоения им культурной информации, воплощенной в языковой форме, так как данная модель наглядно представляет все компоненты сложного процесса формирования компетенции), мы разработали модель формирования лингвокультурологической компетенции младших школьников (на основе анализа художественных текстов). При разработке модели мы опирались на основы теории педагогических систем, сформулированные В.П. Беспалько, Ф.Ф. Королевым, Н.В. Кузьминой, В.П. Симоновым и др.

**Результаты и их обсуждение.** Модель формирования лингвокультурологической компетенции младших школьников понимается нами как взаимосвязанный и взаимообусловленный комплекс, объединяющий несколько компонентов: целевой, содержательный, процессуальный и контрольно-

диагностический.

Целевой компонент модели ориентирован на формирование лингвокультурологической компетенции младших школьников, которая подразумевает осознание языка как формы выражения национальной культуры, взаимосвязи языка и истории народа, национально-культурной специфики русского языка, владение нормами русского речевого этикета, культурой межнационального общения. Целевой компонент включает комплекс задач, решение которых подразумевает, что:

- учащиеся усвоят лингвокультурологические знания как обобщенный опыт, отраженный в языковой форме (в форме отдельных слов, словосочетаний, фразеологизмов, пословиц, поговорок, метафор, художественных и краеведческих текстов);
- у них сформируются лингвокультурологические умения, под которыми мы подразумеваем способность обучающегося использовать полученные им теоретические знания и соответствующие навыки;
- наша работа будет способствовать воспитанию культуры общения, культуры поведения учащихся.

Содержательный компонент, который включает необходимые знания, умения и навыки, дает установку на реализацию намеченной преобразующим экспериментом цели. Содержательный компонент объединяет в себе подходы, принципы, функции и содержание. Введение понятия компетенция и ее типов соотносится с мировой теорией и практикой определения целей и уровней владения языками. Это понятие находится в русле компетентностного подхода, выдвигаемого сегодня в качестве одного из оснований обновления образования. «Ключевые компетенции» рассматриваются как конкретизированные цели образования. Поэтому наша работа опирается на компетентностный подход в формирование лингвокультурологической компетенции младших школьников.

Процессуальный компонент модели определяет выбор форм и методов воздействия на младшего школьника, а также условия реализации формирования лингвокультурологической компетенции. В качестве оптимальной системы методов мы избрали: методы формирования сознания для передачи основного объема информации; методы организации деятельности и формирования опыта; методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения; методы контроля эффективности педагогического процесса для контроля за процессом усвоения знаний, умений и навыков.

Контрольно-диагностический компонент позволяет осуществлять как комплексный, так и поэтапный проверку процесса формирования лингвокультурологической компетенции, что дает возможность коррекции и упорядочения процесса.

**Заключение.** Представленную модель следует рассматривать в единстве всех ее элементов. Реализация на практике экспериментальной логико-содержательной модели приводит к достаточно глубоким и устойчивым изменениям в структуре личности младшего школьника, в связи с чем управление, коррекция и диагностирование должны осуществляться систематически в течение всего учебного процесса. Эффективное управление системой формирования лингвокультурологической компетенции связано с наличием показателей, по которым устанавливается оптимальность достигнутых результатов.

## ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С МАТЕМАТИЧЕСКИ ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

*Г.В. Ласькова  
Могилев, ГУО «Гимназия № 2»*

Одаренные дети – дети, значительно опережающие своих сверстников в умственном развитии, либо демонстрирующие выдающиеся специальные способности. [1, с. 54].

Одарённый ребёнок – это потенциал для развития страны и общества в целом, однако, он не должен становиться средством для реализации подобных планов. Одарённый учащийся – это, прежде всего, человек, ребёнок, который заслуживает такого обучения и воспитания, которое бы учитывало его возможности и интересы и в полной мере раскрывало его задатки и развивало способности, талант и одарённость.

Нельзя сказать, что одарённых детей много, напротив, они встречаются достаточно редко, возможно, поэтому система обучения, воспитания и развития этой категории детей не в полной мере разработана и обоснована. Не вызывает сомнения тот факт, что образовательная система для одарённых детей (в частности математически одарённых) должна несколько отличаться от традиционной. Она должна иметь свои специфические особенности, которые в максимальной степени должны соответствовать специфике математически одарённых детей.

Для организации плодотворной работы с детьми, проявившими одарённость к математике необходимо изучить опыт других стран и адаптировать его к специфике нашей страны. Эта специфика по отношению к Республике Беларусь заключается в том, что население нашей страны не многочисленно и если встречаются математически одарённые дети, то часто они живут далеко друг от друга, т. е. совместное их обучение несколько проблематично. Поэтому для Республики Беларуси инновационность в сфере образования математически одарённых детей заключается в разработке индивидуальных учебных программ, которые можно будет использовать при обучении одарённого ребёнка непосредственно в его учебном заведении. В идеале эти программы должны быть согласованы с учебными программами, программами факультативных занятий по математике и программами кружков. Это позволит создать условия для плодотворной реализации и развития математической одарённости школьника.

Важно отметить, что при построении подобных программ и выборе форм и методов работы с математически одарёнными детьми обязательно необходимо учитывать их психологические и физиологические особенности.

Математически одарённых ребят отличает большой интерес к математике, глубокая погружённость в предмет, они будто отрешаются от реального мира во время решения серьёзных задач. Такие учащиеся спокойны и внимательны, у них не очень хороший почерк, однако грамматические ошибки почти не встречаются, речь отличается стремлением к точности. Они увлекаются научной математической литературой, рано знакомятся с произведениями серьёзных авторов и с эвристическими приёмами к решению нестандартных задач, интересуются информатикой. Важно отметить, что они работают не для оценки, не для похвалы, а из-за глубокого интереса и увлечённости математикой. Однако нельзя сказать, что они не стремятся к успехам и победе, успешное решение трудной задачи доставляет им удовольствие. Случается, что задача не решается сразу, при этом ученик не «клянчит» ответ у учителя, он пробует раз-

личные подходы для решения, пока не реализует один или несколько из них. При объяснении своего решения у доски (оно зачастую красивое и особенное) одноклассники не всегда понимают одарённого ребёнка, это происходит вследствие использования им особой лексики, не свойственной детям данного возраста. Физическое здоровье у них слабовато.

Важным аспектом в системе образования математически одарённых детей является степень готовности учителя к работе с данной категорией учащихся. Здесь имеется в виду не только предметник-математик, но и учителя остальных предметов.

Технология обучения математике одарённых учащихся может быть основана на принципах развивающего обучения и представлять собой единый курс со взаимодополняющими программами (углубленное изучение математики на уроке + факультатив + кружок + индивидуальная работа). Эти программы обязательно необходимо составлять с учётом особенностей конкретного одарённого ученика, следить за тем, чтобы обучение не вызывало его перегрузки и одновременно было интересным, увлекательным и развивало природную одарённость.

#### Список литературы

1. Коноплева Н. В. Легко ли быть вундеркиндом? / Н.В. Коноплева // Директор школы. – 2004. – № 3. – С. 54-59.

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНСИЛИУМ В МОДЕЛИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ**

*Л.Н. Мануйленко*

*Орша, Оршанский колледж УО «ВГУ им. П.М. Машерова»*

Система профессионально-технического образования как составная часть системы образования призвана обеспечивать потребность экономики в квалифицированных рабочих кадрах, удовлетворять запросы личности и тем самым выполнять социально-психологическую функцию. Неотъемлемым компонентом системы профессионального образования является социально-психологическая служба. Основная цель функционирования социально-психологической службы в образовании – психолого-педагогическое сопровождение личности обучаемого в процессе общего и профессионального образования, формирование у учащегося психологической готовности к жизненно-му самоопределению, включающему личностное, социальное и профессиональное развитие [2]. Психологическое сопровождение личности на этапе профессионального становления – это система профессиональной деятельности психолога, проводимой совместно с другими участниками образовательного процесса.

Психолого-педагогическое сопровождение процесса развития личности учащихся колледжа мы представили в виде модели. Данная модель включает все направления деятельности психолога: психодиагностика как углубленное проникновение педагога-психолога во внутренний мир учащихся; психологическое просвещение; психологическая профилактика и предупреждение возможного неблагополучия в психическом, личностном и профессиональном развитии учащихся; психологическое консультирование и коррекция; профориентационная работа педагога-психолога.

Важным связующим звеном в данной модели является психолого-педагогический консилиум. С.А. Беличева, Ю.К. Бабанский рассматривают консилиум, как совещание лиц, участвующих в учебно-воспитательном процессе, для постановки педагогического диагноза и выработки коллективного решения о мерах педагогического воздействия на учащегося [1, с.111]. Психолого-педагогический консилиум в колледже проводится в рамках программы «Адаптация». Основные целевые установки психолого-педагогического консилиума мы видим в следующем:

- активизировать опережающую поддержку и индивидуальную работу с учащимся-первокурсником, оказать индивидуальную помощь ему;
- вывести учащегося из состояния фрустрации,
- создать более благоприятные условия для адаптации в процессе обучения и воспитания, для выстраивания собственной позиции и плана действий, стимулировать активность, самостоятельность;
- составить перспективную программу действий преподавателя.

Консилиум выполняет несколько функций-этапов: диагностический, прогностический, ресурсный. Это управленческая цепочка, звенья которой взаимосвязаны, вытекают одно из другого, соединяясь в этапно-циклический, перспективный и бесконечный процесс [3].

На первом этапе организуется первоначальная диагностика личности учащихся-первокурсников. С ними проводятся ознакомительные встречи и беседы, психолог совместно с куратором изучает документацию – личное дело учащегося; совместно с завучем и по согласию с преподавателями-предметниками посещает и анализирует уроки; с помощью диагностического инструментария изучается направленность личности учащихся, темперамент, эмоционально-волевая сфера, познавательная и интеллектуальная активность. Обобщение и интерпретация собранной информации позволяют составить проблемную психолого-педагогическую характеристику каждого учащегося и учебной группы, которая становится основой опережающей педагогической поддержки учащихся.

На втором (прогностическом) этапе реализуется смысл консилиума как метода мозгового штурма с многоголосием экспертных оценок, отзеркаливанием, переосмыслением каждым участником своей позиции, роли, уровня педагогической компетентности. Разрабатывается проект педагогической коррекции в виде ряда воспитательных мер, рекомендуемых куратору, преподавателям, воспитателям общежития. В работе консилиума участвуют администрация колледжа, кураторы, педагог-психолог, социальный педагог, воспитатели общежития и преподаватели, работающие на первом курсе.

На третьем (ресурсном) этапе учащимся оказывают индивидуальную помощь в преодолении препятствий в процессах самообучения, самовоспитания, самосознания; выбираются методы и варианты деятельности стимулирующие положительную мотивацию учения. Деятельность педагога-психолога в рамках данного этапа включает психологическое просвещение и профилактику, психологическое консультирование и коррекцию, направленные на психолого-педагогическое сопровождение личности учащегося-первокурсника в учебно-воспитательном процессе. При проведении данной работы мы опираемся на результаты диагностики, методические рекомендации, рекомендации принятые на консилиуме и используем различные формы работы: лекции, диспуты, заседания круглого стола, просмотр видеофильмов, семинары, ток-шоу, дни откры-

тых дверей, встречи, ролевые игры, тренинги и др.

Таким образом, можно сделать вывод, что разработанная нами модель психолого-педагогического сопровождения профессионально-личностного развития учащихся носит комплексный характер, ориентированный на взаимодействие психопросветительской, психодиагностической, коррекционно-развивающей, психоконсультативной деятельности в рамках функционирования социально-психологической службы колледжа и активной роли педагога-психолога и других субъектов педагогического процесса в его реализации. Психолого-педагогический консилиум в данной модели является связующим звеном и является основой взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, способствует опережающей психолого-педагогической поддержке учащегося, помогает выстраивать стратегию и тактику психологического сопровождения личности учащегося.

#### Список литературы

1. Диагностика школьной дезадаптации: Для школьных психологов и учителей начальных классов системы компенсирующего обучения. – М.: Редакционно-издательский центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1995. – С. 126.
2. Попова, О.С. Проблемы психологического сопровождения профессионального образования в современных условиях / О.С. Попова // Психология. – 2009. – №2. – С. 35–38.
3. Кевля, Ф. Психолого-педагогический консилиум: управленческий аспект / Ф. Кевеля // Народное образование. – 2002. – № 7. – С. 98–101.

### **АВТОРСКИЕ КОМПЬЮТЕРНЫЕ ПРЕЗЕНТАЦИИ В АСПЕКТЕ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ И ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

*Е.А. Мисюченко*

*Орша, Оршанский колледж УО «ВГУ им. П.М. Машерова»*

Информатизация образования рассматривается в Республике Беларусь как одно из главных направлений модернизации всей образовательной системы, как необходимое условие и важнейший этап информатизации страны в целом. Информатизация образования сопровождается появлением и развитием новых образовательных технологий. Образовательные технологии, реализуемые с использованием средств информационно-вычислительной техники, называются образовательными информационными технологиями [1, 81].

Задачи, стоящие перед преподавателем языка и литературы несколько отличаются от целей и задач других учителей-предметников. В силу специфики дисциплины главной задачей учителя-словесника – является формирование духовно зрелой личности; на уроках на первый план при изучении материала выходят проблемы нравственности, морали. Решение этой задачи предполагает прежде всего работу с текстом, с художественным словом, с книгой.

Но всё-таки информационные технологии служат хорошим подспорьем в работе учителя наряду с другими средствами обучения. Деятельность учащихся так или иначе связана с компьютером, поскольку мы живем в информационном обществе, которое является современным этапом развития цивилизации с доминирующей ролью знаний и информации, воздействием

информационно-коммуникативных технологий на все сферы человеческой деятельности и общество в целом [2, 30] .

Задача преподавателя правильно организовать процесс получения знаний учащимися из разных носителей информации, распределения этих знаний по темам и оформлению в виде схем, таблиц, презентаций.

Мультимедийные презентации соответствуют триединой дидактической цели урока:

- помогают усвоить базовые знания по предмету и систематизировать усвоенные знания;
- развивают навыки самостоятельной работы, самоконтроля;
- формируют умение работать с информацией (обобщать, анализировать, сравнивать, вычленять главное, делать выводы);
- формируют мотивацию к учению, интерес к предмету;
- воспитывают чувство взаимопомощи, коллективизма.

Следует отметить выигрышные моменты уроков с использованием мультимедийных технологий по сравнению с уроками традиционными:

1. Использование мультимедийных технологий позволяет сменить обстановку, внести элементы новизны и разнообразия в этапы урока.
2. Учебный материал запоминается лучше, когда он представлен наглядно; наглядность, как известно, является важнейшим принципом обучения в педагогике, урок с применением мультимедиа позволяет реализовать этот принцип; ветхие репродукции и портреты из старых журналов сменили фото- и видеообъекты цифровых ресурсов, которые создают наглядное представление об эпохе, о вехах жизненного пути того или иного писателя, о специфике его творчества; урок с использованием мультимедиа получается ярким, красочным, насыщенным, а процесс усвоения знаний запоминающимся; развивается наглядно-образное мышление.
3. Преимущество мультимедийных уроков еще в том, что учащийся во время самостоятельной деятельности может выбрать свой личный темп работы, посильный объем информации и степень ее сложности. Такой прием преподавания позволяет реализовывать дифференцированный подход в обучении.
4. Учащийся наглядно может представить результат своей работы.
5. Защищая проект, учащиеся совершенствуют навыки монологической речи.
6. Использование мультимедийных технологий способствует установлению межпредметных связей.
7. Мультимедийные уроки – большой простор для творчества и развития творческих способностей, которые реализуются через создание презентаций.

Презентации могут быть использованы:

1. Как сопровождение объяснения учителя.
2. Как информационно-обучающее пособие.
3. Для контроля знаний.

Как известно, с большим интересом воспринимается информация, сопровождающаяся демонстрацией иллюстраций, фотографий, а урок с использованием звукового сопровождения и анимации (аудио-, видеоматериала) получается ярким, насыщенным.

Акцент при подготовке презентаций делается на собственной деятельности учащихся по поиску информации и ее переработке. Знания усваиваются не на репродуктивной уровне, а на творческом. Материал находят сами

учащиеся, отбирают главное и представляют его в виде презентации. На уроке осуществляется её защита.

Оценивается работа по следующим критериям:

- оригинальность подхода;
- полнота представленного материала;
- оформление;
- представление и защита.

Компьютерные технологии позволяют сразу же на уроке закрепить изученный материал.

Внедрение новых информационных технологий не отрицает традиционных технологий обучения, но значительно влияет на качество обучения по подготовке квалифицированных кадров, дает возможность подготовить все-сторонне развитую личность, востребованную в обществе.

#### Список литературы

1. Васильева, И.Н. Экспериментальная апробация электронных средств обучения / И.Н. Васильева // Информатизация образования. – 2009. – № 4. – С.81–89.
2. Концепция Государственной программы на 2011-2015 годы // Информатизация образования. – 2010. – № 2. – С. 30–35.

## НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА ПО МАТЕМАТИКЕ ШКОЛЬНИКОВ

*М.И. Наумик*

*Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерва»*

Работа с талантливыми школьниками по математике началась в 1934 году в Ленинградском университете с проведения олимпиады по математике. Председателем оргкомитета был член-корреспондент АН СССР Борис Николаевич Делоне, разносторонний математик, выдающийся организатор и педагог. В начале 30-х годов страна остро ощущала нехватку научных и инженерных кадров: партия выдвинула лозунг: «Кадры решают все». Газета «Правда» пиала в те дни: «Техника без людей – мертва. Техника во главе с людьми – может и должна дать чудеса».

Школа в то время еще не нашла достаточно эффективных методов работы с одаренными школьниками и также нуждалась в помощи. Профессор Ленинградского университета Г.М.Фихтенгольц писал в «Комсомольской правде», что «научные кружки существуют лишь в немногих школах. В Домах пионеров не уделяется внимания детям, имеющим научные интересы; там заняты почти исключительно художественным воспитанием ребят да кое-как техническим творчеством. Между тем среди наших школьников есть немало одаренных ребят с ярко выраженными научными склонностями».

Однако наряду с олимпиадами позже начали возникать другие формы работы со школьниками по математике. Это связано с тем, что главной целью олимпиад было выявление математически одаренных школьников и профессиональная ориентация. Последние туры наших олимпиад в значительной степени утратили этот аспект. Для организаторов первых олимпиад он был актуален. Это означает, что в нынешних олимпиадах большое значение имеет «натаскивание» ребят на решение олимпиадных задач. Следовательно, главная цель олимпиад – выявление математически одаренных школьников немного теряется. Поэтому возникают другие формы работы со

школьниками по математике, которые наряду с олимпиадами помогают выявить математически одаренных школьников. Возникают математические школы при университетах, ежегодные математические конференции, на которых в качестве докладов ребята излагают результаты собственных исследований, содержащие подчас новые научные результаты. Проводятся также математические школы для учащихся, математические бои. Все эти формы работы со школьниками помогают олимпиадному движению выявить одаренных детей, привить детям желание исследовательской работы по математике и развить математические способности школьников.

Остановимся немного на научно-исследовательской работе со школьниками по математике. Научно-исследовательская работа на уровне школьной математики должна предусматривать ознакомление учащихся (разумеется, в доступных пределах) со всеми сторонами математической деятельности. Нужно, чтобы эта деятельность открывала дорогу к самостоятельной творческой работе школьника, конечно, в границах возможного. Однако деятельность специалиста-математика очень сильно отличается от занятий математикой ученика в школе. Задача для школьника на научно-практическую конференцию может быть из «высшей математики» или из «элементарной математики».

Не следует думать, что олимпиадные задачи являются моделью «большой математики». Будучи ближе к ней, чем школьные формы работы с учениками, они, тем не менее, еще далеки от нее. Специалисты-математики работают вместе, что на олимпиаде не увидишь. А самое главное – специалист-математик обычно решает задачу, которую никто до него еще не решил, а, значит, неизвестно даже, можно ли ее решить вообще. И все же лучшие олимпиадные задачи являются, безусловно, настоящими произведениями искусства. В процессе их решения школьник проходит во многом тот же путь и получает то же наслаждение, которое знакомо каждому профессионалу-математику. Однако задачи по математике на олимпиадах рассчитаны на определенное время. Это затрудняет подборку задач. И еще на олимпиаде решаются задачи уже известные и кем-то решенные. Это, конечно, немного теряет интерес у решающего. Научно-исследовательская задача по математике рассчитана на длительное время решения, т.е. для ее решения нужно изучить определенную литературу по данному вопросу. Построить некоторую свою теорию. И только затем решить данную задачу или доказать, что она не имеет решения. Задача на научно-исследовательскую конференцию для школьника никем еще не решалась до этого школьника, а часто и научный руководитель полностью не знает ответа и решения данной задачи. Для математика и школьника в частности выбор задачи является, возможно, самым важным шагом: он должен придумать, должен найти задачу, которая привлекла бы его и заслужила бы его усилий, но в то же время не оказалась для него непосильной. Задачи на научно-исследовательскую конференцию должны быть с глубоким подтекстом: они порождают поучительные вопросы, из которых в свою очередь, возникают новые интересные задачи, т.е. строится некоторая математическая теория. В любом научном исследовании (и особенно в математическом) «сначала угадайте, а потом докажите» – это почти что правило [1]. Задачи научно-исследовательской работы школьников должны привить им вкус к математике, к самостоятельной творческой работе. Они дают первоначальное, но вполне достоверное понятие о работе специалиста математика [2].

Итак, в научно-исследовательской работе школьника выделим следующие этапы:

1. Выбор задачи.
2. Нахождение и изучение литературы по теме задачи.
3. Построение своей теории, т.е. решение задачи.
4. Умение написать доклад на научно-исследовательскую конференцию.
5. Умение сделать устный доклад.

Ученик, который решил задачу, должен уметь написать доклад. Это важный шаг, который даст ему право выступать на научно-исследовательской конференции. Здесь на данном этапе очень большая, важная роль руководителя ученика. Само «лицо» доклада завит от руководителя.

Выступление ученика на конференции должно быть подготовлено руководителем. Умение подать свою задачу так, чтобы жюри конференции и слушателям было и понятно, и интересно, заслуга, конечно, большая и важная снова руководителя и, конечно, самого выступающего.

#### Список литературы

1. Пойа, Д. Математическое открытие / Д. Пойа – М., 1970. – 452 с.
2. Наумик, М.И. О задачах на научно-практическую конференцию по математике для школьников / М.И. Наумик. — Инновационные технологии обучения физико-математическим дисциплинам. Материалы III Международной научно-практической интернет-конференции. г. Мозырь, 5-9 апреля 20011 г. С. 264–265.

### **РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ УРОВНЕВОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ В ШКОЛЕ**

*Т.В. Пивоварук*

*Брест, УО «БрГУ им. А.С. Пушкина»*

В последнее десятилетие проводится колоссальная научно-исследовательская работа, направленная на решение задач, поставленных перед системой образования. Главной же задачей средних общеобразовательных школ является оказание помощи ученику в достижении оптимального уровня интеллектуального развития в соответствии с его природными задатками и способностями. Решению ее во многом способствуют разработанные педагогические технологии, к числу которых относится технология уровневой дифференциации. Адаптация данной технологии к процессу обучения алгебре учащихся 7–9 классов средней школы явилась главной целью работы научно-исследовательской группы студентов математического факультета.

Были поставлены следующие задачи:

- обосновать правомерность использования технологии уровневой дифференциации на данном этапе обучения математике в школе;
- выбрать одну из существующих моделей уровневой дифференциации в качестве основной;
- разработать условия, формы, методы и средства, обеспечивающие достижение каждым школьником обязательных результатов обучения;
- создать методический инструментарий (разноуровневые дидактические материалы по алгебре) для обучения и контроля знаний школьников.

Уровневая дифференциация выражается в том, что, обучаясь в одном классе, по одной программе и по одному учебнику, школьники могут усваи-

вать материал на различных уровнях. Определяющим в данной технологии является уровень обязательной математической подготовки и на этой основе – формирование повышенного уровня овладения знаниями.

Материалы и методы. Анализ педагогических исследований, требований образовательного стандарта средней общеобразовательной школы, изучение возрастных особенностей учащихся 7–9 классов позволили сделать вывод, что технология уровневой дифференциации обеспечит создание необходимого фундамента математических знаний для дальнейшего обучения учащихся в старших классах школ, придаст обучению естественный характер, сделает учебную деятельность школьников средством реализации и развития их личностных особенностей.

Результаты и их обсуждение. В качестве основной модели нами выбрана модель уровневой дифференциации В.В. Фирсова. Построение ее и пути воплощения в практику работы школ достаточно подробно описаны в работе [1]. Нами выделены основные требования и принципы уровневой дифференциации на уроках математики и определена последовательность действий при организации обучения.

Американский педагог и психолог А. Маслоу в своих работах убедительно обосновал, что бесполезно обучать ученика чему-либо, предварительно не показав ему, что в нем заложено. Это позволит каждому школьнику объективно оценить свои возможности в обучении математике и работать соответственно своему уровню. Для того чтобы определить этот уровень, студентами совместно с психологом школы были составлены анкеты для учащихся и их родителей. Параллельно с проведением анкетирования были подготовлены так называемые вступительные задания, содержащие алгебраический материал предшествующих тем, который необходим для овладения новыми знаниями. После проверки их учащиеся ознакомились с результатами, был проведен анализ допущенных ошибок. Проведенная работа способствовала формированию адекватной самооценки и соответствующего уровня притязаний учеников. В последующей деятельности использовались два способа организации дифференцированной работы: либо учитель давал задание определенного уровня сложности каждому ученику, либо ученик выбирал его сам.

Затем нужно было четко определить минимальный уровень требований к подготовке учащихся по алгебре. Он задавался в виде перечня понятий; вопросов, на которые ученик должен уметь ответить; образцов готовых задач, которые он должен уметь решать. Заметим, что ряд обязательных для решения всеми учащимися заданий отмечен специальными обозначениями в действующих учебниках и учебных пособиях по алгебре, а также опубликованных дидактических материалах. Однако опыт работы учителей математики показывает, что для их использования нужны специальные рекомендации, которые в методической литературе отсутствуют.

Большое внимание уделено организации рефлексивного управления познавательной деятельностью учащихся. Здесь важно было продумать формы работы, обеспечивающие самоанализ и самооценку деятельности школьника на каждом этапе усвоения программного материала по математике. По-разному проводился опрос, изучение нового материала и закрепление знаний учащихся. Так, например, при проверке знаний по теме «Функция» ученикам предлагались задания в различных формах: напоминания (записано определение, нужно было назвать понятие), воспроизведения (дайте определение функции), комбинации первых двух форм (формулировка определения с пропусками). Главной

целью работы было обеспечить возможность последовательного достижения всеми учащимися необходимого уровня в овладении конкретным содержанием обязательного минимума математических знаний и умений, определенных программой по математике средней школы.

Использование технологии уровневой дифференциации требует разработки инструментария и методики динамичного контроля усвоения учащимися обязательного уровня усвоения материала. В связи с этим была составлена комплексная система текущего и итогового контроля, тесно связанная с тематическим планированием изучения алгебраического материала, которая позволяла осуществлять отбор тем для мониторинговых срезовых работ с учетом их важности для дальнейшего успешного продолжения обучения учащихся алгебре.

Главным при выборе заданий и объема работ были полнота и соответствие заданий учебной программе, а также выделенным уровням усвоения материала, определенным приказом Министерства образования Республики Беларусь [2].

Проверочные срезы проводились в форме письменных самостоятельных работ или в виде тестовых заданий с указанием (в баллах) сложности каждого задания и шкалы перевода в традиционную оценку школьной успеваемости. Нами была конкретизирована система оценки знаний в зависимости от количества существенных и несущественных ошибок.

Заключение. При проведении уроков студентам приходилось корректировать применение запланированных методических приемов и форм организации деятельности учащихся.

В работе по использованию технологии уровневой дифференциации имеется ряд трудностей:

- подбор заданий по уровню сложности;
- необходимость более частого проведения и проверки промежуточных срезов;
- организация индивидуальной помощи школьнику по достижению обязательных результатов обучения;
- выбор приемов и методов работы с учащимися по темам, вызывающим наибольшие затруднения, и некоторые другие.

Однако проведенная работа по обучению алгебре школьников 7–9 классов с использованием технологии уровневой дифференциации дает, на наш взгляд, дополнительную возможность улучшения мотивации обучения, вызывает у учащихся положительные эмоции и положительное отношение к изучению математики, способствует повышению качества знаний.

#### Список литературы

1. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : В 2 т. : Т. 1 / Г. К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
2. Об утверждении Норм оценки результатов учебной деятельности и критериев оценки поведения учащихся общеобразовательных учреждений : загады // Зборнік нарматыўных дакументаў. – 2009. – № 14. – С. 62–65.

## ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ИНТУИТИВНОГО КОМПОНЕНТА ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ

*Т.О. Пучковская  
Минск, НИО*

Общепризнано, что математика позволяет развивать логическое мышление учащихся. Однако в настоящее время, когда логические операции все более передаются технике, возрастает значение внелогической интеллектуальной деятельности. Поэтому значимым направлением в обучении учащихся математике является развитие их специальных способностей, где существенная роль отводится математической интуиции, что отражено в нормативных документах (концепции и стандарте учебного предмета «Математика»).

Термин «математическая интуиция» встречается в работах многих математиков, но нигде не определяется, а используется в контексте «интуиция в математике» или «интуиция в математическом познании». Мы под математической интуицией понимаем эвристический феномен, позволяющий учащемуся непосредственно предвидеть верный результат или правильный путь решения задачи, и интерпретируем ее как интуитивный компонент познавательной культуры. С целью управления процессом развития интуитивного компонента познавательной культуры учащихся при изучении математики нами разработана технология, основанная на включении учащихся в учебно-познавательную деятельность, требующую неформального анализа, качественных оценок и антиципации (предвосхищения). Предлагаемая технология является последовательной системой взаимосвязанных действий педагогов и учащихся с использованием соответствующего методического обеспечения и предполагает следование дидактическим условиям проявления и развития математической интуиции обучаемых.

Анализ работ психологов и физиологов позволил определить дидактические условия проявления и развития математической интуиции учащихся:

- информационные (формирование у учащихся достаточного запаса хорошо систематизированной информации);
- психологические (создание благоприятного эмоционального климата обучения);
- компенсаторные (компенсация негативного влияния на интуицию внедрения готовых схем решения задач и преобладания вычислительных алгоритмических заданий над качественными оценочными).

Разработанное методическое обеспечение включает:

- рекомендации по развитию интуитивного компонента познавательной культуры учащихся на уроках математики в 7–9 классах;
- учебно-методический комплекс для проведения факультативных занятий, состоящий из учебной программы для учащихся 9 класса «Угадай и докажи», дидактических материалов и методических рекомендаций;
- диагностический инструментарий (анкеты для учащихся по выявлению познавательных ценностей; анкеты для учащихся по самооценке математической интуиции; тестовые задания по выявлению уровня проявления математической интуиции).

В процессе апробации выделены следующие этапы технологии:

- целевой – выявление начального уровня проявления математической интуиции учащихся, определение целей и задач развития интуитивного

- компонента познавательной культуры учащихся (беседа, анкетирование);
- содержательный – обеспечение процесса развития интуитивного компонента познавательной культуры учащихся необходимым инструментарием (анализ содержания программного и дополнительного материала по математике, опрос и учет мнения учителей и учащихся);
  - формирующий – организация учебного познания как исследовательской деятельности с помощью активных форм и методов учебной и внеклассной работы (групповое интерактивное обучение, эвристическое и проблемное обучение, проектная деятельность);
  - рефлексивно-оценочный – диагностика уровня развития математической интуиции, выявление динамики познавательной культуры учащихся, качественный анализ (тестирование, анкетирование, рефлексия).

Построена схема, описывающая способы деятельности и ожидаемые результаты на каждом этапе (таблица 1). В развернутом виде схема реализации данной технологии достаточно сложна и не линейна, каждый ее пункт включает в себя отдельные составляющие. Учитель в зависимости от специфики функционирования учебного заведения, контингента учащихся, использования электронных средств обучения может модифицировать и совершенствовать представленную технологию.

Таблица 1 – Схема реализации технологии развития интуитивного компонента познавательной культуры учащихся

Способы деятельности		Результаты
I этап. Целевой		
1	Выявление начальных характеристик компонентов познавательной культуры учащихся (уровня проявления математической интуиции, уровня познавательных знаний и умений, познавательных ценностей)	Бланки ответов после проведения тестирования и анкетирования
2	Обработка, анализ и системная интерпретация результатов тестирования и анкетирования	Материалы интерпретации результатов в печатном и компьютерном виде
3	Проведение мотивационно-целевой беседы с учащимися, раскрывающей возможности повышения уровня познавательной культуры посредством развития математической интуиции	Протоколы бесед, подтверждающих согласие на использование предлагаемой технологии
II этап. Содержательный		
4	Подбор материала из утвержденных учебных пособий	Перечень заданий из утвержденных учебных пособий, направленных на развитие математической интуиции
5	Составление рекомендаций по работе с программным материалом	Рекомендации по организации учебной деятельности, направленной на развитие математической интуиции, на уроках математики
6	Выявление материала, способствующего развитию математической интуиции, не представленного или слабо представленного в утвержденных учебных пособиях	Аналитическая записка
7	Подбор и разработка дополнительного материала, соответствующего выделенной типологии заданий	Варианты заданий
8	Разработка методического сопровождения по использованию учебно-методического комплекса для проведения факультативных занятий «Угадай и докажи»	Рекомендации для учителей по проведению факультативных занятий

III этап. Формирующий		
9	Включение учащихся в исследовательскую деятельность на уроках математики: – постановка задачи или проблемы; – организация учебного познания как исследования с помощью активных форм и методов работы	Описание целевого блока.  Дидактические сценарии уроков
10	Проведение факультативных занятий «Угадай и докажи»	План проведения факультативных занятий
11	Организация самостоятельных исследований учащихся: – предоставление учащимся возможности выбора исследовательской задачи или проблемы; – обеспечение процесса исследования необходимым научно-методическим инструментарием; – оказание помощи учащимся в планировании, в ходе исследования и оценке его результатов	Утверждение тем ученических проектов.  Защита ученических проектов
IV этап. Рефлексивно-оценочный		
12	Выявление достигнутого уровня проявления математической интуиции учащихся; диагностика познавательных знаний и умений, познавательных ценностей	Бланки ответов после проведения тестирования и анкетирования
13	Статистические исследования показателей проявления математической интуиции учащихся, взаимосвязи компонентов познавательной культуры, динамики познавательной культуры учащихся в зависимости от уровня развития математической интуиции	Аналитическое и графическое представление результатов диагностики
14	Рефлексия	Экспертные бланки для учителей. Опросники для учащихся

Предлагаемая технология позволяет не только повышать уровень развития интуитивного компонента при изучении математики, но и уровень познавательной культуры учащихся в целом, что способствует достижению результатов, соответствующих современным образовательным стандартам.

## **ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК В СИСТЕМЕ СРЕДСТВ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ**

*С.Г. Рачевский*  
*Брест, УО «БрГУ им. А.С. Пушкина»*

В системе высшего и среднего образования Республики Беларусь взят (и поддерживается, по сути, подавляющим большинством учреждений образования) курс на значительное увеличение самостоятельного освоения учебного материала, широко и доступно изложенного в различных источниках знаний. Курс этот, как положено, должен сопровождаться созданием необходимых условий и средств.

Одно из важных мест на этом направлении совершенствования современного образования отводится электронному учебнику как инновационному интерактивному средству обучения. Приход к такой форме учебника естественен, он предопределён тем обстоятельством, что в последние десятилетия поколения студентов и школьников обладают заметной компьютерной грамотностью, часто – значительным уровнем информационной культуры; после живой,

непосредственной речи компьютер у современной школьной и студенческой молодёжи становится ещё одним средством общения с миром и друг с другом. Справедливо в этом смысле отмечает В.Карело: молодое поколение в высших учебных заведениях ещё со школьных времён ощутило преимущество электронных носителей информации перед традиционной доской и мелом (1). Обращение к электронной форме самостоятельного прохождения учебного материала актуально ещё и потому, что, к сожалению, не уменьшается в средних и высших учебных заведениях количество детей и молодёжи с ограниченными возможностями обучения в условиях классно-урочных, стационарных, аудиторных; эта социальная группа рано или поздно должна быть повсеместно охвачена дистанционной формой обучения, которой может уместно сопутствовать использование электронного учебника.

Тем не менее, внимательный анализ первоначальных действий по созданию и внедрению электронных учебников, например, преподавателями высших учебных заведений, убеждает: применение нового вида учебников возможно только на вариативном уровне, наряду с обычными учебными книгами. Не взирая на некоторые очевидные достоинства и преимущества электронной книги перед традиционным учебником (существенное уменьшение аудиторной нагрузки как на студента, так и на преподавателя, интенсификация освоения учебного материала, более творческий и исследовательский характер учебно-познавательной деятельности), учебник в электронной форме как средство обучения с начала своего появления в образовательной среде и до сих пор находится в проблемном поле, и это убеждение вызревает из следующих важных обстоятельств его разработки и использования:

1. Презентация и распространение учебников нового – электронного – типа и перспектива более массового, нежели сегодня, его использования ставит вопрос о компьютерной грамотности прежде всего профессорско-преподавательского состава. Как представляется, значительное количество специалистов высшей школы (например, специалисты гуманитарного и любого нетехнического профиля) до сих пор в качестве основного инструмента своей профессиональной деятельности предпочитает выбирать живое слово, а основным средством считает традиционный учебник. Для создания и последующего активного использования электронного учебника этой категории преподавателей не хватает конкретных знаний и умений в области информатики, программирования -- «ремесла» операционно сложного, невероятно трудоёмкого. Было бы ошибкой считать, что знакомы даже с азами программирования представители молодой генерации преподавателей: хорошее владение компьютером на уровне повседневного пользования никак не означает обладание возможностями разработать хотя бы элементарную версию электронного учебника по закреплённой за начинающим преподавателем дисциплине. Возможно, одним из путей решения этого вопроса может быть учреждение в Республиканском институте высшей школы специальных долгосрочных или выездных (в высшие учебные заведения) курсов повышения квалификации для преподавателей, планирующих создание и использование электронных учебных книг.

2. Но даже долгосрочное повышение квалификации и приближение к основам создания электронной продукции для учебных нужд не гарантирует её высокого качества со стороны авторов, не имеющих соответствующего базового высшего образования. Тяжело представить, что подготовкой электронных учебников будут заниматься какие-то особые плеяды авторов; ясно, что эта ответственная миссия возлагается на опытные, давно утвердившие себя в книго-

издательской деятельности авторские коллективы и известные научно-педагогические школы, равно как и на опытных авторов традиционных учебников. Это означает, что таким книгоиздательским группам не обойтись без включения в свои ряды высококлассных специалистов, компетентных прежде всего в области информатики. Иными словами, речь надо вести о так называемом «тандемном» подходе к авторству электронных учебников в среде преподавателей, не имеющих базового высшего образования в области информационных технологий, программирования. Именно такой выдержанный подход обеспечит соответствие каждого электронного учебника, с одной стороны, требованиям или принципам квантовости (материал разбивается на замкнутые по содержанию разделы или модули), полноты (каждый модуль непременно содержит теоретическое ядро и контрольные вопросы по теории, примеры, задачи и упражнения для самостоятельного решения, контрольные вопросы по всему модулю с ответами, контрольную работу, контекстную справку Help, при необходимости – исторический комментарий), с другой стороны, принципам наглядности (каждый модуль должен состоять из коллекции кадров с минимумом текста и визуализацией, он быть связан гипертекстными ссылками с другими модулями так, чтобы у пользователя был выбор перехода в другой модуль), регулирования, при котором обучаемый самостоятельно управляет сменой кадров и может вызвать на экран необходимое количество примеров и решить необходимое ему количество задач, проверяя при этом себя; адаптивности, при которой электронный учебник позволяет варьировать глубину и сложность изучаемого материала и его прикладную, практикоориентированную направленность в зависимости от избранной специальности; компьютерной поддержки, когда электронное устройство помогает совершить статистические операции и проверить полученные результаты на любом этапе прохождения темы в практическом плане; собираемости (электронная учебная книга должна быть выполнена в формате, позволяющем соединить её с другими учебниками этой формы в единый комплекс по специальности, расширить или дополнить новыми разделами и темами, электронной библиотекой и т.п.) (2). Ясно, что с первыми двумя требованиями способны справиться преподаватели конкретных учебных дисциплин, с последующей группой требований – главным образом специалисты от информатики. При любом раскладе сил наличие в авторских группах, разрабатывающих версии электронного учебника, этих специалистов необходимо и обязательно ещё и потому, что: а) в электронной учебной книге должна быть система поиска текстовых фрагментов; б) такой учебник должен содержать справочную систему элементов управления им; в) естественным элементом электронного учебника должна быть система видео- и аудиокomentarиев и иллюстраций; г) электронный учебник должен предоставить возможность распечатки необходимых учебных текстов, увеличения отдельных элементов до размеров полноэкранный иллюстрации и всё остальное, что позволяет нетрадиционной учебной книге не быть аналогом печатного издания и дать обучаемому увеличенные возможности глубокого и полного освоения и усвоения учебной информации, обеспечить подлинную интерактивность.

3. Подготовка и издание электронных учебников требует появления особого, иного, нежели ранее, «раздвоенного» типа рецензирования и редактирования, который предполагает, например, по языкам, знания как лингводидактических и психолингвистических основ преподавания, так и глубин и нюансов информационного дела. Так или иначе, но оценка (как и редактирование) каждого нового электронного учебника будет разрозненной, а это

явно усложняет процедуру его «отсмотра» на готовность к вхождению в образовательное пространство.

4. Электронный учебник лингвистического профиля вряд ли и через десятилетия целиком заменит, вытеснит из повседневного пользования в высшей школе традиционное печатное издание подобного назначения. Главный довод для такого утверждения заключается в том, что частое использование электронного учебника угрожает существенной дисгармонизацией столь важной четырёхсторонней речевой деятельности учащихся и студентов, на которую последовательно ориентируют традиционные учебники многих последних десятилетий. Угроза, в частности, касается письма и говорения: их удельный вес то ли на занятиях с применением электронной книги, то ли вне их существенно уменьшится, что предрешиено сущностными характеристиками учебника этой формы. Поэтому встаёт вопрос о целесообразности, мере, пропорциях применения традиционных и нетрадиционных учебников в той или иной части учебного курса. Видимо, регулятором использования электронных и неэлектронных учебных книг может быть если не типовая (базовая), то рабочая программа (в высшем учебном заведении) и школьный календарно-тематический план преподавания учебной дисциплины. Без такого регулятора можно понести значительные дидактические потери, снизить пока ещё нужную на этом этапе развития образования руководящую роль преподавателя или учителя, нарушить обратную связь в обучении.

5. Процесс подготовки и внедрения электронных учебников усложняется отсутствием в образовательном пространстве единых требований вообще, которые были бы для разработчиков необходимым ориентиром, и по профилям в частности. Неторопливость в издании школьной учебной литературы в электронном виде обусловлена отсутствием продуманной концепции. По сути, до этого времени в научно-педагогической печати сложно найти стройную информацию об основных, устойчивых характеристиках именно электронного учебного издания. В связи с этим напрашивается вывод: прежде чем сделать электронный учебник массовым средством обучения, стоило бы первоначально рассмотреть особенности и сам факт «приживания» такого средства, например – в школьной среде, в экспериментальных условиях. Соответствующие экспериментальные площадки должны иметь необходимое техническое (компьютерное) обеспечение учебного процесса, а преподаватели – высокий уровень владения информационными технологиями, информационной культурой.

6. Авторам или авторским коллективам, берущимся за разработку, издание, введение в образовательную сферу электронного учебника, необходимо учитывать так называемое «выпадение стадии печатной обработки» (Г. Сапрыкина): электронный учебник по своей сути и структуре – открытая система, которую можно дополнять, корректировать и модифицировать в процессе эксплуатации, пополнять, например, новыми текстами как ведущими дидактическими единицами, слайдами, таблицами, пересмотренными примерами. Но это не должно обозначать, что при таких нововведениях могут быть проигнорированы (коль скоро учебник проходит официальную регистрацию) стадии дополнительного рецензирования и редактирования.

7. Структуру и суть электронного учебника можно рассматривать и в следующем разрезе: с одной стороны – это компьютерное программное средство, назначение которого в том, чтобы предложить обучаемому для осмысления информацию, дополняющую печатное издание, и в том, чтобы максимально индивидуализировать обучение; с другой – это автоматизиро-

ванная учебная система (В.Тыщенко), назначение которой в том, чтобы не только предложить учащимся и студентам новую информацию, но и развернуть всестороннюю базу для формирования разнообразных умений и навыков, экзаменовать обучаемых, оказать им помощь как пользователям, приспособиться к уровню их знаний, скорости прохождения курса, дать сведения об ошибках на дистанции обучения. Думается, взгляд современного преподавателя должен быть обращён прежде всего ко второму подходу, более соответствующему времени и целям, смыслу современного образования и более интерактивному по своей сути и наполненности.

#### Список литературы

- 1 Карэла, В. Ці надышоў час для мультымедыа? / В.Карэла // Вышэйшая школа. – 2006. – №4. – С. 62.
- 2 Тверезовская, Н.Т. Электронный учебник: от теории к практике // Н.Т. Тверезовская // Инновационные образовательные технологии.— 2006. – №4. – С. 138.

### РЕШЕНИЕ ЗАДАЧИ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ С ПОМОЩЬЮ ТОЛКОВОГО СЛОВАРЯ

*Е.Е. Семенов*

*Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»*

Номенклатурно закреплено, что в учебном процессе учитель преподает, ученик учится, а результатом является «обучение». Т.о., мы имеем всего три термина, диктующие учебный процесс: преподавание, учение, обучение. Кажется, все роли распределены. Все в порядке. На самом же деле получается загадка. Почему: 1)учитель, почему-то, не учит (хотя он и учитель); 2) ученик, не обращая внимания на то, что его не учат, успешно учится; 3) никто никого не обучает (ведь ученик-то учится, а учитель преподает!), но «обучение» идет. Получаем странный, противоречивый, образовательный мир. Поскольку в реальности, все-таки, учение школьников осуществляется, то возникает вопрос – что же в этой реальности происходит на самом деле?

**Результаты и их обсуждение.** И что такое «обучение»? «Обучение математике», «обучение аксиомам, теоремам, определениям, числам, длинам, объемам, площадям» звучит нелепо. На самом же деле ученики это учат, познают, изучают, исследуют, узнают об этом, выдвигают гипотезы, ищут их доказательства или опровержения. Учитель учит учеников, подбирает задачи, организует познавательную деятельность, создает для нее надлежащие условия, уча – преподает им уроки познавательной, поисковой деятельности. Все то, что делают ученики, в мысленном эксперименте осуществляет и учитель. Странно утверждать, что учитель истории «обучает войнам, революциям, переворотам, морским баталиям, полетам в космос, казням и расстрелам», учитель литературы «обучает роману «Война и мир» Л.Н. Толстого, обучает стихам и поэмам, сюжетам и образам героев». Другое дело, что все это изучается учеником, учится им, выучивается, исследуется, познается; учитель учит учащихся диалогу с предметом, проникновению в предмет. Обучать можно лишь умениям, навыкам, алгоритмам, но это не вся математика.

Богатство, многообразие познавательной деятельности можно увидеть, осознать, понять, изучая толковые словари языка. Для решения задачи преодоления выше указанного противоречия применительно к МПМ воспользуемся

[1]. Рассмотрим в словаре гнездо, основным словом которого является слово «Учить». В первой части гнезда приводятся значения слова «учить». (Далее в квадратных скобках будем приводить собственные дополнения применительно к МПМ). Выделено шесть значений. Рассмотрим некоторые из них.

1) Учить – кого (что) чему и с неопр. (наклонением). Передавать кому-н. какие-н. знания, навыки. Учить русскому языку. У. играть (игре) в шахматы. У. стрельбе (стрелять). [Учить математику: здесь слышится акцент на запоминание, выучивание, репродуктивность, однако без зубрёжки, с постоянным осознанием. Аналогично У. математике (ученика)]. 2) Перен.(переносное значение), кого (что) чему и с неопр. Наставлять, передавать свой опыт, свои взгляды. [Передавать свой опыт познания математики, взгляды на ее жизненную пользу и необходимость, на диалог внутри нее, на роль эвристик, самого процесса ее познания, изучения]. 3) То же, что изучать. У. иностранные языки У. по учебнику. [У. (изучать) математику: с оттенком основательности, глубины, интереса, может быть даже исследовательских устремлений, выявления и проявления причинности, диалогичности, эвристичности, с ощущением некоей тайны. Напр., изучать признак делимости на 9]. 4) Высказывать, обосновывать какую-н. мысль, положение. [В творческом познании математики это может быть связано с выдвиганием гипотезы учителем или учеником, с поиском метода доказательства, с диалогом гипотезы с имеющимися знаниями, др.]. 5) Что. Занимаясь, усваивать, запоминать. У. урок. [Напр., объяснить, почему расстояние от вершины острого угла треугольника до противоположной стороны равно расстоянию от этой вершины до вершины тупого угла]. Таким образом, значения слова «учить» не позволяют считать это слово относящимся только к деятельности ученика.

Далее в гнезде «учить» помещены производные слова. Сначала указывается совершенная форма – выучить, научить и учить. Существительное – учение, выучка, научение и обучение. Обучение мастерству, ремеслу. [Выучить формулировку теоремы косинусов; выучить доказательство - задание ученику (он же учится!). Научить, обучить теореме косинусов (намерение, цель, обязанность учителя: он же учит!). А вот обучение «математике» на самом деле, по семантике, не обучение математике, а кой-чему из математики: умениям, навыкам, применению алгоритмов. Математику в широком смысле – изучают, преподают, познают, ее познание организуют, но математике, как таковой, предмет которой – логически мыслимые отношения, не обучают. «Обучать математике» - значит «обучать математическому материалу», а это звучит нелепо, да к тому же дело темное. «Я вас обучаю, дети, аксиомам и теоремам» - звучит так же плохо, как «обучаю казням, пыткам, рабовладению, уничтожению цивилизации» при изучении истории. Впрочем, фразы «обучение истории», «обучение литературе» столь же семантически фальшивы, порочны, как и «обучение математике»].

Указанные противоречия можно устранить единственным образом: отменить номенклатурное сочетание «учиться» (с абсолютизацией этого термина – для деятельности ученика), термин «преподавать» нужно толковать расширительно – учить, изучать, обучать, познавать, исследовать, осуществлять поиск, конструировать логически мыслимые формы, организовывать познание, использовать основные мыслительные операции, вообще осуществлять свою деятельность по изучению математики, предназначенную явно или неявно для блага ученика, для обеспечения его проникновения в математику. Слово «об-учать» нужно рассматривать как производное от

«учить»), частным случаем последнего. Учитель, конечно и преподаватель (возможно, не каждый), и «обучатель» (умениям, навыкам, применению алгоритмов), но, преподавая математику, он и учит.

**Заключение.** Обретя возможность свободного, широкого, творческого, корректного использования семантики терминов учить, изучать, познавать, осознавать, исследовать, выявлять, проникать, обучать (как частного случая значения термина «учить») и многих других, актуализируя смыслы, в них заложенные исторически, развивая, углубляя и ценя их, мы приобретем великую возможность перманентного осуществления внутренней инновации как важнейшего фактора развития мастерства учителя и творческих устремлений ученика в познании математики.

#### Список литературы

1. Ожегов, С.И. Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская АН; Российский фонд культуры. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: АЗЪ, 1995. – 928 с.

### **ФАРМІРАВАННЕ КУЛЬТУРЫ МОВЫ ВУЧНЯЎ ПАЧАТКОВАЙ ШКОЛЫ ПРАЗ МАЎЛЕНЧЫЯ ПРАЦЭСЫ**

*Т.А. Суднічэнка*

*Орша, Аршанскі каледж УА “ВДУ імя П.М. Машэрава”*

З усіх сродкаў выхавання, якія ёсць у нас, самым выпрабаваным і надзейным было і будзе слова. Хто, як не настаўнік, павінен не толькі навучыць кожнага свайго выхаванца пісьменнасці, але і абавязкова даць яму трывалыя асновы эстэтычнай культуры, развіць слых і густ да слова, каб потым, кім бы чалавек ні стаў, якую б спецыяльнасць ні выбраў, у ім жыла патрэба няспыннага духоўнага ўзбагачэння [4, с.24]. Ва ўмовах інфарматызацыі грамадства неабходна не толькі глыбока пераасэнсаваць традыцыйныя падыходы ў навучанні, але і бачыць канкрэтныя шляхі і метады, якія б стварылі ўмовы для эстэтычнага, маральнага і інтэлектуальнага развіцця вучняў, гэта значыць, стварылі б умовы для выхавання творчай асобы.

На сучасным этапе развіцця інфармацыйнага грамадства ўзнікла неабходнасць творча падыходзіць да выкладання беларускай мовы і літаратуры ў пачатковых класах. Без паспяховага вырашэння гэтага пытання немагчыма сфарміраваць моўную культуру вучняў. Вывучэнне мовы і развіццё маўлення – працэсы, якія цесна звязаны адзін з другім. Ад вырашэння задач па развіцці мовы залежыць і інтэлектуальнае развіццё асобы вучня. Развіццё звязнай мовы ўключае ў сябе розныя аспекты навучання: узбагачэнне лексічнага запасу вучняў, разуменне семантыкі слова, уменне дакладна ўжываць яго ў прамым і пераносным значэнні, выпрацоўка навыкаў літаратурнага вымаўлення, уменне ўтвараць словазлучэнні і правільна будаваць сказы. Крыніцамі развіцця мовы ў школьным навучанні з’яўляецца чытанне, назіранні за навакольнай рэчаіснасцю, творы мастацтва, гутаркі з настаўнікамі, спецыяльнае навучанне нормам літаратурнай мовы. Пры гэтым мова вучняў павінна быць змястоўнай, лагічнай, правільнай, дакладнай, выразнай. Важнае значэнне набывае работа па фарміраванні выразнага чытання вучняў, работа над пераказам, пашырэнне слоўнікавага запасу.

Развіццё мовы вучняў – арганізацыя аналітыка-сінтэтычнай моўнай і практычнай маўленчай дзейнасці, якая з дапамогай дыдактычных сродкаў

садзейнічае мэтанакіраванаму развіццю інтэлекту і маўленчых механізмаў вучняў, выпрацоўцы нормаў літаратурнага вымаўлення і правапісу, стымулюе ўзбагачэнне слоўніка і граматычнага ладу мовы, фарміруе ўменне ўспрымаць і ствараць звязныя тэксты, разнастайныя па стылістычнай і жанравай прыналежнасці, структурна-моўнай арганізацыі, паўнаце і дакладнасці выражэння думкі, а таксама выходзіць з вучняў пачуццё нацыянальнай годнасці, якое звязана з павагай да роднай мовы і культуры, што таксама мае важнае значэнне.

Усведамляючы пытанне значнасці моўнага выхавання вучняў пачатковых класаў, неабходна шукаць новыя падыходы да цэласнай сістэмы фарміравання ўменняў і навыкаў развіцця культуры мовы і маўлення. Вядома, што асноўным аб'ектам вывучэння мовы з'яўляецца слова, але вельмі важнае значэнне павінна надавацца таму, як праільна падыходзіць да тлумачэння моўных або маўленчых паняццяў. Пры правільным фарміраванні моўных і маўленчых уменняў і навыкаў актывізуецца і працэс пазнання свету, які з'яўляецца "компасам" у набыцці ведаў. Калі настаўнік тлумачыць матэрыял на высокім метадычным і тэарэтычным узроўні, то і вучні засвойваюць яго якасна.

Развіццё творчага патэнцыялу асобы вучня пачатковых класаў – вельмі актуальная задача ва ўмовах сённяшняй рэчаіснасці. Сёння тэрмін "творчасць" абазначае вышэйшую форму актыўнасці і самастойнай дзейнасці асобы. З пункту гледжання К.С. Станіслаўскага, "творчасць" з'яўляецца напружаннем усіх духоўных набыткаў чалавека. Яна ўключае тонкасць назірання за з'явамі, выбарчым запамінаннем істотнага, авлявое напружанне, якое рэалізуецца ў настойлівым пастаянным пошуку адказу на пастаўленае пытанне, глыбокую ўвагу да разнастайных падходаў пры адказе на пытанне, эмацыянальны пад'ём, які выяўляецца ў асобым стане – натхненні, і, вядома, рашаючая роля ў творчым працэсе належыць мысліцельнай дзейнасці асобы, якая ўключае як лагічнае мысленне, так і ўяўленне іх складанай суаднесенасці [3, с.27].

Важная роля ў развіцці творчага патэнцыялу асобы вучня пачатковай школы адводзіцца ўзроўню сфарміраванасці інтэлектуальнай і эмацыянальна-валявой сфер яго асобы. Па вызначэнні даследчыкаў (І.Кон, М. Агурцоў), інтэлектуальная сфера выступае як адна з найбольш значных у развіцці творчага патэнцыялу вучня. Вядучая роля ў яе сфарміраванасці належыць навуковым ведам, якія ўвасабляюць і глыбіню адлюстраванасці рэчаіснасці. Развіваючая функцыя навуковых ведаў заключаецца ў тым, што яны з'яўляцца крыніцай інфармацыі аб аб'ектыўным свеце. Пры гэтым узровень сфарміраванасці інтэлектуальнай сферы асобы вучня вызначаецца наступнымі крытэрыямі:

- аб'ёмам ведаў, глыбінёй ведаў;
- сфарміраванасцю пазнавальных інтарэсаў;
- багаццем лексікі, уменнем доказа, паслядоўна выказаць уласныя думкі;
- свабодным выкарыстаннем у мове тэрмінаў і паняццяў і інш.

Новыя праграмы па беларускай мове і літаратуры вялікую ўвагу надаюць развіццю камунікатыўных здольнасцей вучняў пачатковых класаў. Вучні павінны ў перспектыве самастойна ствараць звязныя выказванні і прадуктыўна ўспрымаць новую інфармацыю, ісці на кантакт з суразмоўнікамі, супрацоўнічаць з іншымі. Для вучняў важнае значэнне маюць умовы зносін – тая камунікацыйная сітуацыя, у межах якой будзе ажыццяўляцца маўленчая дзейнасць.

Выхаванне культуры мовы ў пачатковых класах мае на мэце такое вывучэнне роднай мовы, якое дае вучням магчымасць фанетычна і граматычна правільна, дакладна і лагічна выказаць свае думкі ў вуснай і пісьмовай форме. З гэтага вынікае, што выхаванне культуры мовы непасрэдна звязана з вывучэннем элементаў фанетыкі, лексікі і граматыкі беларускай мовы. У залежнасці ад творчай актыўнасці вучні могуць выконваць розныя заданні па фарміраванні культуры мовы і маўлення: ад выканання практыкаванняў па ўзоры – да практыкаванняў творчага характару.

Асаблівае значэнне надаецца арфаэпіі і выразнаму чытанню. Правільным літаратурным вымаўленнем і выразнай мовай вучні авалодаюць у тым выпадку, калі на ўроках будуць сістэматычна праводзіцца практыкаванні ў выразным чытанні. Узорам для вучняў павінна быць мова настаўніка, таму што перайманне – адзін са сродкаў навучання правільнаму вымаўленню. Завучванне на памяць скорогаворак, загадак, прыказак і прымавак, невялікіх вершаў, складанне са словамі словазлучэнняў і сказаў садзейнічае выпрацоўцы навыкаў валодання арфаэпічнымі нормамаі і выразнасцю мовы.

Перабудова сістэмы адукацыі, інфарматызацыя грамадства немагчымы без высокай культуры мыслення, фарміравання адпаведнай свядомасці. А гэтыя працэсы, як вядома, непарыўна звязаны з мовай – самым універсальным сродкам зносін (камунікацыі, інфармацыі). На беларускай мове сёння гавораць каля дзесяці мільёнаў чалавек, у тым ліку ў блізкім і далёкім замежжы, таму праблема культуры мовы, маўленьню павінна ўдзяляцца самая пільная ўвага ўжо на этапе навучання ў пачатковай школе.

#### Спіс літаратуры

1. Валочка, М.Г. Методыка працы над тыпамі маўлення // Беларуская мова і літаратура. – 2004. – №5. – С. 23.
2. Віслабокава, Н.В. Выхаванне цікавасці да вывучэння роднай мовы // Беларуская мова і літаратура. – 2004. – № 5. – С. 3.
3. Протчанка, В.У.Актуальныя пытанні тэорыі і практыкі навучання беларускай мове. – Мн., 2001.
4. Руцкая, А.В. Жанры творчых прац па літаратуры: рэалізацыя камунікатыўнага навучання // Беларуская мова і літаратура. – 2005. – №1. – С. 23.

## **ИННОВАЦИОННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В УСЛОВИЯХ МУЗЫКАЛЬНОГО ДОСУГА**

*О.А. Филистович*

*Минск, УО «БГУ культуры и искусств»*

В современном образовательном процессе подрастающего поколения досуг является важнейшим звеном воспитательной работы. Досуговая деятельность обладает необходимым педагогическим потенциалом и обеспечивает условия для развития личности. Досуг всегда предстает перед нами в контексте реализации интересов личности, связанных с рекреацией, саморазвитием, самореализацией, общением и удовольствием.

Музыкальный досуг, включающий разнообразные виды музыкальной деятельности, является интегрирующей формой организации продуктивной, преобразовательной, творческой деятельности, направленной на формирование внутреннего мира, интересов и способностей младших школьников.

Детские музыкальные впечатления способствуют развитию эмоциональных центров мозга, активизируя умственную деятельность, что важно для интеллектуального развития личности. В процессе музыкальной творческой деятельности ребенок усваивает культурные навыки, приобщается к определенному социуму, осознаёт свое место в мире.

**Материалы и методы.** Организация инновационного образовательного процесса в условиях музыкального досуга предполагает использование различных инновационных педагогических технологий. В условиях досуга младших школьников к инновационным технологиям относятся игровые педагогические технологии. Понятие «игровые педагогические технологии» включает достаточно обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр [1].

**Результаты и их обсуждение.** На игровой основе строятся современные методики музыкального воспитания, которые периодически ставят ребенка в позицию композитора, музыканта-исполнителя, слушателя, танцора, режиссера-постановщика, дирижера, звукооператора, музыкального критика, художника-декоратора. Увлекательные подвижные игры, развивающие музыкально-сенсорные способности детей представлены в методических работах А.Л. Арисменди, А.И. Бурениной. Игровые упражнения на развитие вокальных навыков у детей содержатся в пособиях О.С. Боромыковой, А.Д. Демченко. Игровые формы освоения детьми закономерностей музыкального языка в процессе музицирования на детских инструментах, движения под музыку и выразительного интонирования лежат в основе методических разработок В.А. Жилина, Т. Боровик, Т.Э. Тютюнниковой. В инновационных, альтернативных программах последних лет акцентируются принципы образного игрового вхождения детей в мир музыки. Во многих современных методиках активно разрабатывается идея ролевого включения детей в процесс освоения художественного произведения.

Сюжетно-ролевые игры широко представлены в современных программах развития детей. Нередко сюжеты музыкальных занятий разрабатываются как «путешествия» (в лес, в зоопарк, в волшебную страну, в сказку и т.д.). Благодаря этому приему дети участвуют в играх-драматизациях, перевоплощаются в их героев, включаются в процесс эмоциональной передачи музыкальных образов в различных видах деятельности: импровизируют движения и интонации, сочиняют мелодии, создают с помощью инструментов шумовые и звукоокрасочные эффекты, придумывают ритмические аккомпанементы.

Одним из эффективных способов активизации и развития творческих способностей младших школьников в учреждениях досуга является использование компьютерных технологий. Какие же возможности могут предложить компьютерные технологии в процессе музыкальной деятельности младших школьников? 1. Создание цифровой фонотеки, позволяющей использовать разнообразный музыкальный материал. 2. Пение с использованием технологии «караоке» как замену стандартного инструментального сопровождения песни для сольного исполнения. 3. Использование музыкальных компьютерных программ (музыкально-познавательных, программ-конструкторов, мультимедийных энциклопедий). 4. Использование клавишного синтезатора для музыкального обучения детей.

Во многих учреждениях досуга нашей республики создана большая материальная база, собран достаточный материал с использованием компьютерных технологий (развивающие программы, мультимедийные энциклопедии).

дии, электронные учебники, программы-тренажеры, моделирующие и контролируемые программы). Интегрирование обычного занятия музыкой с компьютерным позволяет педагогу переложить часть своей работы на компьютер, делая при этом процесс обучения более интересным и интенсивным. При этом компьютер не заменяет педагога, а только дополняет его.

Одним из ярких представителей использования современных инновационных педагогических технологий в процессе организации музыкального досуга младших школьников является центр творчества детей и молодежи «Ранак» г. Минска.

В рамках научно-педагогического исследования, проведенного нами на базе Центра творчества детей и молодежи «Ранак», была организована музыкально-творческая студия для детей младшего школьного возраста «Весёлые музыканты». Организация музыкально-творческого процесса студии осуществляется в соответствии с разработанной нами образовательной программой кружка для младших школьников «Основы музыкально-творческой деятельности» [2]. Сущность данной программы заключается в создании условий для свободного, добровольного выбора участниками кружка музыкальной творческой деятельности, которая бы удовлетворяла потребности и интересы каждого из них. В основу программы положены следующие принципы организации досуговой деятельности: всеобщности и доступности; систематичности и целенаправленности; педагогической поддержки и взаимодействия педагога и воспитанников; сбалансированности развития эмоционально-образной и интеллектуальной сфер личности младшего школьника; самостоятельности, основанной на творческой активности, увлеченности и инициативе детей; занимательности, предусматривающий создание непринужденного эмоционального общения посредством выстраивания всего досуга на основе игры. В результате работы по данной программе дети младшего школьного возраста овладевают нотной грамотой, техникой игры на элементарных музыкальных инструментах, основными вокальными навыками.

Приобщение детей младшего школьного возраста к музыкальному искусству в музыкально-творческой студии «Весёлые музыканты» происходит посредством использования разнообразных игровых педагогических технологий, включая следующие: мультимедийные музыкально-познавательные компьютерные игры, множество творческих игр (вокально-речевые игры, игры-аранжировки, пластические игры-моделирования, игры-фантазии и игры-экспериментирования), здоровьесберегающие технологии (дыхательная гимнастика, пальчиковая и ритмическая гимнастика, психогимнастика и развлекательные музыкально-юмористические рекреационные игры), а также различные художественные техники, способствующие реализации творческого потенциала ребёнка (рисование пальчиками, ладошкой, воском, красками). Создавая художественный образ, передавая эмоциональное восприятие музыки с помощью разнообразных художественных техник, ребёнок учится слушать, понимать и любить музыку.

**Заключение.** В результате нашего исследования было замечено, что использование инновационных педагогических технологий в процессе организации музыкального досуга младших школьников является одним из эффективных способов создания благоприятной творческой среды и формирования творческой личности детей младшего школьного возраста.

#### Список литературы

1. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М: Народное образование, 1998. - 197 с.

2. Филистович, О.А. Основы музыкально-творческой деятельности: образовательная программа кружка для младших школьников / О.А. Филистович. – М., 2010. – Режим доступа: [http://www.adu.by/files/doc/fakultativ/muz/20100720\\_programm\\_kruzka\\_muzyka.pdf](http://www.adu.by/files/doc/fakultativ/muz/20100720_programm_kruzka_muzyka.pdf). – Дата доступа: 20. 07. 2010.

## **ИННОВАЦИОННЫЙ МЕТОД ВОСПИТАНИЯ ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО КРАЕВЕДЕНИЯ**

*А.А. Фоменко  
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»*

Художественное краеведение рассматривается нами как событийное воспитательное пространство, активизирующее внутриличностные механизмы становления духовных ценностей личности при взаимодействии с миром художественной культуры родного края. Активизация внутриличностных механизмов духовного становления позволяет ценностям, воплощенным в художественных произведениях (любви, заботы, гармонии, творчества, мастерства, самосозидания и др.) стать достоянием личности.

В рамках воспитательной работы средствами художественного краеведения накоплен богатый опыт использования инновационных средств и приемов, обеспечивающих учащимся активную позицию в художественно краеведческой деятельности. Вместе с тем, традиционные виды и способы деятельности, построенные на информационно-познавательной основе, все еще доминируют в воспитательной работе школ и не позволяют во всей полноте реализовать потенциал художественного краеведения в активизации внутриличностных механизмов становления духовных ценностей подростков.

**Методы и материалы.** Основным способом построения событийного характера постижения явлений художественной культуры родного края является кластерно-деятельностный метод. Под кластерно-деятельностным методом понимается система методических приемов, дифференцированных на смысловые блоки в соответствии со структурой деятельности и полем личностной активности. Создающая условия комплексного влияния на все компоненты формируемых духовных ценностей, с одной стороны, и целостность духовного развития и саморазвития подростков – с другой.

**Результаты и их обсуждение.** Анализируя результаты констатирующего этапа исследования мы пришли к выводу, что большинство подростков в художественном краеведении занимают пассивную позицию: редко общаются с ценностями культуры родного края, не принимают участия в школьных мероприятиях, не осознают своей роли в процессе организации общения с ценностями культуры родного края, не участвуют в выборе средств и способов общения с культурой и др. по нашему мнению, это связано с тем, что в процессе организации общения с культурой родного края доминирующую роль выполняет педагог. Такой подход не предусматривает возможности активного участия подростков в выборе целей, средств и способов художественно-краеведческой деятельности, не создает условий для овладения школьниками знаниями о себе как о субъектах художественной культуры родного края, о своих интересах, предпочтениях, потребностях в художественно-краеведческой деятельности. Однако, именно это обуславливает активную позицию в художественном краеведении, в выборе целей и средств художественно-краеведческой деятельности.

Введение в воспитательный процесс данного метода объединяет как сотрудничество субъектов воспитательного пространства, так и самостоятельную индивидуальную работу, развивает способности личностного самоопределения и творческой самореализации в различных видах художественно-краеведческой деятельности. В связи с этим кластерно-деятельностный метод создает все условия для овладения подростками способами целостной самоорганизации общения с ценностями художественной культуры родного края. При этом использование метода позволяет стимулировать, активизировать, корректировать в процессе самостоятельной или групповой работы индивидуальное восприятие подростками мира культуры, широко использовать субъективный опыт в интерпретации и оценке фактов, явлений, событий окружающего мира культуры на основе лично значимых ценностей и внутренних установок, переживания, сверяя их с мнениями и оценками других.

Смысловые блоки ориентируют на то, чем должен руководствоваться педагог при выборе тактик и приемов кластерно-деятельностного метода в воспитании духовных ценностей подростков средствами художественного краеведения. Так, на этапе обогащения опыта выбор приемов и тактик должен быть направлен на актуализацию интереса к художественной культуре родного края; на этапе самоопределения – на создание условий для переживания воспитанниками ситуации неопределенности и осуществления лично значимого выбора; на этапе самоорганизации – на актуализацию у подростков реализовывать предпочитаемые цели и средства этой деятельности в определенной позиции.

Специфика кластерно-деятельностного метода на разных этапах воспитания духовных ценностей подростков средствами художественного краеведения определялась доминированием определенных тактик и приемов в рамках достижения основных целей этапов (таблица).

Таблица – Специфика реализации кластерно-деятельностного метода

ЭВП	Функции ВП	Доминирующие тактики КДМ	Доминирующие приемы КДМ
ЭОО	получение подростком необходимой информации о мире культуры и себе, мотивационная готовность к осознанному выбору целей и средств общения с ценностями культуры	обогащение жизнедеятельности подростков яркими, эмоционально-насыщенными делами; создание эмоционально-образных ситуаций; стимулирование переживаний высоких чувств; создание проблемных ситуаций, стимулирование эмоционально-ценностного отношения, создание ситуации успеха и др.	создание информационных, смыслопоисковых, рефлексивных ситуаций («Что нового ты узнал о ХКрк?», «Изменилось ли твоё отношение к ней, если да, то почему? « и др.); дискуссии («Что означают для меня культурные традиции моего народа?» и др.); интеллектуально-познавательные игры; творческие задания («Исследуй культурные традиции своей семьи» и др.); различные формы презентаций («составь буклет достопримечательностей своей родной культуры
ЭЛС	овладение знаниями и навыками осознанного выбора целей, средств, лично значимой позиции в ХКД	создание ситуаций совместного целеполагания, обеспечение многообразия целей, средств самореализации, организация ситуации выбора, совместного обсуждения преимуществ того или иного способа достижения цели, предо-	приемы целеобразования «В освоении какой из ролевой позиции в наибольшей мере будут востребованы ваши способности?» и др.), овладения «инструментарием» осуществления ролевых позиций (тренинг «я и моя ролевая позиция в проекте» и др.); рефлексивные ситуации

		ставление альтернативных способов создания творческих продуктов и др.	(«Почему вы заняли именно эту позицию?» и др.); творческие и исследовательские задания художественно-краеведческий портфель и др.)
ЭТС	овладение ЗУ целостной самоорганизации общения с ХК: создание авторского продукта, его презентация	поощрение инициативы в самостоятельном выборе средств и способов ХКД, содействие в выявлении обстоятельств и причин затруднения в определении цели предстоящего выбора, оказание информационной поддержки в само-презентации себя, своих творческих продуктов и др.	факультативы, консультации (факультатив «основы экскурсоведения» и др.); освоение видов самостоятельной организации общения с культурой («составь карточки к объекту культуры», «Представьте себе...» и др.) ролевые, деловые, ассоциативные игры («В чем секрет успеха экскурсии», «Методический прием», Лучший экскурсовод» и др.)

ЭВП – этапы воспитательного процесса; ЭОО – этап обогащения опыта; ЭЛС – этап личностного самоопределения; ЭТС – этап творческой самореализации; ВП – воспитательный процесс; ХК – художественная культура; КДМ – кластерно-деятельностный метод; ЗУ – знания, умения.

В ценностном освоении содержания первого этапа (обогащение опыта) доминируют следующие тактики: обогащение жизнедеятельности подростков яркими, эмоционально-насыщенными делами; создание эмоционально-образных ситуаций для переживания высоких чувств; создание ситуаций неопределенности, стимулирующих смыслопоисковую деятельность, создание ситуаций успеха и др. Основными приемами являются: создание информационных, смыслопоисковых, рефлексивных ситуаций; дискуссии, интеллектуально-познавательные игры, творческие задания, различные формы презентации.

Основными тактиками второго этапа (самоопределение) являются: обеспечение многообразия целей и средств самореализации, стимулирующих личностно значимый выбор; создание ситуаций совместного целеполагания; интерактивное обсуждение преимуществ того или иного способа достижения цели; предоставление альтернативных способов создания творческих продуктов и др. Приемы таковы: включение в целеобразование, овладение инструментарием ролевых позиций; включение в деятельность по разработке инструментария избранной ролевой позиции, игровые, рефлексивные и другие активности и др.

Ценностное освоение содержания третьего этапа обеспечивают: поощрение инициативы в самостоятельном выборе средств и способов художественно-краеведческой деятельности; содействие в выявлении обстоятельств и причин затруднений, оказание информационной и другой поддержки в овладении ролевой позиции экскурсовода. Основными приемами при этом являются: проблемные ситуации, дискуссии, деловые игры, конкурсы, презентации, рефлексия, обеспечивающие освоение способов организации и осуществления экскурсионного проекта.

Анализ результатов экспериментальной апробации тактик и приемов кластерно-деятельностного метода позволил выявить динамику воспитуемого качества у подростков, основными показателями которой явились: повышение интереса к овладению знаниями о художественной культуре родного края и видам деятельности по ее освоению; мотивационная готовность к осознанному выбору целей и средств общения с ценностями культуры; овладение знаниями и навыками этого выбора; способами самоорганизации художественно-краеведческой деятельности в рамках экскурсионного проекта.

**Заключение.** Таким образом, использование кластерно-деятельностного метода активизирует эмоционально-образное проживание ценностей художественной культуры родного края; побуждает к смыслопорождению и рефлексии в процессе художественно-краеведческой деятельности; создает условия для выбора целей и средств личностно-значимых видов деятельности; оказывает педагогическую поддержку в овладении воспитанниками мотивами и навыками самоорганизации этой деятельности.

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В СПЕЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

*Ж.П. Чобот  
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машиерова»*

За последние годы накоплен достаточно большой инновационный опыт воспитания и реабилитации детей с особенностями психофизического развития, опирающийся на новую стратегию отношения к детям-инвалидам. Суть этой стратегии в том, что любой ребенок с особенностями в развитии не должен быть социальным инвалидом и потенциальным балластом для окружающих и государства в целом – он должен стать оптимально развитой личностью, способной к адекватному вхождению в общественную среду на каждом этапе возрастного становления. Реализация данной стратегии становится возможной лишь при условии создания специального реабилитационного пространства, включающего в себя наличие комплексной инфраструктуры учреждения, квалифицированных кадров, владеющими специальными методиками и технологиями коррекционного обучения и воспитания. [1].

Существующие традиционные подходы к организации воспитательного процесса рассматривают его как специально организуемую деятельность по ознакомлению, усвоению и закреплению общепринятых норм поведения. Воспитание нередко сводится к обработке тех форм и моделей поведения, которые, с точки зрения взрослого, правильны и необходимы [4].

В современных условиях теоретическую основу разработок направлений воспитательной работы составляет ряд научных концепций:

- средствами образования (воспитания) можно создать условия для развития и коррекции ребенка независимо от его стартовых возможностей, т.е. от степени выраженности дефекта;
- воспитатель может создать условия (специально конструируемую «деятельность развивания») ребенку с особенностями психофизического развития, которые обеспечат ему формирование успешного жизненного пути, т.е. именно воспитатель создает ситуацию, в которой формируются или не формируются основные механизмы регуляции поведения;
- нормальное развитие ребенка с особенностями психофизического развития рассматривается нами как процесс, направленный на то, чтобы человек состоялся, на развитие его личности, т.е. речь идет о саморазвитии как фундаментальной способности человека становиться субъектом собственной жизни, как обязательной составляющей полноценного формирования личности ребенка;
- обязательным условием успешного развития является тесный, здоровый, эмоциональный контакт ребенка со взрослым.

Эти позиции в методике специального образования выбраны в качестве ориентиров при отборе содержания воспитания, определении подходов

к планированию, разработке конспектов занятий [3].

Сегодня наиболее оправданным является такой подход к организации воспитательной работы, при котором вся совокупность воспитательных средств направлена на выработку у каждого конкретного ребёнка своего собственного варианта жизни, достойного его как человека современного общества. Сегодня уже мало воспитывать традиционные ценностные отношения. Воспитанник должен сам на их основе формировать свою жизненную позицию, быть способным на разумный выбор, выработку самостоятельных идей. Речь идёт о личности, способной на управление своим поведением с опорой на существующие стандарты, нормы и законы общества [2].

С учетом такого подхода определяется ряд общих положений, которые могут быть основой организации воспитательной работы в условиях специального учреждения. Среди них наиболее актуальными является понятие о «социализации» как процессе вхождения ребенка в социальную среду, усвоения им социального опыта, освоение и приобретение системы социальных связей. Ориентируясь на положение Л.С. Выготского о том, что «ребенок усваивает только тот опыт, который был им воспринят», в процессе социализации можно выделить два аспекта:

- усвоение ребенком социального опыта, форм, способов, моделей поведения;
- воспроизведение системы социальных связей, форм, моделей поведения а активной деятельности ребенка в социальной среде (Андреева Г.М., 1996).

Ориентируясь на идею Л.С. Выготского о связи между развитием и деятельностью, особенно в отношении психических функций: «Всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется на свет дважды – сперва как деятельность коллектива, второй раз как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления ребенка», следует рассматривать социальную ситуацию развития как условие развития новой ведущей деятельности, обеспечивающей социальную реабилитацию детей с особенностями психофизического развития.

Наиболее эффективной является деятельность, вовлекающая детей во взаимодействие с окружающим миром и формирующая у него систему ценностных отношений. Важен момент включения ребенка в разные виды деятельности, так как тогда в работу вовлекаются различные анализаторы, разные стороны личности и разным становится выявление сохранных сторон, на которые и должен опираться педагог в своём общении с ребенком. Именно опора на сохранные анализаторы позволяет вовлечь ребенка в активную деятельность, через которую педагог постепенно будет превращать индивида из субъекта потребляющего в субъект производящий. Отсутствие производительной деятельности неблагоприятно сказывается на становлении личности. Они привыкают к мысли о том, сто им все должны. А если начинать такую работу с первых лет, то именно это направление станет мощным преобразующим началом в коррекции дефекта. Такой ребенок будет востребован, а не просто рассматриваться как объект педагогического воздействия, который нужно натренировать на определенные модели поведения.

Для стимуляции деятельности детей необходимо создание коррекционно-развивающей среды по направлениям:

- создание системы позитивно действующих факторов: оформление школы, участка, столовой и пр. с меняющимся дизайном; включение и при-

общение детей к этой деятельности; создание информационной службы, постоянно освещающей успехи каждого и группы в целом, видеотеки и т.п. Средовое влияние, обеспеченное предметно-пространственным, поведенческим, событийным культурным отражением, становится коррекционным фактором, способствующим формированию сущности личности;

- разработка разновариантных моделей коррекционно-развивающих занятий, бесед, экскурсий и создание из них научно-методической базы;
- организация досуговой деятельности, ориентированной на коррекцию недостатков развития и формирование механизмов компенсации (игротерапия, оригами, арттерапия и т.п.);
- создание психолого-педагогического обоснования работы каждого педагога с учетом личностных особенностей, его склонностей и способностей. Дети очень чутко реагируют на то, что любит педагог и умеет, и готовы принять, освоить этот социальный опыт [3].

Воспитание детей с особенностями психофизического развития – это многофакторный, комплексный процесс, предполагающий социальную интеграцию детей в современное общество.

#### Список литературы

1. Варёнова, Т.В. Теория и практика коррекционной педагогики: учебное пособие / Т.В. Варёнова. – Мн.: ООО «Аскар», 2003.
2. Малахова, Л.И. Воспитание в современной школе / Л.И. Малахова. – М., 1999. – 256 с.
3. Организация и планирование воспитательной работы в специальной школе, детском доме: Пособие для воспитателей и учителей. – М.: АРКТИ, 2008.- 312 с.
4. Щуркова, Н.Е. Новые технологии воспитательного процесса / Н.Е. Щуркова, В.Ю. Нитюков, А.П. Савченко. – М., Академия, 2001. – 236 с.

### **РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ТЕХНОЛОГИИ ЗНАКОВО- СИМВОЛИЧЕСКОГО КОДИРОВАНИЯ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ**

*С.В. Чубаро*

*Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»*

На современном этапе особую актуальность приобретает проблема развития интеллектуального потенциала нации в целом и отдельных личностей в частности. Высокие технологии, требующие развитого интеллекта, быстрыми темпами овладевают всеми сторонами нашей жизни. В основе развитого интеллекта лежит его творческое начало, формирование и развитие которого становится одной из главных задач педагогического процесса. Как известно, творчество в учебном процессе означает умение самостоятельно решать новые задачи новыми для человека способами. Развитие творческих способностей учащихся лежит в основе разработанной Л.Д. Назаровой технологии знаково-символического кодирования (семантико-семиотической интерпретации) учебных текстов. Данная технология опирается на активную личную творческую деятельность учащихся по интерпретации текста.

Под семантико-семиотической интерпретацией подразумевается выражение смыслового содержания текстов посредством знаково-символических средств. Основная суть процесса заключается в том, что любой учебный текст с помощью специальных знаков (сигналов) и в рамках

определенного алгоритма трансформируется посредством моделирования кодированных единиц (сигнальных загадок, логических цепочек), которые в последующем активно используются учащимися и учителем в процессе изучения конкретного материала [1].

Результатом полной обработки текста с помощью семантико-семиотической интерпретации учебных текстов является серия сигнальных загадок, расположенных в логической последовательности и воспринимаемых как единый текст.

Сигнальная загадка представляет собой ограниченное небольшим квадратом поле, на котором располагаются условные знаки, служащие сигналами к воспроизведению текста или решению обозначенной проблемы. Сигнальные загадки выступают в качестве графического образа фрагмента текста и могут быть классифицированы по содержанию на излагающие, вопрошающие, парадоксальные, иллюстративные (Рис.1).

Кроме того, сигнальные загадки можно разделить на две группы:

1. Контекст зависимые загадки - существуют только в содержании определенной темы и за ее пределами могут утрачивать свою актуальность. Для их разгадывания следует указывать конкретный ключ в виде названия темы.

2. Инвариантные (универсальные, контекст независимые) загадки могут соотноситься с контекстом любого из интерпретируемых текстов и опираются на универсальные понятия или общие закономерности в развитии процессов. Эти загадки легко отгадываются без называния темы (ключа) [1].



Рисунок 1. Варианты сигнальных загадок по географии

Составление сигнальных загадок опирается на следующие принципы: лаконичность; завершенность (цельность мысли); логичность компоновки; воспроизводимость. Статические и динамические составляющие сигнальной загадки размещаются таким образом, чтобы подчеркивалась главная мысль, о которой пойдет речь. При размещении сигналов внутри пространства сигнальной загадки следует избегать излишней детализации или увлекаться рисованием. Сигнальная загадка строится на основе освобожденных от лишних деталей знаков или схем. Такая загадка является квинтэссенцией информации, влекущей за собой воспроизведение конкретных деталей.

На первоначальном этапе работы учитель знакомит учащихся с уже готовыми сигнальными загадками. Правила расшифровки сигнальной загадки, ориентированные на качественное ее воспроизведение, развитие связной и грамотной речи, а значит на логику и четкость мышления, включают в себя обязательные этапы работы над загадкой:

- внимательное прочтение абзаца текста;
- определение в тексте главного и второстепенного;
- рассмотрение сигнальной загадки;
- соотнесение смысла текста с изображенными сигналами;

- расшифровка сигнальной загадки.

Сигнальная загадка может быть составлена конкретно по какому-то фрагменту текста, но может и объединять в себе различные его части или являться выводом.

Существенным дополнением к сигнальным загадкам в качестве других видов повторных сигналов могут являться логические цепочки (Рис.2).



Рисунок 2. Логическая цепочка

Логические цепочки — путь от вопроса к решению, выраженный в кодированном виде с помощью соединенных между собой звеньев, которые внешне связаны с помощью знака «следовательно», подчеркивающего взаимосвязи между отдельными высказываниями. Место логических цепочек в технологии семантико-семиотической интерпретации учебных текстов определяется невозможностью представить весь учебный текст в виде причинно-следственных связей. Логические цепочки в данной технологии имеют вспомогательное значение [2].

Составление сигнальных загадок направлено на развитие и активизацию творческих способностей личности. Каждый человек, составляя сигнальные загадки, будет пользоваться теми сигналами, которые близки его мировосприятию и соответствуют информационной зрелости. Кроме того, в процессе взаимодействия педагога и обучающегося активную работу по составлению сигнальных загадок приходится осуществлять обеим сторонам. На фоне этого неизбежен обмен мнениями, результатами работы, сотрудничество на уровне поиска и взаимной поддержки. Именно этот аспект работы с сигнальными загадками следует особо подчеркнуть, поскольку создание атмосферы сотрудничества лежит в основе качественного обучения и позволяет наглядно реализовать одну из важнейших функций культуры — коммуникативную.

Организация процесса обучения, базирующегося на основе технологии семантико-семиотической интерпретации учебных текстов, имеет ряд преимуществ, так как учащиеся:

- работают в атмосфере взаимопонимания и сотрудничества;
- свободно владеют приемами интерпретации текстов;
- аналитически и рефлексивно подходят к структуре текста и собственным действиям;
- постоянно реализуют свой творческий потенциал через создание образовательной продукции (сигнальные загадки, логические цепочки).

#### Список литературы

1. Назарова, Л.Д. Нетрадиционные уроки по физической географии / Л.Д. Назарова. – М., 2008. – 144 с.
2. Назарова, Л. Д. Технология семантико-семиотической интерпретации учебных текстов и рост успеваемости учащихся среднего звена / Л.Д. Назарова. – М., 2000. – 18 с.

## **ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПУБЛИЧНЫХ БИБЛИОТЕК**

*О.Н. Шавлинская  
Минск, УО «БГУКИ»*

Сегодня на базе новых высоких технологий в образовательной системе происходят фундаментальные изменения. Образование модернизируется, приобретает такие определяющие черты как открытость, доступность, непрерывность, опора на продуктивную модель обучения, принципы педагогики сотрудничества, диалогности и личностно-ориентированного подхода. В этих условиях каждый человек получает возможность выбрать свою собственную траекторию обучения.

В то же время, как отмечает ряд ученых, на данный момент происходит очередная смена образовательной парадигмы, обусловленная изменениями, которые происходят в обществе, экономике и в социальных отношениях. На основании этого можно говорить о системе непрерывного образования, которое предполагает формирование и становление постоянно развивающейся, самоактуализирующейся личности, умеющей вступать в самостоятельные информационные коммуникации, формировать цели и прогнозировать результаты своей образовательной деятельности.

В то же время новые качества системы образования могут реализовываться только при наличии определенных условий, обеспечиваемых информационно-образовательной средой. Ее главной целью выступает обеспечение максимальной степени удовлетворения потребностей субъектов образования независимо от местонахождения обучаемых и образовательных ресурсов и услуг, в которых они нуждаются [1].

В связи с этим следует обратить внимание на место и роль публичных библиотек в организации образовательного процесса. Рассматривая непрерывное образование как систему, можно выделить различные уровни познания, которых достигает человек в ходе своего профессионального роста. И если на начальных этапах можно привести их в соответствие с этапами профессионального образования и учебными заведениями, его обеспечивающими, то по достижении человеком определенного уровня знаний и опыта, все большую роль в его дальнейшем профессиональном развитии играет самостоятельная работа с информационными ресурсами. Именно в данной ситуации наиболее ярко выражено место публичной библиотеки, предоставляющей необходимые ресурсы и помощь в поиске необходимой профессиональной информации, в единой информационно-образовательной среде.

Значение публичных библиотек для образовательной системы закреплено в Манифесте о публичных библиотеках ЮНЕСКО, где среди ключевых задач публичной библиотеки выделяется оказание поддержки самостоятельному образованию, а также формальному образованию на всех ступенях, таким образом, акцентируется внимание на деятельности публичных библиотек в системе непрерывного образования. Здесь же отмечается, что «деятельность публичной библиотеки является важным компонентом любой долгосрочной стратегии в области культуры, предоставления информации, распространения грамотности и образования» [3].

Говоря об инновационных процессах, которые сейчас происходят в формирующейся единой информационно-образовательной среде, следует обратить внимание на ряд инноваций, которые внедряют в свою деятель-

ность публичные библиотеки с целью оптимизации обслуживания своих пользователей в рамках непрерывного образования.

С внедрением информационных технологий во все сферы человеческой деятельности публичные библиотеки становятся не просто хранителями печатных материалов и информационных материалов на других носителях, но информационными системами, создающими определённые информационно-библиотечные ресурсы. При этом библиотека как равноправный партнер предлагает своим пользователям не только приобретенные информационные ресурсы, но и возможность доступа к удаленным ресурсам, а также свой интеллектуальный потенциал.

Таким образом, участвуя в процессах информатизации страны, публичные библиотеки решают сегодня ряд важнейших задач, среди которых обеспечение свободного и неограниченного доступа к национальным и мировым информационным ресурсам и, как следствие, создание информационно-ресурсной базы для поддержания непрерывного образовательного процесса.

Как уже говорилось выше, одной из черт современной образовательной системы является доступность и открытость для всех категорий пользователей. Поэтому одной из инноваций, позволяющей библиотеке раскрыть свой педагогический и информационный потенциал в виртуальном пространстве, является создание библиотечного сайта.

Можно выделить ряд принципов качественного сайта, таких как прозрачность, поддержка, совместимость, легитимность, многоязычность и так далее [2]. Однако нас в большей мере интересуют те качества библиотечного сайта, которые поддерживают и раскрывают образовательную направленность деятельности публичной библиотеки. Рассмотреть их можно на примере сайта Витебской областной библиотеки им. В. И. Ленина.

Анализируя эффективность сайта, необходимо отметить некоторые ключевые моменты. Начнем с того, что сайт предоставляет своим пользователям возможность доступа, как к собственным, так и к мировым информационным ресурсам, в том числе ресурсам Национальной библиотеки Беларуси. Это выгодно сказывается как на посещаемости сайта, так и на посещаемости библиотек, так как, ознакомившись с электронным вариантом, пользователи зачастую изъявляют желание поработать и с оригиналом издания. Таким образом, не только активизируется самостоятельная работа пользователей, но и используются различные формы получения знаний – дистанционная, самостоятельная работа с документом в библиотеке и, наконец, совместная консультативно-поисковая работа специалиста-субъекта непрерывного образования и библиотекаря. Через электронный каталог, списки периодических изданий и новинок литературы сайт библиотеки дает возможность познакомиться с фондом библиотеки и получить исчерпывающую информацию об издательской продукции библиотеки, ее социокультурной деятельности и предлагаемых услугах. Это обеспечивает пользователю библиотеки возможность заранее определить и скоординировать направление своей самообразовательной и образовательной деятельности, найти точки соприкосновения интересующей его темы с другими науками, таким образом расширяя и углубляя процесс усвоения необходимых знаний.

Следующим критерием качества рассматриваемого сайта является доступность. Следует отметить, что он рассчитан не только на специалистов самых разнообразных областей, но и на разные возрастные и социальные группы пользователей. Сайт позволяет получить необходимую информацию

как пользователям, повышающим квалификацию, так и субъектам формального образования.

И, наконец, особенно хотелось бы отметить такие качества данного сайта, как ориентация на пользователя и реактивность. Сайт обеспечивает обратную связь, позволяя пользователю получать ответы на интересующие его вопросы. Оперативно освещается литература, поступающая в библиотеку, что дает пользователю возможность своевременно получить доступ к профессионально значимой для него информации. Особый интерес для специалистов сфер истории, экономики и культуры представляет постоянно пополняющаяся полнотекстовая база данных собственной генерации «Прыдзвінскі край».

Подводя итог, следует отметить, что публичные библиотеки не всегда воспринимаются большинством как часть образовательного процесса. Можно сказать, что практическое и теоретическое осмысление библиотечной деятельности как педагогического процесса само по себе является инновацией. Именно поэтому для всех публичных библиотек особое значение приобретает освоение современных технологий педагогической деятельности. Без этого невозможно эффективное формирование информационной культуры пользователей, обучение их навыкам независимого пользования библиотечными ресурсами и, наконец, успешного взаимодействия публичных библиотек и образовательных учреждений в единой информационно-образовательной среде.

#### Список литературы

1. Еременко, Т. В. Вузовская библиотека в современной информационно-образовательной среде (опыт сравнительного библиотековедческого исследования): автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – М., 2004. – 37 с.
2. Пшибытко, В. В. Библиотечные сайты: принципы качества / В.В. Пшибытко // Бібліятэчны веснік : зб. арт. / рэд. Р.С. Матульскі. - Мінск, 2010. - Вып. 1. - С. 133-140.
3. <http://www.unesco.org/new/ru/unesco/>

---

---

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАТИКА: ОПЫТ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН

---

---

### ИЗУЧЕНИЕ РЕЛИГИИ В ГОСУДАРСТВЕННЫХ ШКОЛАХ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

*Т.И. Баталко, Т.Я. Виноградова  
Витебск, УО «ВГТУ»*

К сожалению, религия как феномен индивидуальной и общественной жизни, область духовной и материальной культуры в течение многих десятилетий была исключена из содержания общего образования.

Ныне в общественном сознании произошла переоценка роли религии в истории страны, культуре, духовно-нравственном развитии человека и общества. Пережитый нашим народом опыт XX века показал, что насильственное изъятие религиозного культурного наследия нарушает функционирование духовной сферы жизни общества, ведет к ее застою и обеднению.

Представление о необходимости включения знаний о религии в содержание обучения и воспитания светской школы разделяют многие ученые, работники образования, как в нашей стране, так и у соседей – россиян. К сожалению, в который раз учителя-практики оказываются без серьезной поддержки со стороны педагогической науки, позволяющей в ежедневной учебной и воспитательной работе восстанавливать единство и преемственность национальной культуры – сначала в своем педагогическом сознании, затем и в сознании учащихся. В этой связи большой интерес представляет зарубежный опыт изучения религии в светской школе. Беларусь ныне активно интегрируется в мировое сообщество, расширяются как официальные политические и культурные связи нашей страны с другими государствами, так и частные контакты граждан.

В настоящее время, особенно в связи с усилившимся демографическим давлением выходцев из стран третьего мира, требующих реализации права на учет их религиозных (мусульманских) традиций, активизируются усилия европейской общественности ученых и государственных чиновников на то, чтобы усилить культуросообразность национального образования. В том числе путем расширения возможностей для изучения в средней школе христианства как традиционной религии для европейского общества. В частности, по поручению министра национального образования Франции Жака Ланге в 2002г. на эту тему был подготовлен специальный доклад «Преподавание в светской школе предметов, касающихся религии».

В Австрии, Швеции и ряде других западноевропейских стран в государственной школе предусмотрена обязанность государства обучать школьников религии, к которой ребенок или его семья принадлежат или выражают предпочтительное отношение.

Это предполагает тесную связь задач воспитания гражданина соответствующего государства и формирования личности ребенка в контексте традиционной в данном обществе религиозной культуры.

В Великобритании родители существенно влияют на процессы воспитания детей в школе, что является выражением давно укоренившейся традиции представительной демократии, признаком развитого гражданского об-

щества. Поэтому, если родители учащихся не согласны с такой ролью религии в школьном воспитании, они пользуются правом путем определенной процедуры освободить своих детей от участия в религиозных занятиях. В Великобритании существуют около 4500 государственных школ, в которых общее светское образование дается на религиозной мировоззренческой основе в соответствии с социальным заказом общества. Большинство этих школ контролируют католики или протестанты, такого же статуса ныне добиваются мусульмане. Предусмотрено, что каждая школа должна пересматривать свой учебный план по религиозному образованию каждые 5 лет, что связано с учетом мнений родителей. Урок религии в общественных школах Германии является обязательным, равноценным другим школьным предметом. Необходимо отметить, что именно германскую модель государственно-религиозных отношений в области образования считают наиболее уравновешенной в отношении различных мировоззрений, религий.

В конституции Германии оговорено, что основными целями учебно-воспитательной школьной деятельности должно быть воспитание в духе послушания Богу, уважения к достоинству человека, выработка готовности к социальной деятельности. Поэтому во всех школах обществоведение является обязательным учебным предметом, а гражданское воспитание – обязательной задачей учителей и администрации. Особое внимание немецкая школа обращает на защиту многообразия мнений, охрану инакомыслия. Уроки религии проводятся раздельно для представителей различных конфессий.

В школах, стоящих вне религии, преподавание религиозного мировоззрения не ведется; они решают стоящие перед ними задачи по воспитанию и обучению на основе учебных курсов по нерелигиозной этике и общему гражданскому воспитанию.

Особое внимание уделяется в Законе школьным учителям религии. В религиозных школах учитель должен быть представителем соответствующей религиозной конфессии. Если же в школе есть более чем 12 учеников, исповедующих иную, чем большинство религию, Закон обязывает принять на работу учителя, который бы исповедовал религию этого ученического меньшинства. Закон требует наличие и преподавателя соответствующего светского педагогического образования, дающего ему право работать в школе.

В США роль государства в процессе религиозного образования и воспитания строго ограничена. Сравнительно недавно было решено, что религиозное обучение на начальном и среднем уроках в государственных школах нецелесообразно. В соответствии со статьей 5 «Декларации Соединенных Штатов» по ликвидации всех форм дискриминации, основанных на религии или верованиях в государственных школах, запрещается уделять какой-либо религии больше внимания по сравнению с другими. Существенная часть американского общества (около 70% населения США являются гражданами англо-саксонского происхождения, является преимущественно протестантами разных деноминаций или римо-католиками) не согласна с такой «уравниловкой»? Это несогласие стимулирует развитие сети частных школ и отток в них учеников из состоятельной и просто дееспособной части общества, что способствует кризису государственной школы (снижение общего уровня грамотности, качества подготовки педагогических кадров, криминализации и наркотизации государственных школ и др.

В Израиле существует сеть религиозных школ – как государственных, так и частных, в которых обучаются примерно треть всех учащихся. Суще-

ствуют учебные заведения (религиозные хедеры), которые отказываются от контроля и поддержки государства. Государственные школы делятся на 2 ветви: общую и религиозную, имеющую отдельные программы, учебные планы, учебные пособия, контингент учителей. В государственных школах введены обязательные учебные предметы: иврит, Тора и Талмуд, в процессе преподавания, которых, учащиеся приобщаются к религиозной традиции талмудического иудаизма. В Израиле, как в светском государстве, за каждым национально-религиозным меньшинством признается право на создание школ с национальными кадрами учителей, включение в учебный план специальных предметов по истории и культуре данной религиозно-этнической группы.

Таким образом, на приведенных примерах видно, что изучение религии в светской школе может быть сегодня полезно и для белорусской системы обучения и воспитания, профессионально ориентированных на основе традиционных, значимых в нашем народе, обществе, его истории и культуре знаний.

#### Список литературы

1. Метлик, И. В. Религия и образование в светской школе / И.В. Метлик. – Москва: Планета, 2007
2. Мировой опыт государственно-церковных отношений. Учебное пособие. – Изд-во РАГС, 2005

### **ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И РОЛЬ СТУДЕНТОВ В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ НА ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОМ УРОВНЕ В ШВЕЦИИ (НА ПРИМЕРЕ КОРОЛЕВСКОГО ТЕХНИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА)**

*М.И. Бобрик, В.М. Коцур  
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»*

Общей особенностью внутренней политики Республики Беларусь и Швеции является особое внимание к социальной сфере. Шведская модель социально-экономического развития является социально ориентированной и более сходна с белорусской, чем таковая в большинстве западных стран. За счет больших налогов (более 50% от доходов) государство предоставляет населению значительный социальный пакет по поддержке «слабых» групп населения.

Важной составляющей социальной сферы в странах Европейского Союза (в том числе Швеции) и СНГ (в том числе Республике Беларусь) является образование. Анализ особенностей шведской системы высшего образования может стать полезным для совершенствования таковой в Беларуси.

Швеция имеет, с одной стороны, свою сложившуюся систему высшего образования, а с другой, является активным членом Болонского процесса, и поэтому в настоящее время образование на институциональном уровне в Швеции является синтезом национальных и панъевропейских черт.

Настоящая работа подготовлена в рамках публикации результатов семинара «Implementing tools and policies for quality work at institutional level», походившего на базе Королевского технического института (КТН, г. Стокгольм, Швеция) в рамках одноименного Tempus-проекта, выполняемого сотрудниками Учреждения образования «Витебский государственный университет им. П.М. Машерова».

Высшее образование в Швеции является бесплатным, однако принято решение с 2011-2012 учебного года ввести плату за обучение в магистратуре в размере 15 000 евро в год. Поступление в высшие учебные заведения

Швеции осуществляется на основе аттестата или по результатам экзаменов. Причем для поступления в конкретное заведение необходимо наличие в аттестате определенного набора предметов на повышенном уровне. Отличительной чертой высшего образования в Швеции является наличие наряду с привычными ступенями (бакалавр (4 года обучения); магистр (2 года); кандидат (3-4 года) национальной степени лиценциата (Licentiate), присваиваемую после 2 лет обучения в аспирантуре, и со вступлением Швеции в Болонский процесс, ставшую необязательной. Набор курсов в соответствии с положениями Болонского процесса состоит из базовых курсов и элективов, выбираемых студентом в соответствии с его предпочтениями. Каждый электив оценивается баллами, и для перехода на следующий семестр необходимо набрать определенную сумму баллов.

Королевский технический институт, как и большинство высших учебных заведений Швеции, предоставляет широкие возможности для обучения иностранных студентов. Большинство курсов и программ преподается на английском языке. Институт участвует в ряде проектов как общеевропейского уровня (Erasmus mundus), так и национального уровня (Visby program) по поддержке иностранных студентов, включающих, помимо прочего, выплату стипендий. В институте проходят обучения студенты из Китая, Индии, Пакистана, Бразилии, стран ЕС и СНГ, в том числе из Беларуси.

В институте создана и успешно работает аналогичная используемой в ВГУ учебно-коммуникационная программа Moodle, включающая практически полный набор электронных курсов, видеоуроков, практических и иных источников информации. Сильная коммуникационная составляющая программы нацелена на проведение виртуальных конференций, помощи и контроле самостоятельной работы студентов.

В институте всячески поощряется научно-исследовательская деятельность студентов. Значительная часть учебных планов составляет работа студентов в Workshops (лабораторные помещения, мастерские). Много внимания уделено качеству написания курсовых и дипломных работ, ежегодно проводится конкурс на лучшую работу. Высшее учебное заведение регулярно организует и направляет студентов на технические олимпиады различного уровня.

Большое значение в институте придается качеству образования. Создан особый отдел качества, проводящий мониторинг качества учебного процесса, как собственными силами, так и с привлечением внешних специалистов. Важную роль отводят борьбе с плагиатом при написании студентами научно-исследовательских работ. Мониторинг включает комплексную оценку учебных программ, интервьюирование студентов и преподавателей. Институт, как и все высшие учебные заведения, не является владельцем своих зданий, а берет их в аренду у государственной управляющей организации.

Бюджет института состоит из совокупности бюджетов кафедр, на уровне которых и взимается плата за аренду. Поступления в бюджет кафедры состоят из грантов и средств, получаемых от правления университета, и объем их зависит от количества студентов посещающих курсы и элективы, преподаваемые кафедрой. Кафедры заинтересованы в повышении качества и привлекательности своих курсов, так как большее число студентов означает большие суммы финансирования и возможность аренды дополнительных площадей и закупки оборудования.

Важную роль в повышении качества образования в институте играют студенческие организации, в первую очередь BEST. Организация осуществляет широкий круг деятельности, включая организацию различных курсов, тренин-

гов, конференций, способствует теснейшему взаимодействию преподавателей и студентов. Важной ролью организации в сотрудничестве с преподавателями института является адаптация учебного процесса к требованиям рынка труда и тесное взаимодействие с организациями потребителей выпускников вуза. Королевский технический институт имеет давние связи со многими предприятиями, включая таких гигантов как Scania и IKEA. В ряде вузов Швеции, в том числе и в КТН, существует практика, когда предприятие финансирует создание в вузе учебной студенческой лаборатории с целью максимального приближения студента к реальным условиям и задачам на конкретном производстве. Интересным мероприятием, организуемым институтом, студенческим союзом и предприятиями является Destination week, где различные организации потенциальные работодатели представляют направления своей работы с тем, чтобы помочь студенту определиться со специализацией в своем обучении и в дальнейшем пройти практику в выбранной области.

Исходя из вышесказанного можно заключить, что шведская модель построения высшего образования является удачным синтезом местных традиций и общеевропейских тенденций, позволяющая достаточно полно раскрыть потенциал студента и обеспечивающая тесную интеграцию образования, науки и производства.

## ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

*О.Г. Волощенко*

*Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»*

Исторически под инновацией понималось введение элементов одной культуры в другую. Теперь инновацией часто называют нововведение – целенаправленное изменение, вносящее в среду внедрения новые стабильные элементы, вызывающие переход системы из одного состояния в другое. Усиливающийся с каждым годом интерес и все большее осознание в обществе возможности использования инновационных процессов привели к тому, что в начале XX века стала оформляться специализированная область знания – инноватика – как особая наука о нововведениях, в рамках которой начали изучаться общие закономерности нововведений в сфере материального производства. И если сначала инноватику интересовали прежде всего экономические и социальные закономерности создания и распространения научно-технических нововведений, то затем интересы новой области знания расширились до разного рода социальных новшеств, в первую очередь на нововведения в организациях и предприятиях (изменение структуры управления, новые способы принятия решений, освоение новой деятельности и др.).

**Материалы и методы.** Развитие педагогической инноватики в России связано прежде всего с возникновением и оформлением массового общественно-педагогического движения. Как и всякое социокультурное явление, российское инновационное педагогическое движение имеет свои субъективные и объективные предпосылки для возникновения, свою собственную историю и основные линии становления.

Анализируя процесс оформления инновационного педагогического движения в России, П.Г. Щедровицкий рассматривает несколько источников его возникновения:

1. Влияние немецкой философской психологии XIX века – именно здесь

сложился комплекс представлений об интеллектуальных функциях и способностях, которые могут стать достоянием отдельного индивида;

2. Распространение русской религиозно-философской концепции, или доктрины «нового человека», которое было стимулировано различными политическими событиями и поисками идеального социального устройства, с одной стороны, и поиском смысла жизни, ответа на вопрос о том, как жить в этом изменяющемся мире с другой;

3. Развитие психолого-педагогических экспериментальных разработок в 20 – 30-е, а затем 50 – 70-е годы XX века – область отечественной педагогической психологии и экспериментальной педагогики сложилась во многом по образцам европейских институтов и под их влиянием, имея в то же время свою российскую специфику [2].

Эти три вышеназванных контекста были совмещены друг с другом только в условиях России и тем самым задали своеобразие российского инновационного педагогического движения. Уникальность его состояла прежде всего в том, что, в отличие от педагогических движений, появившихся в других странах, российское движение с самого начала характеризовалось большим интеллектуальным потенциалом, а как следствие этого факта – концентрацией многочисленных разработок в области содержания образования.

Сегодня инновационное педагогическое движение в России имеет тридцатилетнюю историю и насчитывает несколько этапов. В 1970-1988 г.г. оно проходило инкубационный (лабораторный) период и было представлено в работах передовых психологов и педагогов, дидактов и методистов, в деятельности учителей, позже создавших собственную «педагогику сотрудничества».

В период 1989-1990 г.г. инновационное педагогическое движение уже приобрело самостоятельный характер. Инновационные школы стали первой лабораторией, где уточнялись и проверялись основные подходы современного образования.

В 1991-1992 гг. роль инновационного педагогического движения еще более возросла, т.к. на новом переходном этапе оно оказалось основной силой обновления образования.

На современном этапе развития российского педагогического образования существует реальный механизм поддержки инновационных школ со стороны различных государственных органов. Так, например, при Министерстве образования РФ создан Совет по федеральным экспериментальным площадкам, в котором разработана процедура экспертизы и помощи инновационным школам в получении статуса федеральной экспериментальной площадки [1].

**Результаты и их обсуждение.** Своеобразие российского инновационного движения в образовании помимо источников его возникновения и обозначенных выше этапов заключается и в выделении своеобразных функций, которые оно несло на себе на всех этапах своего становления. Охарактеризуем данные функции.

1. Движение за обновление школы. Это движение начало оформляться в начале 80-х годов XX века и в основе имело цели и ценности демократизации образования, сотрудничества между ребенком и взрослым в учебном процессе, изменения общей атмосферы и психологического климата в школе.

2. Распространение различных образовательных систем. Суть данной функции заключается во внедрении в педагогическую практику и распространении уже существующих в культуре образовательных систем, отдельных методик, учебных предметов, дисциплин, курсов.

3. **Функция элитного или элитарного образования.** В крупных и средних городах уже с конца 80-х годов новые школы начинают притягивать к себе представителей тех социальных групп, которые оказались наиболее активными: интеллигенцию и научных работников, представителей предпринимательских и банковских кругов. Появление дополнительных источников финансирования и региональные доплаты за статус экспериментальной площадки со стороны органов управления образованием, возможность эффективно использовать деловые сети внутри инновационного движения, сравнительно легкий доступ к различным источникам информации и альтернативным системам переподготовки учителей – все это создает дополнительный ресурс для развития данного типа образования.

4. **Освоение новых технологий управления.** В инновационной среде начали распространяться методы социально-педагогического проектирования, порождаемые тесным взаимодействием инновационных коллективов с психолого-педагогическими исследовательскими группами с одной стороны, и с представителями методологического движения – с другой. В условиях инновационного педагогического движения начинает формироваться новая проектная культура управления школой, которая затем быстро проникает во всю систему управления образованием, особенно на уровень школы и территориальных органов управления.

Анализируя данные функции, П.Г. Щедровицкий пришел к выводу, что до 1994 года они были настолько взаимосвязаны, что их фактически невозможно было отделить друг от друга. Но, начиная с 1995 года, они начинают разворачиваться на различных организационных структурах инновационного и общественно-педагогического движения в целом [2]. Таким образом, российское инновационное педагогическое движение перестает быть однородным, и в этих условиях возникает и актуализируется вопрос о собственном ядре и сущности всего инновационного педагогического движения.

**Заключение.** На современном этапе развития российского педагогического образования инноватика оформилась как междисциплинарная область знания на стыке философии, психологии, педагогики, социологии, теории управления, экономики и культурологии.

#### Список литературы

1. Ковалева, Т.М. Инновационная школа: аксиомы и гипотезы / Т.М. Ковалева. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2003. – 256 с.
2. Щедровицкий, П.Г. Горизонты инновационного движения в современном отечественном образовании / П.Г. Щедровицкий // Инновационное движение в российском школьном образовании.- М., 1997.

### УПРАВЛЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ УЧАЩИХСЯ

*Иоланта Габздыль, Польша*

Система образования во многом определяет стратегию общества, являясь его преобразующей силой. Для каждого отдельного человека образование имеет ярко выраженную личностную ценность. Процесс получения образования зачастую занимает четверть жизненного пути современного человека. При этом образование делает жизнь содержательной, окрашивает ее разнообразными

эмоциями, удовлетворяет потребности в познании, в общении, в самоуважении, а демократизация социальной жизни сделала его получение доступным для разных категорий населения. Однако, в истории образования долгое время личность обучаемого рассматривалась как объект деятельности, без учета его интересов, потребностей и ценностных ориентаций.

Сегодня обществу нужны грамотные молодые люди, ориентированные на творческий подход к делу, обладающие высокой культурой мышления. Современные требования рыночной экономики внесли существенные коррективы в учебный процесс: в педагогическом плане образование должно быть ориентировано не только на усвоение обучающимися определенной суммы знаний, но и на развитие их личности, познавательных интересов, созидательных способностей и активации самостоятельной деятельности. Можно поставить перед образовательным учреждением привлекательные и перспективные планы преобразования процесса обучения, приобрести технические средства, но это окажется напрасным, если ученики не хотят учиться с полной отдачей. Желание получить прочные фундаментальные знания является ключевым фактором повышения качества образования.

В современных условиях система образования призвана, гибко реагировать на запросы общества, сохраняя при этом накопленный положительный опыт. Знания учащихся – это лишь средства для развития личности. Действительно, человек по своей природе любознателен, и удовлетворение информационного голода личностью стоит в одном ряду с потребностью в пище и стремлением к размножению. Поэтому талантливый педагог стремится пробудить и закрепить тягу к знаниям у ученика, раскрыть значимость процесса познания.

Если проанализировать содержание традиционных уроков, то обнаруживается, что большая часть занимает деятельность учителя. Иногда процесс обучения проходит однообразно и утомительно, что резко снижает познавательную деятельность учащихся, а значит падает интерес. Очевидно, что в процессе обучения функция передачи учителем знаний должна уменьшаться, а доля самостоятельности обучаемых соответственно расти. Следует заметить, что любая деятельность, в том числе и учебная, осуществляется учащимися благодаря мотивированности. Учебная мотивация – это мотивация, которая побуждает к получению новых знаний, умений, собственному развитию и совершенствованию. Использование различных развивающих образовательных технологий с ориентацией на формирование исследовательских умений у учащихся будет способствовать развитию познавательных способностей, усиливать мотивацию к получению образования и позволит готовить выпускников, имеющих творчески мыслить в режиме реальной жизни.

Информационная среда школьников, в том числе и младших, в наше время все больше становится, средой новых технологий. С той поры как были созданы устройства, позволяющие запись и сохранение текста в цифровом формате, мы имеем дело с появлением все новых электронных форм существования текстов и книг. В настоящее время интернет является крупнейшей мультимедийной системой в мире [1, с. 25].

Современная информационная цивилизация требует от ученика перехода от обучения фактам к «обучению тому, как учиться, так как большинство информации доступно в сети, и на первый план выходит умение её найти, извлечь, переработать и использовать с определенной целью, которая требовала поиска этой информации. Иначе говоря, новое обучение направлено на развитие умения ученика трансформировать информацию в знание, а знание в дей-

стве» [2, с. 288]. Рациональное использование ресурсов глобальной сети обусловленное навыком чтения, (при чем, подчеркнем, осмысленного чтения) – становится ключевой компетенцией человека информационной эры.

Вышеприведенные замечания направляют наши размышления на обусловленность обучения чтению, причем на его ранних этапах. Выработка навыка чтения – также как в случае с формированием умения писать и считать – было и в настоящее время считается главной целью обучения учеников младших классов [см. напр. 3, с. 19; 4, с. 18; 5, с. 31], и именно так рассматривалось и рассматривается сейчас [больше на эту тему см. напр. 6, с. 13-24 и другие; 7].

В специальной литературе [напр. 6, с. 24-27; 8, с. 75] подчеркивается не только сложный характер навыка чтения, но и сложность процесса (очередных) достижений учеников в рамках этого навыка, в соответствии с общей тезой: «Навыки переносятся с выполнения одного действия на выполнение другого. Перенос навыков выражается в том (...), что происходит в очередных фазах процесса научения, и зависит от того, что присвоил себе индивидуум ранее (...) Различные, особенно сложные действия, генерируются из множества элементарных компонентов, которые могут включаться в действие в различной последовательности, в разное время» [9, с. 176-177].

В отношении понимания учениками младших классов читаемых ими текстов можно сказать, что «первоначально это понимание является буквальным, а в последствии все более широко выходит за рамки содержания текста, в зависимости от цели чтения» [4, с. 32]. Как уже заметил Е. Зборовский, читающий может воспринимать буквальный смысл текста или дополнительный, заключающий в себе нечто большее, что выражено в тексте [10, с. 163-164]. Е. Малмквист выделил: «буквальное понимание», то есть извлечение непосредственного значения слов, мыслей и предложений; «интерпретацию», то есть извлечение скрытого значения, в том числе: выводы, размышления о причинах и следствиях, предвидение, что произойдет позже, индентифицирование намерений автора, а также мотивов поведения лиц, представленных в тексте; «критичное чтение», которое дополнительно (кроме «буквального понимания» и «интерпретации») касается оценки читающим качества, ценности, правдоподобности того, что читает; «творческое чтение» определяющее использование идей и знаний автора, а также собственных знаний читающего, как исходной точки для появления новых идей и мыслей [11, с. 30-31].

А. Бжезиньска выделила ряд целей обучения в рамках «навыка чтения с пониманием», а также «критичного и творческого чтения». Она охарактеризовала действия учеников, принадлежащие выделенным ей аспектам чтения (иначе уровням): «семантическому» и «критично - творческому» [12, с. 105-116]. Е. Балахович, предполагая, что понимание так называемого «однопластного» (научно - популярного) текста и «многопластного» (литературного) происходит на качественно разных уровнях, а также, что в случае многопластных текстов проявляется не только «узкое понимание смысла выражений и предложений, нахождение логических и вещественных связей между элементами текста, но и (...) выход за рамки текста, как бы отрыв от его конкретного содержания, возможность уловить подразумеваемый, прямо не выраженный смысл» [4, с. 19] – выделила следующие уровни понимания: а) научно – популярного и литературного текста (буквальных коммуникатов): конкретный; объясняющий; объясняюще – обобщающий; б) литературного текста (подразумеваемых коммуникатов): рефлексивный; нормативный;

нормативно – обобщающий [4, с. 72-76 и др.].

Таким образом, правильная организация мотивации самостоятельной работы является важным звеном образовательного процесса, и имеет решающее значение для обеспечения высокого качества знаний учащихся.

#### Список литературы

1. Pulak I, Hipermedialne materiały edukacyjne – nowym wyzwaniem dla pedagogów // Edukacja jutra. XIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe – Tom 2. / Pod red. K. Zatonia, T. Koszyca, M. Sołtysik – Wrocław – 2007.
2. Castells M, Galaktyka Internetu. Refleksje nad Internetem, biznesem i społeczeństwem – Poznań – 2003.
3. Lenartowska K, Świętek W, Praca z tekstem w klasach I-III – Warszawa – 1982.
4. Bałachowicz J, Kształtowanie umiejętności czytania ze zrozumieniem – Warszawa, 1988.
5. Jakubowicz A, Lenartowska K, Plenkiewicz M, Czytanie w początkowych latach edukacji – Bydgoszcz – 1999.
6. Szempruch J, Umiejętność czytania a osiągnięcia szkolne uczniów klas początkowych – Rzeszów – 1997.
7. Szeffler E, Kompetencje czytelnicze uczniów w młodszym wieku szkolnym – Tom I (stan obecny) – Tom II (szanse; możliwości) – Bydgoszcz – 2003.
8. Burtowy M, Kształtowanie umiejętności czytania na poziomie edukacji elementarnej // Życie Szkoły – 2005. – nr 2.
9. Chlewiński Z, Kształtowanie się umiejętności poznawczych // Psychologia i poznanie / Pod red. M. Materskiej, T. Tyski – Warszawa – 1992.
10. Zborowski J, Początkowa nauka czytania – Warszawa – 1959.
11. Malmquist E, Nauka czytania w szkole podstawowej – Warszawa – 1982.
12. Brzezińska A, Kształtowanie i doskonalenie umiejętności czytania i pisanie w klasach I – III // Czytanie i pisanie – nowy język dziecka / Pod red. A. Brzezińskiej – Warszawa, 1987.

#### **ЦЕНТРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ ЗА РУБЕЖОМ: ОПЫТ И НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*В.А. Капранова  
Минск, УО «БГПУ им. М. Танка»*

В конце XX – начале XXI века внимание педагогической общественности приковывает новое направление педагогики – педагогическая инноватика, которая находится сегодня в стадии становления и эмпирического поиска. За последние годы много сделано в плане теоретической разработки проблемы: написаны сотни статей, монографий, защищен ряд диссертаций. В то же время нельзя сказать, что на все вопросы, связанные с педагогическими инновациями, получены исчерпывающие ответы. В настоящее время в качестве приоритетных рассматриваются методический и внедренческий аспекты педагогической инноватики.

Интерес к проблеме инноваций в сфере образования получил отражение в создании соответствующих организаций и центров. В 1951 году был основан Институт ЮНЕСКО по образованию. В основу его научной политики была положена концепция непрерывного образования, в рамках которой строится обновлённая система обучения, определяются содержание учебно-

воспитательного процесса, его структура, формы и методы. С 1955 года Институт выпускает «Международный журнал по педагогике» («International Review Education»), который выходит на английском, немецком и французском языках. Цель данного издания – информирование специалистов, учёных, организаций, учреждений образования о педагогических инновациях. В 1989 году в Москве был организован Институт новых информационных технологий образования (ИНИТО). Основные направления его деятельности: оригинальные разработки и локализация лучших зарубежных образцов учебных компьютерных программ, печатная учебная продукция. В 1990 году в Российской Федерации создан Институт педагогических инноваций Российской Академии образования (РАО). Он осуществляет свою деятельность в качестве проектно-исследовательского института, ориентированного на проведение комплексных исследований и инновационных [разработок в образовании. Среди программных направлений деятельности института: научные и организационные основы проектирования и реализации педагогических инноваций, их научно-практическое обеспечение, моделирование и создание образцов инновационной деятельности в образовании; проектирование и моделирование инновационных форм образования (разработка способов экспертизы инновационных образовательных проектов, моделирование альтернативных форм образования, создание банка информации об инновационных учебных заведениях) и др.

Помимо вышеназванных учреждений, в Российской Федерации действует Ассоциация инновационных школ и центров, насчитывающая более 100 школ и центров. Её цель – сохранить дух новаторского движения, объединить усилия общественно-научных групп, создать институт общественных экспертиз инноваций, осуществлять подготовку экспертов, консультантов, педагогов инновационных школ. Ассоциация проводит семинары, конференции, конкурсы. Для педагогов и руководителей инновационных образовательных учреждений в стране выходит журнал «Инновационные проекты и программы в образовании».

Научно-исследовательские институты и центры, занимающиеся проблемами инноваций в сфере образования, активно действуют в странах ближнего и дальнего зарубежья. В начале XXI века в зарубежных вузах получила распространение практика создания Центров педагогической инноватики, ориентированных на научную поддержку инновационных процессов в сфере университетского образования, обеспечение координации инновационной деятельности вузов и других учреждений образования региона, стимулирование профессорско-преподавательского состава в осуществлении образовательных инноваций. Так, в 2005 году в Ульяновском государственном педагогическом университете основан Центр образовательных инноваций. Основные направления инновационной деятельности Центра:

- координация научных исследований преподавателей вуза в области образования, реализация инновационного потенциала в практике работы учреждений образования и предприятий региона;
- научно-педагогическое обеспечение инновационных процессов и программ модернизации общего и профессионального образования в регионе;
- разработка и внедрение инновационных технологий в практику работы системы повышения квалификации и переподготовки специалистов;
- совершенствование механизмов экспертизы образовательных инноваций и обеспечение экспертизы научно-методических разработок и образовательных программ;

- установление координационных и кооперационных связей с другими научно-инновационными центрами региона.

При Российском университете дружбы народов действует Центр педагогических новаций, целью которого является интенсификация и оптимизация процесса лингвистического образования в вузе, теоретическая разработка, опытная апробация и внедрение в практику новых и новейших педагогических технологий обучения русскому языку, научно-методическая разработка и внедрение в педагогическую практику новых подходов (гуманистического, коммуникативно-деятельностного, личностно ориентированного, интегративного), методов (интенсивного, метода реализации резервных возможностей учащегося, компьютерного, коммуникативного), технологий (обучения в сотрудничестве; метода проектов; разноуровневого обучения; «портфолио учащегося») в обучении языку [2].

Многие зарубежные вузы делают акцент на методический аспект педагогической инноватики, обучая будущих учителей азам инновационной педагогической деятельности. Так, в США при ряде университетов (Канзасский, Массачусетский, Стенфордский и др.) работают Центры педагогического мастерства, которые знакомят молодых преподавателей с новыми технологиями обучения, методическими приемами, новинками учебной и методической литературы, проводят тренинги и семинары с ведущими специалистами в области дидактики и частных методик. Работа специализированных центров на базе крупных университетов предполагает углубленную психолого-педагогическую подготовку преподавателей с акцентом на дидактико-методические аспекты. В содержательном плане формирование педагогической культуры преподавателей, готовящихся к педагогической деятельности в вузах, предусматривает овладение новыми технологиями учебного процесса. При университете Саррей (Великобритания) организованы педагогические курсы, на которых слушатели изучают методику чтения видеолекций. В арсенале педагогических средств преподавателей зарубежных вузов кабельное телевидение, использование видеотелефонов, электронных досок, видеодисков и др. [1].

Очевидно, что изменения в содержании и организации деятельности учебных заведений, их инновационная направленность тесно связаны с изменениями в методологической и технологической подготовке педагога. В связи с этим в последние десятилетия повсеместно проводится большая работа по созданию Центров, популяризирующих инновационную деятельность и оказывающих помощь практикам по внедрению в учебный процесс новейших разработок в области обучения.

#### Список литературы

1. Исаев, В.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя/В.Ф.Исаев [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://window.edu.ru/window/library/>–Дата доступа: 16.03.2011.
2. Килинская, Н.В. Творческое использование зарубежных педагогических инноваций в современных российских вузах (на материале изучения иностранных языков): Автореф. дис. ... к.п.н. : 13.00.01 : Саратов, СГУ, 1999.- 24 с.

## ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ

*В.В. Маришук*

*Национальный университет государственной налоговой службы Украины*

В наше время в Украине происходит становление новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое информационно образовательное пространство. Полноценное развитие образовательной деятельности тесно связано с развитием информационных технологий. О необходимости создания новой системы информационного обеспечения образования и вхождения Украины в трансконтинентальную систему компьютерной информации отмечается в Национальной программе “Образование: Украина XXI века”.

Вопрос развития современных информационных технологий в системе дистанционного образования в разных образовательных заведениях исследовался научными работниками В.Ю. Быковым, М.И. Жалдаком, Ф.М. Рывкиным, В.М. Кухаренком, В.В. Олійником и другими.

Целью публикации является рассмотрение процесса внедрения дистанционных технологий в систему высшего образования, которое сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса, связанными с внесением корректив в содержание технологий обучения, которые должны быть адекватными современным техническим возможностям.

Применение информационно коммуникационных технологий в высшем образовании традиционно сводится к двум основным направлениям. Первое заключается в использовании возможностей этих технологий для увеличения доступности образования, которое осуществляется через включение в систему образования тех лиц, для которых другой способ может быть вообще неприемлем. Второе направление допускает использование информационных технологий для изменения содержания и способов обучения в пределах традиционной дневной формы.

Современным ИСДО присущи такие основные системные свойства: открытость, что позволяет пополнять и изменять (расширять или сужать) состав функционального программного обеспечения, в первую очередь, программными файлами новых и обновленных учебных курсов, создавать архивы программных средств и тому подобное; масштабируемость, что позволяет настроить параметры ИСДО и адаптировать ресурсы, какие необходимые для функционирования системы, к количеству разных категорий ее пользователей; совместимость с разными программно-аппаратными платформами, что расширяет горизонты приложения ИСДО; наличие дружественного интерфейса для всех категорий пользователей системы, что позволяет снизить требования к уровню квалификации пользователей системы и уменьшает время овладения ими основных режимов и процедур взаимодействия с системой.

В образовательных учреждениях и ведущих корпорациях стран СНГ нашли свое применение несколько десятков систем дистанционного обучения. Наиболее распространенными среди них считаются следующие: WEBCT, Learning Space, Прометей, eLearning Server 3000, Moodle, Blackboard, Агапа.

Значительной проблемой на пути внедрения зарубежных систем дистан-

ционного обучения |обучения| являются проблемы с восприятием этими системами кириллических шрифтов и отсутствие украиноязычного интерфейса.

Информационные программные средства, которые создаются в настоящий момент в учебных заведениях и коммерческих компаниях Украины, как отмечают специалисты, требуют еще доработки |доделка| и апробации.

За результатами исследований |изречением| отдельных экспертов на |очных| лекциях в среднем студенты усваивают не более |более| 20% процентов информации, если просто слушают, и не более |более| 40% процентов, если записывают. Дистанционное обучение |обучение| позволяет до 60% процентов повысить эффективность обучения |обучения| благодаря возможности на практике отработать полученные знания, постоянно учиться чему-то новому, углублять свои знания и профессионализм, удовлетворяют естественное желание каждого человека непрерывно совершенствовать себя.

На этапе развития дистанционного образования возникает неотложная необходимость в инструменте, который позволил бы |б| преподавателю оперативно формировать материалы для самостоятельной работы студентов, обеспечивал автоматизированный контроль проработывания этих материалов, предоставлял возможность постоянной связи между преподавателем и студентом. Таким инструментом для учебного заведения может стать автоматизированная информационная система дистанционного обучения |обучения|.

Система дистанционного обучения |обучения| "Прометей" – это программная оболочка, |какая| предназначена для дистанционного обучения |обучения| и тестирования слушателей в сети Интернет/интранет|, а также управление деятельностью виртуального учебного заведения. Она позволяет осуществить полный цикл обучение |обучения| всех |каких-нибудь| отраслей знаний на любом |каком-нибудь| уровне (среднее образование, высшие учебные заведения, аспирантура, курсы повышения квалификации, |какие-нибудь| специальные курсы, и тому подобное).

Система дистанционного обучения |обучения| "Прометей 4.2" имеет украиноязычный интерфейс, простая в освоении и эксплуатации, рассчитанная на большие |великие| аудитории слушателей.

Преимуществами данной системы являются такие: простота в освоении; высокая производительность и масштабность; возможность использовать методики онлайн-учебы; невысокие технические требования к ресурсам сервера системы дистанционной учебы, компьютеров слушателей и преподавателей, пропускной возможности сети; отсутствие необходимости устанавливать специальные программы на компьютерах пользователей; возможность подключения к системе электронных курсов, разработанных с помощью разных прикладных программ и в любых форматах. Пользователями данной системы является персонал (администратор, организатор, тьютор) и слушатели, которые имеют свой круг функциональных обязанностей.

Система дистанционного обучения |обучения| «Прометей» предоставляет возможность проводить дистанционное обучение с помощью |обучение| Интернета; разнообразить средства общения слушателей и преподавателей (электронная почта, чат, форум, обмен файлами, и тому подобное); активизировать роль преподавателя и осуществлять |свершать| полный контроль за процессом обучения |обучения|; применять многоуровневую систему тестирования; пополнять базу данных, накапливать разностороннюю статистику, |какую| которую можно использовать для подготовки разных |различных| форм отчетности.

СДН "Прометей" эффективно используется в различных|различных| проектах более чем двумястами|государственных и корпоративных структур, лучшими учебными заведениями России, Украины, Казахстана, Беларуси|Белоруссии|.

Ознакомившись с информацией размещенной на сайтах ведущих центров дистанционного образования Украины(Украинский центр дистанционного образования (НТУ «КПИ»), Донецкий центр дистанционного образования (Донецкий национальный университет), Проблемная лаборатория дистанционной обучения|обучения| (НТУ «ХПИ»)) , пришли к выводу: использование|употребление| возможностей информационно коммуникационных технологий, дидактических и организационных методов и подходов, позволяют перейти от пассивного усвоения учебного материала к|до||употреблению| активным методам работы, активизировать взаимодействие слушатель-преподаватель, слушатель-слушатель; усилить|усугублять| мотивацию участников учебного процесса; при дистанционном обучении|обучения| реализуются все имеющиеся традиционные дидактические принципы обучения|обучения| и учитываются новые,|повязал| с использованием современных информационных технологий.

#### Список литературы

1. Технологія розробки дистанційного курсу: [навч. посібник ] / Биков В.Ю., Кухаренко В.М., Сиротенко Н.Г., Рибалко О.В., Богачков Ю.М. - К.: Міленіум, 2008. - 324 с.
2. Кухаренко В.М. Сиротенко Н.Г. Дистанційне навчання-педагогічна технологія 21 сторіччя / Кухаренко В.М. Сиротенко Н.Г. // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. Зб. наук, праць. Вип. 4. - Київ: НПУ ім. Драгоманова, 2001. - С. 1-15.
3. Олійник В.В. Організаційно-педагогічні основи дистанційної освіти і навчання: Монографія. – К.: Міленіум, 2003.

### СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ

*А.П. Орлова, Н.К. Зинькова, В.В. Тетерина  
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»*

Мировое образовательное пространство претерпевает глубокие изменения: создаются новые типы школ, модернизируется содержание и методы учебно-воспитательной работы, усиливается связь между образованием и миром труда.

Результаты нововведений в огромной степени зависит от образовательного уровня, широты общекультурного кругозора и профессиональной компетентности учителей. В зарубежных странах предпринимаются меры по переосмыслению системы профессиональной подготовки учителей. В условиях интернационализации сферы образования изучение зарубежного опыта может в известной мере способствовать более глубокому осмыслению отечественных проблем педагогического образования.

Цель исследования – проанализировать основные тенденции в развитии педагогического образования в зарубежных странах.

**Материал и методы.** Материалом для исследования явилась научная литература по сравнительной педагогике. Реализованы следующие методы

исследования: анализ и обобщение научной литературы, сравнительно-сопоставительные методы исследования.

**Результаты и их обсуждение.** Одно из центральных мест в современных реформах образования в зарубежных странах отводится проблеме учительских кадров, т.к. значительные изменения в школьном образовании напрямую связаны с повышением уровня профессиональной квалификации учителя. По-новому звучит основная цель педагогического образования: сформировать педагога-исследователя, мыслящего практика, обладающего профессионализмом и компетентностью. При всех национальных особенностях систем образования в последние годы заметны общие тенденции в развитии и совершенствовании педагогического образования.

Первой, важнейшей из них, следует считать переход к университетскому образованию или к педагогическому образованию на базе университета как основному пути подготовки учителей для всех типов школ. Так, во Франции происходит быстрое слияние педагогических вузов с университетами. В США, например, с середины 90-х годов XX века университеты готовили уже 90% всех учителей. Во многих штатах право на преподавание в школах дается лишь при условии успешной сдачи квалификационного экзамена, состоящего из трех разделов – специальность, педагогика, общее образование. При найме на работу предпочтение получают те, кто имеет степень магистра. В результате этой политики растет число учителей с университетским образованием продолжительностью более четырех лет. Так, в полных средних школах Японии работает 90,9% учителей с университетским образованием, 5,1% выпускников с дипломами младших колледжей; в Англии для специализации в области педагогики необходим первый университетский диплом.

Другой существенной тенденцией развития педагогического образования в зарубежных странах является модернизация и совершенствование его содержания. Традиционно педагогическое образование включало три компонента: общее образование, специальная подготовка по предмету, профессионально-педагогическое обучение (психолого-педагогическое образование и педагогическая практика). Различия в соотношении этих компонентов в разных странах и для учителей разных ступеней образования были весьма существенны. До сих пор в научно-педагогической литературе продолжают дебатироваться вопросы о приоритетах академической (общей) или психолого-педагогической подготовки.

В последние годы активно проводится определенная работа по модернизации учебных дисциплин, введению новых курсов с целью усиления их аксиологических ориентиров. Широкое развитие получила система учебных курсов по выбору, которые помогают расширить кругозор студентов и дают знания в смежных областях. Студенты выбирают для углубленного изучения определенные предметы или интегрированные курсы по самым разным отраслям знаний

Традиционно большое внимание уделяется психологии как важнейшему источнику решения профессиональных задач учителя. Психология заметно превышает по количеству часов педагогику и другие смежные дисциплины. Характерно, что различные курсы педагогической и возрастной психологии носят, как правило, прикладной, практический характер. В последние годы усилилась социологическая ориентация курсов психологии и педагогики. Все больший удельный вес приобретает социальная педагогика, рассматривающая не только ребенка, но и «среду его обитания». Школа рассматривается как важнейший социальный институт, испытывающий воздействие различных

сторон жизни: социального окружения, семьи, неформальных объединений, групп. Студенты обучаются социологическим методам и приемам исследования: анкетированию, устным опросам, составлению диаграмм и таблиц на основе статистических данных. Все это может помочь учителю понять многие процессы жизни детского коллектива и более сознательно руководить им.

Примыкают к вышеназванным курсам и все более популярные курсы, направленные на развитие коммуникативных способностей будущего учителя и вооружение его навыками развития этих же качеств у своих будущих учеников (педагогическое общение, культура и техника речи, умение саморегуляции). Упор делается на установление учителем межличностных отношений в детской группе, в коллективе коллег, с родителями.

В целях улучшения профессионально-педагогической подготовки, повышения педагогического мастерства будущего учителя разрабатываются новые формы и методы педагогического образования. Наиболее распространенными среди них стали: микропреподавание, мини-курсы, моделирование и связанные с ним ролевые игры.

Наиболее ответственный этап профессиональной подготовки учителя – педагогическая практика, которая считается важнейшей составляющей в педагогическом образовании и в определении профпригодности учителей. В последние годы заметна тенденция к ее удлинению, более тщательной подготовке и признанию ее ведущей роли. В большинстве ведущих стран мира оценка, полученная за практику, равнозначна оценке за выпускной экзамен.

Считается, что непосредственное соединение педагогической практики со специальной научной подготовкой в вузах – единственно верный путь подготовки учителя для работы в современных условиях. Процесс профессиональной подготовки при этом направлен на более полное развитие навыков и умений будущей практической деятельности и создание возможностей для их самореализации.

Третьей, общей для большинства стран, тенденцией развития педагогического образования стало развитие системы повышения квалификации или системы непрерывного педагогического образования, включающей очные и заочные варианты курсов различной продолжительности, проведение семинаров, получение университетских дипломов более высокого уровня, длительные стажировки за рубежом. Система повышения квалификации учителей рассматривается в качестве одного из элементов непрерывного педагогического образования. В США во многих штатах вводится «профессиональная лестница», при которой зарплата учителя зависит от уровня его образования, числа часов и курсов последипломного образования, эффективности его труда. В контракт, заключаемый с учителем, включен пункт о повышении квалификации в объеме определенного числа часов в год. Политика в области педагогического образования строится преимущественно на поощрении учителей, занимающихся самообразованием и самостоятельными исследованиями.

Если раньше задачи повышения квалификации учителей во многих странах Запада сводились в основном к ознакомлению их с содержанием новых программ, учебников, пособий, то в последние два тысячелетия акцент заметно переносится на практический аспект обучения; внимание уделяется не столько передаче информации, сколько формированию требуемого стандарта умений и навыков поведения, необходимых для выполнения учителями их функциональной роли. В программу включаются вопросы диагностирования обученности учащихся, формирования учебных целей, диф-

ференциации и индивидуализации процесса обучения, применения современных технологий, новых способов организации групповой работы в школе. До окончания обучения на курсах повышения квалификации (по мнению экспертов, руководителей школьных округов и отделов образования) многие учителя действительно становятся «мастерами-профессионалами», виртуозно владеющими педагогической технологией.

Однако, многие считают, что существенная система повышения квалификации еще недостаточно эффективна, ибо идет чрезмерное увлечение регулированием поведенческого репертуара, педагогической техникой в ущерб заботе о ценностно-эмоциональной и когнитивно-познавательной сферах личности. Свидетельство тому – недостаточно высокие показатели работы учителя: ухудшение успеваемости и дисциплины в школе, малая активность школьников.

**Заключение.** Комплексный анализ тематического поля работ позволяет говорить о качественных преобразованиях в системах педагогического образования зарубежных стран, что несомненно будет способствовать более чуткому реагированию на инновационные изменения в области образования.

### **ИННОВАЦИИ В РЕФОРМАТОРСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ: ДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

*А.П. Орлова, В.В. Тетерина, Н.К. Зинькова  
Витебск, УО «ВГУ им. 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.

**Материалы 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 ком-

фортные 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, исследовательское отношение 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 его 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 учебника 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, выставляя 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.

## **НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ И ВОСПИТАНИЮ В ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ XIX ВЕКА**

*Л.Л. Подольная  
Минск, УО «БГПУ им. М. Танка»*

В конце XVIII – начале XIX веков образование в Западной Европе развивалось в условиях перехода от феодальных отношений к капиталистическим. Интенсивный рост экономики и промышленности потребовал нового уровня и содержания образованности.

В данной работе мы проанализируем основные идеи и опыт практической деятельности классиков педагогики XIX века, оказавших огромное влияние на всё последующее развитие мировой педагогической мысли.

**Материалы и методы.** Наиболее важные изменения в подходах к обучению и воспитанию в исследуемый период связаны с осознанием самоценности и неповторимости человеческой личности. Известный швейцарский педагог И.Г. Песталоцци обосновал принцип субъектности учащегося, суть которого в том, что ученик должен быть активным участником собственного образования. Усвоение знаний он рассматривал как развитие деятельности изнутри, как акт самодеятельности и саморазвития.

Новаторство Песталоцци состояло в дифференциации содержательной и развивающей сторон, что поставило принципиально новые педагогические задачи в противовес традиционному представлению о школьном образовании как об усвоении знаний, излагаемых учителем.

Швейцарский педагог-демократ попытался решить проблему отбора содержания образования. По его мнению, в объектах познания и деятельности детей необходимо выделить простейшие элементы, что позволит непрерывно продвигаться в обучении от простого к всё более сложному, соответствуя ступеням индивидуального и возрастного развития детей. Идею Песталоцци об «элементарном образовании» «нужно рассматривать как идею природосообразного развития и формирования сил и задатков человеческого сердца, человеческого ума и человеческих умений» [2, 358].

Фундаментом всякого познания, человеческой деятельности и стимулом саморазвития он считал опыт чувственного восприятия, наблюдения и «внутреннее созерцание». И.Г. Песталоцци сформулировал три правила, которыми необходимо руководствоваться в процессе обучения: смотреть на каждый предмет как на целое; знакомить с его формой, мерой и пропорциями; давать наименование наблюдаемых явлений. Им была разработана азбука наблюдений, состоящая из последовательных рядов упражнений, с помощью которых ученик сможет устанавливать признаки предметов или явлений, группировать их, соединяя прежний и приобретаемый опыт.

Подчёркивая развивающий характер обучения, Песталоцци утверждал, что усвоение ребёнком полезных знаний не должно быть оторвано от умения их применять, именно это является основой саморазвития. Сам педагог выводил свои идеи из практики и проверял их действенность в воспитательно-образовательных учреждениях (Нейгоф, Станц, Бургдорф, Ивердон).

Новые подходы в дидактике XIX века развивались благодаря психологическому обоснованию учебно-воспитательного процесса. Немецкий педагог И.Ф. Герbart считал, что поскольку всё развитие личности совершается изнутри, метод обучения должен основываться на психологических началах. По его мнению, психологические проявления познавательной деятельности ребёнка имеют две формы: углубление и осознание (внутреннее освоение). Эффективность обучения зависит от правильного распределения содержания, которым должны овладеть учащиеся и последовательности усвоения. Эти идеи нашли отражение в разработанной Герbartом четырехступенчатой модели построения учебного процесса.

Опираясь на данные психологии, немецкий педагог-демократ Дистервег выделил три ступени, которые необходимо учитывать в реализации развивающего обучения: периоды преобладания ощущений (6 – 9 лет) развития памяти и накопления представлений (9 – 14 лет) и усиления деятельности

рассудка (14 – 17 лет). Выделяя сензитивные периоды для развития отдельных психических процессов, Дистервег предупреждал, что им намечены лишь общие подходы, и они не должны механически применяться в школе.

Произошедший в дидактике поворот внимания от учёта внешней природы к учёту природы человека привёл к осознанию того, что хорошо подготовленный и правильно организованный процесс обучения является не только средством усвоения знаний, умений и навыков, но и условием формирования необходимых качеств личности учащегося. Известный педагог И.Ф. Герbart ввёл понятие «воспитывающее обучение», причём целью воспитания должна быть добродетель (нравственность), которую он понимал как единство осознания этических идей и воли индивида [1, 344]. Герbart выделил две группы целей воспитания: возможные, которые ориентировали на перспективу, и необходимые, касающиеся выработки субъективных личностных качеств. Новаторский подход Гербарта состоял в том, что он рассматривал природную сущность человека во взаимодействии с обществом, в котором он живёт. Исходя из включённости индивида в разнообразные социальные связи, он выделил пять этических идей, в которых были представлены обязанности человека по отношению к себе и другим людям.

Круг предметов познания, по мнению Гербарта, должен охватывать «природу и человечество». Исходя из этого, он подразделял все учебные предметы на две группы: натуралистические – (познание природы) и историко-филологические – (познание человечества). Впервые представленная Гербартом классификация интересов (6 видов) включала симпатический, социальный и религиозный, которые по сути составляли основу эмоционального интереса к обществу и человечеству.

Важную роль в дальнейшем развитии обучения и воспитания сыграло обоснование воспитания как составляющей части культуры – и общечеловеческой и национальной, данное Дистервегом. Согласно принципу культуросообразности, в воспитании необходимо принимать во внимание условия места и времени, в которых родился и будет жить человек, то есть « всю современную культуру в широком и всеобъемлющем смысле слова ». В учебно-воспитательном процессе, по его мнению, необходимо достигнуть равновесия между природной сущностью индивида, с одной стороны, и человеческим сообществом, с другой.

Эпоха нового времени отмечена творчеством педагогов, вошедших в ряд классиков науки о воспитании и образовании. Идеи о развивающем и воспитывающем характере обучения, связь педагогики с другими науками (философия, психология), поиск путей взаимодействия школьного образования и общества стали поворотом к новому пониманию многих педагогических проблем.

#### Список литературы

1. Герbart, И.Ф. Общая педагогика, выведенная из цели воспитания // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов // Сост. и авт. вводных статей А.И. Пискунов. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1981. – с. 332-352.
2. Песталоцци, И.Г. Лебединая песня // Педагогическое наследие / Я.А. Коменский, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци / Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джурицкий. – М.: Педагогика, 1987. – с. 357-391.

## ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ИЗЛАГАЕМОГО МАТЕРИАЛА В УЧЕБНИКАХ МАТЕМАТИКИ ДЛЯ РЕАЛЬНЫХ ШКОЛ ФРГ (НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНИКА ДЛЯ ДЕВЯТОГО КЛАССА)

*И.В. Решеткина*

*Брест, УО «БрГУ им. А.С. Пушкина»*

Стремление Беларуси занять достойное место в образовательном пространстве Европы проявляется как в преобразованиях среднего и высшего образования (переход на двухуровневую систему обучения, унификация образовательных стандартов), так и подготовкой документов по вхождению нашей страны в Болонский процесс.

Последнее предполагает, что интеграция РБ в образовательное пространство Европы будет многоуровневой и многоступенчатой. Как следствие, особую актуальность приобретают исследования, посвященные изучению иностранного опыта обучения в средней (высшей) школе. Нами исследуется содержание школьной математики (для реальных школ) ФРГ с целью адаптации школьного математического образования РБ к требованиям Евросоюза.

Акцентируем внимание (в рамках нашего исследования) на сложной методической проблеме создания мотивации учения (потребностей, интересов, стимулов, обеспечивающих активность познавательной деятельности учащихся). Общеизвестно, что устойчивым и длительным является лишь тот интерес к предмету, который создается проблемной ситуацией. «Представляется более целесообразным, если темы в учебниках начинаются с создания характерных проблемных ситуаций и представления средств для их разрешения, а не с определения понятий и заучивания правил» [1, с. 260].

**Материалы и методы.** Анализ содержания современных школьных учебников математики РБ и учебников «постсоветского периода» показывает, что их мотивационная составляющая, ориентированная на «подведение к новому материалу» сведена к минимуму.

**Результаты и их обсуждение.** Нами произведена градация школьных учебников математики по объему представленного «мотивационного» материала.

Первый тип. Мотивация к изучению в учебниках данного типа не представлена; каждый новый раздел (тема) начинается с изложения теоретического материала с соответствующими определениями и доказательствами (учебники авторов В.В. Шлыкова, А.Н. Колмогорова).

Второй тип. Мотивация к изучению представлена частично.

Например, учебники Ю.Н. Макарычева, Н.Г. Миндюк, А.В. Погорелова, Л.А. Латотина, Б.Д. Чеботаревского содержат «мотивационные фрагменты», то есть отдельные темы (в малом количестве) включают подводящие задачи (как правило, одну задачу). Встречается и формальная мотивация к учению. Например, учебники алгебры [2]. Иллюстрируем сказанное: «Приведенные примеры дают возможность догадаться, что...» [2, с. 44].

Третий тип. Мотивация к изучению представлена полностью (для всех возможных тем). Ни один школьный учебник математики для учащихся РБ, как и учебники «постсоветского наследия» этому требованию не отвечают.

Приведенные факты объясняются в большей степени традиционными подходами к обучению учащихся, когда ведущая роль в процессе учения принадлежит учителю. Именно учитель конструирует уроки изучения нового материала так, чтобы создавалась мотивация для изучения, подбирает соответ-

ствующий задачный, исторический материал «проблемного характера». Кардинально другой подход к обучению математике в реальных школах ФРГ, где значительная роль отводится самообразованию учащихся, а значит, возникает потребность внедрения мотивации излагаемого материала в структуру школьного учебника как одного из основных (ведущих) компонентов.

Анализ содержания школьного учебника математики [3], позволил выделить особенности мотивации излагаемого материала.

Во-первых, мотивационный блок содержит несколько разноплановых задач, подводящих к теме (как задачи практического содержания, так и задания с математической фабулой).

Во-вторых, предлагаемые задачи на объяснение изложенных фактов, на проведение экспериментальной работы, на выдвижение гипотез.

В-третьих, мотивационный блок завершается небольшим сообщением, излагаемым тезисно: «В этой главе вы узнаете...».

Приведем пример мотивационного блока раздела «Подобие» [3, с. 50]. Задания адаптированы к математической терминологии на русском языке; схемы к заданиям 1 и 2 не приводятся (они являются типовыми).

Задание 1.

Данная таблица (для проверки «остроты зрения») содержит числа разных размеров; она расположена на расстоянии 40 см от человека.

Известно, что:

- Майк хорошо видит 7 в четвертой строке;
- для Оли уже числа во второй строке расплываются;
- Алина еще четко видит 7 в последнем ряду.

Оля полагает, что Алина видит в четыре раза лучше, чем Майк. Верно ли это? Объясните.

Задание 2. «Измерение деревьев».

Существенный вред и большие материальные затраты приносит вырубка деревьев с целью измерения их высоты. Представленный эскиз иллюстрирует бережливый метод измерения. Объясните и опробуйте метод для нескольких деревьев. Неспиленные деревья недалеко: выйдите наружу школьного здания.

Задание 3. «Увеличивать?!»

Постройте треугольник со сторонами  $a=6,5$  см,  $b=7$  см,  $c=7,5$ . Затем увеличьте каждую сторону ( $a$  на 0,5 см,  $b$  на 1 см,  $c$  на 7,5 см). Постройте треугольник с полученными сторонами. Стал ли треугольник больше вследствие этого? Что может означать понятие «больше» в данном случае? Экспериментируйте с другими изменениями сторон треугольника.

Задание 4. «Теневой профиль (тень)».

Сложите руки так, чтобы получилась фигура, например, крылья птицы. Наблюдайте за тенью (от полученной фигуры) на некотором экране (стене).

Как изменяется тень:

- когда руки расположены недалеко от источника света;
- когда руки расположены дальше от источника света?

Составьте таблицу расстояний (до источника света) и площади получаемой проекции для удвоенного, утроенного (и т.п.) размера теневого профиля (в сравнении с оригиналом). Какую связь вы обнаружили в результате наблюдений?

В этой главе вы узнаете:

- что значит увеличение и уменьшение;

- формы фигуры, которые остаются равными при увеличении и уменьшении;
- способы увеличения и уменьшения фигуры во всех направлениях;
- как увеличение и уменьшение может быть использовано на практике.

**Заключение.** Представленный зарубежный опыт мотивации излагаемого материала в школьных учебниках математики может быть использован в отечественной методике с целью улучшения качества обучения и адаптации содержания математического образования к требованиям Евросоюза.

#### Список литературы

1. Методика преподавания математики в средней школе. Общая методика : учеб. пособие для студентов пед. институтов по спец. 2104 «Математика» и 2105 «Физика» / А. Я. Блох [и др.]; под ред. Р. С. Черкасова, А.А. Столяра. – М. : Просвещение, 1985. – 336 с.
2. Алгебра : учеб. пособие для 11-го кл. общеобразоват. учреждений с рус. яз. обучения с 11-летним сроком обучения / Е. П. Кузнецова [и др.]; под ред. Л. Б. Шнепермана. – 2-е изд., перераб. – Минск : Нар. Асвета, 2008. – 271 с. ; ил.
3. Maroska, R. Schnittpunkt 9, Mathematik für Realschulen, Niedersachsen / R. Maroska, A. Olpp. – Stuttgart : Ernst Klett Verlag, 2008. – 180 с.

### **ВОЗНИКНОВЕНИЕ И РАЗВИТИЕ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ НАРКОМПРОСА РСФСР (1918–1937 гг.)**

*Т.Н. Синчук*

*Минск, УО «БГПУ им. М. Танка»*

В условиях сближения педагогической науки и практики представляется интересным опыт экспериментальных учреждений, возникших в 20-е годы XX века. В данных учреждениях можно увидеть прообразы ныне действующих школ-комплексов, в них обеспечивалась непрерывность и преемственность воспитательного процесса, создавались максимально эффективные условия для развития личности ребенка. А главное, в них достигалась теснейшая взаимосвязь теории и практики. Новые идеи брались на вооружение учителями и студентами. Путь к их внедрению был удивительно коротким и рациональным. Для бюрократизма и формализма отсутствовали питательная среда и поле деятельности. В этом плане опыт педагогических коллективов экспериментальных учреждений Наркомпроса РСФСР уникален и бесценен.

В развитии опытно-показательных учреждений выделяют два основных этапа: 1918 - 1925 гг. и 1926 - 1937 гг.

До революции в России специальных педагогических научных учреждений фактически не было. Университеты не имели кафедр педагогики. Педагогические вузы выполняли чисто учебные задачи. Научные исследования в области педагогики и психологии проводились в незначительных масштабах и только частным порядком. Их результаты никем не обобщались и не контролировались [3]. Существовало несколько «опытных», «показательных», «практических» и других школ при педагогических институтах, а также несколько экспериментальных учреждений, где велась незначительная научно-исследовательская работа.

Перед советскими опытными учреждениями стояла принципиально иная задача — найти самые эффективные пути и средства для создания но-

вой школы. Н. К. Крупская указывала, что советская школа может сложиться только благодаря коллективному опыту передовых учителей. В 1918 г. А.В. Луначарский предложил создать ряд образцовых школ, а Н.П. Лепешинский разработал план создания данных учреждений.

В июне 1918 г. открылась первая опытная школа в Покровском-Стрешневе под Москвой. По замыслу Наркомпроса в ней должны были совместно работать педагоги-практики и педагоги-ученые, чтобы создать новые методы обучения, образования и воспитания. В 1919 г. Наркомпросом было зарегистрировано 27 опытно-показательных школ. На 1 марта 1920 г.— 31, а в 1921 г. (по 25 губерниям) — около 100 [1].

Опытные учреждения подразделялись на три основных типа: индустриальные, сельскохозяйственные и педагогические.

В первых изучались условия жизни и работы фабрично-заводских рабочих, учебных занятий воспитанников, работающих в мастерских, на фабриках и заводах. Ставилась задача подготовки индустриально грамотного человека и умелого строителя коммунистического общества.

Во вторых изучалось сельское хозяйство местного края. Учебные занятия строились с учетом сельскохозяйственных работ учащихся. И таким образом готовились практически общественные работники земли — проводники коммунистических идеалов среди крестьянства. Такие школы и учреждения становились народными культурными центрами.

Третьи сближали школы с жизнью и производственным трудом путем изучения окружающей среды как фактора, влияющего на учащихся, разрабатывали и применяли новые методы преподавания и воспитания в соответствии с местными условиями, изучали развитие интересов, склонностей и особенностей различных категорий детей в соответствии с «требованиями педагогики и политехнической жизни» [1].

Перед каждой опытной станцией стояла определенная научно-исследовательская и практическая задача. Так, 1-я опытная станция изучала педагогический процесс в целом и окружающую среду, а также построение школы. Коллектив этой станций на протяжении всех лет ее существования решал проблему взаимодействия школ с окружающей средой — участия школы в социалистическом строительстве своего района.

2-я (Шатурская) опытная станция обслуживала все образовательные нужды населения. 3-я (Гагинская) опытная станция разрабатывала систему организации массовых школ, обслуживающих сельскую местность земледельческого района. 4-я (Красково-Малаховская) разрабатывала формы воспитания «на основе научного образования, связанного с рациональным сельским хозяйством». 5-я (Мстерская) исследовала связи семилетней школы с местным кустарным производством.

Для совершенствования деятельности опытных учреждений была создана комиссия, в которую вошли видные деятели П.П. Блонский, С.Т. Шацкий и другие. Комиссия не только анализировала деятельность опытных учреждений, но и обобщала их опыт, выявляла недостатки в организационной работе.

Итоги экспериментальной работы опытных учреждений были подведены на Всесоюзном совещании в 1926 году. Было подтверждено, что такие учреждения должны стать «лабораториями ГУСа», его опорными базами при выработке основных принципов теории и методики новой коммунистической педагогики [2, 23]. Выявилась и еще одна функция — прогностическая: проводить на базе опытных учреждений такую учебно-воспитательную работу, которая

«еще невозможна в массовой школе», т. е. в этих учреждениях начинала зарождаться, говоря современным языком, модель школы будущего [2, 24].

Экспериментальные учреждения выполнили поставленные перед ними задачи на первом этапе (1918-1925 гг.). ОПУ, как и школа в целом, дали образцы интересной работы по воспитанию у учащихся коллективистских начал, самостоятельности и активности, умения ориентироваться в окружающей среде, чувствовать свою причастность к строительству нового общества.

На втором этапе своей деятельности (1927-1937 гг.) ОПУ сделали упор на решение вопросов трудового обучения и политехнизации, общественно полезной работы учащихся. Они вели не только опытную, но и организационную работу в помощь отделам народного образования. Образцовые школы этого периода испытывали большие затруднения. Это объяснялось тем, что за ними не закреплялись опытные темы, вследствие чего терялась целесообразность. К 1934 году этот недостаток был ликвидирован.

Опытно-экспериментальные учреждения функционировали до 1937 года и внесли серьезный вклад в теорию и практику школьного дела. В условиях реформирования системы образования следует обратить пристальное внимание на опытные учреждения Наркомпроса РСФСР, так как в них разрабатывались и реализовывались многие педагогические идеи, созвучные сегодняшнему дню.

#### Список литературы

1. Беляев, В.И. Из опыта экспериментальных учреждений Наркомпроса РСФСР / И.В. Беляев. – Советская педагогика. – 1988. - №1. – С.108-114.
2. Луначарская, С.К. Итоги совещания опытно-показательных учреждений / С.К. Луначарская // Народный учитель. - 1926. - № 7. - С. 23–24.
3. Очерки истории педагогической науки в СССР. – М., 1986. – С. 245–246.

### **INNOVATIONSTHEORETISCHE KONZEPTE IM DEUTSCHEN BILDUNGSWESEN**

*Е.В. Шульц-Федорова Alena Schulz-Fiodarava  
Ruhr-Universität Bochum (Пурский университет г. Бохум)  
Deutschland, Германия*

Einführung. Innovationen sind heutzutage die wichtigsten Faktoren von Entwicklung der modernen Welt geworden. Die Befähigung allerlei Erneuerungen und Neueinführungen zu produzieren und aufzunehmen bestimmt in unserer dynamischen Zeit die Vorwärtsentwicklung einzelner Personen, Gesellschaften, Völker. Als Transformationsinstrument und Steuerungsform der Entwicklung sind Innovationen mittlerweile ein selbstständiger Forschungsgegenstand in allen Industrieländern und in mehreren Wissenschaftssparten.

Die Innovationsforschung hat sich in den letzten 20 Jahren zunehmend auf die Analyse von technischen und organisatorischen Innovationen konzentriert. Die sozialen Innovationen, unter denen sich auch Bildungs- und pädagogische Innovationen befinden, stellen ein früher ziemlich vernachlässigtes, aber heute schnell entwickelndes Feld dar. Dies kann man auch relativ einfach erklären: Die Zeit ist für ein neues postindustrielles Innovationsparadigma gekommen.

Problemstellung. Das Feld der Innovationsproblematik kombiniert verschiedene wissenschaftliche Ansätze und ist sehr komplex und interdisziplinär. Innovationsforschung im Bildungsbereich entwickelt sich in der ganzen Welt dynamisch.

Im russischsprachigen Kulturraum beschäftigt sich mit dem Thema „Bildungsinnovation“ eine Meta-Theorie namens „Pädagogische Innovatik“. In Deutschland kann man relevante theoretische Ansätze unter dem Dach solcher Theorien und Forschungszweigen wie Educational Governance, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Innovation- und Transferforschung finden. Statt „Innovation“ werden dabei oft die Begriffe „Schulentwicklung“, „Schulreform“ und „Transfer“ benutzt. „Dass die deutsche Erziehungswissenschaft insbesondere bei der Untersuchung von Veränderungen im Schulwesen ... eigene Begriffe und Beschreibungsansätze benutzt, muss keineswegs bedeuten, dass das Themenfeld Innovation nicht ausreichend bearbeitet oder Anregungen der interdisziplinären Innovationsforschung unzureichend rezipiert werden“ [1, S.15]. Traditionell beeinflusst deutsche Erziehungswissenschaft auch Rezeption von US-amerikanischer Innovationsforschung im Schulwesen.

Heutzutage spricht man in Deutschland über schulische Innovationspreise, Innovationsnetzwerke und Innovationsvorhaben. Der Begriff „Innovation“ ist zwar immer stärker im deutschen Bildungswesen im Bezug auf Veränderungsprozesse präsent, wird aber oft als „ein inhaltlich unbestimmtes Containerwort für den Wunsch nach ... positiver Veränderung im Bildungswesen“ benutzt [1, S.10]. In der Schule umfasst der Begriff „Innovation“ mittlerweile Lehr- und Lernmaterialien, organisatorische Strukturen, neue Methoden und Handlungsformen. „Je nach Schwerpunkt kann man von curricularer, methodischer, institutioneller oder auch sozialer Innovation sprechen“ [2, S.306].

Schulpädagogik lenkt dabei besondere Aufmerksamkeit auf Innovationsfunktion bzw. Innovationskompetenz der Lehrenden. Heute müssen sich Lehrer kontinuierlich mit Neuerungen und Innovationen auseinander zu setzen. „Innovieren“ gehört, laut KMK Standards für Lehrerbildung [3], zu den wichtigsten Aufgaben von Lehrern. Eine theoretische wissenschaftliche Begleitung der Innovationsstätigkeit in der Schule ist aber dadurch erschwert, dass Auseinandersetzungen mit Innovationen in der deutschen Schulforschung unter verschiedenen fachspezifischen Leitbegriffen geführt werden. Außerdem sind theoretische Konstrukts oft zu abstrakt und praxisfern. Es gibt nur wenige empirische Untersuchungen, die dem Thema „Innovationsprozesse in der Schule“ direkt beitragen können. Solche Untersuchungen müssen praxisorientierte Antworten liefern, was Lehrer selbst unter dem Begriff „Innovation“ im Schulbereich verstehen, welche Aspekte für innovationsorientierte Handlung relevant sind und welche Faktoren den Erfolg der Innovationstätigkeit im schulischen Kontext beeinflussen.

Perspektiven. M. Rürup meint [1, S. 20], dass eine häufigere Verwendung des Begriffs „Innovation“ und die stärkere Argumentation mit diesem der deutschen Erziehungswissenschaft einen leichteren Zugang zu interdisziplinären und internationalen Diskursen und Forschungen über Wandlungsprozesse ermöglichen. Außerdem sind begriffliche und theoretische Systematisierungen der allgemeinen Innovationsforschung zu berücksichtigen. Eine Vergleichsanalyse von englisch-, deutsch- und russischsprachigen innovationstheoretischen Konzepten im Bildungswesen kann für die erziehungswissenschaftliche Innovationsforschung ebenso fruchtbar sein. In Zukunft werden aber empirische Untersuchungen von schulischen Innovationen im interkulturellen Vergleich immer mehr an Bedeutung gewinnen.

#### Literatur

1. M. Rürup (2011): Innovationen im Bildungswesen: Begriffliche Annäherungen an das Neue// DDS – Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erzie-

- hungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. 103. Jahrgang 2011/ Heft 1.
2. Schaub, H.; Zenke, K.G. (2007): Wörterbuch für Pädagogik. Grundlegend erweiterte und aktualisierte Neuauflage. München: dtv.
  3. KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswesen. [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf) // Stand: 18.04.2011

## ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ КОНФУЦИАНСТВА

*Чжан Вэньхэй  
Китай*

Китай стоит в ряду древних цивилизаций, где в недрах философской мысли были предприняты первые попытки теоретического осмысления проблем воспитания и образования. Основные философские школы сформировались в Китае к VI в до н.э. К ним относились моизм, школа легистов (законников) и конфуцианство. Наибольшее воздействие на развитие педагогической мысли оказали Конфуций и его последователи.

Конфуций (551–479 до н.э.) создал свою школу, где, по преданию, прошли обучение до 3 тыс. учеников. В дальнейшем мыслитель почитался как божественный покровитель науки и образования. Методика преподавания в школе Конфуция предусматривала диалоги учителя с учениками, классификацию и сравнение фактов и явлений, подражание образцам.

Конфуций обобщил опыт воспитания и образования Древнего Китая и высказал собственные оригинальные идеи в этой области. В основе их лежали общефилософские и социальные воззрения. Он рассматривал воспитание, нравственное самосовершенствование как существенный фактор человеческого бытия, неперемное условие благополучия. Стабильность общества, считал Конфуций, покоится на воспитании согласно социальному назначению: «Государь должен быть государем, сановник – сановником, отец – отцом, сын – сыном».

Философский смысл заложен в постановке Конфуцием проблемы роли природы и общества в воспитании. Природа человека – тот материал, из которого при правильном воспитании можно сформировать идеальную личность. Усматривая в воспитании огромную созидательную силу, Конфуций, однако, не считал его всесильным, увязывая конечный педагогический результат с наследственностью.

Развивая этот тезис, ученый отмечал, что возможности людей от природы неодинаковы, он различал обладателей высшей врожденной мудрости («сыны неба», «правители»), людей, достигающих знания благодаря учению и вопреки ограниченным природным задаткам («благородные мужи», «опора государства»), людей, не способных к трудному процессу постижения знания («чернь»).

Идеально воспитанный человек, по Конфуцию, должен был обладать высокими качествами: благородством, стремлением к истине, правдивостью, почтительностью, богатой духовной культурой. По сути, китайскому философу принадлежит едва ли не первая в истории человечества идея всестороннего развития личности, где преимущество перед образованностью отдавалось нравственному началу. Программой нравственного, умственного, эстетического, физического развития предусматривалось обучение «сынов

неба» и «благородных мужей». Педагогические идеи Конфуция, его интерес к человеческой личности определяли содержание образования, которое он предлагал своим ученикам. Он не отказывался от традиционного подхода в этой сфере, культивировавшегося в школах Китая в тот период, так как оно выражало ценности «древности», которую он боготворил. Основное содержание традиционного образования сводилось к изучению «шести искусств»: чтения, счета, музыки, этикета (правил хорошего поведения), стрельбы из лука и управления лошадью.

Конфуций положил в основу содержания образования нравственное воспитание, которое дает народу мир и спокойствие. Оно включает гражданское воспитание, нормы и правила поведения, преданность и искренность. Нравственное обучение должно осуществляться в процессе изучения морали (этикета), поэзии и музыки.

Конфуций придавал большое значение музыке как самостоятельной учебной дисциплине. Он учил своих учеников музыке, возведя ее в число обязательных дисциплин, ибо музыка – это веяние древности, способ лицезрения древности без слов. Для Конфуция музыка была неизменной спутницей, вдохновительницей и завершительницей «Ли», т.е. образцового поведения, основанного на высшем постижении идеала древности. В книге «Лунь-юй» записаны такие слова Конфуция: «Начинай образование с поэзии, упрочивай его церемониями и завершай музыкой».

Конфуций впервые в Китае показал значение символического языка культуры для образования и воспитания человека. Ученость была неотделима от воспитанности, обладания хорошим вкусом.

Педагогический гений Конфуция сказался более всего в его понимании несостоятельности и бесплодности всякой заданности и декларативности в обучении. Конфуций учил открывать главное через частное, вечное – через случайное, важное – через незначительное. Он умел избежать насилия над учеником. Но в широком смысле способен успешно обучать лишь тот, кто умеет, говоря об одном, открывать другое – неизреченное в словах. Конфуций и сам говорил, что он берет в обучение лишь тех, кто способен «понять три, когда им указывают на одно». Только так обучение не закрепощает ученика, а, наоборот, делает его свободным.

В широком смысле обучение, по Конфуцию, преследует цель развить духовную чуткость. Чувствительность ученика заключается в том, что последний, усваивая формы культуры, учится не только видеть в них плоды духовного подвижничества человека, но ценить уникальность каждого нюанса опыта. Конфуций открыл одну великую истину: только подлинно образованный человек может сделать мир свободным, ибо ему доступно понимание неповторимости, уникальности каждого мгновения осознанной жизни, каждой человеческой личности, каждого места, о котором можно сказать: «Здесь был человек».

Классический труд, в котором нашли отражение педагогические взгляды Конфуция, – это трактат «Беседы и суждения» («Лунь Юй»), в нем воспроизведены беседы философа с учениками. Начиная со II в н. э. трактат был обязательным для заучивания наизусть в китайской школе.

Последователями Конфуция на протяжении четырех веков был составлен трактат «Книга обрядов» (IV–I вв. до н.э.). В трактате есть глава «Об учении», где содержится развернутая характеристика дидактических идей в духе конфуцианства. В ней излагаются задачи и программа девятилетнего образо-

вания и воспитания. Начинать обучение предлагалось в возрасте 7–8 лет. После первого учебного года выясняли, умеет ли школьник читать и каковы его способности, через три года – питает ли ученик склонность к учению, приятно ли ему общество товарищей, через пять лет – насколько глубоки его знания и сильна привязанность к наставнику, через семь лет – способен ли он к рассудочным суждениям и умеет ли выбирать друзей. И, наконец, через девять лет выпускник школы должен был «твердо стоять в науке».

На исходе эпохи Древнего Китая (2 в. до н.э. – 2 в. н.э.) конфуцианство являлось официальной идеологией образования и воспитания. В этот период образованность получила сравнительно широкое распространение. Вырос престиж обученного человека, сложился своеобразный культ образованности. Школьное дело превратилось в неотъемлемую часть государственной политики. Возникла система государственных экзаменов на занятие чиновничьих должностей. Прошедшие курс школьного образования в сдаче таких экзаменов видели путь к общественной карьере.

Конфуцию удалось создать многочисленную и влиятельную педагогическую школу, положение которой в древнекитайском обществе почти не зависло от перипетий политической борьбы именно потому, что сердцевинной конфуцианской традиции было учение о нравственном совершенствовании и ценности символического языка культуры. Каковы бы ни были личные пристрастия правителей Китая, никто из них не мог поставить идеологию и политику выше культуры и нравственного воспитания. А попытки отвергнуть наследие Конфуция, как случилось, например, в царствование первого китайского императора Цинь Шихуаньди, приводили лишь к быстрому вырождению и краху династии.

#### Список литературы

1. Есипова, М.В. Музыкальное видение мира и идеал гармонии в древней китайской культуре / М. В. Есипова. // Вопросы философии. – 1994. – № 6 – С 82.
2. Клепиков, В.З. Конфуций – выдающийся педагог Древнего Китая / В. З. Клепиков. – Педагогика. – 2001. – №3. – С. 73 – 80.

## Алфавитный указатель

Аберган В.П.	47	Капранова Е.А.	82
Аленкуц Л.Г.	151	Карпович Е.Л.	111
Алейникова Т.Г.	118	Качан Г.А.	85
Ализарчик Л.Л.	49	Керножицкая И.Е.	87
Амасович Н.В.	153	Кобачевская С.М.	187
Ананченко Г.В.	52	Ковалевская Л.В.	90
Антонова Е.В.	54	Козинец Л.А.	15
Асмыкович И.К.	56	Козулина Е.А.	95
Барма О.А.	156	Козлов В.С.	93
Баталко Т.И.	230	Концевой М.П.	17
Бобрик М.И.	232	Коршиков Ф.П.	73
Богатырева А.Э.	158	Кочергина О.Ю.	49
Богомаз С.Л.	3	Коцур В.М.	232
Бурак А.В.	58	Кравец Е.В.	190
Валевич А.А.	161	Кравченя Э.М.	192
Веремеева Е.А.	162	Кралько Ю.И.	194
Виноградова А.В.	139	Кунцевич З.И.	10
Виноградова Т.Я.	230	Ласькова Г.В.	196
Власенко Н.Э.	165	Левчук З.К.	98
Войтов М.Ф.	167	Лешко Г.А.	75
Волнистая М.Г.	5	Лопатик Т.А.	99
Волощенко О.Г.	234	Лукашеня З.В.	20
Волчок В.П.	169	Майорова В.Ю.	101
Воронова А.А.	60	Макрицкий М.В.	22
Воронова Е.Н.	63	Мануйленко Л.Н.	197
Габздыль И.	236	Маршицкая В.В.	242
Герасименко П.В.	65	Махиня О.В.	60
Глазырин А.А.	66	Мацко А.	105
Глазырина Л.Д.	172	Машеро С.А.	102
Гончарова Н.И.	174	Метелица А.С.	25
Григорович Н.П.	176	Милашевич Е.П.	105
Гринчук С.Н.	68, 71	Минаева В.М.	26
Грушова Л.Д.	58	Мисюченко Е.А.	199
Гуртовая Е.Ю.	179	Михайлова Е.Л.	113
Гуцанович С.А.	7	Михалев А.С.	5
Гуца Ю.В.	69	Мищенко В.А.	45
Дубаневич Д.Т.	73	Молочко А.П.	106
Дзюба И.А.	68, 71	Мулярчик О.Л.	28
Дьяченко Л.С.	75	Наумик М.И.	201
Жидкевич В.И.	77	Невдах С.И.	30
Загорулько Р.В.	10	Овсяницкая О.С.	109
Зенькова М.В.	181	Ольшевская И.А.	111
Зинькова Н.К.	244, 247	Орлова А.П.	113, 244, 247
Иванова М.В.	79	Осипов А.В.	117
Игнатенко В.В.	81	Пивоварук Т.В.	203
Искрова Г.Е.	185	Погребняк А.Б.	32
Каллаур Н.А.	12	Подольная Л.Л.	249
Капранова В.А.	239	Потапова Л.Е.	118

Прилуцкая С.В.	121	Тетерина В.В.	244, 247
Прилуцкий И.О.	121	Турковский В.И.	137
Пучковская Т.О.	206	Турлей К.В.	49
Ракова Н.А.	37	Устименко В.В.	139
Рачевский С.Г.	208	Филистович О.А.	216
Решеткина И.В.	252	Фоменко А.А.	219
Романович Е.Е.	123	Царик И.А.	141
Романчук Н.В.	125	Чайковский М.В.	45
Ротмирова Е.А.	127	Чеботаревский Б.Д.	190
Рябова Е.В.	34	Черникова Н.В.	143
Семенов Е.Е.	212	Чжан Вэньхэй	258
Синчук Т.Н.	254	Чобот Ж.П.	222
Слемнев М.А.	129	Чубаро С.В.	224
Солодков А.П.	37	Шавлинская О.Н.	227
Суднічэнка Т.А.	214	Шмуракова М.Е.	146
Тимашкова Л.Н.	132	Шульц-Федорова Е.В.	256
Титова Е.В.	40	Яршова Л.В.	148
Титовец Т.Е.	42	Яскевич А.В.	134
Тихонова И.Г.	134	Ясюкевич Л.В.	106

Научное издание

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ:  
ТРАДИЦИИ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

Материалы  
II Международной научно-практической конференции

Витебск, 12–13 мая 2011 г.

Технический редактор *Г.В. Разбоева*  
Компьютерный дизайн *Т.Е. Сафранкова*

Подписано в печать 27.04.2011. Формат 60x84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага офсетная  
Усл. печ. л. 15,28. Уч.-изд. л. 19,53. Тираж 90 экз. Заказ 44.

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования  
«Витебский государственный университет им. П.М. Машерова».  
ЛИ № 02330 / 0494385 от 16.03.2009.

Отпечатано на ризографе учреждения образования  
«Витебский государственный университет им. П.М. Машерова».  
210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.