ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ: ТРАДИЦИИ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Витебск 2012

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ: ТРАДИЦИИ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Материалы III Международной научно-практической конференции

Витебск, 3 мая 2012 г.

Витебск
УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
2012

УДК 37.01(075)(06)
ББК 74.00я431я73
П24

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 1 от 21.03.2012 г.

Материалы публикуются в авторской редакции

Редакционная коллегия:
Н.А. Ракова (отв. ред.), **Н.К. Зинькова,**
И.Е. Керножицкая, О.Г. Волощенко

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

П24 **Педагогические инновации : традиции, опыт, перспективы :** материалы III Международной научно-практической конференции, Витебск, 3 мая 2012 г. / Вит. гос. ун-т ; редкол.: Н.А. Ракова (отв. ред.) [и др.]. – Витебск : УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2012. – 256 с.
ISBN 978-985-517-347-3.

В научном издании рассматриваются теоретико-методологические аспекты педагогической инноватики, инновационная деятельность в образовательном процессе вуза, реализация новаторских идей в практике работы педагога, опыт зарубежных стран.

Адресовано учителям школ, методистам, преподавателям, руководителям структурных подразделений, которые осуществляют педагогическую деятельность в различных типах учебных заведений.

УДК 37.01(075)(06)
ББК 74.00я431я73

ISBN 978-985-517-347-3

© УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2012

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИННОВАТИКИ

НОВОВВЕДЕНИЯ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ПЕРЕХОДА ГОСУДАРСТВА НА ИННОВАЦИОННЫЙ ПУТЬ РАЗВИТИЯ

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

Введение. Инновационный курс развития Республик Беларусь, объявленный президентом в качестве одной из актуальных и приоритетных задач социально-экономического развития, предусматривает такую организацию социально-экономических отношений в обществе, которая обеспечивает прирост общественного богатства и рост благосостояния его членов за счет постоянного повышения продуктивности использования всех ресурсов и факторов производства.

Переход государства на инновационный путь развития нельзя осуществлять без нововведений в области образования.

Исходя из данного положения, образование рассматривается сегодня как один из важнейших факторов стабильности экономики государства, движущаяся сила динамичного развития.

Материалы и методы. Для реализации исследования использовался широкий круг источников: труды философов, психологов, педагога по проблем исследования; терминологические методы, анализ документации, различные виды наблюдений, беседа, анкетирование, интервьюирование, изучение и обобщение педагогического опыта.

Результаты и их обсуждение. В педагогической науке образование рассматривается как социально, культурно и личностно детерминированная деятельность.

Различают два типа образования: «*поддерживающее*» и «*инновационное*».

«*Поддерживающее*» *образование* – процесс и результат такой учебной деятельности, которая направлена на поддержание, воспроизводство существующей культуры, социальной системы, социального опыта, его сохранение и наследование. Традиционное обучение носит преимущественно репродуктивный характер и может в лучшем случае обеспечить преемственность социокультурного опыта, а не его развитие и трансформацию.

Его признаками являются:

- стержнем выступает классический тип научной рациональности, сложившийся в XVII–XIX вв., акцентирующий внимание на объекте познания, на получении объективно истинного знания о мире;
- формируется механистическая и детерминистическая картина мира, определяющая и поддерживающая преимущественно технократическую культуру мышления;
- преобладание методов обучения, ориентированных на передачу готовых знаний и методов решения задач, имеющих преимущественно однозначные и заранее известные преподавателю ответы;
- искусственная (формальная) соотнесенность социально-гуманитарной

и научно-технической составляющих содержания образования, практическая разорванность духовности и профессионализма.

- его системы ценностей.

Между «поддерживающим» и «инновационным» образованием существуют определенная связь, обеспечивающая преемственность. Элементы одной модели органично входят в другую модель.

Выявляя сущность понятия «инновационное образование» представим его тезаурус.

Нововведение – это продукт освоения и внедрения новшеств.

Новшество – некая идея, метод, средство, технология или система, нечто новое, специально спроектированное, исследованное, разработанное или случайно открытое.

Понятие «*нововведение*» синоним понятия «инновация». 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.

А.И. Пригожину принадлежит следующее определение нововведения: нововведение выступает как форма управляемого развития и есть такое целенаправленное изменение, которое вносит в среду внедрения новые, относительно стабильные элементы. Последние могут быть чисто материальными или социальными, но каждый из них сам по себе представляет лишь новшество, т.е. предмет нововведения. Нововведение же суть процесс, т.е. переход некоторой системы из одного состояния в другое.

Исследователь нововведений Н.И.Лапин отмечает, что уже этимология слова «нововведение» (innovation) указывает на то, что оно означает «введение», т.е. создание и использование какого-либо новшества. Однако, Н.И. Лапин отмечает, что нововведение и новшество – отнюдь не идентичные понятия. Нововведение является более широким определением, оно означает процесс создания и использования новшества.

Инновация в образовании – это изменение, направленное на улучшение развития воспитания и обучения.

Новшества внедряются в ходе инновационного процесса. *Инновационный процесс* – процесс развития образования за счет создания, распространения и освоения новшеств.

Инновационное образование – процесс и результат такой учебной и образовательной деятельности, который, помимо поддержания существующих традиций, стимулирует стремление у будущих специалистов внести изменения в существующую культуру, социальную сферу, экономику и т.д. с целью создания нового, конкурентоспособного продукта, доведения его до потребителя и, как результат – улучшение качества жизни. Такой тип образования формирует также ориентацию студентов на проблемные ситуации, возникающие как перед отдельным человеком, так и перед обществом. Ставится задача не просто усваивать предлагаемый преподавателем (программой, учебником) материал, но и познавать мир, вступая с ним в активный диалог, самому искать ответы и не останавливаться на найденном как на окончательной истине.

Его признаками являются:

- включаются и начинают доминировать неклассический и постнеклассические типы научной рациональности, включающие познающего и действующего субъекта, а научные знания рассматриваются в контексте социальных условий его бытия и социальных последствий его деятельности;

- формируется культура системного мышления; мировоззрение, направленное на гармонизацию отношений человек - общество - природа;
- содержание и методы обучения ориентированы на освоение методологии творческой созидательной деятельности, формирование инновационной способности человека – способности создавать то, о чем может не знать даже преподаватель;
- формирование и развитие нравственности, духовности, социальной ответственности как факторов профессионализма.

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, концептуализации новых целей, содержания, методов, технологий и форм обучения и принципов управления образовательным процессом.

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.

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.

В соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании инновационная деятельность в сфере образования:

– направлена на обновление содержания образовательных программ и повышение качества образования посредством реализации экспериментальных, инновационных проектов;
– представляет собой процесс проверки результатов фундаментальных и прикладных научных исследований в сфере образования в целях определения эффективности и целесообразности их массового использования;
– предполагает внедрение в практику апробированных в ходе экспериментальной деятельности результатов фундаментальных и прикладных научных исследований в сфере образования.

Однако, в практике учебных заведений Беларуси по-прежнему преобладает «поддерживающий» тип обучения. В результате наяву имеющийся разрыв, несоответствие между социальным заказом на воспитание специалиста для инновационно развивающейся экономики и существующей системой образования (потребности общества превышают возможности действующего образования) – основная причина неумения личности прогнозировать ситуацию, ориентироваться в условиях, допускающих принципиальную неопределенность. Общество часто бывает не готово прогнозировать и свое-

временно отзываться на возникающие проблемы – экономические, энергетические, экологические, социальные и т.д.

Заключение. Таким образом, формирование модели инновационного образования и ее внедрение – обязательное условие для решения задачи перехода белорусского общества на инновационный путь развития. Интенсивность происходящих изменений ведет к росту потребности в основном теоретическом осмыслении сущности управления инновационными процессами на уровне, как государства, так и отдельных образовательных учреждений, в разработке педагогических условий, обеспечивающих эффективное инновационное движение.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

А.А. Воронова
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Образовательная практика высшей школы столкнулась с необходимостью изменения традиционных технологических основ дидактического процесса, выдвигая на первый план вопросы систематизации информационных потоков, развития креативных способностей и самореализацию потенциальных возможностей человека. Актуальность проблемы поиска оптимальной модели технологизации педагогического творчества студентов вуза предопределена как минимум еще одним объективным фактором – прогрессом человеческой цивилизации и субъективным – ограниченными возможностями человеческого разума. С учетом ограниченности природных ресурсов можно с уверенностью утверждать – будущее принадлежит творчеству человека. Именно человеческий ресурс создает то новое, что обеспечивает продвижение и совершенствование науки, производства, культуры. Это выдвигает на приоритетные позиции в качестве одной из основных междисциплинарных задач высшей школы – развитие иновационно-творческой культуры человека, позволяющей ему вариативно, используя свой базовый арсенал: знания, умения, навыки, опыт в практической деятельности, активно участвовать в социокультурном изменении общества.

Учитывая данные обстоятельства, проблема творческой технологизации учебно-познавательной деятельности студенческой молодежи, в процессе которой и формируется уникальность, неповторимость, оригинальность – творческая индивидуальность личности, определяется как стратегическая задача системы образования Республики Беларусь. Включение учебной дисциплины «Педагогическая технология» в учебные планы педагогических вузов представляется нам вполне обоснованным. В нашем понимании технологизация деятельности – это комплекс методологических процедур, используемый для решения проблемных вопросов или решения задач социализации, которые направлены на создание необходимых условий для развития креативных способностей личности, ее творческой индивидуальности.

Несмотря на то, что проблеме технологизации творческой деятельности уделяется много внимания со стороны отечественных и зарубежных педагогов (А.И. Кочетов, И.И. Циркун, В.Т. Чепиков, К.В. Гавриловец и др.), она не получила однозначного толкования. О ней говорят как об операционном обеспечении гуманных психологических функций взрослого человека по отношению к

ребенку (Н.Е. Щуркова). Ее определяют как упорядоченную систему процедур, неукоснительное выполнение которых приведет к достижению определенного результата (В.М. Монахов), понимают как проект определенной педагогической системы, реализуемой на практике и другое.

Технологический процесс развития студенческого творчества требует от педагога: а) наполнить педагогическое взаимодействие ценностным содержанием, ориентированным на развитие гуманистических начал личности растущего человека; б) внимания и поддержки инициативных творческих начинаний, активизации опытно-экспериментальной деятельности, направленной на перевод объекта воспитательных воздействий в позицию субъекта своего собственного развития; в) отношения к воспитаннику, как к высшей ценности, уникальной, неповторимой, творческой личности, эмоционально-чувственного переживания за его успехи и неудачи, за сам процесс деятельности. При этом в качестве необходимого педагогического условия выступает профессиональная компетентность руководителя педагогического процесса. Педагог-мастер-профессионал: а) должен обладать хорошо развитой индивидуально-личностной культурой, позволяющей ему олицетворять лучшие стороны человека, субъекта объективной действительности, способного видоизменять социокультурную среду во имя прогресса человеческой цивилизации, быть примером для подражания, выступая идеалом в глазах воспитанников; б) располагать универсальным комплексом педагогических умений: познавательных, организационных, содержательных, проекционных, коммуникативных и др., позволяющих ему адекватно реагировать и конструктивно действовать в соответствии с современными требованиями; в) знать и понимать тенденции перспективного развития, как общества, так и личности, методологические основы и научные достижения, способствующие решению педагогических задач разного уровня сложности.

В качестве основной единицы, так называемого ядра, атома, обеспечивающего действенную природу технологии творчества, выступает педагогическая задача, осознание и решение которой и обеспечивает продвижение личности по пути совершенствования и развития, формирования собственного стиля жизнедеятельности. Алгоритмические характеристики педагогической технологии творческой деятельности студенческой молодежи характеризуются системными показателями таких компонентов как ориентация на четко определенные цели и достижение результатов, мотивация и стимулирование деятельности, планирование и организация практических действий, анализ полученных результатов и корректирование структурных и функциональных элементов, участвующих в технологическом процессе. Их взаимосвязь и обеспечивает технологизацию данного процесса.

Сущностная сторона процесса технологии творчества, заключается в динамике изменений как количественных, так и качественных личностных характеристик, где все системные компоненты органично взаимосвязаны и взаимообусловлены. Она проявляется в: социально значимой, целенаправленной деятельности на достижение личностных и общественно значимых результатов, мотивационно-потребностной ориентации на творческое самовыражение и реализацию творческого потенциала, в профессиональной компетенции и индивидуально-психологическом своеобразии, признавая в качестве основополагающих методических принципов ее реализации личностно-ориентированный, практико-деятельностный, экспериментально-поисковый, полилогический подходы. Их реализация предопределяет доминирование в структуре организации учебно-

познавательной деятельности таких форм как: проектные задания, кооперативное обучение, педагогический тренинг, сюжетно-ролевые игры, сравнительный анализ, моделирование ситуации успеха.

Интегративным показателем успешности технологизации творчества в практической деятельности является творческая индивидуальность. Именно творческая индивидуальность позволяет личности сохранять свою самобытность вне зависимости от ситуации в любой сфере деятельности и понимается нами как ценностное качество личности, как результат достаточно длительного процесса – творческой деятельности индивида. Осуществление творческой деятельности предполагает прохождение нескольких последовательных этапов: 1) этап *«неопределенности».* Это ситуации столкновения с непонятно новым, когда интуитивно следует находить самостоятельные способы поведения и деятельности. Ситуации «нового» оказывают сильное влияние на эмоции, заставляя мышление работать в направлении поиска истины, мобилизуя индивидуальный опыт, творческий потенциал человека; 2) этап «*самоопределения и формирования Я-концепции».* На этом этапе вырабатывается собственное видение проблемы, происходит конструирование деятельности, формируется понимание ответственности за принятые решения. На этом этапе происходит осмысление целевых установок, вырабатывается личностная программа деятельности, закладываются базовые основы для достижения результата; 3) этап *«организации»*. Данный этап характеризуется практической реализацией личностной программы действий, реальным поступком, понимаемым как опытно-экспериментальные действия, когда проявляется индивидуальность, формируется оригинальный стиль, то есть индивидуальность становится сущностным фактором жизнедеятельности. Содержание этого этапа – борьба за внедрение и утверждение нового, как на мировоззренческом, так и социальном уровнях, отстаивание собственных воззрений и убеждений. Это неотделимые качества личности с творческой индивидуальностью; 4) этап *рефлексивного реагирования*. Здесь анализируются позитивные и негативные моменты всей системы «от предпосылки – до результата», определяются новые цели-задачи, формируется новый мотивационно-потребностный ряд, программа деятельности, новый управленческо-деятельностный творческий цикл, но уже на более высоком уровне развития.

Таким образом, с учетом полученных результатов исследования, мы можем утверждать, что:

1). Творческая технологизация педагогического процесса в вузе – один из феноменальных методологических принципов социализации субъектов педагогической деятельности, позволяющий комплексно решать задачи:

– овладения теоретико-методологическими, методическими, психолого-педагогическими и операционными основами организации целенаправленной педагогической деятельности, механизмами организации психолого-педагогических воздействий, взаимодействия и самодеятельности;

– передачи знаний, умений и навыков, жизненного опыта своим воспитанникам с учетом их подготовленности, индивидуальных и возрастных особенностей;

– совершенствования и формирования социально и профессионально значимых качеств гражданина – профессионала – личности.

2). Реализация «технологии творчества» в вузе:

– позволяет на практике реализовать «субъект-объект-субъектное» единство управляющей и управляемой систем;

– способствует развитию инновационно-творческой культуры, креатив-

ных способностей студентов, реализации творческих потенций каждого из субъектов педагогического взаимодействия;

– учит их гибкому реагированию и корреляции своего поведения и деятельности в условиях «нестабильной среды»;

– расширяет область учебно-воспитательного процесса, делая его ценностным и социально-значимым, открытым, ориентированным на гуманистические, культурологические, национальные особенности общественного развития;

– формирует познавательные потребности, стремление узнать новое, направленность на достижение результата;

– реализует в единстве такие основополагающие принципы организации педагогического процесса как: природо- и культуросообразности, теории, практики и жизнедеятельности, научности, осознанности и преемственности, активной деятельности на общую пользу и др.

3). Выделенные показатели и характеризуют субъективный уровень социализированности личности педагога, опредмечивая его как индивидуально-творческую личность, субъекта своего собственного развития.

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ПОСТИЖЕНИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ ДУХОВНОЙ СВОБОДЫ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Л.Д. Глазырина
Минск, УО «БГПУ им. М. Танка»

Введение. Каждый человек имеет право по-своему определять и воспринимать свободу, содержание которой может меняться в ходе его жизни. Категория свободы в науке наполнялась содержанием и претерпевала изменения в процессе развития и смены исторических формаций, философских школ и направлений. Тема свободы по-прежнему занимает приоритетное место в различных областях науки, в том числе, и в педагогической, до сих пор оставаясь дискуссионной проблемой. В нашей стране в условиях демократизации, затрагивающей социальные институты (школьную и вузовскую систему обучения и др.), задача понимания феномена свободы является одной из ведущих: в зависимости от того, в каких ситуациях данная проблема рассматривается.

Материалы и методы. Выдающийся отечественный психолог XX века С.Л. Рубинштейн первым среди отечественных и зарубежных психологов на методологическом уровне рассмотрел проблему свободы человека. Им была предложена психологическая концепция свободы человека, в которой раскрыты основные аспекты понимания свободы:

– свободы как самоопределения человека в жизненной ситуации;

– внутренней свободы, которую человек отстаивает в условиях общественной жизни;

– свободы и ответственности.

Под свободой человека С.Л. Рубинштейн понимал возможность «…самому определять линию своего поведения, отвергнув все решения, несовместимые с ней» [1].

В работах С.Л. Рубинштейна учеными были выявлены онтологическое, аксиологическое и гносеологическое основание понимания свободы человека [2]. Содержание онтологического основания раскрывается в следующих положениях:

– свобода и необходимость не исключают друг друга, они осознаются человеком в процессе его отношения к окружающей действительности, «со-

противляющейся субъекту». В онтологическом плане это означало соблюдение этического принципа, способствующего осознанию и реализации своей родовой человеческой сущности;

– сознательное действие и мышление детерминированы, но не предопределены. В этом случае создается значимая необходимость для определения предмета и перспектив изучения свободы в человеческом ее измерении;

– человек стремится к духовному росту, может изменять действительность, в том числе и себя (то есть он способен к самодетерминации!), самостоятельно и ответственно определять линию своего поведения. Это внутренние характеристики человека, его состояния, переживания, возникающее в процессе осознания им жизненной ситуации, влияющее на его собственные поступки и характер, побуждающее субъекта к взаимодействию с окружающей действительностью на высоком духовном уровне.

Аксиологическое основание понимания свободы педагога в системе профессионального взаимодействия предполагает раскрытие нравственного аспекта взаимодействия в двух направлениях: одновременного переживания субъектом свободы как способности к самоопределению и переживание им максимальной ответственности за все, что с ним и его окружением может произойти.

Гносеологическое основание понимания свободы педагога заключается в трактовке концепта свободы педагога в системе профессионального взаимодействия как процесса и результата познания и преодоления (решения) педагогом проблемной ситуации (возникновение новых отношений между субъектами взаимодействия).

Особое внимание С.Л. Рубинштейн придавал в рассмотрении свободы взаимодействия принципу творческой самодеятельности. Он утверждал творческую природу человека: активность, созидательный характер, способность к самоопределению. Являясь носителем этих качеств, человек непосредственно не зависит от внешних условий, свободно и ответственно осуществляет сознательно поставленные собственные цели и направляет вектор взаимодействия с внешним миром.

Интерес представляет попытка С.Л. Рубинштейна рассмотреть свободу в этическом смысле в нескольких аспектах. Первый аспект – свобода как самоопределение в жизненной ситуации. Ситуация включает соотнесение условий и требований ее реализации в ходе взаимодействия в профессиональных рамках. В данной трактовке обнаруживается «диалектика обстоятельств, обусловливающих действия человека, и действий, изменяющих эти обстоятельства».

Второй аспект – свобода человека в обществе. При анализе проблемы человека, включенного в систему общественных отношений и взаимодействий в микро- и макросреде, С.Л. Рубинштейн выявил следующие закономерности:

1) внутренняя (духовная) свобода возможна только в обществе;

2) в условиях внешних препятствий, ограничивающих свободу, при внешней несвободе человек стремится сохранить, защитить свою индивидуальную свободу, мобилизовать духовные силы для достижения значимой цели.

Третий аспект свободы – этический. Подлинное понимание задач данного этапа видится в том, чтобы в профессиональном взаимодействии поднять человека на новый уровень бытия, при котором этические ценности являются внутренним достоянием человека. В этом случае с повышением этого уровня становится возможным совпадение у человека долга и влечения в процессе профессионального взаимодействии.

Заключение. Таким образом, нами сделана попытка рассмотрения теоретического постижения закономерностей духовной свободы педагога в системе профессионального взаимодействия на основе концепции свободы С.Л. Рубинштейна, поскольку свобода в ней определяется как достижение нравственной позиции, то есть как духовная свобода, являясь достоянием личности и достоянием жизни.

Список литературы

1. Кузьмина, Е.И. Психология свободы: теория и практика / Е.И. Кузьмина. – СПб.: Питер, 2007. – 336 с.
2. Рубинштейн, С.Л. Человек и мир. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973.

ИННОВАЦИИ, КЛАССИКА И ПРЕВЕНТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА ПО УСТРАНЕНИЮ РАЗРЫВА МЕЖДУ ТЕОРИЕЙ И ПРАКТИКОЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЗИКИ

С.А. Горбацевич
Минск, ИИФО и МО БТУ

Актуальность. На начальном этапе познания окружающего мира каждый ребенок контактирует с окружением без всяких предписаний и шаблонов. Это происходит непринужденно и свободно без какой-либо схемы.

Когда с ребенком начинают работать воспитатели и педагоги, то границы свободы действия, принятия решений начинают сужаться, ограничиваться за счет определенных методических предписаний. Из каждого ребенка постепенно формируется однообразная личность – «послушный винтик». В результате, те задатки, которыми природа одарила индивида, перестают работать в направлении развития индивидуальных способностей личности. Одна и та же методика по воспитанию и развитию личности не может быть применима для всех.

А что такое «Методика»? Я не считаю методикой те предписания, которые обозначены для всех. На встречах с педагогами-новаторами (Шаталов, Ильин…) можно было услышать одну и ту же фразу: «Вот так надо преподавать!» Что, педагоги-новаторы определили путь, по которому должен идти каждый учитель? Нет! Ведь каждый учитель – индивидуальность. Ведь атмосфера общения (учитель – ученики) постоянно меняется. Поэтому творчески-свободный педагог работает, ***ввожу новый термин в педагогику***, по ***интуитивной методике*** которая, естественно, базируется на классике, на иных методах, технологиях, всевозможных идеях и на собственном наработанном опыте.

«Мы убедились, – писал Л.Н.Толстой, – что успех учения основан не на руководствах, а на духе организации школ, на том неуловимом влиянии учителя, на тех ***отступлениях от руководства***, на тех ежеминутно изменяемых в классе приемах, которые исчезают без следа, но которые и составляют сущность успешного учителя» [6, с. 370].

Материалы и методы. Моя работа направлена на то, чтобы создать атмосферу взаимопонимания и комфорта во время занятий через свободу выбора направления исследования того или иного явления, процесса. Это позволит не только выявить скрытые способности учащегося, но так же будет способствовать появлению уверенности в своей индивидуальности, своей значимости, своей свободы мысли и принятия решения, как в исследовательской работе, так и в социуме!

Методика обучения физике, как любая другая наука, нуждается в постоянном обновлении, поиске, решении задач, поставленных обществом перед школой. В настоящее время наблюдается снижение уровня подготовленности абитуриентов по физике, о чем свидетельствуют результаты централизованного тестирования: средний тестовый балл по предмету составил 18,1% за 2010 год [5]. Одной из причин низких результатов является слабая связь теории с практикой в процессе преподавания физики (в учебной программе 2010-2011 на лабораторные работы отводится 3,6% учебного времени, раньше требовалось 15-16%). Это указывает на необходимость совершенствования существующего подхода в преподавании физики. Поэтому представляется актуальной разработка содержания и системы методических средств обучения для развития ***устойчивого познавательного интереса*** к изучению предмета на основе превентивной деятельности учителя, направленной на ликвидацию разрыва между теорией и практикой в преподавании физики. Это положительно скажется на повышении уровня подготовленности учащихся.

Современный педагогический процесс находится на очередной стадии своего развития. Наряду с традиционным реальным образованием присутствует информационно-виртуальное образование.

А как образовавшийся симбиоз реального и виртуального образования будет влиять на развитие личности, мировоззрения, способностей, таланта? Может отказаться от традиционного образования и все перестроить в современном ракурсе?

Полагаю, что нужен разумный симбиоз двух стилей.

На мой взгляд, в современном образовательном пространстве наступил момент, позволяющий создать условия для проявления дремлющих феноменальных и не только таковых способностей человека.

С одной стороны: традиционная работа в реальной обстановке, с реальными предметами позволит воспитать учащегося с необходимым мировоззрением.

С другой стороны, используя ЭВМ можно мысленные образы визуализировать. Визуализация мысленных образов будет являться тем толчком, который разбудит дремлющие, скрытые способности учащихся.

Концептуальность. Технологичность. В комплексе, предлагаемую учебно-воспитательную работу, я представляю в виде методико-технологической карты.

Методико-технологическая карта

1 этап. Проведение наблюдения за физическим явлением.

2 этап. Разработка конструкции прибора и подбор необходимых материалов.

3 этап. Изготовление, испытание, доработка прибора.

Такой подход в преподавании физики будет способствовать:

– повышению познавательного интереса к изучению физики;
– повышению уровня подготовленности обучающихся;
– развитию духа рационализма и изобретательности;
– совершенствованию материальной базы кабинета физики;
– экономии финансовых средств учебного заведения;
– проявлению инициативы и деловой активности педагога;
– решению директив Президента Республики Беларусь (директива №3 от 14 июня 2007 г. «Экономия и бережливость – главные факторы экономической безопасности государства», директива №4 от 31 декабря 2010 г. «О развитии предпринимательской инициативы и стимулировании деловой активности в РБ»).

Результаты и их обсуждение. На базе 21 гимназии города Минска была апробирована представленная методико-технологическая карта в форме факультативного курса. Оценка: ***Грант Мингорисполкома за разработку образовательного проекта***: «Формирование у учащихся устойчивого познавательного интереса к изучению физики посредством самостоятельного изготовления приборов». 2009.

Представленная методика используется учителями Республики Беларусь, Украины, России, Польши *(имеются подтверждающие документы).*

Список литературы

1. Гордеева, А.В. Увлеченность компьютерными играми: психологический аспект / А.В. Гордеева. – К., 2004. – С. 15.
2. Горбацевич, С.А. Физика вокруг нас. Ч. 1. Механика / С.А. Горбацевич. – Мозырь: ООО ИД «Белый Ветер», 2005 – 72 с.
3. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – М.: Учпедгиз, 1956. – 374 с.
4. Коменский, Я.А. Великая дидактика / Избранные пед. Соч.: в 2 т. / Я.А. Коменский. Т. 1. – М.: Педагогика, 1982. – С. 242–476.
5. Настаўніцкая газета. 14.04.2011.
6. Толстой, Лев. Полное собрание сочинений / Лев Толстой.Т. 8. – М.: Терра. 1992. – 670 с.
7. Фейнман, Р. Фейнмановские лекции по физике: в 10 т. / Р. Фейнман, Р. Лейтон, М. Сэндс М. – М.: Мир, 1965. – Т. 1. – 268 с.

ПУТЬ СТАНОВЛЕНИЯ МОЛОДОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

А.В. Жуков
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Введение. С проблемой деятельности молодого преподавателя столкнулся лично при назначении на должность преподавателя военной кафедры. В статье хочу поделиться опытом вступления в должность и начального становления. Считаю, что это будет актуальным при рассмотрении проблемного поля конференции, способствует отысканию новых форм и способов повышения профессиональных знаний и мастерства молодого преподавателя, выработке алгоритма и системы работы начального этапа педагогической деятельности.

Материалы и методы. Хочется отметить ряд проблемных вопросов, возникших при вступлении в должность, подготовке и проведению первых пробных занятий. К ним относятся: незначительный опыт проведения занятий, выбора методик, профессиональная подготовленность преподавателя на уровне, обеспечивающем качественное проведение занятий [1, с. 29].

Следует выделить, что есть ряд отличий в работе преподавателя военной кафедры и преподавателя университета, однако проблемные вопросы во многом схожи. Учебный процесс налажен параллельно с исполнением служебных обязанностей по другим видам деятельности: выполнение должностных обязанностей, работа по набору кандидатов для обучения, патриотическому воспитанию студентов, аттестации студентов на присвоение им первого воинского звания «лейтенант запаса» и многое другое. Для преподавателя университета здесь можно отметить работу куратора с закрепленной группой, руководство научным кружком, студией и т.д.

При вступлении в должность деятельность молодого преподавателя должна регулироваться, целенаправленно управляться, не исключено, что

для преподавателя это будет незаметно, все действия должны быть направлены на последовательном выполнение этапов становления в должности.

Индивидуальная работа с закрепленным куратором, где осуществляется преемственность профессионального мастерства, организованности в труде и дисциплинированности, обучение, оказание помощи в выполнении учебно-педагогических заданий. Углубление психолого-педагогических знаний, методологии обучения. После каждого занятия руководитель-наставник проводит подробный разбор, определяет положительные стороны и отмечает недостатки, подсказывает пути их устранения [2, с. 389].

Изучение нормативных и инструктивно-методических материалов, пособий по педагогике и психологии; изучение руководящих документов по организации учебного процесса, учебных планов, программ, государственных стандартов, квалификационных требовании по преподаваемой дисциплине, методик составления планов, методических разработок проведения лекций, семинаров, практических занятий, порядка применения и пользования техническими средствами обучения.

Перспективное планирование становления и повышения квалификации, на данном этапе должен быть разработан перспективный план становления молодого преподавателя, где более детально и последовательно спланирована направленность деятельности на два года. Указаны временные показатели организации и проведения занятий с начинающим преподавателем, занятия, которые необходимо посетить для получения опыта, дата, время и тематика пробных занятий, которые необходимо провести.

Активное участие в учебной, методической, научной, воспитательной работе кафедры. Здесь важная роль отводится руководителю структурного подразделения, в качестве формирования мотивов творческой деятельности молодого преподавателя, организации повышения его культурного уровня развития.

Работу по совершенствованию своего мастерства, качественное изучение материала в часы, отведенные для самостоятельной подготовки, с распределением бюджета времени, с использованием материальной базы, необходимой литературы.

Повышать уровень знаний в часы профессионально-должностной подготовки, методических дней с изучением наиболее сложных и важных вопросов. Для проведения занятий привлекать наиболее опытных преподавателей, активно принимать личное участие в проведении занятий, смежных с преподаваемыми дисциплинами.

Внедрение передового опыта возможно при обучении на курсах повышения квалификации в других учебных заведениях, для преподавателя здесь важен опыт других учебных заведений, основные отличия и положительные стороны.

Результаты и их обсуждения. Могу отметить, что, вступив в должность, за период четырех месяцев были проведены пробные занятия на допуск к самостоятельному проведению занятий, для приобретения опыта посещены занятия, проводимые офицерами кафедры. В качестве совершенствования учебного процесса мною разработан учебно-методический комплекс по двум предметам обучения. Принято участие в научно-методическом семинаре БГУ по теме «Актуальные формы и способы повышения профессиональных знаний и мастерства молодого преподавателя». На начальном этапе важно учитывать наклонности и способности молодого преподавателя, определять дальнейшие пути развития и становления.

Заключение. Исходя из вышеизложенного, могу сказать, что важным моментом в становлении молодого преподавателе является развитие в нем таких качеств, как уверенность в себе, стремление к самосовершенству и качественному подходу к профессии, осознанию важности и ценности выбранной профессии, что позволит преподавателю самостоятельно оценивать свои возможности и планировать педагогическую деятельность.

Список литературы

1. Исаев, И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. / И.Ф. Исаев. – М., 1993.
2. Интернет-портал Белорусского национального технического университета / Военно-технический факультет. Учебно-методическая часть. – Минск. – Режим доступа: http://www.bntu.by. – Дата доступа: 16.01.2012.
3. Преподаватель вуза: технологии и организация деятельности: учеб. пособие / под ред. д-ра экон. наук, проф. С.Д. Резника. М.: ИНФРА-М, 2009. 389 с.

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ОБУЧЕНИЯ НАЧАЛАМ МАТЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА В ШКОЛЕ

Л.В. Ковгореня
Минск, УО «БГПУ им. М. Танка»

Элементы математического анализа занимают значительное место в школьном курсе математики: учащиеся овладевают математическим аппаратам, который может быть эффективно использован при решении многих задач математики, физики и т.д. В курсе математики с помощью дифференциального исчисления исследуются свойства функций, строятся их графики, решаются задачи на нахождение наибольшего и наименьшего значения функции, на нахождение точек экстремума и многие другие.

В современном курсе математики недостаточно времени уделяется изучению производной, не рассматриваются содержательные задачи, открывающие практический и прикладной аспекты изучения этого раздела.

Многие традиционные задачи: доказательство неравенств, решение уравнений, преобразование выражений – эффективно решаются с помощью понятия производной. Школьные учебники и учебные пособия мало уделяют внимания этому вопросу, а вместе с тем нестандартное использование элементов математического анализа позволяет глубже усвоить основные понятия изучаемой темы. Это происходит потому, что учащимся приходится подбирать метод решения задачи, проверять условия его применимости, анализировать полученные результаты: проводить небольшое математическое исследование, в результате которого развивается мышление, математические способности, математическая культура.

Компетентностный подход ориентирует на построение учебного процесса сообразно результата образования: в учебную программу или курс изначально закладываются отчётливые и сопоставимые параметры описания того, что учащийся будет знать и уметь «на выходе».

Математическая компетенция – это способность структурировать данные, вычленять математические отношения, создавать математическую модель ситуации, анализировать и преобразовывать ее, интерпретировать полученные результаты [1].

Особое внимание необходимо отвести решению практико-ориентированных и контекстных задач. Так как такие задачи позволяют раз-

вивать у обучающихся способность самостоятельно действовать в ситуации неопределенности при решении актуальных для них проблем.

Работа обучающихся над решением таких задач обеспечивает формирование следующих ключевых компетенций: информационная (умения интерпретировать и критически оценивать информацию), решение проблем (умения формулировать и анализировать проблемную ситуацию, определять стратегию решения, планировать и контролировать свою деятельность), способность к самостоятельной познавательной деятельности.

Пример 1. Вывести формулу для определения длины стрелы автомобильного крана, с помощью которого можно построить здание высоты H и ширины $2l$ с плоской крышей.

Решение

Так как автомобильный кран может перемещаться вокруг всего здания, то крюк его крана достанет до любой точки здания, если он достанет (рис. 1) до середины крыши (имеется в виду середина по ширине).



Рис. 1

Рассмотрим кран, который, находясь в точке O, подает деталь на середину крыши. Пусть угол наклона стрелы при этом составляет α. Тогда $BC = \frac{CD}{\cos\alpha} = \frac{l}{\cos\alpha}$, $AC = \frac{CE}{\sin\alpha} = \frac{H-h}{\sin\alpha}$, где $h = AO$ – высота подвеса стрелы крана $\Rightarrow t = \frac{H-h}{\sin\alpha} + \frac{l}{\cos\alpha}$. Из полученной формулы видно, что для совершения указанной работы краном, установленным в другой точке (ближе к зданию или дальше от него), потребуется кран с другой длиной стрелы, поскольку при таком перемещении меняется угол α.

Определим наивыгоднейшее место установки крана, т.е. такое место, с которого заданная работа может быть выполнена краном с наименьшей длиной стрелы. Для этого, достаточно определить, при каком α из промежутка $\left[0, \frac{\pi}{2}\right]$ функция $t(\alpha)$ принимает наименьшее значение. Найдем производную функции $t(\alpha)$: $t'(\alpha) = \frac{l\cdot\sin^3\alpha - (H-h)\cdot\cos^3\alpha}{\sin^2\alpha\cdot\cos^2\alpha} = \frac{l\cdot\cos\alpha}{\sin^2\alpha}\cdot\left(\operatorname{tg}^3\alpha - \frac{H-h}{l}\right)$.

Функция $t(\alpha)$ достигает наименьшего значения при $\alpha = \operatorname{arctg}\sqrt[3]{\frac{H-h}{l}}$.

Наименьшее возможное значение длины стрелы $t = \frac{H-h}{\sin\left(\operatorname{arctg}\sqrt[3]{\frac{H-h}{l}}\right)} + \frac{l}{\cos\left(\operatorname{arctg}\sqrt[3]{\frac{H-h}{l}}\right)}$.

Пример 2. На лесопильных рамах (они предназначены для продольного пиления) бревна часто распиливают на квадратный брус и четыре доски (рис. 2) с максимально возможной площадью поперечного сечения. Какой

должна быть расстановка пил для такой распиловки? Решение

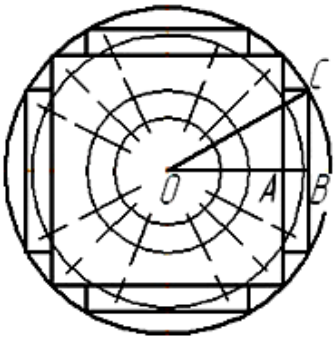


Рис. 2.

При решении задачи получаем, что толщина досок $\approx 0{,}10 \cdot d$. Данное соотношение важно для практики. Оно позволяет до распиловки определить, будут ли полученные доски отвечать установленным стандартам, т. е. приемлема ли для данного бревна такая распиловка.

В нашем исследовании разработана методика формирования компетенций в области применения производной в различных разделах школьного курса математики.

Традиционно одной из основных целей изучения в школе понятия производной состоит в его применении к исследованию функций. Однако нашей задачей было показать, что область применения этого понятия значительно шире и производная может быть использована эффективно для решения весьма разнообразных школьных задач, исходная постановка которых не связана с исследованием функции.

Список литературы

1. Денищева, Л.О. Проверка компетентности выпускников средней школы при оценке образовательных достижений по математике / Л.О. Денищева, Ю.А., К.А. Краснянская // МШ. – 2008. − №6. – с. 20-22.
2. Петров В.А. Применение производной в практической деятельности / В.А. Петров, В.С. Чертков // МШ. – 1980. −№6. – с. 30-32.
3. Холодная, М.А. Приоритеты современного школьного образования: способность адаптироваться к социуму или интеллектуальное развитие и воспитание? / М.А. Холодная // − 2008. − IV Всероссийском съезде психологов образования России «Психология и современное российское образование». – 15 с.
4. Пирютко, О. Н. Использование производной для решения уравнений, доказательства и решения неравенств / О. Н. Пирютко, Л. В. Ковгореня // Мат.: праблемы выкладання. – 2012. – №1. – с. 48-59.

СУЩНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Е.А. Кунцевич
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Исследователи инновационных процессов отмечают, что, только преодолевая собственное кризисное состояние, преобразуя содержание, формы и способы организации, создавая принципиально новое технологическое обеспечение образовательного процесса, системы образования могут ответить на вызов времени и стать действительным ресурсом развития. Совре-

менная модель образования должна удовлетворять требованиям непрерывности и модальности, фундаментальности и универсальности, гуманизации и демократизма. Она должна иметь механизмы динамичного саморазвития, то есть обладать таким качеством как инновационность.

Говоря об актуальности инновационных поисков в современных условиях, необходимо обозначить ряд противоречий в развитии образования. Они выступают одним из основных условий целостности педагогических инноваций и являются внутренним импульсом их развития.

К основным противоречиям в системе образования, которые приводят к возникновению педагогических инноваций, можно отнести:

– противоречие между необходимостью формирования у учащегося целостного образа культуры и технологией её фрагментарного воспроизводства через предметно-знаниевый тип обучения;

– противоречие между обезличенными методами обучения и воспитания и необходимостью индивидуально-личностного формирования и проявления человека;

– противоречие между непрерывным изменением содержания образования и возрастание объема знаний и неизменным характером базовых образовательных технологий в образовании, которые не способны обеспечить адекватное отражение современной ситуации и эффективное присвоение человеческого опыта и др.

Педагогическая инноватика как особая отрасль педагогического знания исследует механизмы и условия перевода педагогических систем из состояния функционирования в состояние развития.

Сегодня педагогическая инноватика активно развивается как часть общей инноватики.

Педагогическая инноватика как особая отрасль педагогического знания исследует механизмы и условия перевода педагогических систем из состояния функционирования в состояние развития. Она с единых позиций решает проблемы педагогической неологии (создание педагогических новшеств), педагогической аксиологии (восприятие, оценка и интерпретация нового в педагогике), педагогической праксиологии (применение педагогических новшеств), инновационного менеджмента (управление инновационным процессом) и др.

Определение этой научной дисциплины дано Н.Р. Юсуфбековой. Она трактует ее как «учение о создании педагогических новшеств, их оценке и освоении педагогическим сообществом и, наконец, использование, и применение на практике». Рассматривая систему основных понятий педагогической инноватики, Р.Н. Юсуфбекова выделяет три блока в структуре инновационных процессов в системе образования. Единство этих трёх составляющих инновационного процесса рассматривается и современными исследователями: создание, освоение и применение новшеств. Именно такой трёхсоставный инновационный процесс и является чаще всего объектом изучения в педагогической инноватике. В связи с этим, инновационный процесс можно рассматривать как процесс доведения научной идеи до стадии практического использования и реализация связанных с этим изменений в социально – педагогической среде.

Учитывая сложность нововведения, инновационный процесс целесообразно рассматривать как систему, состоящую из двух взаимодополнительных подсистем: естественной и искусственной. Естественная компонента призвана отражать спонтанность инновационного процесса, а искусственная – его управляемость. В свою очередь, в каждой подсистеме могут быть представлены две взаимодополнительные категории: необхо-

димое и случайное. Необходимое выражается через явную, абстрагированную от субъекта целенаправленную деятельность, содержащую изоморфные элементы. Случайное может быть представлено посредством неявных элементов, отражающих уникальность субъекта, обстоятельств и условий инновационного процесса.

Инновационная деятельность получает внешнее выражение в инновационном обучении. Инновационное обучение, т.е. стимулирующее инновационные изменения в существующей культуре и социальной среде, выступающее в качестве активного отклика на проявляющиеся как перед отдельным человеком, так и перед обществом проблемные ситуации. Оно призвано готовить не только «человека познающего», но и «человека действующего».

Наличие множества областей применения педагогических инноваций и ряда этапов их развития приводит к необходимости их классификации, которая осуществляется по разным основаниям. Педагогическая инноватика на современном этапе развития не выработала единой типологии педагогических инноваций. Педагогические инновации могут быть разделены по основе взаимодействия репродуктивного и продуктивного компонентов (М.В. Кларин), по степени организованности (В.А. Сластенин), по инновационному потенциалу (А.И. Пригожин) и т.д.

Учитывая все выделенные особенности инноваций в образовании, определяющие их сложность и специфику, обязательно встает вопрос о критериях выделения и оценки педагогических инноваций.

Применительно к педагогическим разработкам Сластенин В.А. определяет следующую совокупность критериев педагогических инноваций: новизна, оптимальность, высокая результативность, возможность творческого применения инновации в массовом опыте.

Основным критерием инновации выступает новизна, имеющая равное отношение к оценке научных педагогических исследований и передового педагогического опыта. Данный автор указывает на несколько уровней новизны: абсолютную, локально-абсолютную, условную, субъективную, отличающуюся степенью известности и областью применения. Принимая такую классификацию уровней новизны, можно отметить, что в данной работе абсолютная новизна названа открытием в области педагогики, а педагогические инновации чаще всего содержат локально-абсолютное, условное или недостаточно широко распространенные и недостаточно разработанные новшества.

Оптимальность как критерий эффективности педагогических инноваций означает затрату сил и средств учителей и учащихся для достижения результатов. Введение в образовательный процесс педагогической инновации и достижение высоких результатов при наименьших физических, умственных и временных затратах свидетельствует о ее оптимальности.

Результативность как критерий инновации означает определенную устойчивость положительных результатов в деятельности учителей. Технологичность в измерении, наблюдаемость и фиксируемость результатов, однозначность в понимании и изложении делают этот критерий необходимым в оценке значимости новых приемов, способов обучения и воспитания. Ценность данного критерия - в обеспечении целостного понимания, восприятия и формирования личности.

Возможность творческого применения инновации в массовом опыте можно рассматривать как критерий оценки педагогических инноваций. В действительности, если ценная педагогическая идея или технология остаются в рамках узкого, ограниченного применения, обусловленного особенно-

стями и сложностью технического обеспечения или спецификой деятельности учителя, то вряд ли в данном случае мы можем говорить о педагогическом новшестве. Творческое применение инноваций в массовом педагогическом опыте подтверждается на начальном этапе в деятельности отдельных учителей и воспитателей, но после ее апробации и объективной оценки может быть рекомендована к массовому внедрению.

Выделенные критерии педагогических инноваций указывают на еще одну их существенную особенность: огромную роль субъективного начала в возникновении и реализации педагогических новшеств. Поэтому очень трудно отделить результат инновационного педагогического опыта от личности педагога и комплекса условий и факторов, созданных при реализации инновации. Эта особенность приводит к противоречивости оценок и высокой вероятности неудачи при освоении и использовании педагогических новшеств.

Обобщая вышесказанное, можно утверждать инновация представляет собой целенаправленное изменение, вносящее в образовательную среду стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики отдельных частей, компонентов и самой образовательной системы в целом. Критериями педагогических инноваций выступает новизна, оптимальность, результативность, концептуальность, системность, гуманистичность, преемственность с традицией, научность и достаточность научно-методического обеспечения, наличие инфраструктуры как комплекса условий реализации и распространения.

ОБЪЕКТИВНО-СУБЪЕКТИВНЫЕ СМЫСЛЫ ИСКУССТВА В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПЕДАГОГИКИ

Т.А. Лопатик
Минск, УО «Академия последипломного образования»

Введение. Изучение роли искусства в современной теории и практике педагогики может открыть потенциальные возможности различных его видов, связей, направлений как средств активизации творческого мышления педагога в образовательном процессе, основываясь на учете тех ценностей, на которых базируются различные виды искусства.

Материалы и методы. Самым общим образом искусство в ряде случаев характеризуется как *концентрированное, допускающее передачу другим выражение эстетического видения мира человеком.* Искусство всегда предполагает определенный эстетический опыт, который может быть направлен на активизацию в образовательном процессе творческого мышления студентов, перспективного креативного мышления в рамках решения педагогических задач.

С современной точки зрения проблема смысла искусства – это вопрос о его роли в жизни индивида и общества. Автором И.П. Никитиной представлено четыре возможных понимания смысла искусства, которые могут быть приняты нами за основу в ракурсе рассматриваемой проблемы:

1) искусство наделено смыслом, поскольку оно служит средством для достижения определенных ценностей (таких как, скажем, приобщение человека к красоте, всестороннее и гармоничное его развитие, более глубокое понимание им жизни, воспитание его достойным членом своего общества и т.п.), реализация которых не зависит от планов отдельных людей и их групп, от их восприятия и истолкования искусства и вообще от их сознательной деятельности;

2) у искусства есть смысл, поскольку оно ценно само по себе, в каждый момент его развития, причем эта внутренняя ценность искусства со-

вершенно не зависит от людей и их групп, которые могут понимать его смысл и ценность, но могут и не понимать их;

3) искусство имеет смысл как средство достижения тех идеалов, которые выработало само общество (цивилизация или человечество в целом) и которые оно стремиться постепенно реализовать в ходе своей деятельности;

4) у искусства есть смысл, поскольку оно позитивно ценно само по себе, и эта ценность придается ему не извне, а самими людьми, создающими произведения искусства, воспринимающими их и испытывающими удовлетворение от процесса «погружения в искусство» [1].

Результаты и их обсуждение. По первой позиции можно сказать, что искусство играет в социальной или индивидуальной жизни педагога свою особую роль, не зависящую от того, как относятся к искусству окружающие, и выводит его на креативную ступень педагогического мастерства, то есть реализует некое объективное предназначение педагога, не зависящее от планов отдельных личностей, окружающих его (учащихся, родителей, коллег).

По второй позиции в вопросе о смысле искусства в теории и практике педагогики можно сказать, что внутренние ценности, формируемые педагогом у учащихся, находятся в прямой зависимости от использования потенциала средств искусства в образовательном процессе. При этом необходимо учитывать, что внутренняя ценность придается искусству не субъектом, а присуща ей объективно.

По поводу третьей позиции, в которой подчеркивается искусство как средство достижения тех идеалов, которые выработало само общество, важно отметить, что педагогу необходимо придерживаться общепринятой трактовки идеалов в рамках профессиональной деятельности. В этом случае искусство – результат его собственной деятельности, преследующей определенные им самим педагогические цели.

Согласно четвертой позиции, в вопросе о смысле искусства в практике работы педагога необходимо высказать следующее: искусство является позитивно ценным само по себе, приносит педагогу удовлетворение тем, что является нетривиальным средством достижения педагогических целей, расширяет рамки профессионального пространства учителя.

Заключение. Современному искусству характерно обилие течений и направлений. Вместе с тем, в научной литературе отмечается, что «изменение, происходящие в философии искусства, несколько запаздывают в сравнении с теми изменениями, которые происходят в науке» [1, с. 433]. Стремление к постоянной новизне, пронизывающее все сферы общества, не может не сказываться и на искусстве. «…Неустанная тяга к оригинальности, – пишет Й. Хейзинга, - одно больших зол нашего времени, делает искусство гораздо уязвимее науки для всех пагубных общественных влияний извне. Ему недостает не только дисциплины, но и необходимой изоляции. Необходимость, заставляющая производителей в условиях конкуренции стремиться перещеголять друг друга в использовании технических средств, будь то в погоне за рекламой или из чистого тщеславия, толкает искусство на прискорбные крайности бессмыслицы…» [2]. В связи с этим, в соответствии с идеологией, господствующей в современном образовательном пространстве, педагогические смыслы должны опираться на позитивный и перспективный вектор развития тех ценностных установок в искусстве, которые позволяют избегать нецелесообразного ложного модернизма в сфере образовательных услуг.

В этом контексте особенно важно формирование педагогического мышления на основе анализа конкретных ситуаций, связанных с различными жан-

рами искусства с использованием теоретических закономерностей и принятием на этой основе педагогически грамотных и обоснованных решений.

Список литературы

1. Никитина, И.П. Философия искусства : учебное пособие / И.П. Никитина. – М.: Издательство «Омега-Л», 2008. – 560 с.
2. Хейзинга, Й. Homo Ludens. В тени завтрашнего дня. – М., 1992.

НАРОДНАЯ МУЗЫКА И ЕЕ ЗНАЧЕНИЕ В МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ И РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Т.Ю. Мельникова
Минск, Государственное учреждение образования «Ясли-сад 425»

Признавая высокие воспитательные качества народной музыки и фольклора, передовые деятели в области просвещения и музыкального искусства, такие как Н. Я Брюсова, В.Н. Шацкая, Н. Л. Гродзенская, стремились вводить народную музыку в музыкальные занятия. Н.Я. Брюсова, внесшая немало ценного в теорию и практику музыкального воспитания, в качестве исходного момента в музыкальных занятиях с детьми рекомендовала обращаться именно к народной песне. Она писала, «...начинать работу надо от той музыки, которая особенно близка народу, от его народной песни» [1].

Актуальность проблемы заключается в том, что культура рассматривается многими учеными как совокупность многообразных проявлений человеческой деятельности и, правильность ее проявления, во многом зависит от человека как личности и его воспитания, в том числе и эстетического. На данном этапе реальную помощь оказывает правильное, учитывая личные качества ребенка, приобщение к народной культуре Беларуси неотъемлемой частью которой является народная музыка и фольклор.

Народная музыка как обобщающий опыт многих поколений имеет не только большое эстетическое, но и познавательное, воспитательное значение. Музыкальный фольклор – основа национального музыкального стиля, значительный источник профессиональной композиторской музыки и концертного творчества профессиональных и самодеятельных коллективов. Ведущее место в белоруской музыкальной культуре занимает песенное творчество, которая охватывает несколько больших исторических пластов. Эти составляющие и являются **материалом,** а способы и система их применения **методами** воздействия на развивающиеся личностные качества ребенка который по прошествии определенного периода сформируется в достойного гражданина Республики Беларусь. Воздействие народной музыки в целом на человека позволяет сделать вывод о том, что она является эффективным средством обогащения духовной культуры [2].

Инструментальная музыка белорусов также характеризуется богатством жанров. В народной практике используются разные типы музыкальных инструментов. Наиболее стародавний пласт - сигнальная музыка (ритмизованные мелодические обращения на одном звуке или на последовательности звуков натурального звукоряда). Основа репертуара народных инструменталистов – песенные и танцевальные наигрыши, весельные (праздничные) марши. Зафиксированы инструментальные импровизации, генетически связанные с песней и танцем. Народная музыка имеет импровизационное начало [3].

Психологи утверждают, что в процессе начального обучения происходит перестройка личности старшего дошкольника: они обращают свое внимание в основном на то, что им непосредственно интересно, что выделяется яркостью, необычностью (непроизвольное внимание), старший дошкольник стремится запомнить внешне яркие и эмоционально впечатляющие события, у детей 5-6 лет развита двигательная потребность [4, 5]. Вкусы детей в этот период только формируются, они не являются достаточно стойкими, определенными. Поэтому, если с самого раннего возраста ребенок слышит и поет народные песни, играет и танцует под эту музыку, его слух постепенно осваивает ее мелодические интонации и ритмические особенности, они становятся близкими, родными. Если в этот начальный период будут постепенно накапливаться музыкально-слуховые впечатления, связанные с родными интонациями, музыкальный опыт детей постепенно скажется на отношение к миру, повлияет на формирование нравственности, идеологии, поскольку музыкальные интересы и вкусы составляют органическую часть личности как таковой.

Увлеченность народным искусством создает условия для проявления у детей творческого начала. Они отражают свои впечатления в рисунках, аппликациях, инсценируют народные песни. И трудно здесь отдать преимущество какому-нибудь виду народного искусства. При этом детей нужно знакомить с такими народными играми, песнями, сказками, танцами, которые им понятны и интересны, соответствуют нашим сегодняшним эстетическим требованиям. Это условие должно учитываться при отборе фольклорного материала для воспитания детей. Только при таких условиях народное искусство может органично, а не искусственно войти в их жизнь.

В связи с тем, что музыка и речь имеют некоторые общие качества (ритм, темп, мелодия и др), музыка способна воздействовать на процесс формирования речи. Поэтому самый ценный материал в этом деле – белорусский музыкальный фольклор, устно-поэтическое творчество народа.

Заключение. Следовательно, интерес и любовь к народной музыке к фольклору у детей нужно воспитывать. Как указывал Б. Асафьев, уважение к народной песне само по себе (или насильно) не появится, как не может появиться интерес в результате лишь того, что мы постоянно будем говорить, что «это – высокохудожественная музыка», перед которой «все должны беспрекословно преклонятся». Он пишет: Надо помнить одно: нельзя рассчитывать в современной школе ни на инстинктивную любовь к народной песне, ни на интеллектуальное постижение ее эстетическо-художественных красот...», нельзя «...внедрить в сознание учащихся насильно уважение к тому, что не воспринято непроизвольно и свободно».

Список литературы

1. Брюсова, Н.Я. Задачи народного музыкального образования / Н.Я. Брюсова // М.: Просвещение, 1987. – 160 с.
2. Баландина, Ю.Б. Народная музыка и патриотическое воспитание / Ю.Б. Баландина // Музыка в школе. – 2003. – № 2.
3. Республика Беларусь Энциклопедия. Том 1. Минск.: Издательство Бел. энциклопедия, 2007. – С. 173-174.
4. Музыка и воспитание. – Мн.: Изд. ООО «Красико-принт», 2005 – 176 с. – (Педагогическая мастерская).
5. Петрушин, В.И. Музыкальная психотерапия. Теория и практика / В.И. Петрушин. – М.,1999. – 176 с.

МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА

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

Введение. Одной из первоочередных задач реформирования системы высшего образования в Республике Беларусь является проблема перехода к модульно-рейтинговой модели. Такой переход является обязательным условием решения задач интеграции систем образования стран СНГ в европейскую систему образования, унифицирования подходов к организации образовательного процесса и выработке единых критериев к уровням образования и получения документов об образовании, признаваемым во всех странах Европы.

Материалы и методы. В процессе исследования использовался метод сравнительно-сопоставительного анализа, позволяющий выявить общее и специфическое в системах высшего образования разных стран.

Результаты и их обсуждение. Сложность прихода к единым критериям вытекает из различий в понятиях. Так в определении понятий «модуль» выделяется несколько подходов:

- модуль как пакет учебного материала, охватывающего одну концептуальную единицу;
- модуль как учебная единица, как блок информации, включающий в себя логически завершенную одну или несколько единиц учебного материала, в рамках одной учебной единицы;
- модуль как организационно-методическая междисциплинарная структура учебного материала, представляющая набор тем из разных учебных дисциплин, необходимых в рамках одной специальности;
- модуль как набор учебных дисциплин, необходимых для обучения той или иной специальности или специализации в процессе модульного обучения;
- модуль как модульная программа профессионального обучения конкретной профессии. [1, с. 67.]

В университетах Западной Европы обучение построено на модульной системе, но понятие модуль включает дисциплину, изучаемую на протяжении одного семестра. Существуют обязательные модули, изучение которых предполагает получение определенной специальности. Кроме этого студенту предлагается для изучение дополнительные модули, на свое усмотрение в соответствии с личными предпочтениями. Каждый модуль оценивается определенным количеством зачетных единиц, в зависимости от сложности. Изучение определенного количества модулей и получение необходимого числа зачетных единиц позволяет студенту получить степень «бакалавра» или «магистра».

В Республике Беларусь, так же как и в Российской Федерации, под модулем понимается часть образовательной программы или часть учебной дисциплины, имеющая определенную логическую завершенность по отношению к установленным целям и результатам обучения, воспитания Теория и практика модулирования высшего образования в основном сводится к выделению определенных модулей в рамках отдельных дисциплин. Структура модулей в основном совпадает с уже существующей разбивкой того или иного предмета на темы, разделы и в целом повторяет их.

Обязательным условием осуществления перехода на модульную систему является сочетание его с рейтинговым подходом. Такой подход предполагает обязательный контроль усвоения учащимся каждого модуля. Формы контроля могут быть разными, это и тестирование, и написание рефератов по отдельным

темам, проведение контрольных работ. По результатам проверки усвоения отдельного модуля должна выставляется оценка. Несвоевременная сдача или отрицательный результат оценивается минусовыми рейтинговыми оценками. Общая сумма оценок составляет рейтинг данного студента.

Многие исследователи утверждают, что модульно-рейтинговая система обучения выступает сегодня в качестве перспективного направления, позволяющего добиться большей эффективности процесса обучения. Основная задача введения модульно-рейтинговой системы – это достижение управляемости учебным процессом, создание стимулов активизации самостоятельной работы студентов, поэтапное измерение степени усвоения учебного материала. Модульно-рейтинговая система включает непрерывный мониторинг учебной деятельности студентов, дифференциация оценок успеваемости по резным видам деятельности в рамках отдельной дисциплины, график контрольных мероприятий и рейтинговую оценку знаний по дисциплине.

Вместе с тем, наряду с положительными данная система организации учебного процесса несет в себе и негативные моменты.

Во-первых. В данной модели отсутствует элемент самостоятельного выбора студентом дополнительных модулей учебных дисциплин, наиболее предпочтительных с точки зрения будущей профессиональной ориентации. Предоставление права выбора изучения определенных модулей в соответствии с личными предпочтениями и наклонностями всегда являлось важным стимулом повышения заинтересованности в процессе обучения.

Во-вторых. В условиях изучения той или иной дисциплины в рамках одного семестра, организация контроля за усвоением 3-4 модулей, составляющих данный предмет, потребует выделение определенного времени, что значительно сократит время, отведенное на изучение самого предмета.

В-третьих. Необходимо учесть, что психологически студент будет в большей степени озабочен сдачей тестов или контрольных работ за каждый модуль и получении определенных рейтинговых оценок в ущерб целостного изучения и понимания предмета, понимания его методологической и мировоззренческой сути, особенно если это касается предметов общественно-гуманитарного цикла.

В-четвертых. Совершенно не определены задачи реализации воспитательного потенциала в преподавании общественно-гуманитарных дисциплин в рамках модульно-рейтингового подхода. Постоянная ориентация преподавателя и студента на получение определенных рейтинговых оценок сводит к минимуму возможности воспитательной функции образования. Предполагаемое введение специальных воспитательных модулей пока не имеет определенной организационной и методологической ясности.

Заключение. Все перечисленное заставляет более внимательно относиться к процессу реформирования высшей школы, осуществлять постоянный мониторинг промежуточных результатов, с тем, чтобы своевременно реагировать на возможные негативные тенденции. Имеет смысл учесть опыт европейских университетов по внедрению модульной системы организации учебного процесса и осуществлять преподавание предметов общественно-гуманитарного цикла едиными семестровыми модулями, без дробления на более мелкие, ввести понятия обязательных модулей и вспомогательных по выбору. Такой подход будет оправдан и будет иметь смысл в контексте начинающейся реформы преподавания общественных дисциплин, предполагающей их объединение и существенное сокращение учебных часов на их изучение [2, с. 23].

Список литературы
1. Макаров, А.В. Стандарты высшего образования нового поколения: сравнительный анализ. /А.В. Макаров, Ю.С.Перфильев, В.Т.Федин. – Минск: РИВШ, 2009.
2. Вишневский, М.И. Вопросы оптимизации содержания социально-гуманитарного – № 6.

ЖИЗНЬ ЧЕЛОВЕКА И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ

Е.Е. Семенов
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Предполагается, что ученик средней школы имеет возможность заниматься математической деятельностью. На самом деле это не так. Его деятельность, выдаваемая за математическую, чаще всего – профанация. Она, прежде всего, сведена к запоминанию готовых текстов утверждений, решений, в ней нет творческого конструирования логически мыслимых форм (ЛМФ) и выявления логически мыслимых отношений (ЛМО), формулирования гипотез, поиска их доказательств или опровержений. Почти нет исследований, эвристичности, диалогичности. Преподавание школьного курса математики репродуктивно, не выполняет свою образовательную цель, поскольку не обеспечивает развитие и воспитание.

Для изменения такого положения, на мой взгляд, нужны две кардинальные вещи. 1) Разрабатывать, конкретизируя и внедряя, ММДПМ (методологию и методику диалогического познания математики), создавая для этого условия. 2) Перманентно раскрывать плодотворное влияние диалогического познания математики на прошлую, сегодняшнюю и будущую жизнь учеников.

Как это сделать? – Поиск ответа намечен в данной статье. Исходное положение: поиск нужно осуществлять, размышляя о жизни человека, настоящей и будущей.

1. Жизнь человека – бесконечное конструирование все новых и новых логически мыслимых форм (ЛМФ) и выявление в них логически мыслимых отношений (ЛМО). Только в жизни это конструирование и выявление не всегда логично, зачастую не имеет достаточных оснований, содержит противоречия, дедуктивные пробелы. С одной стороны это естественно. Время, бывает, не ждет, когда мысль «постигнет истину». Однако мы понимаем, что стремление к высокой результативности наших мысленных экспериментов продуктивно и может уберечь нас от опрометчивых решений.

Было бы хорошо, если мы, как в учении математики, в ситуациях жизни старались выделить некую «аксиоматичекую базу», «систему аксиом», устанавливали непротиворечивость аксиом в наших условиях, вводили четкие определения или хотя бы корректные описания.

Разумно осознавать, какие из утверждений, на которые мы опираемся, являются лишь гипотезами, и перед нами выбор: доказать их; опровергнуть; принять за аксиомы, обдумывая связанный с этим риск.

Заметим, что интуиция, предугадывание, основные мыслимые операции (ОМО: анализ – синтез; индукция – дедукция; обобщение – конкретизация; сравнение – аналогия), творческий опыт конструирования ЛМФ и выявления, доказательства (опровержения) ЛМО, использования переливания компонентов триады диалогов, таблицы основных компонентов ШКМ, ММДПМ [1], - все это порождает те гипотезы, тот материал для размышле-

ния, который так необходим для решения жизненных проблем. Необходимо не забывать также об эвристиках общего вида.

Логичность – важнейшая составляющая жизни человека. Небрежение ею ведет к многочисленным ошибкам в решении многих индивидуальных и коллективных судеб, часто – с необратимыми последствиями. Алогичность, бездумное предпочтение чувств, страстей, увлечений - логике, способствуют появлению людей «неудачной судьбы». Людей, в сущности, обездоленных самими собой, по собственной неосмотрительности, поскольку свобода от логики может привносить безволие или агрессию, примитивизм будущей жизни, порождаемый сегодня.

В силу «туманности» и многообразия толкований жизненных ситуаций, размытости, неполноты данных или, наоборот, их обилия, быстроты изменений, актуализации во времени, необходимости скоропалительного (как нам кажется) принятия решений, человек в жизни не имеет времени на конструирование и выбор исчерпывающе логически обоснованного варианта, оказывается в плену не самого надежного из них.

Если взрослые подготовят школьников к осознанию важности логических усилий в поиске и принятии ответственных решений на каждом шагу их жизни, то воспитают в них установку на поиск и принятие решений, не вызывающих, по крайней мере, череду сожалений и переживаний.

2. Наибольшие возможности воспитания установки на логический поиск и принятие решений в жизни сокрыты в ШКМ.

В этом отношении ШКМ, из всех школьных курсов, потенциально является самым близким к жизни школьников в их настоящем и будущем. Причина здесь в том, что предметом математики являются ЛМФ и ЛМО, аналогом которых являются ЛМФ и ЛМО в жизни человека.

Но в отличие от ситуаций человеческой жизни в математике мы имеем дело с «логически чистыми ситуациями», не пропускающими ложных утверждений и смутно осознаваемых понятий, «не до конца доказанного» или «не до конца определенного». Внутри «чистой математики» можно отыскать ошибку, исправить ее, найти верное решение или, пока, не найти его. В ней можно пережить досаду. Но если математика не стала для тебя «целью жизни», «профессией математика», то та или иная неудача для тебя обратима (если она случилась не на экзамене), не является глобальной (как бывает в жизненных ситуациях) трагедией.

Итак, наибольшие возможности воспитания установки на логически обоснованное, ответственное решение своей «каждодневной судьбы», сокрыты в ШКМ. Но проявляются эти возможности через МПМ, через ММДПМ методологию и методику диалогического познания математики). Почему?

3. Дело в том, что одно лишь запоминание математических фактов, репродукция без проникновения в сущность, запоминание готовых ЛМФ и репродукция доказательств тех или иных ЛМО, другими словами, жизнь в ШКМ без диалога с математикой, не соответствует повседневной жизни человека или недостаточно связана с последней.

Репродукция, конечно, содержит в себе ознакомление с опытом предков, его освоение. Но человек, так или иначе, живет сам! И опыт предшественников, с точки зрения будущего, наиболее полезен тогда, когда он для тебя не столько репродуктивен, сколько продуктивен, ведет тебя в умное будущее, а не уводит в топтание на месте, к потере созидательного, духовного начала, к распаду, разложению.

А потому познание, учение, преподавание математики должно все в большей степени, с 1 по 11 класс, со временем, становится математической деятельностью, может быть, квазидеятельностью. быть «творчеством переоткрытия». Это означает, что ученика нужно вовлекать в исследование, в соучастие при конструировании ЛМФ, в выявлении ЛМО – через выдвижение гипотез, через выявление их истинности.

Жить – значит мыслить, думать, выявлять проблемы, искать их решение, конструировать каждодневно малые или большие события, свершения, проникать своей эвристичностью в сущность идей, идеалов, бытия и духа, созидать сегодня свое завтрашнее, быть в логосе – слове, понятии; учении, мысли.

Так же и в познании математики. И сделать это можно через методику, через ММДПМ. Если ученик познает математику самостоятельно, его деятельность не должна водиться к догматическому заучиванию и пересказу. В учебнике нужно предусмотреть советы и помощь таким ученикам, поскольку их учителем является книга, а через нее они преподают сами себе. И если они делают это плохо, то познание математики оказывается для них оторванным от бытия как внешнего, так и внутреннего.

Заключение. МПМ в средней школе продуктивна тогда, когда она обеспечивает диалог ученика с его жизнью – настоящей и будущей. Поэтому важно, чтобы неотъемлемой частью преподавания математики была деятельность по конструированию задач, в том числе – с избыточными данными, а также работа по анализу разнообразных текстов из различных областей знаний с точки зрения «предмета математики», их редактирование. Для школьников необходимо создавать условия для конструирования их собственного «математического мира».

Целесообразно рассматривать так называемые определения (описания) понятий через контексты, поскольку они имеют аналогию с аксиоматическими определениями в математике.

Поиск методики использования аналогии предмета математики и предмета жизни через ЛМФ и ЛМО, их конструирование, выявление, диалог с ними – проблема сложная, перспективная. Поиск ее решения можно считать самым продуктивным направлением исследования диалогического взаимодействия Жизни человека с Математикой через ММДПМ. Здесь мы получаем мощное уникальное понятие «Математика человеческого жития», некий аналог так называемой «Прикладной математики», сокращенно – МЧЖ. Название понятия само дает хорошее представление о себе.

Думаю, что на МЧЖ, как составную часть ММДПМ, отзовется сердце и ум человека.

ОТБОР И СТРУКТУРИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСАХ

Н.С. Старжинская
Минск, УО «БГПУ им. М. Танка»

Введение. Основной идеей обновления содержания дошкольного образования является введение детей в мир человеческой культуры через ее открытые проблемы, где ведущим механизмом культуроосвоения становится продуктивное воображение [1]. Исходя из этого, содержанием дошкольного образования выступают: педагогически адаптированная и научно обоснованная система представлений, умений, навыков, зафиксированных в про-

блемах; опыт творческой деятельности; умения действовать по образцу, а также способности перестраивать эти умения и сами образцы; эмоционально-ценностное отношение детей дошкольного возраста к себе и миру. Совокупность выделенных видов опыта отражает сущность базовых компонентов культуры ребенка и составляет культурологическую модель содержания дошкольного образования.

Переход современного общества к информационной фазе развития обусловливает необходимость разработки методологии процесса обучения с использованием информационно-образовательных ресурсов для формирования базовых основ культуры дошкольников.

Цель исследования – обосновать ориентиры отбора содержания образования в информационно-образовательных ресурсах для формирования базовых основ культуры дошкольников.

Материалы и методы. Теоретические основы научного исследования проблемы обучения с использованием информационно-образовательных ресурсов для формирования базовых основ культуры дошкольников базируются на следующих теориях, концепциях, идеях:

- концепциях информационного общества (А. Тоффлер, Е. Масуда, Дж. Гэлбрайт, А.Д. Урсул, И.И. Юзвишин и др.); информатизации образования (В.П. Беспалько, В.А. Извозчиков, Е.И. Машбиц, Е.Н. Пасхин, И.А. Ревякина, И.В Роберт, Э.Л. Шапиро, Ю.А. Шрейдер и др.) и теоретических исследованиях информационных основ образования (С.А. Бешенков, А.Я. Данилюк, Д.И. Дубровский, Г.Н. Зубенко, В.А. Сластенин, Л.Б. Ительсон, В.А. Ситаров, Н.Ф. Талызина, А.Я. Фридланд, В.А. Якунин и др.);
- идеях о творческой сущности человека, развитии его творческих способностей в процессе деятельности (М. Вертгеймер, Дж. Гилфорд, А. Майер, Б. Скинер, П. Торренс и др.; А.В. Брушлинский, Д.Б. Богоявленская, З.И. Калмыкова, Н. Коган, Т.В. Кудрявцев, А.М. Матюшкин, А.Я. Пономарев, О.К. Тихомиров и др.);
- концепциях личностно-ориентированного образования (Е.В. Бондаревская, В.А. Петровский, В.В. Сериков, В.И. Слободчиков, А.В. Хуторской, И.С. Якиманская и др.);
- теориях развивающего образования (П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Н.Ф. Талызина и др.);
- теоретических исследованиях о формировании базовых основ культуры у детей дошкольного возраста (А.Г. Асмолов, Н.Е. Веракса, А.В. Запорожец, В.Т. Кудрявцев, В.А. Поддьяков, Г.К. Уразалиева, и др.).

Результаты и их обсуждение. Компьютерная среда может стать стимулятором активизирующего общения взрослого с ребенком, носящего проблемный характер. Учитывая, что ведущим видом деятельности дошкольников является игра, с целью формирования культуротворчества детей наиболее целесообразно использовать компьютерные игры.

Влияние и развивающий потенциал компьютерных игр отмечались многими исследователями. Так, А.Г.Шмелев пишет: «...играя на компьютере ребенок ...активно взаимодействует пусть с искусственным, но все же взаимодействует с каким-то миром. При этом он учится … строить в своей голове образно-концептуальные модели, без которых нельзя добиться успеха в современных компьютерных играх...и в этом проявляется их развивающий потенциал, особенно это касается интеллекта» [4]. Введение компьютерной игры в жизнь ребенка в дошкольном возрасте может оказать положительное

влияние как на интеллектуальное развитие в целом, так и отдельных способностей, связанных с успешностью обучения.

Однако большинство компьютерных игр либо не задают роль, либо провоцируют вариант «слияния» «Я» и роли (Л.С. Новоселова, Е.О. Смирнова, Р.Е. Радеева и др.). Решение проблемы формирования базовых компонентов культуры детей дошкольного возраста путем развития их культуротворчества возможно в процессе такого игрового взаимодействия детей со взрослыми, в котором взрослый выступает как партнер или даже противник, что позволяет проявить ребенку собственное ролевое поведение, а культурные формы деятельности, дополненные проблемными ситуациями, даются детям индивидуализировано, с учетом уровня их потенциальных возможностей, личного субъективного опыта.

Многие компьютерные игры несут множество знаний о разного рода объектах и их развитии и взаимодействии, информацию по различным областям действительности. В этих играх развивается логическое мышление, скорость реакции, сенсомоторная координация и т.д. Однако их скорее можно назвать играми-упражнениями, чем деятельностью по усвоению смыслов. Поэтому при отборе и структурировании содержания дошкольного образования в информационных ресурсах необходимо ориентироваться на следующие показатели:

– соотношение содержание компьютерной программы с содержанием учебной программы дошкольного образования, что определяет возможность ее использования как одного из средств деятельности и развития ребенка в комплексной среде дошкольного учреждения;
– содержание и функциональные возможности компьютерной развивающей программы, позволяющие ребенку через конструктивно-моделирующие действия осуществлять продуктивную (творческую) деятельность, связанную с анализом и сравнением свойств объектов, абстрагированием и обобщением, что создает основу для развития высших форм образного мышления и формирования обобщенных действий;
– возможность совмещать опосредованную программой деятельность с другими ключевыми для развития дошкольников видами деятельности: предметной и продуктивной деятельностью (реализация взаимосвязи опыта знаково-опосредованной компьютерной деятельности с опытом практических действий); игровой деятельностью (учит роли ведущей деятельности для развития); совместной деятельностью с педагогом и взаимодействием с другими детьми (формирование деятельности общения).

Заключение. Включенность деятельности с компьютерной развивающей программой в совместную деятельность ребенка с взрослым и с другими детьми, собственную предметную, продуктивную, а также игровую деятельность обеспечивает благоприятные педагогические условия, соответствующие специфике дошкольного возраста и создающие основу для эффективного развития и формирования у детей базовых компонентов культуры. Отбор и структурирование содержания дошкольного образования в информационных ресурсах осуществляется на основе такого критерия, как возможность развития образного компонента мышления ребенка, определяющего умение осуществлять мысленные преобразования объектов.

Список литературы

1. Кудрявцев, В.Т. Инновационное дошкольное образование: опыт, проблемы и стратегия развития / В.Т. Кудрявцев // Дошкольное образование, 1998.

2. Новоселова С.Л. Компьютерный мир дошкольника / С.Л. Новоселова, Г.П. Петку. – М.: Новая школа, 1997.
3. Смирнова, Е.О. Психологические особенности компьютерных игр: новый контекст детской субкультуры / Е.О. Смирнова, Р.Е. Радеева; под Шмелев, А.Г. Психодиагностика и новые информационные технологии / А.Г. Шмелев // Компьютеры и познание. – М.: Наука, 1990.

САМОВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ

А.Г. Трофимчук
Новочеркасск, Россия

> Нет, видно, иного прибежища и спасения от бедствий (для каждого человека), кроме единственного: стать как можно **лучше** и как можно **разумнее**. Ведь душа не уносит с собою после смерти ничего, кроме **воспитания** и **образа жизни.**
>
> **Аристокл (Платон)** [2]

Общечеловеческие ценности, являющиеся основой воспитания человека, есть выработанные и накопленные достижения духовного, нравственного и эстетического опыта, вошедшие в жизнь человеческого сообщества и позволяющие поддерживать определенный уровень духовно-нравственного равновесия в человеческом обществе [5, с.12].

Общечеловеческие ценности, способствующие **воспитанию** (совершенствованию духовного мира человека), содержат: духовно-нравственные основы: религий; философии (этики, эстетики); искусств; классики всемирной литературы; культуры поведения и взаимоотношений между людьми; духовно-нравственный жизненный опыт выдающихся личностей всемирной истории; нравственные истоки истории государства (народа); нравственные основы педагогики; нравственные основы и смысл семейной жизни.

«Для того, чтобы человеку хорошо прожить свою жизнь, ему **надо знать**, что он должен и чего не должен делать. Для того, чтобы знать это, ему надо понимать, что такое он сам и тот мир, среди которого он живет. Об этом учили во все времена самые мудрые и добрые люди всех народов» - рекомендует в своём итоговом труде «Путь души» («Путь жизни») Л.Н. Толстой [4, с.5].

Знания, необходимые человеку для того чтобы хорошо прожить свою жизнь, мы понимаем как – **общечеловеческие ценности**.

Процесс **воспитания на основе общечеловеческих ценностей** (см. рис. 1), представляет обогащение индивидуальности (и личности) человека знаниями, как он должен жить и что он должен и не должен в жизни делать (т.е. стать как можно **разумнее**), а также развитыми положительными моральными качествами общечеловеческого идеала современной этики (бережливости, благородства, вежливости, великодушия, верности, выдержки, духовности, идейности, искренности, мужества, правдивости, принципиальности, самоотверженности, скромности, смелости, терпимости, трудолюбия, человечности, честности, чувства нового, чуткости; с одновременным изжитием противоположных отрицательных: *зазнайства, злословия, карьеризма, корыстолюбия, мещанства, распутства, скупости, ханжества, чванства, эгоизма, злорадства, грубости, вероломства, цинизма, лицемерия малодушия, высокомерия**,** трусости, тунеядства, косности* [3]) (т.е. стать как можно **лучше)**, применёнными в повседневной жизнедеятельности [5].

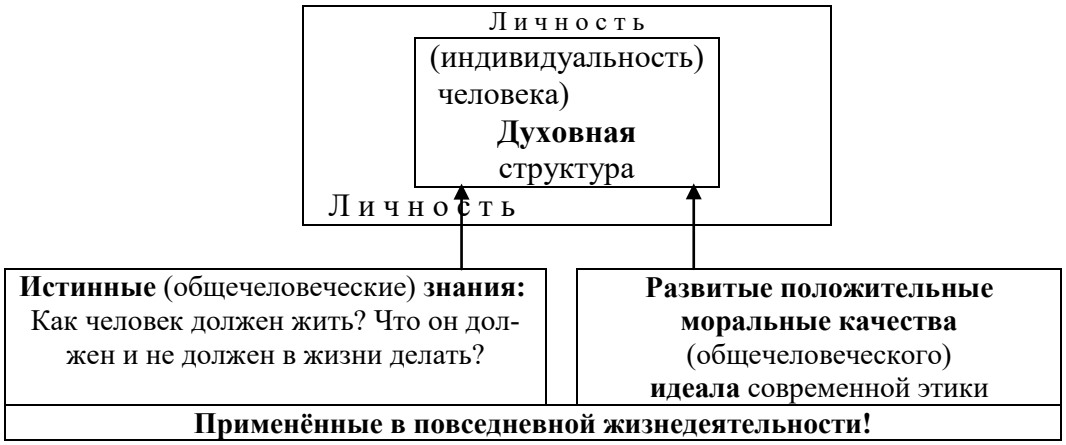


Рис. 1. Процесс воспитания человека

На примере изучения отрывка из рассказа Н.С.Лескова «Однодум», поясняем процедуру поиска ответов на вопросы, – что должен и не должен человек в жизни делать?: «(Губернатор Костромской Губернии, Сергей Степанович Ланской, беседует с квартальным г. Солигалич, Александром Афанасьевичем Рыжовым)…

– Семья у вас есть? – Есть жена с сыном.
– Жалованье малое получаете?
– Никогда не смеявшийся Рыжов улыбнулся.
– Беру,— говорит,— в месяц десять рублей, а не знаю, как это – много или мало.
– Это не много.
– Доложите государю, что *для лукавого раба* это мало.
– А для верного?
– Достаточно.
– Вы, говорят, никакими статьями не пользуетесь? Рыжов посмотрел и промолчал.
– Скажите по совести: быть ли это может так?
– А отчего же не может быть?
– Очень малые средства.
– Если иметь великое обуздание, то и с малыми средствами обойтись можно.

Но зачем вы не проситесь на другую должность?

– А кто же эту занимать станет?
– Кто-нибудь другой.
– Разве он лучше меня справит?»[1].

Вывод: Я должен (на) любить свою профессию и не быть *карьеристом***.**

Свои поиски ответов на вопросы, - что я должен и не должен в жизни делать? - мы вписываем в Таблицу 1, которую регулярно (ежедневно) пополняем.

Таблица 1. Что я должен (на) и не должен (на) в жизни делать

Должен (на)	**не должен (на)**
Любить свою профессию	быть *карьеристом***.**

Для развития положительных моральных качеств и изжития противоположных отрицательных предлагаем специальный алгоритм:

а) Анализ характеристики положительного морального качества;

б) Анализ характеристики отрицательного качества;

в) Общечеловеческие ценности о положительном качестве;

г) Анализ необходимости развития положительного качества: Почему положительное моральное качество необходимо развивать? Что происходит с человеком при отсутствии его в сознании? Сможет ли помочь его развитие Вашей повседневной жизнедеятельности? Чему, по Вашему мнению, поможет его развитие Вашим знакомым, друзьям, родным, близким и всем людям?

д) Анализ необходимости изжития отрицательных качеств: Как проявляется отрицательное моральное качество в Вашей повседневной деятельности? Что способствует его проявлению? Почему это качество необходимо изживать?

е) Определение составляющих положительного качества, необходимых для повседневной жизнедеятельности;

ж) Ежедневный контроль проявления обоих качеств с записью в Дневник самовоспитания:

– Проявлялось ли изживаемое отрицательное моральное качествов течение дня, что этому способствовало, и можно ли было избежать его проявления.
– Проявляется ли развиваемое положительное моральное качество или что мешает его проявлению.
– Регулярная (по результатам наблюдения за развитием или в конце цикла развития конкретного положительного морального качества) самооценка количественного уровня развития и определение присутствия его антонима - отрицательного морального качества.

Каждый вечер, я, примерно в 20 часов, занимаюсь самовоспитанием. Слушаю любимые музыкальные произведения; пою под караоке свои любимые песни и романсы, читаю любимые произведения классики мировой литературы и выделяю ответы на вопросы, что должен и не должен человек в жизни делать и делаю записи в свой Дневник самовоспитания, в соответственную, не прекращающуюся Таблицу 1; повторяю предыдущие записи в Таблице 1; смотрю и анализирую видеофильмы и видеопрограммы высокого духовно-нравственного содержания и делаю записи в Дневник; занимаюсь развитием очередного положительного морального качества и изжитием противоположного отрицательного с записью в Дневник самовоспитания; рассматриваю и анализирую сайты в интернете и альбомы высокого изобразительного искусства, делаю записи в Дневник самовоспитания; анализирую текущие духовно-нравственные события общественной жизни: ЗОЖ, ТВ и радиопрограммы, фильмы, премьеры, концерты, вернисажи; планирую творческие дела, приносящие пользу окружающим людям; в заключении, посылаю красивые, добрые и высоконравственные мысли – чтобы всем людям было хорошо!

Список литературы

1. Лесков, Н.С. Однодум. Собрание сочинений в 12 томах. – М.: Правда, 1989. – Т. 2.
2. Платон. Собрание сочинений в 4т. Т. 2. – М.: Мысль,1993.
3. Словарь по этике. – М.: Политиздат, 1989.
4. Толстой, Л.Н. Путь жизни. – М.: Республика, 1993.
5. Трофимчук, А.Г. Воспитание на основе общечеловеческих ценностей. Монография / Новочерк. гос.мелиор.акад. – Новочеркасск, 2009.

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРАНТОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИННОВАТИКЕ

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

Введение. Цель работы состоит в определении содержания методологической подготовки магистрантов к педагогической инноватике как устойчивой совокупности компонентов, образующих единое целое, а также и в выявлении факторов и условий непрерывного развития методологической готовности магистрантов к педагогической инноватике. Актуальность. В современных условиях осуществляется преобразование деятельности высшей профессиональной школы, главной целью которого выступает непрерывное повышение качества подготовки специалистов. Одно из важных направлений реализуемых преобразований – повышение роли магистратуры, выпускники которой призваны обеспечить результативность инновационной подготовки учащихся школ, гимназий, лицеев и колледжей. Актуальность проблемы обусловлена также необходимостью разработки и внедрения эффективных теоретико-методических подходов к деятельности магистратуры.

Материалы и методы. В основу организации материала положен системный анализ содержания, структуры, функций и генезиса методологической подготовки магистрантов к педагогической инноватике. Учитывалась взаимосвязь и специфика понятий «система», «целое», «организация» (Е.Ф. Солопов), а также понятий «сложность», «функция» и «цель» (Н.С. Тюхтин). Реализованы следующие методы: теоретический анализ философской и психолого-педагогической литературы; моделирование; логические методы; укрупнение как метод изучения сложных систем; анализ курсовых и дипломных работ, а также магистерских диссертаций, выполненных на кафедре педагогики Витебского государственного университета имени П.М. Машерова.

Результаты и их обсуждение. Рассмотрение методологической подготовки к педагогическим инновациям как системы предполагает решение следующих основных вопросов: 1) выявление сущностных характеристик систем; 2) раскрытие факторов, обусловливающих динамику развития систем; 3) определение содержания и структуры методологической подготовки к педагогической инноватике и ее генезиса.

Система отличается целостностью образующих ее элементов и структурностью. Системный же анализ методологической подготовки состоит, во-первых, в рассмотрении ее как комплекса компонентов и связей целого, а также необходимо выявить как данный объект функционирует в системе большей общности. Это целое расчленено на относительно самостоятельные части, что обусловливает важность раскрытия устойчивых взаимосвязей между компонентами рассматриваемой подготовки. При этом изменение одного из компонентов системы ведет к изменению других компонентов и всей системы в целом. Во-вторых, он включает в себя и принцип циклической взаимосвязи генезиса, структуры и функций (С.А. Шавель).

Постановка вопроса о движении, внутренней динамике и развитии сложных систем обусловлена целостностью и противоречивостью самих систем. Следует подчеркнуть, что в философии под развитием понимается тот путь, который проходит каждая система с момента ее возникновения до преобразования или разрушения. Динамика систем проявляется в прохождении ими четырех этапов развития: возникновение, становление, зрелость, преобразование (И.Т. Фролов).

Сущностными признаками возникновения как самостоятельного этапа развития систем выступают: образование устойчивой взаимосвязи между её элементами и реализация двух этапов возникновения (постепенности и скачка). Этап становления отличается превращением системы в целое, для которого характерно противоречивое единство процессов дифференциации и интеграции. Становлению системы способствуют такие причины как количественный рост и развитие координационно-субординационных связей между элементами, а также обладание ею природным и системным качествами. Система, вступившая в этап зрелости, характеризуется структурно-организационной тождественностью частей и целого и наличием в её составе доминирующих противоположных систем. Она становится элементом другой высшей системы и наиболее перспективными в развитии оказываются те ее элементы, функции которых соответствуют потребностям высшей системы. Процесс преобразования системы есть одновременно процесс возникновения новой системы. Выделяют внешние (изменения внешней среды, проникновение в систему чуждых элементов) и внутренние (непрерывный рост количественных элементов, ошибки в воспроизведении себе подобных, прекращение роста и воспроизведения составляющих систему элементов) причины преобразования. Преобразование может означать и реорганизацию системы и превращение её в элемент другой высшей системы или прекращение её существования.

Основой для определения содержания методологической подготовки магистрантов выступает уровневая концепция методологии педагогических исследований (В.А. Сластенин). В соответствии с данной концепцией выделяют следующие уровни методологии: философский, общенаучный, конкретно-научный (педагогический) и технологический. Поэтому компонентами содержания методологической подготовки к педагогической инноватике являются: философско-методологический; общенаучный; конкретно научный (педагогический); технологический. Взаимодействие между этими компонентами содержания методологической подготовки обусловлено характером взаимодействия между вышеуказанными уровнями. Характер взаимодействия между этими уровнями заключается в том, что они тесно взаимосвязаны и в то же время характеризуются соподчиненностью. При этом вышележащий уровень для нижележащего создает программу его будущего понятийного аппарата. Механизм же влияния вышележащего уровня заключается в воздействии его принципов на ориентации, средства и методы нижележащих уровней. Каждый из уровней методологии отличается своей системой методов, их иерархизацией и своей специфической ролью в системе межуровневых связей.

В зависимости от специфики и предмета исследования, его целей и этапов роль определенного уровня может изменяться, быть доминирующей или менее значимой. Если учесть, что изменяется не только теория, но и общественно-педагогическая практика, что каждый уровень относительно самостоятелен, то нижележащие уровни оказывают влияние и на вышележащие уровни. Следует подчеркнуть, что системный подход реализуется на каждом из вышеуказанных методологических уровнях, а значит, он осуществляется и в ходе функционирования и развития каждого компонента методологической подготовки магистрантов к педагогической инноватике.

Рассматриваемая методологическая подготовка взаимосвязана с другими видами подготовки магистрантов: культурологической; логической; подготовкой к инновационной деятельности в условиях современной информационно-образовательной среды; организационной; коммуникативной.

Однако научное и профессиональное педагогическое развитие магистрантов реализуется в непрерывном процессе их личностно-профессионального развития. Основными этапами данного развития, как отмечает Е.А. Климов, является: профессиональная подготовка (16 – 23 года); профессиональная адаптация (18-25 лет); первичная профессионализация; вторичная профессионализация; профессиональное мастерство. Н.С. Пряжников обосновывает приоритетную роль личного достоинства как высшего (элитного) проявления субъектности в профессиональном труде, выступающего критерием профессиональной и нравственной зрелости личности.

Заключение. Главный результат эффективной методологической подготовки магистрантов к педагогической инноватике – сформированность у них готовности к проведению педагогических исследований, выступающей как интегративное личностное образование. Компонентами данной готовности являются, на наш взгляд, следующие виды компетентностей: 1) теоретико-методологические компетентности; 2) общенаучные компетентности; 3) конкретно-научные (педагогические) компетентности; 4) компетентности в применении методов исследования; 5) методико-технологические компетентности. Базовой основой для становления и развития вышеуказанных компетентностей выступает динамичное научное и профессионально-педагогическое развитие личности магистранта.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС СОЦИАЛЬНОЙ ФАСИЛИТАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ

Г.А. Шоцкая
Барановичи, УО «БарГУ»

Введение. На современном этапе развития педагогической науки перманентно осуществляется поиск рычагов повышения продуктивности образовательного процесса. Одним из действенных способов может являться использование психологического ресурса социальной фасилитации в педагогической практике.

Материалы и методы. В научной литературе под социальной фасилитацией (от англ. *facilitate* – облегчать) понимают «повышение скорости или продуктивности деятельности индивида вследствие актуализации в его сознании образа (восприятия, представления и т.п.) другого человека (или группы людей), выступающего в качестве соперника или наблюдателя за действиями данного индивида» [1, с. 425]. В случае организации процесса обучения (в частности, процесса обучения студентов иностранному языку) это выражается в организации и проведении учебных занятий в условиях присутствия «посторонних» людей. Ими могут являться другие преподаватели или студенты из параллельных групп. Наиболее целесообразно использование данного фактора после завершения изучения определенных учебных модулей на обобщающих занятиях. Повышение продуктивности образовательного процесса наблюдается в связи с тем, что в условиях социальной фасилитации усиливаются доминирующие реакции студентов (реакции, которые первые извлекаются из набора возможных в определенной ситуации и, в случае хорошо усвоенного действия, являются верными).

Способы организации социального присутствия на занятии могут быть различные:

Способ 1: учебное занятие проводится в присутствии «посторонних» людей, не имеющих задачи оценивания. Для усиления доминирующих реакций

студентов может быть достаточно простого присутствия «посторонних» людей. Согласно результатам исследований в области социальной фасилитации, наибольший эффект усиления доминирующих реакций наблюдается в условиях присутствия людей, входящих в референтную группу человека. Для студентов такими людьми могут быть другие преподаватели или друзья из параллельных групп. Данный способ организации социального присутствия является наиболее эффективным в том случае, если целью работы является усиление экспрессивности речи студентов, так как для достижения максимальной фасилитации данной доминирующей реакции нет необходимости ставить перед присутствующими на занятии «посторонними» людьми какие-либо задачи. Достаточным может быть только простое присутствие друзей студентов из параллельных групп. Б. Россом установлено, что в присутствии друзей наблюдается эффект фасилитации проявления позитивных эмоций [3], а результаты экспериментов С. Томаса показали, что эмоциональная оценка в данном случае становится более резкой [4]. Присутствие людей, не входящих в референтную группу студентов (например, незнакомых преподавателей), не желательно при организации работы, направленной на усиление эмоциональной реакции, так как они вызывают у студентов тормозящий эффект [3].

Способ 2: учебное занятие проводится в присутствии «посторонних» людей, имеющих задачу оценивания. Данный способ организации социального присутствия является более эффективным в сравнении со способом, описанным выше, так как предполагает постановку задачи перед присутствующими на занятии «посторонними» людьми. Т. Хенки и Д. Гласом установлено, что наблюдаемый фасилитирующий эффект выше в присутствии эксперта [5], а результаты опытов Р. Баумейстера подтвердили, что эффект фасилитации усиливается, если перед экспертом стоит задача оценивания [6]. Экспертами могут выступать другие преподаватели и студенты из параллельных групп. Перед присутствующими «посторонними» преподавателями могут стоять следующие задачи: высказывание оценочных суждений; критический анализ работы студентов на занятии; составление рейтинга студентов, высказывавших наиболее конструктивные идеи по обсуждаемой проблеме; ранжирование продуктов учебной деятельности студентов; сопоставление разных интерпретаций, представленных студентами по той или иной проблеме; высказывание рекомендаций по улучшению работы и др. Присутствующие студенты-друзья могут выступать в роли судей, оценивающих результаты групповой дискуссии, выбирать самый/самые весомые аргументы, комментировать точку зрения студентов по той или иной проблеме и др.

Способ 3: учебное занятие проводится в форме или с использованием элементов соревнования с присутствующими на занятии «посторонними» людьми. До настоящего времени попытки разграничить эффект социальной фасилитации и соревнования являлись неэффективными. Возможно, не имеет смысла полностью отделять соревнование от других объяснений явления социальной фасилитации. В этой связи нами был выделен такой способ использования социального присутствия, при котором задания выполняются в условиях соревнования. Наиболее целесообразным является организация соревновательного момента при разыгрывании диалогов и презентации проектов, подготовленных во внеаудиторное время.

Результаты и их обсуждение. Нами была проведена опытно-экспериментальная работа на базе Барановичского государственного университета, в ходе которой исследовалось изменение в условиях социальной

фасилитации таких доминирующих реакций студентов, как экспрессивности речи, долговременная память (запоминание), процесс возникновения ассоциаций и генерирование критических идей.

В процессе исследования было выделено три уровня доминирующих реакций: высокий, средний и низкий. Критериями для определения уровней проявления степени экспрессивности речи являлось использование лексики, характерной для эмоциональных высказываний, и наличие синтаксических характеристик экспрессивной речи в дискурсе студентов. Критерием для определения уровней запоминания стало количество информации (фактов), перешедшей в долговременную память. Для определения уровней возникновения ассоциаций критерием являлось количество ассоциаций, возникших в течение трех минут; для определения уровней генерирования критических идей – их аргументированность и оригинальность.

Заключение. Результаты опытно-экспериментальной работы показали, что существуют статистически значимые различия в доминирующих реакциях студентов экспериментальных и контрольных групп. Уровень доминирующих реакций значительно выше у студентов экспериментальных групп, что свидетельствует об эффективности использования фактора социальной фасилитации в образовательном процессе.

Список литературы

1. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Изд-во полит. лит-ры, 1990. – 494 с.
2. Шоцкая, Г.А. Социальная фасилитация в организации групповой работы студентов / Г.А. Шоцкая // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 3. – С. 86 – 88.
3. Ross, B. Social facilitation and inhibition of emotional expression and communication / B. Ross // J. of personality and social psychology. – 1992. – Vol. 63, № 4. – P. 962 – 968.
4. Thomas, S.L. Social facilitation and impression formation / S.L. Thomas, L.J. Skitka, S. Christen, M. Jurgena // Basic and applied social psychology. – 2002. – Vol. 24, № 7. – P. 67 – 70.
5. Henchy, T. Evaluation apprehension and the social facilitation of dominant and subordinate responses / T. Henchy, D.C. Glass // J. of personality and social psychology. – 1968. – Vol. 10, № 31. – P. 446 – 454.
6. Baumeister, R.F. A self presentational view of social phenomena / R.F. Baumeister // Psychological bulletin. – 1982. – Vol. 91, №1. – P. 3 – 26.

ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИЙ В ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

С.Л. Ярмолкевич, В.А. Марецкая
Минск, УО «МИТСО»

В последние годы слово «инновация» стало употребляться практически во всех программах развития общества, во всех сферах деятельности человека. Надо полагать, что такое увлечение новшествами и нововведениями связано, скорее всего, с неудовлетворенностью качеством функционирования образовательных систем и попыткой решить проблему повышения качества с помощью инноваций в период модернизации образования. Новые требования общества к уровню развития и образованности личности, новые условия жизни должны менять и

содержание, средства и методы педагогического процесса. В этой ситуации возникает естественная и достаточно острая потребность в новых концепциях, методах и технологиях обучения, одним словом, в педагогических инновациях.

Однако можно ли говорить об инновациях, если они не достаточно воплощены в педагогическую практику. И здесь возникает вопрос, каковы же причины, препятствующие внедрению инноваций. Можно предположить, что существуют психологические барьеры у педагогов, а именно: нежелание меняться, страх перед неудачей, перед неизвестным и т.п. По исследованиям К. Ангеловски новаторы составляют 6,6% в педагогическом коллективе, а реализаторы, те, кто готов воплощать идеи новаторов - не более 44,7%. В такой ситуации вряд ли можно рассчитывать на системное и повсеместное внедрение инновационной идеи, метода, технологии. К тому же следует принять во внимание и другую сторону проблемы, а именно, отношение к новаторам и нововведениям со стороны руководителей учебных учреждений и коллег по работе. К сожалению, это отношение бывает столь негативным, что вынуждает педагога прекратить инновационную деятельность или вовсе ее не начинать.

Ещё одной из причин, препятствующих внедрению инноваций, может быть отсутствие ресурсного обеспечения, а оно подразумевает не только наличие необходимой материально-технической базы, но и подготовку учителей к процессу внедрения новшества в педагогическую практику. Поскольку внедрение инновационных идей, методов, технологий должно носить системный и на первых этапах экспериментальный характер, то, очевидно, что в этой ситуации необходимо предусматривать научное руководство экспериментом, последующее обобщение результатов и, наконец, мониторинг. Поэтому инновациями можно считать лишь те идеи, методы, технологии, которые не только воплощены в педагогический процесс, но и экспериментально проверены и готовы к системному целостному внедрению в учебный процесс, в частности школы.

Вот, например, в методике преподавания иностранных языков накоплен достаточный опыт компьютерного обучения, использование которого также можно отнести к инновационным технологиям. Тем не менее учителя-практики используют Интернет-ресурсы не очень часто, и это не всегда объясняется отсутствием или ограниченным доступом к «всемирной паутине». Опыт работы по использованию ресурсов сети Интернет при обучении английскому языку в старших классах позволяет поделиться этим опытом с коллегами, в данном виде развитии профессиональных умений.

Круг проблем, с которыми встречается учитель при использовании Интернет-ресурсов, довольно широк. Среди них можно выделить технические, психолого-педагогические, дидактические проблемы.

Чтобы Интернет стал практическим помощником и эффективным средством обучения иностранному языку, учитель должен уметь отбирать и адаптировать извлечённую информацию и решать ряд задач в определённой последовательности:

– Определить целесообразность применения Интернет-ресурсов.
– Отобрать информацию в соответствии с тематическим содержанием курса.
– Подобрать методы и приёмы представления Интернет-ресурсов, виды заданий на их основе в зависимости от ступени обучения, уровня обученности и индивидуально-психологических особенностей учащихся и конкретных целей урока.

– Выяснить индивидуально-психологические особенности учащихся и отобрать Интернет-ресурсы согласно индивидуально-психологическим особенностям конкретного обучаемого.
– Выбрать оптимальный формат представления Интернет-ресурсов – в печатном или электронном виде.

Практика лингводидактической адаптации Интернет-ресурсов показывает, что учитель самостоятельно создаёт модели обучения иностранному языку на основе Интернет-ресурсов с учётом индивидуально-психологических параметров каждого ученика или группы учащихся.

Качественно иного результата обучения и воспитания мы не можем добиться отдельными инновационными методическими приемами или даже технологиями. Только системный подход, взаимосвязь и взаимозависимость теории и практики, всех компонентов методической системы, реализующихся как в организации содержания учебного предмета, так и в технологии, могут дать полноценное достижение целей обучения и воспитания как прогнозируемых результатов.

Однако нельзя не заметить, что научно-технический прогресс опережает практическое внедрение результатов его достижений. Особенно это заметно в области образования. Поэтому творческая инициативность и активность, порождающая инновации, так необходима сегодня.

Однако путь от инновационных идей в теории обучения до их реализации в педагогической практике оказывается очень долгим. Поэтому сегодня можно с некоторым допущением утверждать, что практика отстает от теории, а технология – от методологии. Широкого и грамотного внедрения инновационных идей, методов и технологий в практику преподавания в школах и вузах не происходит вовсе или происходит медленно и не системно.

ИННОВАЦИОННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

САМООБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Н.В. Абазовская, С.В. Лебедева
Витебск, УО «ВГТУ»

Современная система образования предполагает наличие у выпускников вузов достаточных теоретических знаний в области изучаемых наук, а также практического опыта и навыков работы, при которых будущий специалист мог бы сразу же включиться в трудовую деятельность по выбранной специальности, быть успешным, конкурентоспособным на рынке труда [1].

Педагогические технологии, используемые сегодня в высшей школе, должны иметь отраслевые (профессиональные) особенности, свою специфику, чтобы передавать не только сумму знаний, которыми должен обладать студент, но и заложить систему базовых навыков использования полученных знаний, навыков саморазвития и самообразования.

Цель статьи – проанализировать и оценить место и роль самостоятельного овладения и приобретения знаний студентами как важной составляющей мотивационной сферы будущих специалистов.

Актуальность исследования, представленного в данной статье, состоит в том, что в условиях перестройки отечественного высшего образования увеличивается доля самостоятельной работы и изменяется ее место, роль и организация в структуре учебной нагрузки студентов.

Самостоятельная учебная и научно-исследовательская работа студентов при направленности образовательного процесса на формирование у студентов компетентностей (профессиональных, социально-личностных, психолого-педагогических, коммуникативных и др.) приобретает статус важнейшей составляющей профессиональной подготовки в вузе.

В соответствии с государственными стандартами высшего профессионального образования нового поколения специалист в любой сфере деятельности должен:

– уметь использовать основные положения и методы социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач, анализировать социально значимые проблемы и процессы;
– знать этические и правовые нормы, иметь понятие об урегулировании отношений с другими людьми, обществом, окружающей средой;
– уметь решать междисциплинарные задачи, ориентироваться в смежных областях деятельности;
– уметь самостоятельно принимать решения в проблемных ситуациях и нести за них ответственность [2] .

Таким образом, основной целью профессионального образования остается усиление практической направленности, т.е. подготовка квалифицированного специалиста соответствующего уровня, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности. В системе высшего образования практическая подготовка студентов становится одним из определяющих факторов качества их обучения.

Для преподавателей социально-гуманитарных дисциплин, работающих в вузах технического профиля, возможности практикоориентированности ограничены. В ходе проведения семинарских занятий используется моделирование ситуаций, которые в максимальной степени приближены к будущим проблемам выпускников – потенциальных руководителей. Но этого в виду малого количества учебных часов явно мало для формирования у студентов практикоориентированной компетенции. Рефераты и контрольные работы, которые помогают развить свои хотя бы виртуальные навыки решения практических проблем производственного руководителя, по разным причинам устранены из учебных программ по социально-гуманитарным дисциплинам [3].

Успешное освоение учебных дисциплин на компетентностной основе достигается использованием совокупности активных форм и методов и развивающих технологий, базирующихся на деятельностной основе и способствующих активизации самостоятельной работы студентов. Поэтому особое значение в повышении качества социально-гуманитарной подготовки выпускников вуза приобретают самостоятельная работа, оптимально сочетающая в себе три формы – контролируемую, управляемую работу и самообразование. Именно в процессе такой работы студенты приобретают необходимый для развития компетентности опыт самообразования, опыт исследовательской, проектной и рефлексивной деятельности.

Важнейшими показателями готовности студентов к самостоятельной работе выступают навыки анализа и систематизации материала, критическое мышление, способность личности к полноценному диалогу с другими людьми, к сотрудничеству с ними, стремление к познанию. К сожалению, у большинства студентов отсутствует изначальная мотивация к самообразованию и самовоспитанию. Поэтому задача преподавателя – поэтапно формировать действенные мотивы для достижения профессионально ориентированной цели. Технологии обучения должны побуждать студентов к овладению знаниями, необходимыми в будущей профессиональной деятельности. С этой точки зрения важным является формирование коммуникативных способностей личности. Эту задачу можно решать именно с помощью дисциплин социально-гуманитарного цикла. Предметы данного цикла позволяют использовать имеющиеся коммуникативные знания и умения и развивать их в дальнейшем. Необходимо не только предлагать студентам дополнительные виды самостоятельной работы, но и предоставлять возможность публичного выступления перед аудиторией с докладами, рефератами, обзорами научной (профильной) литературы. Это способствует развитию у будущих специалистов коммуникативных компетенций. Умение грамотно, доступно, логично и выразительно высказывать свои мысли, умение убеждать собеседника, способность решать учебно-профессиональные задачи, реальное включение в управление делами своих коллективов – важное условие профессиональной деятельности.

В структуре квалификационной характеристики современного специалиста наряду с традиционными компонентами (сферы, объекты, виды и задачи профессиональной деятельности) также представлен состав компетенций выпускника. Среди которых кроме академических компетенций и профессиональных в процессе социально-гуманитарной подготовки выпускника должны развиваться следующие метапредметные компетенции: умение работать в команде, сформированность личностных качеств (самостоятельность, ответственность, целеустремленность, организованность и другие мотивационно-ценностные качества), владение умениями проектирования и прогнозирования, владение методами системного и сравнительного анализа [4].

В заключение необходимо отметить, что успешность будущей профессиональной деятельности специалиста зависит от уровня не только внешней, но и внутренней мотивации сегодняшнего студента к освоению учебных дисциплин. Именно самообразование дает возможность повысить эффективность образовательного процесса, подготовить специалиста в соответствии с современными требованиями, которые стоят перед высшей школой.

Список литературы

1. Петраков, В.Н. Подготовка преподавателя к работе в инновационной среде / В.Н. Петраков // Выш. шк. – 2004. – № 2. – С. 37-40.
2. Ачаповская, М.З., Солдатова О.Н. Профессиональное образование: компетентностный подход с ориентацией на профессиональный идеал / М.З.Ачаповская, О.Н. Солдатова // Выш. шк. – 2012. – №1. – С. 62-64.
3. Бубнов, Ю.М. Соцгумблок на переломе / Ю.М. Бубнов // Выш. шк. – 2012. – № 1. – С. 32-34.
4. Макаров, А.В. Проектирование и реализация компетентностно-ориентированных моделей социально-гуманитарной подготовки выпускников вузов /А.В. Макаров // Выш. шк. – 2011. – № 1. – С. 29-33.

THE ROLE OF LANGUAGE ENVIRONMENT IN TEACHING ENGLISH

В.В. Авдеева
Красноярск, СибГАУ им. М.Ф. Решетнева

All the activities done in English language classroom must create a favourable language environment to make the process of learning easier. Whether it is teaching of grammar, or presenting new vocabulary, or developing one of the skills, the emphasis should be on the creating of the proper environment. The classroom activities should provide a simple, not scaring, not complicated surrounding for language learning. The atmosphere should be useful not only for the teacher to introduce the target language in the context of the classroom, but it should be useful for the students to check their ideas about any presented material as well.

When children learn their native language – this environment is created automatically in the family. The child listens to the language used for real purposes and learns to use it for expressing its thoughts and feelings. Following these very principles should enable the teacher to facilitate the language learning. Teachers can go ahead and plan such classroom activities that could be useful to obtain the necessary response from the learners [2].

There are a few more rules for successful language assimilation that the teacher should take into consideration when planning the lessons. For example, no child can be forced to talk until it is ready to talk, and error correction by parents is effectless unless the child feels the need to correct itself. There are a lot of pauses and hesitation when a child begins to speak, but people around it still take time and listen to it and respond at the suitable level.

A child can learn a word or phrase in one context and properly use it in different situations. Thus, the focus is on meaning rather than on form. In addition, there is a real purpose for which the language is used. A child, for example, wants to express its feelings or to do or refuse to do something and from its vocabulary chooses the appropriate words and sentence patterns, uses them and sees that such a use of language helps to achieve the desired results. This

encourages the child to use the language further to satisfy its needs. Though when talking to a child directly the adults simplify the language, it hears much more and absorbs everything that it is ready to absorb and uses it in a simplified and concentrated way to convey its exact meaning.

It is obvious that a teacher is not able to do all this in the classroom, but it should be possible to create favourable conditions for language learning. Such an environment will show students a sample of the language in a meaningful context. Even in the classroom, learners benefit more from heard language. And in this case a teacher should always mind the language he/she uses, as the learners very often produce those phrases and words which they heard occasionally, instead of target language.

One of the points how to create good atmosphere in the classroom is dealing with mistakes. And sometimes this occurs to be not an easy task. Since the students make more and more mistakes, teachers have to specify and correct these errors, which creates conditions of stress [2]. The students develop an anxiety about learning a new language, and it is difficult for them to start using English in some real-life situations. They feel that when they are in the classroom, they listen to a teacher who is always ready to support and correct their mistakes. But in fact, no real learning is happening in this case.

While learning their native language all that children need is automatically provided by surrounding people. Though every child is different and the needs of all children can't be the same, common sense helps parents to provide the necessary input. Even illiterate parents manage to help children to acquire any language, regardless of how they speak at home. For teachers who have personal experience in learning one, two or more languages and have undergone language training should not be a big challenge to provide the necessary exposure [3].

Students do not perceive many of the classroom activities as having any relation to real-life requirements. Many of them do all the exercises mechanically just for the exam. The challenge is to figure out what would keep them in the classroom with the full involvement. There are certain things that teachers have to do in the classroom, but that they themselves as students may not have liked to. For example, there is no need to take teacher training programmes to understand that the long winding explanations of grammar rules make grammar a boring subject for students of any level [1].

If the basis of the learning process is natural exposure, the process of teaching English will be successful. Whatever method is used it is important that students get exposure which introduces the language not in parts but as a whole system. Even if the native language is used for any certain purposes, the exposure of both languages should be entire. To do this the teacher can start the lesson with a story, a joke, a real life experience, an image or video based on the context. Even at the beginners' level, it is possible to connect the material already learnt to the new one, and thus provide a better exposure. It is not compulsory for students to understand everything the teacher says. Introducing an element the teacher should not shy away from occasional use of other elements. Most often it should be noted that these random elements unconsciously absorbed by students as something whole. For intermediate and advanced learners the activities may begin with a natural exposure which leads to discovery of usage rules by the students themselves [3].

Natural language as it is used outside the classroom in real life situations is the basic idea of how to involve students in the learning process. Teachers need to

figure out how this or that element of the language is used in real life. It is helpful to make an exhaustive list of the different uses and then decide which of them would work best for the particular group of students. It is better to use more authentic materials and present-day language, not just to take examples for the demonstration of a grammar rule. Once a selection is made, it would be a simple procedure to provide the appropriate exposure and to help students to take part in real communication.

When the teacher has chosen the actual exposure that would be appropriate for the learners, a series of activities that contribute to creating favourable conditions for language learning can be planned. The first set of activities could be to demonstrate the meaning of an element from the classroom context. This can be followed by activities where the students have the opportunity to test out their ideas which might have appeared about the use of a language item. The teacher is always available to help when needed. Thus, the class may start with a natural exposure to that element from where its actual use is derived and the meaning, which is demonstrated through various means. Then the students work on various tasks that create the need to use this item, and which encourage the use of natural language [2].

It is very important to include such activities that the students enjoy and at the same time develop a desire to learn English. Language games, complex and interesting tasks and activities where students can participate without worrying about their mistakes are necessary for the learners to start the developmental process. As they are becoming more and more experienced users, they will be willing to use the new language without hesitation and be prepared to finer corrections [3]. After verifying the effectiveness of all of the taken activities it is necessary to direct the students for further learning. To do this, the teacher can study a variety of sources and tell the students where they can get more information on it.

In conclusion it can be noted that a tense classroom climate can undermine learning and demotivate learners. On the other hand, learners' motivation will reach its highest point in a safe classroom climate where they can express their opinions and use the language and feel that they will not be ridiculed.

To make the students fully involved in learning, a teacher should try to give them opportunities to learn and encourage and support their learning efforts. Moreover, being anxious or alienated students are unlikely to develop motivation to learn, that is why it is important that learning occurs within a relaxed and supportive atmosphere. So, the main task for any language teacher is to create a favourable language environment.

Literature

1. Gardner, R.C., Tremblay, P.F. On motivation, research agendas, and theoretical frameworks/ R.C. Gardner, P.F. Tremblay// Modern Language Journal. – 1994. – №78. – P. 359-368.
2. Grammar and language environment [Electronic resource]. – URL: http://www.teachingstylesonline.com/grammar_&_language_environment.html
3. Oxford, R., Shearin, J. Language learning motivation: Expanding the theoretical framework/ R. Oxford, J. Shearing// Modern Language Journal. – 1994. – №78. – P. 12-28.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.Э. Богатырева
Орша, Оршанский колледж УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Вхождение Оршанского колледжа в структуру УО «ВГУ им. П.М. Машерова» стимулировало развитие исследовательской деятельности учащихся. Выпускники колледжа продолжают образование в университете в сокращенные сроки, а специфика высшего образования предполагает большой объём самостоятельной работы, что требует наличия у студентов исследовательских умений. Кроме того, профессиональная деятельность специалиста в современном обществе невозможна без творческого подхода. Поэтому уже в колледже необходимо создавать условия для самостоятельной продуктивной учебной деятельности учащихся на основе исследовательского метода, прививать культуру профессиональной проектной деятельности путём развития аналитических и прогностических способностей обучающихся, чтобы на вузовскую ступень обучения они пришли готовыми к самостоятельной, творческой, исследовательской деятельности [1, с.225].

Цель данной статьи – охарактеризовать исследовательскую деятельность учащихся в условиях функционирования колледжа в структуре университета.

Материал и методы. На основании изучения планирования научно-исследовательской деятельности СНО университета и НИОУ «Эрудит» колледжа, анализа выступлений учащихся на научно-практических конференциях для достижения поставленной цели были использованы методы: наблюдение, теоретический и сравнительно-описательный анализ.

Результаты и их обсуждение. Учебное исследование отличается от научного тем, что последнее нацелено на получение нового объективного знания. Главные же цели учебного – приобретение учащимися функционального навыка исследования как универсального способа освоения действительности, развитие способности к исследовательскому типу мышления, активизация личностной позиции учащегося в образовательном процессе на основе приобретения субъективно новых знаний [2].

Исследовательская деятельность осуществляется учащимися колледжа в процессе выполнения курсовых и дипломных, творческих работ, рефератов, участия в работе научно-исследовательского общества учащихся (НИОУ) и предметных кружков. В становлении молодых исследователей можно выделить три этапа: адаптационный, индивидуальной творческой работы, совершенствование исследовательских умений и развитие творческого потенциала.

Первый этап характеризуется пробуждением интереса к исследовательской работе, выявлением творческих способностей, обучением навыкам организации творческой деятельности. Это осуществляется посредством применения в обучении проблемного метода, новых образовательных технологий, которые развивают мышление и способствуют овладению операциями анализа, синтеза, обобщения, абстрагирования, стимулируют самостоятельный поиск и обработку информации, вырабатывают установку на творчество. *На втором этапе* решаются задачи развития интеллектуальной творческой деятельности учащихся с учетом их интересов и способностей: они готовят доклады, рефераты, аннотации и др. Данные виды работ помо-

гают им в приобретении умений планировать исследовательскую работу, искать и систематизировать информацию, следовать логике изложения. *На третьем этапе* совершенствуются исследовательские умения – учащиеся вовлекаются в исследовательскую работу по определенной теме под руководством преподавателя: пишут курсовые и дипломные работы, готовят доклады, творческие работы, выступают на научно-практических конференциях (НПК) [3].

Начинающие исследователи приобретают опыт исследовательской деятельности в НИОУ «Эрудит», основные задачи которого:

– формирование системы научных взглядов учащихся;

– развитие интереса к исследованию окружающей естественной и социальной среды;

– содействие развитию личности, способной к самоактуализации в постоянно изменяющихся социокультурных условиях, а также создание условий, способствующих самообразованию;

– предоставление учащимся возможности участия в конкурсах и научно-практических конференциях, проводимых в рамках колледжа, университета, области и республики, опубликовать результаты своих исследований.

В рамках деятельности НИОУ работает экспертный совет, состоящий из научных консультантов (представителей университета), председателей цикловых (предметных) комиссий, преподавателей колледжа. Главная задача членов экспертного совета заключается в оказании профессиональной консультационной помощи учащимся в процессе работы над проектами, а также в независимой экспертизе работ, представляемых на промежуточные и заключительные этапы конкурсов, конференций и пр.



Рис. 1 – Структура управления НИОУ «Эрудит»

Исследовательская деятельность членов НИОУ организуется в индивидуальной и коллективной формах. Учащиеся выбирают определенную тему, с результатами исследования которой выступают на заседаниях секций, НПК, участвуют в конкурсах творческих работ, а также используют материалы на учебных занятиях, педагогической практике, при написании курсовых и дипломных работ и др. На ежегодной итоговой НПК определяются лучшие исследователи в каждой предметной секции, которые награждаются

дипломами и грамотами. Лучшие стендовые и устные доклады, рекомендованные экспертным советом и научными руководителями молодых исследователей, проходят окончательную рецензию и публикуются в сборнике материалов локального пользования «День науки».

Совместно с профессорско-преподавательским составом университета в колледже проводятся дни науки. Их программа предусматривает авторские семинары и презентации научно-методической литературы преподавателей университета, НПК, круглые столы, выставки и другие мероприятия. Непосредственное общение учащихся с учеными, их консультации и помощь не только стимулируют интерес к исследовательской работе, но и оказывают большое значение на дальнейшую профессиональную деятельность будущих специалистов.

Следует отметить, в организации научно-исследовательской работы колледжа существенное значение отводится НИС университета (начальник – кандидат исторических наук, доцент А.Л. Дединкин). Координируется проблемное поле научных исследований студентов университета и учащихся колледжа, которые приглашаются на студенческие конференции, что позитивно сказывается на их исследовательской активности. Традиционным стало участие учащихся в научно-практических конференциях «Машеровские чтения», «Образование XXI века», главной целью которых можно назвать популяризацию и повышение престижа научной деятельности среди молодежи, привлечение студентов и учащихся к научно-исследовательской работе [4].

Преподаватели колледжа, осуществляющие руководство НИР учащихся, сами занимаются исследованиями, творчеством, инновациями, являются участниками семинаров, педагогических чтений, научно-практических конференций областного, республиканского и международного уровня. Исследовательская работа преподавателей является примером для учащихся и стимулирует их интерес к творчеству.

Заключение. Опираясь на вышеизложенное, можно констатировать, что исследовательская работа учащихся является необходимой составляющей современного образовательного процесса в колледже – структурном подразделении университета. У молодых исследователей формируются такие качества личности, как научное мышление, чувство нового, проблемное видение, аналитический и критический склад ума, рефлексия, которые играют огромную роль в становлении творческого специалиста, способного к саморазвитию и самореализации, готового успешно продолжать обучение в вузе.

Список литературы

1. Богатырёва, А.Э. Роль самообразования в развитии и становлении научно-исследовательской деятельности научно-исследовательской деятельности учащихся / А.Э. Богатырёва //Актуальные проблемы теории и истории педагогики: Педагогические чтения, посвященные памяти доцента С.В. Селицкого, 2 февраля 2006 г. – Витебск: Издательство УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2006. – С. 225–229.
2. Леонтович, А.В. Концептуальные основания моделирования исследовательской деятельности учащихся / А.В.Леонтович // Школьные технологии. – 2006. – № 5. – С. 63-71.
3. Яршова, Л.В. Фарміраванне ў будучых настаўнікаў даследчыцкіх уменняў і навыкаў / Л.В. Яршова // Кіраванне ў адукацыі. – 1999. – № 4. –С. 89–94.
4. Богатырёва, А.Э. Организация исследовательской работы учащихся / А.Э. Богатырёва // Адукацыя і выхаванне. – 2011. – №5. – С. 31–37.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ТЕХНОЛОГИИ КРУГОВОЙ ТРЕНИРОВКИ В ЗАНЯТИЯХ БОКСОМ

С.Л. Богомаз, М.В. Макрицкий, Ю.М. Прохоров
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Организационно-методическая форма занятий физическими упражнениями, известная под названием круговой тренировки, обладает многими достоинствами. Однако это форма дает эффект только, если применять ее правильно. Наши исследования проведенные в «УО ВГУ им. П.М. Машерова» показали, что многие преподаватели и тренеры понимают под круговой тренировкой мелкогрупповой поточный метод. Он, несомненно, повышает плотность занятий, но технологию круговой тренировки, с присущими ей особенностями, не следует смешивать с проведением любых упражнений поточным способом, так как это снижает ее значение.

В психолого-педагогической, методической литературе и практике работы преподавателей тренеров известен такой способ проведения упражнений, как поточный мелкогрупповой. Группы делят на несколько небольших (5-6 человек), в каждой из которых задания выполняются потоком. Даются любые задания – повторение разученного движения с целью закрепления его техники, выполнение специально подобранных упражнений для развития двигательных качеств и т.д.

Термин "круговая тренировка" обозначает иной способ проведения упражнений. В основе организации студентов для выполнения упражнений по технологии круговой тренировки лежит тот же мелкогрупповой поточный способ, но она требует разработки четкой методики выполнения упражнений. Назначение упражнений тоже строго определено – для комплексного развития двигательных качеств. Поэтому технология круговой тренировки представляет собой организационно методическую форму занятий физическими упражнениями, направленными на комплексное развитие двигательных качеств студентов. Одна из важнейших особенностей этой формы занятий – четкое нормирование физической нагрузки и в то же время строгая индивидуализация ее, что и составляет содержания психолого-педагогического сопровождения. Наше исследование было проведено со студентами факультета физической культуры и спорта УО «ВГУ им. П.М. Машерова».

Для проведения занятий по технологии круговой тренировки с психолого-педагогическим сопровождением в общеподготовительном периоде нами был составлен комплекс из 10 относительно несложных упражнений. Каждое из них воздействует на определенные группы мышц – рук, ног, спины, брюшного пресса. Простота движений позволяла повторять их многократно. Выполнение упражнений в различном темпе и из разных исходных положений влияют на развитие определенных двигательных качеств. Объединение отдельных ациклических движений в искусственную циклическую структуру путем серийных их повторений дают возможность комплексного развития двигательных качеств и способствуют повышению общей работоспособности организма.

В зависимости от числа упражнений в комплексе группу мы делим на 6-8 подгрупп по 2-3 человека. Перед занятием размещаем места (станции) для выполнения упражнения.

Последовательность прохождения станций устанавливалась по кругу, с учетом имеющихся возможностей зала, спортивного инвентаря, оборудования и гимнастических снарядов. Например, нами давалось подтягивание в висе на перекладине, использовалась шведская стенка, как отягощение применялись медицинболы, гимнастические скамейки, канат. Преподаватель указывал каждой группе, на каком месте она начинает упражняться, и в каком порядке переходит от станции к станции.

Перед началом выполнения комплекса для каждого студента-спортсмена устанавливалась индивидуальная физическая нагрузка. Это делалось с помощью так называемого максимального теста (МТ).

Ознакомившись с упражнениями после их показа и объяснения, студенты-спортсмены по команде преподавателя начинали выполнять на своих станциях намеченное упражнение в интервале длительности одного раунда (3 мин.) стараясь проделать его максимальное число раз. Определяя максимальный тест на каждой станции, нами предусматривались паузы в пределах 0,30-1 минуты для отдыха и перехода к другой станции. В это время студенты-спортсмены записывали число повторений в личную карточку учета результатов и затем переходили на следующую станцию, где принимали исходное положение для выполнения очередного упражнения и затем все повторяли заново. После определения максимального теста для каждого занимающегося устанавливалась индивидуальная нагрузка на определенной станции.

На последующих занятиях студенты-спортсмены выполняли каждое упражнение комплекса установленное число раз, но в разных вариантах. Выполнялся весь комплекс за строго обусловленное время, повторяя каждое упражнение в индивидуальной для каждого студента дозировке.

Организм занимающихся постепенно приспосабливался к систематически повторяемой нагрузке. Поэтому необходимо постепенно повышать ее, увеличивая дозировку упражнения в зависимости от количества занятий, запланированных на выполнение данного комплекса. Мы считали необходимым вновь проверить максимальный тест по каждому упражнению и сравнить с исходными результатами, чтобы студентам-спортсменам были видны их сдвиги.

Весь комплекс упражнений нами строился таким образом, чтобы студенты боксеры привыкали к временным интервала раунда – 3 минуты, и на паузы для отдыха – 1 минута.

Для лучшей организации в каждой из групп нами назначался старший, который помогал товарищам выполнять упражнения, страховал их, следил за установленной дозировкой. Преподаватель выбирает себе место, но он всегда должен быть рядом с той станцией, где нужна его помощь. Преподаватель всегда имел секундомер для регулирования времени при выполнении упражнения и для подсчета пульса. Пульс подсчитывался до выполнения комплекса, сразу же после прохождения круга и затем еще через минуту в течении 10 секунд (умножив цифру на 6, получили число ударов за одну минуту). Показатели пульса записывались в личную карточку студента-спортсмена. Подсчет пульса начинался после того, как студенты приготовились к этому. По сигналу они начинали подсчитывать пульс, и после команды "стоп" заканчивали подсчет.

Подсчет пульса давал возможность контролировать реакцию организма на предложенную физическую нагрузку. Занимающимся, восстановление пульса которых после отдыха 1 минуту меньше 35-40 ударов, рекомендова-

лось снизить дозировку в упражнениях большой интенсивности при последующем прохождении круга, снизить вес отягощения или количество повторов.

Систематическая оценка результатов по максимальному тесту и учет нагрузки дают возможность преподавателю судить об улучшении работоспособности организма. Сравнение реакций пульса на стандартную нагрузку позволяет сделать выводы о приспособлении сердечно-сосудистой системы к ним. Улучшение ее регуляции отражается в более быстром снижении частоты пульса после стандартной нагрузки. Все это обеспечивает четкий психолого-педагогический контроль и самоконтроль занимающихся боксом за соответствующими реакциями организма.

То, чтобы реализовать в полной мере свои физические, технические и тактические способности, навыки и умения, а кроме того, вскрыть резервные возможности как обязательный элемент, студенту-спортсмену необходимо психологически готовиться к определенным условиям спортивной деятельности, в том числе и с применением технологии круговой тренировки. Психологические особенности тренировочного процесса соревнований, закономерности, причины и динамика предсоревновательных состояний определяют высокие требования к психике спортсмена. Все то, что было отработано и накоплено в процессе обучения и тренировок, может быть растеряно в считанные минуты, перед стартом или в ходе спортивной борьбы. Поэтому следует помнить, что психологическая подготовка спортсмена к соревнованиям есть важный и обязательный элемент обучения и тренировки.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ИНДИКАТОРЫ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.Э. Власенко
Минск, УО «ИППК БГУФК»

Введение. Проблема повышения профессиональной компетентности педагогов, в том числе специалистов сферы физической культуры и спорта, является предметом многочисленных научных исследований отечественных и зарубежных ученых: А.К. Марковой, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина, С.Д. Неверковича, Н.В. Кухарева, В.С. Решетько, С.Л. Смотрицкого и др. Однако вопросы повышения профессиональной компетентности, касающиеся непосредственно деятельности руководителей физического воспитания учреждений дошкольного образования, в научно-методических источниках до настоящего времени раскрыты не в полной мере. В этой связи, становится актуальным поиск инновационных путей повышения профессиональной компетентности для данной категории специалистов.

На наш взгляд, эффективное решение этой проблемы обеспечит разработка системы индикаторов повышения профессиональной компетентности и ее внедрение в разные формы непрерывного последипломного образования (целевое и базовое повышение квалификации, методическая учеба, самообразование и др.). В контексте нашего исследования индикаторы выполняют функцию указателя, определяя пути повышения профессиональной компетентности специалиста в управлении процессом физического воспитания дошкольников и собственной педагогической деятельностью [1].

Цель настоящей статьи - раскрыть содержательную основу информационных индикаторов повышения профессиональной компетентности руководителя физического воспитания учреждения дошкольного образования.

Материалы и методы. В исследовании информационных индикаторов мы опирались на данные поискового этапа констатирующего эксперимента, ориентированного на уточнение специфики профессиональных запросов руководителей физического воспитания в контексте обновления современного дошкольного образования.

Методы исследования: анализ, обобщение и систематизация интернет-ресурсов, анкетирование.

Результаты и их обсуждение. ***Информационные индикаторы*** направлены на повышение научно-методической компетентности руководителя физического воспитания и включают ссылки на ресурсы сети интернет *(образовательные сайты, сайты периодических изданий по дошкольному образованию, сайты по физическому воспитанию, сайты библиотек, сайты правовой информации),* которые в настоящее время выступают важными источниками педагогической информации в системе самообразования руководителя физического воспитания.

С распространением интернета в образовании развивается потребность в доступе к нему, в том числе и среди руководителей физического воспитания дошкольных учреждений. Информационный потенциал интернета неисчерпаем. Здесь можно не только получить любую интересующую информацию, но и поделиться собственными сообщениями с пользователями сети со всего мира, обменяться опытом, идеями, найти новых друзей-единомышленников. Интернет дает возможность дистанционного получения официальной и неофициальной информации, пользования базами данных научных и информационных центров по всему миру, сайтами самых различных учреждений и организаций и др.

Образовательные сайты *(http://do.mp.minsk.edu.by; http://www.doshkrc.org; http://doshkolniki.org; http://parohod.kg; http://www.detskiysad.ru; http://doshvozrast.ru; http://detsadik.my1.ru; http://www.danilova.ru и др.)* содержат полезную информацию о воспитании дошкольников в детском саду и семье: методики образования детей, игровая деятельность, конспекты занятий, работа с родителями, презентации и др. Посещая эти сайты, специалисты анализируют и обобщают научно-методические и практические материалы по интересующим вопросам физического воспитания детей, осуществляют интерактивное взаимодействие с коллегами и родителями на форумах.

Сайты периодических изданий по дошкольному образованию *(http://praleska-red.by; http://dob.1september.ru4; http://www.obruch.ru; http://www.dovosp.ru; http://detsad-journal.narod.ru и др.)* включают научно-методические публикации по проблемам современного дошкольного образования, практические материалы, обзоры официальных документов и наиболее значимых событий для педагогов дошкольного образования, советы и рекомендации профессионалов и др. Они не заменяют полностью более удобных в использовании печатных версий газет и журналов. Тем не менее, на официальных сайтах периодических изданий специалисты могут получить необходимую информацию в электронном виде, отследить актуальные тенденции в области теории и практики физического воспитания дошкольников в Беларуси и за ее пределами, ознакомится с передовым педагогическим опытом.

Теоретическая, методическая, практическая, справочная, энциклопедическая информация ***сайтов по физическому воспитанию*** *(http://www.sporteducation.by; http://www.maygli.by; http://www.libsport.ru; http://ffk-sport.ru; http://fizkult-ura.ru; http://www.allfitball.ru и др.)* будет полезна не только специалистам в области физической культуры и спорта, но и любителям активного отдыха, здорового образа жизни. Такая информация расширяет профессиональный кругозор руководителя физического воспитания, углубляет знания основ теории, методики и организации оздоровления детей средствами физической культуры.

Сайты республиканских библиотек *(http://nlb.by; http://www.biblio.unibel.by; http://sportlib.iatp.by; http://belsportinfo.iatp.by и др.)* объединяют электронные каталоги, архивы и базы данных педагогической литературы, информационно-библиографических ресурсов в области физической культуры и спорта, педагогики, психологии и других наук. Доступ к электронным библиографическим источникам предоставит педагогу возможность целеустремленного поиска и последующего формирования дистанционного запроса на конкретные библиографические источники, находящиеся в хранилищах библиотек.

На ***сайтах правовой информации*** *(http://www.pravo.by; http://pravo.levonevsky.org http://belpravo.by, http://normativka.by.)* размещены актуальные нормативные правовые акты Республики Беларусь, а также научно-практическая, учебная, справочная, консультативная и иная информация в области права и правовой информатизации. Информационные возможности этих сайтов создают условия для приобретения правовых знаний, способствуют оперативному поиску и копированию нормативных правовых документов, регламентирующих профессиональную деятельность руководителя физического воспитания, а также получению юридических консультаций по проблемным правовым вопросам.

Заключение. Таким образом, изучение содержательной основы информационных индикаторов открывает перспективы как для повышения научно-методической компетентности руководителя физического воспитания, так и для совершенствования физкультурно-оздоровительной работы в учреждении дошкольного образования.

Список литературы

1. Власенко, Н.Э. Системно-информационный подход в исследовании индикаторов повышения профессиональной компетентности руководителя физического воспитания дошкольного учреждения / Н.Э. Власенко // Мир спорта. – 2011. - № 3. – С.22-26.

ИННОВАЦИОННОЕ МЫШЛЕНИЕ В ИННОВАЦИОННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Т.С. Гарькавая
Минск, НИО

В современном обществе повысился спрос на социально активную личность, способную самостоятельно принимать решения и нести ответственность за их реализацию. Инновационный характер образования становится важнейшим инструментом в конкуренции с другими социальными ин-

ститутами. В современной социально-экономической ситуации не только содержание, но и технологии, методы, формы, приемы обучения важны для создания позитивной ориентации молодёжи на образование. Развитие новых методов и каналов образования становится настоятельной необходимостью. Повышение качества, доступности, эффективности образования, его непрерывный и инновационный характер, рост социальной мобильности и активности молодёжи, её включённости в образовательную среду делают систему образования важным фактором обеспечения национальной безопасности Беларуси, роста благосостояния её граждан.

Инновации как инструментарий изменения объективной реальности и самого человека определяют будущее развитие общества и всех его сфер. Инновации генерируются индивидами, обладающими инновационным мышлением. Объективация инновационного мышления состоит в феномене создания инновационного образовательного процесса. Инновационный образовательный процесс, в свою очередь, способствует развитию понимания у будущего выпускника «смыслов бытия и их воспроизводства, формируя тем самым инновационное мышление, побуждающее личность к реализации инноваций» [2, 31].

Чтобы продвигаться в континууме ценности инноваций, важно овладеть навыками инновационного мышления на творческом, стратегическом и трансформационном уровнях.

В состав инновационного мышления творческого уровня входят уверенность в творческом интеллектуальном потенциале, любознательность и способность улавливать новые связи и закономерности. После выявления творческой идеи ее необходимо развить в идею стратегическую, способную дать нечто ценное и образовательному процессу, и участникам образовательного процесса, и учреждению образования. В состав стратегического уровня входят умение видеть картину в целом, а также понимание реалий сегодняшнего дня, сочетающееся с умением смотреть в будущее, и способность действовать нестандартным образом. Трансформационный уровень связан с персонификацией инноваций, в состав которых входят стремление к большей компетентности, позволяющей бороться с сопротивлением переменам, выстраивание отношений сотрудничества, необходимых для поддержки новых идей, уверенность в своих силах и способность воодушевлять, сверх всего, способность действовать в заданном направлении.

Кроме того, следует усвоить важнейшие характеристики мышления. К ним относятся: *самостоятельность мышления* – умение использовать общественный опыт, независимость собственной мысли; *критичность мышления* – способность анализировать, сравнивать, находить существенное; *гибкость мышления* – умение находить пути решения задачи; *пытливость мысли* – потребность всегда искать наилучшее решение; *креативность мышления* – способность составить уникальную синергичную комбинацию из отдельных идей или создать полезную ассоциацию между ними.

Механизм функционирования инновационного мышления В. П. Делия представляет как процесс (движение мысли по созданию инновации как продукта инновационного мышления), рождающий новизну для объективного реального мира. Движение мысли, созидающей новые знания, было издавна предметом философской рефлексии. Так, у Р. Декарта проблема сущности мышления выступила в виде фундаментального принципа «Мыслю – следовательно, существую» [1, 282]. То есть мысль осуществляет движение в определенном направлении, как правило, в поиске нового, непознанного,

неосмысленного. Именно мышление, которое характеризуется приращением нового знания в виде инноваций, нововведений, правомерно определять как инновационное мышление.

Инновационное мышление развивается в деятельности. Как и познание, деятельность есть уникально человеческий способ освоения мира. В человеческом бытии они нераздельно спаяны. Не случайно для характеристики их единства М. Мамардашвили ввел понятие «мыследействия». Организация мыследеятельности является критерием и в то же время одним из ведущих условий инновационного образовательного процесса. Смысл мыследеятельности состоит в эффективной организации индивидуальной мыслительной деятельности обучающихся.

Организация мыследеятельности заключается: 1) в выполнении обучающимися различных мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, абстрагирование и др.); 2) в обмене мыслительными деятельностями между участниками образовательного процесса; 3) в разнообразии видов и форм мыслительной, познавательной деятельности; 4) в сочетании индивидуальных и групповых форм работы; 5) в использовании продуктивных педагогических технологий; 6) в креативности всех участников образовательного процесса; 7) в рефлексии.

В.П. Делия выделяет как минимум два диалектически взаимосвязанных этапа деятельности, происходящих в самом инновационном мышлении инноватора. Первый – *когнитивный*, характеризующийся движением мысли в создании и познании смысла нового знания (непосредственно для самого субъекта познания) в виде внутренней рефлексии. Второй этап – *инструментальный*, состоящий в процессе объективации и реализации нового знания в практическую деятельность.

Опрос учителей в школах г. Минска и г. Воложина показал, что происходит ошибочное отождествление инновационного мышления с оригинальным или креативным мышлением. Отметим, что оригинальная, креативная идея может в то же время не иметь абсолютно никакой возможности к практической реализации. Человек с богатым развитым воображением может попросту иметь неадекватные представления о действительности. Инновационное мышление является гармоничным комплексом высокого интеллекта, актуализированного творческого потенциала и навыков исследовательского поведения.

Со временем, приобретая опыт, многие педагоги как сопутствующий нежелательный эффект, приобретают стереотипизацию мышления. Они начинают мыслить и действовать в определенных рамках. Современный же образовательный процесс, да и вся современная жизнь требуют оригинальных решений и инновационных идей.

Инновационное мышление можно и нужно специально развивать. Чем раньше начать развивать инновационное мышление, тем более успешен и востребован будет обучающийся в будущем, у него будут инновационные идеи и, главное, он будет знать, как их реализовать. Человек, обладающий инновационным мышлением, будет допускать меньше ошибок в своей деятельности – в любой ситуации он примет наиболее верное решение. Наблюдения показывают, что большинство педагогов не обучают инновационному мышлению – в результате обучаемые мыслят стереотипно, решения принимают по определенным шаблонам.

Инновационные процессы должны осуществляться сегодня на всех ступенях образования. Новые типы учреждений образования, систем управ-

ления, новые технологии и методики – это проявления огромного потенциала инновационных процессов. Грамотное и продуманное их осуществление способствует углублению позитивных изменений. Вместе с тем, реализация нововведений на практике должна быть сопряжена с минимальными отрицательными последствиями. Поэтому внедрение инноваций в практику всегда предполагает подготовительный этап, включающий в себя моделирование, экспертные оценки, дальнейшую доработку и соотношение с последними достижениями в области образования.

Список литературы

1. Декарт, Р. Избранные произведения / под ред. В.В. Соколова. – М.: Госполитиздат, 1950. – 712 с.
2. Делия, В. П. Инновационное мышление / В.П. Делия. – Балашиха: АСЭПиМ, 1999. – 279 с.
3. Мамардашвили, М.К. Эстетика мышления / М.К. Мамардашвили. – М.: Московская школа полит. исследований, 2000. – 416 с.

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ – ТРЕБОВАНИЕ ВРЕМЕНИ

Н.П. Григорович
Орша, Оршанский колледж УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

В Республике Беларусь педагогическое образование должно соответствовать критериям качества и обеспечивать формирование способностей педагогов, позволяющих им работать в опережающем, а не в запаздывающем режиме, быть конкурентоспособными и профессионально мобильными [1, с. 38].

Введение. В условиях рыночной экономики забота о качестве профессионального образования является делом самого упреждения, которое должно гибко реагировать на запросы потребителя. Обозначенные позиции ориентируют педагогические коллективы на целенаправленную системную деятельность по профессиональной подготовке специалистов для начальной школы [2,с. 27]. Отечественные исследователи *Н.И. Демидова, А.Р. Коршун, Е.П. Булгакова* под профессиональным становлением понимают поэтапный динамичный и управляемый процесс вхождения в профессию, в ходе которого происходят качественные преобразовании личности, ведущие к её развитию и изменению, к формированию позитивного отношения к будущей деятельности и овладению профессиональными знаниями, умениями, способами применения их в педагогической практике.

Повышение требований к профессиональной деятельности учителя привело к актуализации проблемы профессионального становления учащихся, совершенствования профессионально-практической подготовки специалистов. Цель данного исследования – выявить эффективные пути создания целостной образовательной среды, способствующей повышению качества практической подготовки будущих учителей.

Методы и материалы. В ходе исследования осуществлялся сравнительно-сопоставительный анализ, имели место обобщение, анкетирования.

Результаты и обсуждения. Процесс профессионально-практической подготовки требует создания специальных условий, стимулирующих саморазвитие обучающихся, создания «поля возможностей» для развития личности специалиста нового типа. Необходимо учитывать, что в современных условиях происходят быстрый рост и смена образовательных технологий, в

том числе и в начальной школе. Будущий учитель должен овладеть ключевыми профессионально-методическими способами деятельности, позволяющими осуществлять объективный анализ инновационных процессов, быть готовым к адаптации инновационных идей и эффективного педагогического опыта. И, разумеется, владеть инструментарием той или иной технологии [3,с. 22].

Следовательно, уже во время учёбы в колледже учащийся должен находиться в среде, содействующей формированию индивидуального стиля творческой деятельности, выработке готовности успешно решать профессионально-практические задачи. Поиски эффективных путей формирования подобной среды привели нас к выводу: нельзя сразу стать учителем–творцом, не научившись наблюдать за педагогическим процессом, видеть его изнутри, анализировать, сравнивать, сопоставлять, а затем уже самому действовать на этой основе.

Современная быстро модернизирующаяся образовательная среда ориентирует на расширение форм совместной деятельности учебного заведения с иными учреждениями образования, органами управления, с педагогическими научными школами. Идея объединить деятельность преподавателей колледжа, учителей начальной школы и профессорско-преподавательский состав Витебского государственного университета, в структуру которого входит Оршанский колледж, нашла отражение в организации на базе колледжа *учебно-научно-методического центра* (УНМЦ).

Данный центр был создан с целью более широкого содействия становлению учащихся как субъектов учебно-профессиональной деятельности, включения обучающихся в учебно-профессиональную общность, решения задач повышения качества практической подготовки специалистов, опираясь на лучший опыт в единой системе «вуз – колледж – региональные учреждения и органы управления образования». Свою деятельность УНМЦ осуществляет в соответствии со следующими принципами:

– *развития* (создание условий для личностного роста каждого учащегося);
– *психологического комфорта* (создание атмосферы, стимулирующей творческую активность учащихся; опора на мотивацию успешности);
– *сотрудничества, взаимодействия* (расширение способов наблюдения, изучения, апробирования передового педагогического опыта).

Мониторинг качества подготовки учащихся специальности «Начальное образование» выявил некоторые важные аспекты: 1) потребность в творческой педагогической деятельности не складывается стихийно, её надо формировать; 2) очень важно, чтобы учащийся уже в период учёбы осознавал себя причиной достигаемых в образовании результатов и нёс за них ответственность; 3) выпускник колледжа должен ясно представлять многоплановость методической работы в современной школе и иметь соответствующие навыки; 4) перспективный путь подготовки учителя, владеющего навыками исследовательской деятельности, - соединение лучшего в подготовке специалиста в условиях колледжа с лучшими достижениями вузовской науки.

С учётом данных положений была определена структурно-организационная модель центра. Привлекая к работе в рамках центра лучшие учительские и научные кадры Витебского региона, представителей органов управления образованием, мы исходили из того, что продиктовано временем: стратегической целью подготовки учителей должна стать не столько замена, модернизация устаревших профессиональных приёмов на новые, сколько развитие в ходе формирования практических умений способности учителя к самоанализу.

Сложившаяся структурно-организационная модель демонстрирует, что можно разнообразить формы взаимодействия колледжа и школ. Регулярными стали «Дни открытых дверей» по отдельным дисциплинам практики, практикуется приглашение школьных учителей на занятия частных методик преподавания, выездные мастер-классы наиболее опытных учителей.

Вызывают интерес, активизируют творческое методическое мышление, пополняют «методическую копилку» будущих специалистов встречи с авторами учебников, учебно-методических и дидактических комплексов для начальной школы. На протяжении десяти лет проводятся для учащихся авторские методические семинары Г.В. Трафимовой, автора пособий по курсу «Человек и мир», авторский семинар учителя-методиста Г.Д. Боразновой, создателя учебно-дидактического комплекса по обучению грамоте.

Важным направлением рассматривается интеграция педагогической науки и практики. Актуальность интеграции обусловлена и фактами вхождения средних специальных учебных заведений в структуру университетского образования. Совместная деятельность колледжа и Витебского государственного университета им. П.М. Машерова – пример реальной интеграции, дающей хорошие плоды. Наряду с профессионально-практическими умениями и навыками последовательно формируется у будущих педагогов важнейшее профессиональное качество-способность к исследовательской деятельности. Представители профессорско-преподавательского состава ВГУ активно участвуют в работе центра, проводят для учащихся авторские семинары по наиболее актуальным проблемам филологической, математической, экологической подготовки специалистов для начального звена школы и их учителей.

Заключение. Таким образом, учебно-научно-методическое объединение выполняет функцию подготовки учителя начальных классов к более быстрой адаптации профессионала в меняющейся образовательной ситуации, развивает креативное мышление, создаёт условия для творческой самореализации. Его деятельность содействует повышению интереса к профессии, пониманию обучающимися значимости профессии учителя, осознанию гражданской ответственности за обучение и воспитание младших школьников. У учащейся молодёжи появляется причастность к педагогическому сообществу.

Список литературы

1. Торхова, А.В. Тенденции развития педагогического образования / А.В. Торхова // Адукацыя і выхаванне. – 2007. – № 7. – С. 37-44.
2. Полещук, Н.Н. Обеспечение качества профессионального образования / Н.Н. Полещук // Народная асвета. – 2003. – № 6. – С. 26-28.
3. Григорович, Н.П. Роль учебно-научно-методического центра в практической подготовке будущих учителей / Н.П. Григорович // Адукацыя і выхаванне. – 2011. – №5. – С 20-27.

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ В ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЕ

И.А. Дзюба
Минск, ГУО «Академия последипломного образования»

Кодекс Республики Беларусь об образовании предусматривает возможность реализации образовательных программ повышения квалификации руководящих работников и специалистов не только в очной, но и в заочной форме получения образования. Вид заочной формы обучения, при котором

освоение содержания образовательной программы осуществляется преимущественно с использованием коммуникационных и информационных технологий, принято называть дистанционной формой получения образования.

Подпрограмма "Электронное обучение и развитие человеческого капитала" Национальной программы ускоренного развития услуг в сфере информационно-коммуникационных технологий на 2011–2015 годы (утверждена Постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 28 марта 2011 г. № 384) для успешного развития информационного общества предполагает в качестве первоочередных мер обеспечение развития открытых образовательных ресурсов и внедрение в образовательный процесс при повышении квалификации кадров дистанционной формы обучения. Поэтому преподавателями Академии последипломного образования разработаны и в 2011 году в экспериментальном режиме внедрены курсы «Технология и педагогика дистанционного обучения», «Использование электронных средств обучения на уроках математики».

Главными целями реализации в Академии образовательных программ повышения квалификации руководящих работников и специалистов образования Республики Беларусь в заочной (дистанционной) форме получения образования (далее – ПКДФ) являются: совершенствование профессиональных компетенций и деловых качеств педагогических кадров с использованием современных педагогических и информационных технологий; повышение эффективности образовательного процесса за счет более активного использования научного и преподавательского потенциала академии; использование организационных и экономических преимуществ заочной формы получения образования. При этом педагоги республики получают возможность без отрыва от основной деятельности повысить профессиональную компетентность по актуальным проблемам современного образования и одновременно усовершенствовать или получить навыки применения технологий дистанционного обучения в практической работе.

В план повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов образования на текущий (2012) календарный год включены курсы повышения квалификации в дистанционной форме по темам “Исследовательская и проектная деятельность педагогов и учащихся” (14.05.12–09.06.12), “Устройство детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, на воспитание в семьи. Сопровождение замещающих семей” (11.06.12–07.07.12), “Дифференциальная диагностика речевых нарушений и сходных состояний” (22.10.12–17.11.12), “Научно-методическое обеспечение современного образовательного процесса учреждений дошкольного образования” (05.11.12–01.12.12).

Как правило, программа курсов предусматривает личную регистрацию и однодневное очное обучение взаимодействию с системой дистанционного обучения (до 8 академических часов), итоговую аттестацию по результатам выполнения контрольных заданий в дистанционном режиме, он-лайн видео и e-mail консультации в дистанционном режиме. Срок получения образования при освоении слушателями содержания упомянутых ПКДФ составляет от 2 до 4 недель, общее количество учебных часов по учебно-тематическому плану – от 36 до 80. Наполняемость учебных групп ПКДФ за счет средств республиканского и (или) местных бюджетов составляет от 25 до 30 человек.

При подготовке ПКДФ преподаватели Академии выполняют не только проектирование образовательной программы с учетом особенностей вы-

бранной формы обучения, разработку (или адаптацию) электронных образовательных ресурсов, но и определение элементов, позволяющих стимулировать активность слушателей, вовлечь обучаемых в дискуссии, организовать интерактивное взаимодействие с учебными ресурсами. Большое внимание уделяется разработке форм и методов контроля, руководства учебной работой слушателей, обеспечивающих эффективную обратную связь и своевременную целенаправленную помощь на протяжении всего периода обучения с использованием различных современных средств и способов коммуникации.

Используемые при реализации ПКДФ материалы в обязательном порядке регистрируются в интегрированном каталоге электронных образовательных ресурсов Академии, а содержание ПКДФ не менее чем за две недели до начала обучения представляется в виде отдельного дистанционного курса в системе обучения Moodle, развернутой на сервере академии (http://do.academy.edu.by).

Использование в Академии последипломного образования заочной (дистанционной) формы при повышении квалификации педагогических кадров позволяет устранить некоторые ограничения, возникающие при использовании традиционной очной (дневной) формы получения образования. Во-первых, существенные различия в области предметных и профессиональных интересов педагогов из разных типов учебных заведений и различных регионов республики зачастую затрудняют возможности по организации эффективной коллективной работы в групповом режиме, а провести разбиение слушателей очной формы обучения на локальные подгруппы весьма затруднительно (нет аудиторий, резерва часов и т.д.). Во-вторых, заочное (дистанционное) обучение для работников системы образования означает отсутствие необходимости покидать свое рабочее место или место жительства, а также изыскивать средства на командировочные расходы, что является весомым преимуществом в существующей экономической ситуации.

Однако, организация и проведение в Академии повышения квалификации в дистанционной форме получения образования выявила и ряд проблем.

Во-первых, это не всегда достаточный уровень как психологической, так и технологической готовности слушателей к участию в подобных мероприятиях. Поэтому Положение о реализации в Государственном учреждении образования «Академия последипломного образования» образовательной программы повышения квалификации руководящих работников и специалистов в дистанционной форме получения образования предусматривает, что слушатели, приступающие к освоению содержания ПКДФ, должны не только иметь зарегистрированный личный электронный почтовый ящик и возможность в период обучения для выполнения предусмотренных учебной программой заданий регулярно использовать персональный компьютер с выходом в Интернет (в том числе для доступа к серверу академии), но и владеть современными информационными компьютерными технологиями на уровне квалифицированного пользователя (например, иметь сертификат пользователя в категории «Учебно-воспитательная работа» или «Административная работа»).

Во-вторых, отсутствие нормативных оснований для включения в программу и учебно-тематический план повышения квалификации часов самостоятельной работы обучаемых (например, для изучения электронных учеб-

ных материалов, выполнения заданий и т.д.), что негативно сказывается при планировании деятельности учреждения по показателям штатов и контингента (человеко-месяцы, расчет числа слушателей на одного преподавателя, человеко-часы и т.д.).

В-третьих, невозможность организации «этапного» повышения квалификации (допустимого пока только при реализации образовательных программ переподготовки руководящих работников и специалистов системы образования), что формально ограничивает допустимые календарные сроки обучения, затрудняет проведение либо установочных занятий, либо итоговой аттестации.

В-четвертых, по-прежнему остается до конца не решенным вопрос об объективной оценке затрат преподавателя при сопровождении дистанционных курсов и реальном стимулировании сотрудников кафедр и технических специалистов при их разработке.

ИЗУЧЕНИЕ В КУРСЕ ПЕДАГОГИКИ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ КАК ОБЪЕКТА ИНФОРМАЦИОННЫХ ИННОВАЦИЙ

М.И. Дронь
Минск, УО «БГПУ им. М. Танка»

Движение общества к информационному этапу своего развития предъявляет новые требования к уровню профессиональной и, в частности, педагогической подготовки специалистов. Решать учебные задачи в соответствии с такими требованиями способствуют созданные человеком, соответствующие новой эпохе, средства и технологии. Именно информация и информационные процессы лежат в их основе. Вне информации человек и образовательные системы не существуют. Она влияет на их глубинную сущность и особенности. Все это определяет значимость и актуальность рассмотрения проблемы использования информационных инноваций при изучении в педагогике проблемы формирования эстетической культуры личности. Цель исследования, результаты которого отражены в тезисах доклада, определить возможности современных информационно-инновационных подходов и стратегий в повышении эффективности процессов изучения в педагогике проблемы формирования эстетической культуры личности. Предмет исследования – процесс изучения в педагогике проблемы формирования эстетической культуры личности, реализуемый средствами современных информационных инноваций.

В условиях системных трансформаций социума, культуры человека инновационные изменения произошли и происходят и в педагогике как науке и в педагогике как учебном предмете.

Английское слово innovation на русский язык переводится как нововведение, новшество, новаторство. Применительно к педагогическому процессу инновация трактуется как введение нового в цель, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности обучающих и обучаемых.

Наш опыт показывает, что нововведения (инновации) в области педагогики связаны с накоплением и генерированием новой информации, переходом количественных изменений в качественные. Информация и информационные процессы составляют основу, сердцевину всех нововведений. В

одном из определений подчеркивается, что информация есть степень новизны сообщения.

Именно информация, информационные процессы, информационные преобразования – магистральный путь инновационных процессов в области педагогики как науки и как учебного предмета [1, 2]. С учетом объекта нашего исследования остановимся более подробно на втором направлении – инновациях в области педагогики как учебного предмета, выделив в качестве основного направления – процессуальный аспект, технологии изучения педагогики и, в особенности, процесс становления и развития информационных технологий изучения в педагогике проблемы формирования эстетической культуры личности на основе применения компьютерных средств.

Как известно, педагогические эпохи, так же как исторические, отличаются не только тем, что производится, но, прежде всего тем, с помощью чего производится. Движение общества к информационному этапу своего развития связано с возникновением новых средств, нового инструментария деятельности человека во всех сферах, в том числе и в педагогической. От устного слова, через рукописную и печатную книгу, аудиовизуальные устройства к современным гипертекстовым сообщениям – таков эпохальный путь развития средств педагогического воздействия, средств передачи человеческого опыта.

Что касается эстетической культуры, то в литературе можно найти различные подходы и определения этого понятия.

Воспитание эстетической культуры направлено, прежде всего, на формирование эстетического сознания, эстетических чувств, эстетического вкуса и эстетического поведения.

Формированию отмеченных выше компонентов эстетической культуры способствует широкое и педагогически обоснованное применение всего спектра информационных технологий и, в частности, использование медиа информации эстетической направленности.

В Республике Беларусь происходит развитие медиа-информационных процессов и на сегодняшний день сложилась и функционирует система медиаинформации, позволяющая решать проблему применения информационных технологий при изучении педагогики и в частности при изучении проблемы формирования эстетической культуры личности.

Система медиаинформации включает: участников медиакоммуникационного процесса, законодательно-нормативную базу, органы управления, учреждения медиаинформационной системы, телевизионную составляющую, радиоканалы, Белорусский видеоцентр, национальную киностудия «Беларусьфильм», киновидеопрокат, Центры развития информационных технологий, функционирующие при учреждениях образования, медиатеки и электронные библиотеки, систему интернет-ресурсов и др.

Данная система обладает достаточно большим ресурсным потенциалом, который можно применить при изучении в педагогике проблемы формирования эстетической культуры личности.

Однако, созданная в рассмотренной системе медиаинформация, должна быть адаптирована к конкретным особенностям учебной темы. Для этих целей следует применять не любительские и полупрофессиональные средства, а высокопрофессиональные программы.

Следует отметить высокие технические и дидактические возможности, которые заложены в программе Edius, в программе создания слайд-шоу

Photodex ProShow Producer, в редакторе звуковой информации Sony Sound Forge и др.

Исключительно большие возможности для эстетического развития и соответствующей подготовки студентов и школьников видеозаписей балетных постановок. Современные видеофильмы и оцифрованные кинофильмы одного и того же произведения, созданные в различные периоды развития балета позволяют понять искусство конкретной эпохи, глубже осмыслить достижения хореографического искусства с позиций современных подходов и концепций.

Наш опыт показывает высокую значимость для учебно-воспитательного процесса оцифрованных фильмов эстетико-педагогического содержания, выпущенных в более ранние годы. Оцифрованные и записанные на компьютерные носители они приобретают вторую жизнь.

Не потеряли своего дидактического значения оцифрованные и озвученные диафильмы, выпущенные несколько десятилетий назад, которые записываются в компьютерных форматах на диски, тиражируются и могут быть применены в образовательных целях, в том числе и при раскрытии вопросов эстетической направленности.

Произведения литературы, записанные на аудио- и компьютерные носители в исполнении артистов-профессионалов открывают новые направления в их применении и изучении. Это список можно продолжить.

Проведенные нами и нашими учениками исследования указывают на большие возможности рассмотренных информационных инноваций в повышении эстетической культуры студентов при изучении педагогики.

Список литературы

1. Дронь, М.И. Медиаинформационные процессы и медиаобразование в условиях системных трансформаций / М.И.Дронь // Трансформация образования и мировоззрения в современном мире: материалы Международной научной конференции, 22 октября 2010 г. / Учреждение образования «Белорусский государственный университет имени Максима Танка; редкол. В.В.Бущик (отв. ред.) [и др.]. – Минск: БГПУ, 2011.– с. 321-323.
2. Дронь М.И. Медиатехнологии в системе образования: возникновение и развитие / М.И.Дронь // Высшая школа: проблемы и перспективы: 9-я Междунар. науч.-метод. конф., Минск, 11-12 нояб. 2009 г. В 2 ч. Ч. 2 / редкол.: М.И.Демчук [и др.].– Минск: РИВШ, 2009.– С. 84-87.

МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ПО ДИСЦИПЛИНАМ ОБЩЕГО КУРСА ФИЗИКИ

Д.Т. Дубаневич, Ф.П. Коршиков, В.П. Яковлев
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Рейтинговая система оценки знаний студентов по дисциплине (далее – рейтинговая система) представляет собой комплекс организационных, учебных и контрольных мероприятий, базирующийся на учебно-методическом обеспечении всех видов деятельности по данному предмету.

Рейтинговая система включает непрерывный мониторинг учебной деятельности студентов, дифференциацию оценки успеваемости по различным видам деятельности в рамках конкретной дисциплины, график контрольных мероприятий, рейтинговую оценку знаний по дисциплине.

Основными целями введения рейтинговой системы на физическом факультете ВГУ им. П.М. Машерова являются:

- стимулирование повседневной систематической работы студентов;
- снижение роли случайных факторов при сдаче экзаменов и/или зачетов;
- равномерное распределение учебной нагрузки студентов и преподавателей в течение семестра.

Целью рейтинговой системы является получение комплексной оценки качества работы студентов в процессе изучения ими отдельных учебных дисциплин.

Главными задачами рейтинговой системы являются:

- повышение мотивации студентов к систематической работе по изучению дисциплин в течение семестра;
- повышение уровня организации учебного процесса на факультете;
- повышение качества обучения за счет интенсификации учебного процесса, активизации работы преподавателей и студентов по обновлению и совершенствованию содержания и методов обучения.

Рейтинговая система оценки успеваемости студентов базируется на следующих принципах:

- структурирование содержания каждой учебной дисциплины на обособленные части – модули;
- открытость результатов оценки текущей успеваемости студентов;
- регулярность и объективность оценки результатов работы студентов путем начисления рейтинговых баллов;
- наличие обратной связи, предполагающей своевременную корректировку содержания и методики преподавания дисциплины;
- интегральная оценка результатов всех видов учебной деятельности студентов, предусмотренных учебными планами и программами.

Основой модульного обучения является структурирование содержания каждой учебной дисциплины на модули. Объем модуля выражается в учебных часах согласно учебному плану специальности.

Изучаемая дисциплина состоит из набора модулей. Объем учебного материала модуля раскрывает отдельную тему изучаемой дисциплины или несколько тем (раздел дисциплины). Рекомендуется разбивать учебную дисциплину на 2 – 5 модулей в семестр. Модуль состоит из учебных элементов. Путем набора соответствующих учебных элементов формируется модуль, содержание которого должно соответствовать стандарту, учебному плану специальности (направления, специализации) и программе дисциплины.

По каждому модулю устанавливается перечень обязательных видов работы студента, включающий: посещение лекционных занятий; ответы на теоретические вопросы, решение практических задач и заданий на семинарских и практических занятиях; выполнение лабораторных работ; выполнение контрольных работ; написание рефератов; коллоквиумы по отдельным темам; тестирование по теме (группе тем); другие виды работ, определяемые преподавателем.

Каждый дисциплинарный модуль должен завершаться определенной формой контроля для оценки степени усвоения учебного материала и получения рейтинговой оценки качества усвоения учебного материала.

Рассмотрим изучение дисциплины общего курса физики «Оптика» по модульно-рейтинговой системе.

Изучаемая дисциплина состоит из пяти модулей.

Модуль № 1. Геометрическая оптика.

Модуль № 2. Волновая оптика.

Модуль № 3. Квантовая оптика.

Модуль № 4. Лабораторный практикум.

Модуль № 5. Устный экзамен.

Общая характеристика модулей.

Модули №1, №2 и №3 охватывают основные вопросы учебной программы изучаемой дисциплины. Целевое назначение модуля № 4 – отработка экспериментальных умений и навыков. Модуль № 5 является итоговым, обобщающим и систематизирующим содержание учебной программы дисциплины «Оптика». При контроле модуля № 5 студент предъявляет преподавателю дневник учёта достижений по предыдущим модулям №1–4.

Требования к результатам контрольных мероприятий.

В течение семестра студент должен получить положительный результат по каждому из представленных первых четырех модулей. Формы контроля выполнения модулей № 1, № 2 и № 3 – контрольные работы и компьютерное тестирование, модуля № 4 – защита лабораторных работ. Отчет студентов по данным модулям осуществляется в течение всего семестра по мере освоения лекционного и практического материала. При оценке учебных достижений по каждому модулю учитывается активность студента при изучении учебного материала, то есть преподавателем могут выставляться дополнительные баллы – 0,1 балла за каждое мероприятие.

Модуль № 5 (устный экзамен) осуществляется в рамках семестрового экзамена по расписанию экзаменационной сессии факультета.

Если студент не достиг положительного результата хотя бы по одному из модулей № 1–4, то он не допускается к работе по модулю № 5.

Положительным результатом считается усвоение содержания каждого из модулей (или его составных компонентов) на 70 % и выше.

Соответствие процентного усвоения содержания учебного материала оценкам по 10-балльной системе:

% усвоения учебного материала	70	75	80	85	90	95	100
Оценка	4	5	6	7	8	9	10

Каждый из модулей (или его составной компонент) оценивается по 10-балльной системе оценок. Итоговая оценка по дисциплине в целом студенту выставляется как среднее арифметическое всех модулей с учётом правил округления (с последующим округлением до целого значения).

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ АНДРАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Л.С. Дьяченко
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Андрагогике как практике и искусству обучения взрослых не более 3-х столетий. Что касается теории образования взрослой личности, то она находится в стадии разработки и именно поэтому обладает все еще не до конца реализованным инновационным потенциалом, исследовать который необходимо для того, чтобы эффективно реализовывать обучающие, воспитывающие и развивающие задачи андрагогического процесса.

Цель статьи – исследовать андрагогический процесс как систему и целостное явление, показать взаимосвязь компонентов андрагогического процесса друг с другом, раскрыть инновационную сущность андрагогических категорий.

Материалы и методы. Материалами исследования послужили труды теоретиков и практиков по проблемам педагогики и адрагогики, многолетний опыт работы автора со взрослой аудиторией. Методы исследования: эмпирические методы, историкологический анализ, методы теоретического исследования.

Результаты и их обсуждение. Рассматривая этапы развития науки андрагогики, подчеркнем еще раз, что она все еще находится в стадии становления. Ссылаясь на исследования С.И. Змеева, отметим, что системой *андрагогический процесс* можно считать еще не в полной мере, т.к. в андрагогике не описан механизм взаимозависимости системных компонентов друг от друга. Системность андрагогического процесса проявляется во взаимосвязи и взаимопроникновении его компонентов друг в друга.

Андрагогический процесс является, безусловно, явлением, которое все в большей степени приобретает целостность, т. к. постепенно происходит:

– расширение практики образования взрослых в ответ на вызовы и усложнение социальных и личностных взрослых в сфере образования;
– поиски и формирование государственно-общественных предпосылок и механизмов реализации непрерывности образования на этапе обучения взрослых;
– углубление знания о внутренних закономерностях, обусловливающих активность и успешность образования взрослого во все периоды и во всех социальных ситуациях его жизни;
– совершенствование путей интеграции внешних и внутренних факторов, обусловливающих эффективность образования взрослого населения;
– интернационализация проблематики образования взрослых.

Методологическая цепочка образовательного процесса:

целевой→потребностно-мотивационный→операционно-деятельностный→содержательный→эмоционально-волевой→коррекционно-регулировочный→оценочно-результативный будут наполняться в обучении взрослых своим, специфическим содержанием.

Попробуем определить условия взаимосвязи отдельных компонентов друг с другом. Андрагогический процесс (как и любой другой) начинается с целевого компонента, он в процессе обучения взрослых будет опосредован позицией обучающегося, его жизненным опытом, уровнем профессиональной компетентности и личностного развития.

Целевой компонент может стать средством реализации таких важнейших принципов андрагогического процесса как научность, сознательность (принцип осознанного действия). Обучающийся, формулируя цель и структурируя ее с помощью 3-х задач (обучающей, воспитывающей, развивающей) осваивает приемы модульного структурирования учебной информации на уровне «знать», «уметь», «владеть». Принцип научности реализуется в этом компоненте наиболее полно, т.к. его сущность состоит не только в повышении уровня информированности обучающегося, но и приобретении им способности теоретического мышления, дедуктивного способа познания того или иного предмета.

Потребностно-мотивационный компонент непосредственно связан с целевым, ведь развивающие (трудные цели), вернее их достижение или недостижение может в первом случае повысить, а во втором снизить мотивы обучающегося. Своевременная диагностика мотивов и потребностей взрослого – необходимая составляющая успешности эффективного усвоения. Ди-

агностировать потребностно-мотивационную сферу в значительной степени помогает цель, при формулировке которой, учащийся опирается на собственную позицию и собственный жизненный профессиональный опыт. Уровень формулировки цели – в виде обучающей задачи (знать и уметь), развивающей – владеть (творческое развитие творческих процедур мышления), воспитывающей – фиксирует эмоционально-ценностное отношение к предмету, умение видеть его мировоззренческие и нравственно-эстетические возможности.

Внимательная, своевременная диагностика и совместная деятельность по возвышению мотивов обучающихся будет способствовать реализации в андрагогическом процессе принципов личностного подхода и дифференциации.

Операционно-деятельностный компонент позволяет определить степень завершенности усвоения состава содержания образования. Этапы усвоения знаний должны рефлексироваться обучающимися. Им необходимо хорошо представлять *какой этап им удается, какой удается с трудом и почему?*

Помощь андрагога будет заключаться в создании ситуаций (деловые игры, организация самоуправления), при которых взрослый учащийся сможет применить знания в незнакомой, нестандартной ситуации. Данный компонент будет способствовать реализации принципа котекстности. При реализации содержательного компонента необходимо помнить, что взрослый может при помощи андрагога отбирать не только необходимое ему содержание учебного материала, но и методы и формы его усвоения. При обучении взрослых необходим некий образовательный стандарт, который взрослый обучающийся может положить в основу составления собственного образовательного маршрута в достижении индивидуальных целей обучения.

Принципы андрагогического процесса и проблемы их реализации

Принципы андрагогического процесса	***Сущность и основные характеристики***	***Проблемы реализации***
Приоритет самостоятельного обучения	Обучающиеся не только формулируют цели обучения но и сами организуют, планируют диагностируют процесс обучения и его реализацию	Сложность в том, что не все преподавателиандрагоги освоили роль тьютера, фасилитатора, не умеют включать всех стажеров (в деятельность по самоуправлению)
Принцип контекстности обучения	Предполагает учет конкретных жизненных целей обучающихся и их профессиональных интересов	Необходима гибкая надстройка организации обучения к налаженному быту и производственной деятельности обучающихся
Принцип элективности обучения	Свобода в выборе цели содержания форм, методов, источников, средств, места, сроков обучения времени.	Сложно включать всех обучающихся в процесс разработки образовательных программ и методики обучения
Принцип развития образовательных потребностей	Учет продвижения по образовательному маршруту каждого обучающегося целенаправленно, формирование новых потребностей	Сложность в постоянном поиске новых форм признания и поощрения, четких критериев продвижения по лестнице достижений.

В настоящее время учеными-разработчиками теории образования взрослых, предпринимаются попытки создания собственно андрогогических методов обучения, но в них, на наш взгляд, нет единого стержня и поэтому, не достаточно ощущается системный подход.

Интересной является классификация методов, которые мы представляем в виде таблицы.

Методы андрагогического процесса

Методы обучения	Характерные черты каждого метода
Экспозиционные	Содержание обучения организуется и представляется (экспонируется) источником вне – учебником, лектором
Управленческие	Упор делается на активных слушателей-лидеров, ассистентов преподавателя, которые организуют и направляют учебный процесс
Поисковые	Обучающие сами отбирают и организуют информацию, стимулируя познавательную цепочку мышления→изучение проблемы→решение проблемы

Заключение. Значительным инновационным потенциалом обладают такие категории андрагогики как принципы, методы, формы. И так, как теория обучения взрослых находится в стадии разработки, они продолжают развиваться и внедряться в андрагогический процесс.

РОЛЬ ТЕХНОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МАСТЕРСКИХ В ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОСНОВ СОЦИОЛОГИИ И ПОЛИТОЛОГИИ

Л.В. Ершова
Орша, Оршанский колледж УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Качество подготовки специалистов на современном этапе обеспечивается реализацией компетентностного подхода, обеспечивающего подготовку учащихся к самостоятельному решению проблем в незнакомых ситуациях профессиональной, личной и общественной жизни. Знания, навыки, способности, мотивы, ценности и убеждения рассматриваются как возможные составляющие компетентности, но сами по себе не делают человека компетентным [1, 7]. Формированию компетенций учащихся способствуют личностно-ориентированные технологии обучения. Одной из них является технология педагогических мастерских.

Цель данного исследования – изучение роли технологии педагогических мастерских в формировании компетенций учащихся в процессе преподавания основ социологии и политологии.

Материалы и методы. В типовой учебной программе по основам социологии и политологии для учреждений среднего специального образования определены компетенции, которые учащиеся должны приобрести в результате изучения этой дисциплины: социально-личностные, академические (универсальные), социально-профессиональные. Программа предоставляет преподавателю выбор педагогической технологии, при этом главной целью остается формирование компетенций учащихся, умения применять теоретические знания для решения учебных задач различного уровня сложности [2, с. 1-2].

Изучение научно-методической литературы и педагогической практики, анализ, сравнение, обобщение и систематизация показывают, что применение технологии педагогических мастерских в процессе преподавания основ социологии и политологии обеспечивает условия для формирования названных в программе по дисциплине компетенций учащихся.

Результаты и их обсуждение. Технология педагогических мастерских разработана французскими психологами и педагогами. Учебная деятельность в мастерской – это альтернатива простой передаче знаний, когда они не даются учащимся в готовом виде, а «выстраивается» в процессе групповой и индивидуальной деятельности, обмена информацией, дискуссии [3, с. 133-134]. Именно такой подход к процессу обучения эффективен при формировании компетенций. Технология педагогических мастерских позволяет не только осваивать, но и актуализировать социально-политические знания, анализировать и моделировать на основе знаний социально-политические действия в конкретной ситуации, выбирать варианты и способы решения социально-политических проблем, развивает умение работать в коллективе, ответственность [4, с. 29-30].

Преподаватель самостоятельно разрабатывает педагогическую мастерскую по определенной теме программы на основе имеющихся в методической литературе алгоритмов [5, с. 26-28]. Практика показала целесообразность проведения при изучении основ социологии и политологии следующих педагогических мастерских: «Общество и общества» (тема «Общество и его социальная структура»), «Весь мир – театр, а люди в нем актеры» (тема «Личность в обществе»), «Политика и общество» (Тема «Что такое политика?»), «Власть, государство, политика» (тема «Власть»), «Демократия – власть народа» (тема «Государство и демократия»), «Если не я, то кто же?» (тема «Личность и политика»).

В процессе подготовки мастерской преподаватель разрабатывает ее алгоритм в соответствии с темой, отбирает информацию для работы учащихся. Содержание учебного материала определяется учебной программой и требованиями к знаниям и умениям учащихся. Структура педагогической мастерской по основам социологии и политологии включает 3 этапа:

- актуализация знаний и постановка проблемы исследования;
- исследование проблемы и решение поставленных задач;
- представление результатов исследования и рефлексия.

На всех этапах используются в различных сочетаниях оригинальные методические приемы: индукция, самоконструкция, социоконструкция, социализация, афиширование, разрыв.

Например, педагогическая мастерская «Весь мир театр, а люди в нем актеры» является вводным занятием по теме «Личность в обществе». На этапе актуализации знаний используются методические приемы: индуктор, самоконструкция, социализация, разрыв. Роль «индуктора» выполняют строки из комедии В. Шекспира «Как вам это понравится»:

Весь мир – театр.

В нем женщины, мужчины – все актеры.

У них есть выходы, уходы.

И каждый не одну играет роль.

Затем следует самоконструкция, когда преподаватель (мастер) предлагает учащимся записать те виды социальных ролей, которые они выполняют. В процессе социализации учащиеся вслух зачитывают записи, слушают друг друга и дополняют их. Наступает «разрыв»: учащиеся осознают, что каждый человек выполняет различные социальные роли, но их представления социальной роли и социальной и ролевой идентификации недостаточны. Они обращаются к учебной программе по основам социологии и политологии и знакомятся с целями учебного занятия (раскрыть понятия: социальный статус, социальная роль, ролевое поведение; уметь осуществлять социальную и ролевую идентификацию).

На втором этапе мастерской учащиеся исследуют проблему. В процессе социоконструкции они работают с информацией в группах и создают проекты «Социальный статус», «Социальная роль», «Ролевое поведение», «Социальная и ролевая идентификация». Заканчивается данный этап афишированием: учащиеся вывешивают в аудитории рисунки, тексты, схемы, являющиеся итогом исследования в группах.

На третьем этапе мастерской учащиеся представляют результаты исследования. В процессе социализации представители групп выступают с минидокладами, в которых отражают сущность проектов. Одновременно происходит социоконструкция: учащиеся составляют опорный конспект по теме.

Завершается третий этап рефлексией. Преподаватель предлагает учащимся ответить на вопросы, удалось ли им усвоить сущность понятий «социальный статус», «социальная роль», «социальная и ролевая идентификация»; смогут ли они применить на практике знания для собственной социальной и ролевой идентификации; как можно использовать эти знания в подготовке к будущей профессии. Преобладание в педагогической мастерской самостоятельной работы учащихся как индивидуальной, так и в группах обеспечивает развитие у них следующих компетенций: коммуникации, самосовершенствования, владение методами учения и самообразования, моделирования; умение работать в команде, готовность к взаимодействию.

Заключение. Применение технологии педагогических мастерских в процессе изучения основ социологии и политологии содействует формированию у учащихся компетенций, основанных на социально-гуманитарных знаниях, эмоционально-ценностном и социальном опыте. Наличие данных компетенций, в свою очередь, становится основой их активной гражданской позиции, политической и профессиональной культуры.

Список литературы

1. Иванов, Д. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании / Д. Иванов. – М.: Чистые пруды, 2007. – 32 с.
2. Основы социологии и политологии. Типовая учебная программа для учреждений, обеспечивающих получение среднего специального образования. – Минск: Республиканский институт профессионального образования, 2010. – 16 с.
3. Бассис, А. Добыть скорее, чем диплом, свое человеческое достоинство // Народное образование. – 1997. - № 10. – С. 133–135.
4. Яршова, Л.В. Тэхналогія педагагічных майстэрняў – шлях да гуманізацыі навучання // Адукацыя і выхаванне. – 2001. – № 8. – С.28-31.
5. Запрудский, Н.И. Технология педагогических мастерских / Н.И. Запрудский. – Мозырь: ООО ИД «Белый Ветер», 2002. – 92 с.

АКТИВАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ С ПОМОЩЬЮ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ

И.И. Ефременко, Р.И. Фидельская
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Совершенствование учебно-материальной базы общеобразовательной школы – одно из главных условий повышения уровня учебно-воспитательного процесса. Учебное оборудование стало неотъемлемой ча-

стью урока, так как работа с ним для учащихся – это и источник новых знаний, и средство для усвоения, обобщения, повторения изученного материала. В методике преподавания биологии разработаны различные приемы использования учебного оборудования на уроках [1]. Одной из активных форм обучения, предполагающей использование компьютерных технологий, является создание мультимедийного реферата, или презентации.

Мультимедийные презентации как элемент интерактивных технологий успешно используются в практике современного педагога. Их цель – донести информацию в наглядной, легко воспринимаемой форме. Отличительная особенность мультимедийной презентации – ее интерактивность, которая создается для ученика современными средствами и дает возможность взаимодействовать с мультимедиа-изображением. При использовании презентации педагог имеет дело с активной формой обучения: все вовлечены в процесс обучения.

В помощь педагогу-биологу нами были разработаны мультимедийные презентации по формированию культуры питания для учащихся старшего школьного возраста.

Цель исследования этой работы заключается в выяснении влияния мультимедийной презентации «Пищеварительная система. Обмен веществ и энергии» на уровень знаний учащихся 9-х классов УО «ГОСШ № 12» г. Витебска.

Материалы и методы: педагогический эксперимент (констатирующий и формирующий). Материалом для настоящей работы послужили результаты экспериментальной работы, проводимой в 9-х классах УО «ГОСШ № 12» г. Витебска в 2010-2011 учебном году. Объектом для исследования является учебный процесс этой школы, а предметом исследования наглядность как дидактический принцип. Экспериментальная работа проводилась на уроках биологии.

Результаты и их обсуждение. Работа проводилась в 2 этапа. На первом этапе исследования проводился констатирующий эксперимент. Его *цель* – выявление исходного уровня знаний учащихся по биологии. Для этого проводился контроль знаний по ранее изученной теме. Результаты контроля знаний по ранее изученной теме в девятых классах показаны на рис. 1.

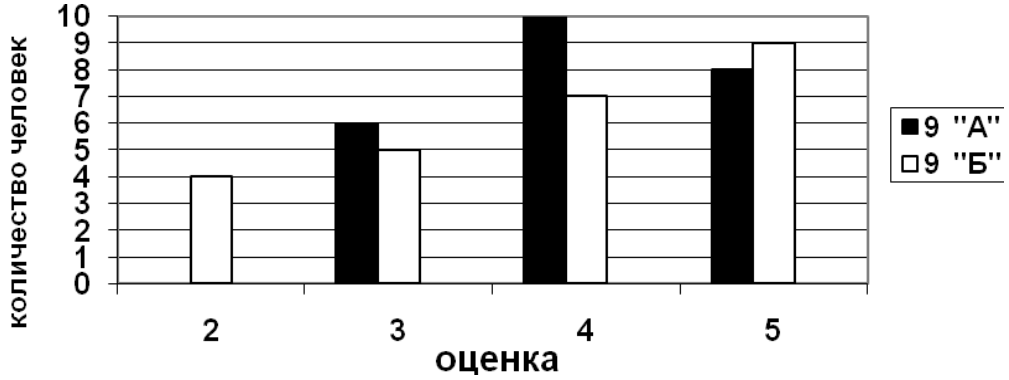


Рис. 1. Результаты контроля знаний по ранее изученной теме, проводимого на этапе констатирующего эксперимента.

На втором этапе исследования, на основании полученных результатов учащиеся были разделены на 2 группы для проведения формирующего эксперимента. *Целью* его является повышение уровня знаний учащихся по биологии с помощью мультимедийной презентации. Первая группа - контрольная, это 9 «А» класс, вторая - экспериментальная, это 9 «Б». В 9 «А» нагляд-

ный материал использовался в обычном объеме, в 9 «Б» - в увеличенном. Проверка знаний учащихся обеих групп проходила по одному плану.

На втором этапе исследования применялась мультимедийная презентация по теме: «Пищеварительная система. Обмен веществ и энергии», которая способствовала более полному усвоению нового материала и повышению уровня и качества знаний учащихся. Презентация основывается на содержании и принципах построения базовой школьной программы по пищеварительной системе человека, но предназначена для углубленного изучения анатомии и физиологии органов пищеварения человека. Она содержит разнообразный дополнительный материал, который позволил учащимся значительно расширить свои знания, выходящие за рамки школьной программы. После проведения контроля знаний нами были получены результаты, представленные на рис. 2.

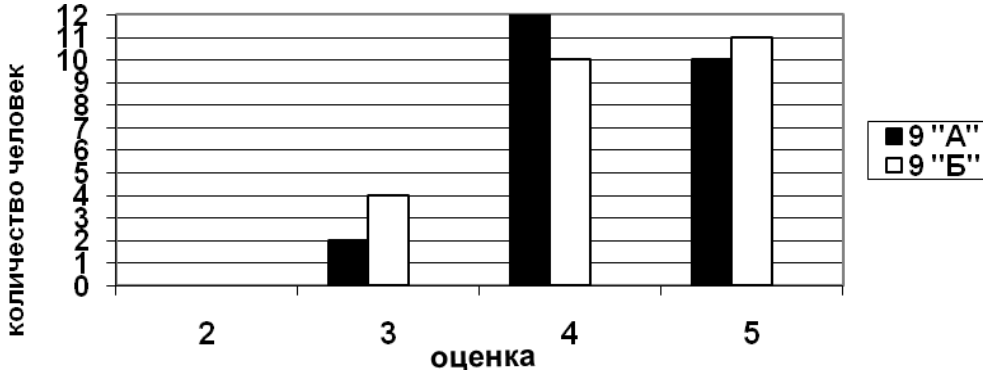


Рис. 2. Результаты повторного контроля знаний по изученным темам, проводимого на этапе контрольного эксперимента.

Заключение. О влиянии мультимедийных средств на повышение уровня знаний учащихся по биологии делался вывод на основании проведенных проверочных работ на этапе проверки изученного материала. Проверочные работы проводились и в экспериментальной и в контрольной группах учащихся. Задания к проверочным работам были одинаковыми. С помощью этого эксперимента было отмечено повышение уровня знаний в экспериментальной группе (рис. 3, 4).

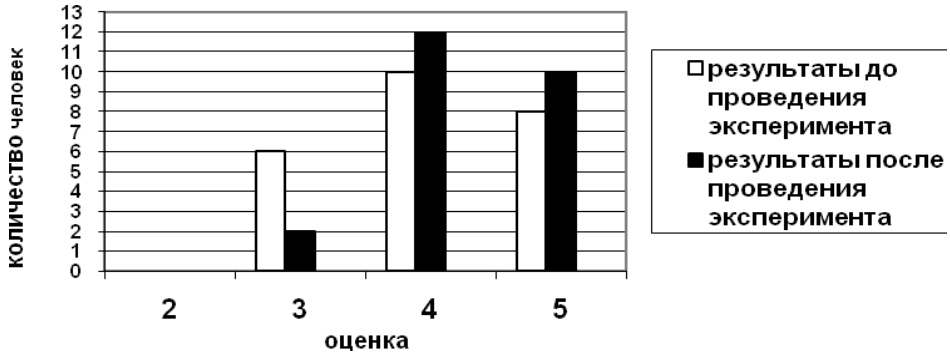


Рис. 3 Результаты эксперимента, проводимого в контрольном классе.

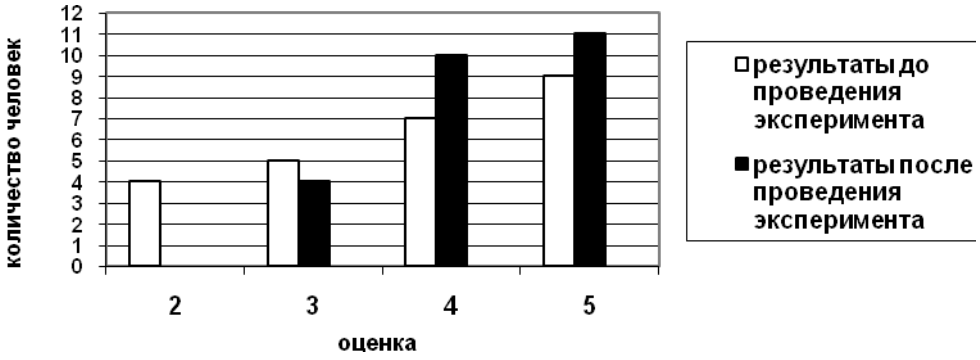


Рис. 4. Результаты эксперимента, проводимого в экспериментальном классе.

1. Было отмечено, что в экспериментальном классе после проведения эксперимента уже не было учащихся, которые не справились с заданиями.

2. Ученики, получившие неудовлетворительные оценки при проведении констатирующего эксперимента получили удовлетворительные оценки при проведении контрольного эксперимента.

3. Таким образом, можно сделать вывод, что применение мультимедийных средств на уроках биологии в целях повышения уровня знаний положительно влияет на активацию познавательной деятельности.

Список литературы

1. Осин, А.В. Мультимедиа в образовании: контекст информации. / А.В. Осин. – М.: Издательский сервис, 2004.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ МОДЕРАЦИИ НА УРОКАХ ПЕДАГОГИКИ

Л.А. Журавлева
Орша, Оршанский колледж УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

«Учить – это понятие прошлого. Школа вчерашнего дня, лозунгом которой было: сидеть, молчать и слушать. Учиться – это основополагающее понятие нового воспитания, лозунгом которого является: как можно больше спонтанности, самостоятельности, активности и самовыражения» - говорил А.Б. Добровольский [4, с. 75].

Цель статьи: проанализировать особенности и обосновать преимущества использования технологии коллективного решения проблем при изучении дисциплины «Педагогика» учащимися педагогической специальности колледжа.

Материалы и методы: в исследовании используется теоретико-методологическая литература по проблеме использования современных образовательных технологий в учебно-воспитательном процессе; применены методы общенаучного характера: анализ, синтез, обобщение, педагогическое наблюдение.

Результаты и их обсуждение. На сегодняшний день в педагогической теории и практике разработаны и применяются разные технологии организации учебно-познавательной деятельности учащихся. Согласно общепринятой классификации педагогических технологий выделяют группу технологий активизации и оптимизации познавательной деятельности учащихся. К ним относится в свою очередь технология коллективного решения проблем, получившая название модерация [3, с. 98].

Модерация (от лат. «moderatio») – регулирование, управление, руководство. Модерация – это организация процесса группового обсуждения в целях обозначения проблем, поиска путей их разрешения и принятия общего

решения. Под модерацией понимается также способ проведения учебных занятий, который даёт возможность всем участникам принять общие решения, как свои собственные [5, с. 54]. Особенно актуальным является использование технологии коллективного решения проблем при изучении предмета «педагогика» на отделении педагогических специальностей, так как учебный материал позволяет решать проблемы дискуссионного характера, когда преподаватель стремиться добиться заинтересованного и деятельного участия учащихся в их решении. Основными преимуществами использования модерации в учебном процессе являются:

– развитие способности учащихся к анализу информации и выявления проблем педагогического характера;
– развитие умения учащихся находить возможности и ресурсы для решения педагогических проблем;
– развитие умения вырабатывать стратегию достижения целей и планировать конкретные действия;
– развитие у учащихся способностей ведения переговоров и дискуссий (умение слушать другого, убеждать и принимать коллегиальные решения) [3, с. 99].

Роль модератора (преподавателя либо подготовленного учащегося) заключается в организации групповой работы, активизации и регламентации процесса взаимодействия участников группы на основе демократических принципов. Он должен обладать умениями организации процесса дискуссии, а не содержания обсуждаемой проблемы; иметь личностные характеристики лидера; направлять дискуссию, не допуская ухода в сторону, контролировать время, отведённое на тему; следить за поведением участников, не допуская конфликтов и нарушений установленных правил «игры»; уметь обобщить результаты и защитить точку зрения перед оппонентами. Но при этом не должен: навязывать своё мнение; быть недоброжелательным; назидать, манипулировать; критиковать; рекламировать себя [2, с. 26].

Обязательными элементами модерации в учебном процессе являются:

– Руководящая роль модератора
– Наглядное представление мнений и идей
– Вербализация
– Презентация
– Осуществление обратной связи, сквозной рефлексии
– Благоприятная групповая атмосфера

Процесс модерации (коллективного решения проблем) включает 5 этапов:

1. Знакомство с целью установления свободной и доверительной атмосферы.
2. Определение и формулировка проблемы или темы обсуждения.
3. Обсуждение темы в малых группах и общая презентация результатов.
4. Обобщение конкретизация результатов работы.
5. Подведение итогов работы и обмен впечатлениями [5, с. 57].

Использование технологии модерации обеспечивает:

– Снижение эмоционального напряжения при обсуждении проблемы педагогического характера;
– Оперативность в выработке вариантов решений и достижение согласия оппонентов;
– Завершение обсуждения проблемы составлением плана конкретных действий;
– Возможность участников почувствовать свой вклад в выработку решений и принять персональную ответственность за их реализацию.

Реализация данной технологии на уроках в целом изменяет позицию учителя: он перестаёт быть носителем готовых знаний и становится организатором самостоятельной познавательной деятельности учащихся [1, с. 34].

Заключение. Данная технология способствует повышению интереса, творческой активности и самостоятельности учащихся в усвоении знаний, формировании умений и навыков, в их применении на практике, что немаловажно для будущих учителей и предполагает выбор таких методов, средств, форм, содержания обучения, которые являются наилучшими с точки зрения определённых критериев, наилучшими для конкретных условий и наилучшими из возможных вариантов. В целом технология коллективного решения проблем (модерация) обеспечивает достижение высоких результатов при минимальных расходах времени и сил учителя и учащихся в данных условиях.

Список литературы

1. Кашлев, С.С. Современные технологии педагогического процесса: пособие для педагогов / С.С. Кашлев. – Мн.: Універсітэцкае, 2001 . – С.31 – 34.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева и др.; под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – С. 24-26.
3. Петров, А.В. Дискуссия и принятие решений в группе: технология модерации. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 175 с.
4. Сивашинская, Е.Ф. Лекции по педагогике: интегрированный курс. В двух частях. Часть 2 / Е.Ф. Сивашинская. – Мн.: Жасскон, 2008. – 192 с.
5. Современные технологии обучения. Методическое пособие по использованию интерактивных методов обучения / под ред. Г.В. Борисова. – М.: «Полиграф – С», 2002. – С. 54-58.

РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (ИЯ) НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ (КМ)

Т.И. Забавская
Минск, УО ФПБ «МИТСО»

Основная цель изучения иностранного языка – формирование коммуникативной компетенции, (т.е. практическое овладение иностранным языком), все остальные цели (воспитательная, образовательная, развивающая) реализуются в процессе осуществления этой главной цели. Однако преподавание иностранного языка из–за своей коммуникативности всегда отличалось от других предметов большим творческим характером, большей направленностью на создание учащимися своих собственных речевых продуктов. Несомненно, это требует креативности, самостоятельности и критичности мышления.

Критическое мышление – это способность анализировать информацию с позиции логики и личностно-психологического подхода с тем, чтобы применять полученные результаты, как к стандартным, так и нестандартным ситуациям, вопросам, проблемам. Критическое мышление - это способность ставить новые вопросы, вырабатывать разнообразные аргументы, принимать независимые продуманные решения. Критическое мышление можно реализовать через:

1. Обучение в сотрудничестве (сообща)

Рассмотрим некоторые варианты организации данной модели обучения в сотрудничестве (сообща).

1. Обучение в команде. В данном варианте реализации обучения в сотрудничестве уделяется особое внимание “групповым целям” и успеху всей группы, что может быть достигнуто только в результате самостоятельной работы каждого члена группы в постоянном взаимодействии с другими учениками этой же группы при работе над темой, проблемой, вопросом, подлежащим изучению.

2. Обучение в “экспертных” группах. Учащиеся организуются в группы по 3-4 человека для работы над учебным материалом, который разделен на фрагменты (смысловые или логические блоки). Каждый член группы разрабатывает свою подтему. Затем изучающие один и тот же вопрос ученики из разных групп встречаются и обмениваются информацией как эксперты. Затем они возвращаются в свои группы и обучают всему новому, что узнали, товарищей в своей группе. Общение ведется на ИЯ.

2. Модульные формы обучения отдельным аспектам языка

Модульное обучение – это комбинированная система, обязательно включающая в себя подсистему адаптивного программированного обучения, соединенная с программой самоуправления. В основе модульного обучения лежит модуль. Модуль как законченный блок информации содержит в себе целевую программу действий и методическое руководство.

3. Метод проектов

Метод проектов – суть развивающего, личностно - ориентированного характера данной модели обучения.

Основные требования к использованию метода проектов в технологии развития критического мышления:

- наличие значимой или же противоречивой в исследовательском плане проблемы;
- практическая, теоретическая значимость предполагаемых результатов;
- самостоятельная деятельность учащихся на уроке и во внеурочное время;
- использование исследовательских методов.

Дидактический цикл урока (или блока уроков) состоит в данной технологии из трех взаимосвязанных частей или этапов: вызов – осмысление – рефлексия (размышление). Технология КМ предлагает определенные методы и стратегии, объединяющие приемы учебной работы по видам учебной деятельности в пошаговой реализации каждого этапа занятия. Как видно из приведенной ниже таблицы, для каждого этапа свои методы и приемы. Каждый же прием и стратегия в критическом мышлении имеют своей целью раскрыть творческий потенциал учащихся. Рефлексия является наиболее значимым этапом, т.к. именно здесь происходит творческое развитие, сознание вновь приобретенной информации. Представим модель построения уроков в технологии развития критического мышления в виде таблицы:

Тип урока	Работа с информационным текстом	Работа с художественным текстом	Взаимообучение	Дискуссия	Письмо	Урок - исследование
Вызов	Мозговой штурм Кластер	Мозговой штурм	Верные – неверные утверждения	“Толстые” вопросы	Инвентаризация	Парная мозговая атака

Осмысление	Инсерт ПМИ	Чтение с остановками	Зигзаг (мозаика)	Перекрестная дискуссия	Составление чернового текста, правка	Заполнение таблицы ЗХУ
Рефлексия	Возвращение к кластеру	Кластер	Сводная таблица	Эссе	Редактирование	Дальнейшее целеполагание

Кластер = Карта мышления (в переводе с англ. – кисть, гроздь, пучок, скопление). При чтении текста происходит выделение смысловых единиц текста и графическое их оформление в определенном порядке в виде грозди. «Грозди»- это графический прием систематизации материала.

Прием « Инсерт» = Чтение с пометками

Это маркировка текста значками по мере его чтения.

Перекрестная дискуссия – это когда одна из сторон высказывает свою позицию и один из аргументов. Противоположная сторона выслушивает аргумент, повторяет его, перефразируя, и готовит контраргумент, который она выдвигает в ответ противоположной стороне. После этого сообщает свой аргумент в защиту своей позиции. И так поочередно высказывается каждая из сторон.

Стратегия “Зигзаг“ – это коллективная самостоятельная переработка материала по частям, способствующая наиболее глубокому пониманию информации и переводу ее в личный опыт.

Данная технология обеспечивает развитие критического мышления посредством интерактивного включения учащихся в образовательный процесс. В результате систематической и целенаправленной работы в сотрудничестве удается значительно увеличить время устной практики каждого учащегося на уроке, дать шанс каждому сформировать в своем сознании систему изучаемого языка.

Продуктивное чтение информационных и художественных текстов способствует развитию информационной культуры учащихся, учит их работать с различного рода информацией. Преподаватель приобретает новую для учебного процесса роль – организатора самостоятельной учебно-познавательной, коммуникативной, творческой деятельности учащихся. У него появляется значительно больше возможностей дифференцировать процесс обучения.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

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

Введение. Задача современной высшей школы состоит в том, чтобы подготовить высококвалифицированного специалиста, владеющего профессиональными знаниями, умениями и навыками, позволяющими быстро адаптироваться в меняющейся информационной среде, обладающего академическими и профессиональными компетенциями. Формирование профессиональных компетенций может быть достигнуто через практикоориентированное обучение, которое является альтернативой накоплению абстрактно-теоретических знаний.

Материалы и методы. В ходе исследования мы использовали методы моделирования, создания мультимедийных презентаций, методические приемы структурирования и отбора учебного материала для разработки уроков с применением педагогических технологий.

Результаты и их обсуждение. Профессиональные компетенции в педагогической деятельности, которыми должен владеть выпускник, определяет образовательный стандарт Республики Беларусь. Владение компетенциями составляет профессиональную компетентность, которая рассматривается как интегральная характеристика, определяющая способность решать профессиональные задачи, используя теоретические знания и профессиональные умения.

Одним из приемов формирования профессиональных компетенций в процессе подготовки специалиста является игровая форма обучения. В процессе деловой игры знания, полученные на лекционных занятиях, преобразуются в умения. Деловая педагогическая игра направлена на моделирование педагогических ситуаций и их решение, формирование умений выбирать и применять наиболее эффективные методы и средства обучения, моделировать урок по конкретной теме [1].

В условиях информационной образовательной среды, педагог должен владеть приемами и навыками подбора учебного материала и создании мультимедийных презентаций, знаниями о педагогических технологиях. Наряду с базовыми педагогическими дисциплинами для студентов факультета биологии и экологии введен спецкурс «Инновационные технологии педагогического процесса», включающий только лекционные занятия, часть из которых мы отводим для самостоятельной работы студентов. Современный учитель должен хорошо ориентироваться в информационных потоках, уметь превращать информацию в знание, использовать полученные знания для решения практических задач.

Как показывает практика, только знания, добытые собственным трудом, придают уверенность и способствуют решению профессиональных задач. Самостоятельная работа студентов является одним из наиболее эффективных средств развития творческой деятельности и может осуществляться как в аудитории на лекциях, семинарах, лабораторных или практических занятиях, так и вне аудитории при самоподготовке. Самостоятельная работа предполагает выполнение различных заданий, предлагаемых преподавателем.

В рамках данного спецкурса студентам были предложены групповые задания по созданию информационного блока конкретной темы и презентаций [2].

Создание информационного блока – это творческий вид работы, требующий навыков сбора, систематизации, переработки информации и оформления результатов в виде подборки материалов, отражающих теоретический и практический аспекты изучаемой проблемы. Используя теоретический лекционный материал описания педагогических технологий, студенты разрабатывали серию уроков по практическому применению конкретной технологии в процессе обучения биологии. Умение объединять информацию в блоки формирует у студентов широкое виденье вопросов, научное мышление, структурный анализ.

Создание презентаций – творческая самостоятельная работа по созданию наглядных средств обучения с использованием компьютерных технологий. При создании презентации у студентов формируются умения отбирать

и иллюстрировать наиболее важный материал, структурировать и систематизировать информацию, оформлять подборку материалов в электронном виде.

Последнее занятие проводится в форме научно-практической конференции, на которой студенты представляют и защищают свои работы, демонстрируя владение коммуникативными умениями.

Современный образовательный процесс нуждается в учителе, который обладает не только профессиональной, но и диагностической компетентностью. Под диагностической компетентностью понимают, как готовность учителя проводить диагностику на основе имеющихся психолого-педагогических знаний и умений, так и способность к самодиагностике на основе уже достигнутого [3].

Мониторинг педагогической практики и анализ возникающих затруднений показал, что наибольшие трудности студенты испытывают при оценке знаний и умений школьников, прогнозировании результатов педагогического взаимодействия, самоанализе собственной деятельности.

Формирование диагностической компетенции, подготовка к диагностической деятельности студентов включает три этапа: основной – при изучении базовых педагогических дисциплин, тематический – в рамках спецкурсов и курсов по выбору, завершающий – в ходе педагогической практики.

Для определения уровня сформированности диагностической компетентности были выделены следующие критерии: гносеологический, ценностно-смысловой, деятельностный. Гносеологический критерий включает знание теоретических основ и методов педагогической диагностики, формулирование цели, выбор средств диагностики, состав диагностических умений. Ценностно-смысловой критерий определяет готовность к проведению диагностики, проявление личной инициативы, ценностное отношение к диагностической деятельности, объекту диагностики. Деятельностный критерий отражает гностические, аналитические, проектировочные, оценочные, диагностические и информационные умения, которые формируются в ходе организации и проведения деловой игры, моделирования и анализа педагогической ситуации при изучении педагогических дисциплин.

Заключение. Формирование профессиональных компетенций педагога необходимо осуществлять систематически в процессе изучения педагогических дисциплин. Наиболее эффективными приемами формирования являются организация и проведение деловых игр, моделирование педагогических процессов, создание информационных блоков и презентаций. Неотъемлемой частью педагогической компетентности является формирование диагностической компетентности у студентов педагогического профиля.

Список литературы

1. Ковалевская, Л.В. Деловая игра как средство формирования профессиональных навыков педагогов / Л.В. Ковалевская // Игровые технологии в современном воспитательном процессе: материалы респ. науч.-практ. конф., 12-13 февр. 2004., Мозырь: в 3ч.–Мозырь: УО МГПУ, 2004. – Ч.2. – С.31-33.
2. Измайлова, М.А. Организация внеаудиторной самостоятельной работы студентов: метод. пособие / М.А. Измайлова. – М.: Издат.-торгов. корпорация «Дашков и К°», 2009. – 64с.
3. Крутовая, Н.В. Проблема формирования диагностической компетентности в учебной деятельности студентов [Электронный ресурс] / Н.В. Кру-

товая // Современная педагогика: актуальные проблемы и тенденции развития: материалы междунар. заочной науч.-практ. конф., 15 мая 2010., Новосибирск. – Режим доступа: http://sibac.info/index.php/2011-07-08-03-27-51/114-l-r. – Дата доступа: 18.06.2011.

МОДЕЛЬ ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИОННОГО ОПЫТА В ПРАКТИКУ ОБРАЗОВАНИЯ

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

Слово инновация появилось в латинском языке приблизительно в середине XVII века и означало «вхождение нового в некоторую сферу, вживление в неё и порождение целого ряда изменений в этой сфере» [3, с. 41]. Следовательно, *инновация* – это, с одной стороны, процесс обновления за счет реализации, внедрения чего-то нового, а с другой – это деятельность по освоению новации в границах определенной социальной практики. Таким образом, внедрение и тиражирование новшества заложены в самой сути инновации.

Модель внедрения инновационного педагогического опыта в образовательную среду принципиально не отличается от внедрения «нового» в любой сфере человеческой деятельности. Она предполагает три обязательных компонента: *«новшество», подлежащее распространению; потенциальных потребителей этого новшества (педагоги, группы педагогов, образовательные учреждения в целом и т.д.); процесс внедрения нового.* Эффективность реализации данной модели определяют три ведущих фактора: обладание «нового» определенными характеристиками и оформление его в технологичном виде; готовность потребителей к освоению «нового» и внедрению его в условиях собственной деятельности; адекватность процесса внедрения первому и второму факторам.

К числу основных характеристик относятся: о*тносительные преимущества нового* (качественно новые результаты, экономия времени, привлекательность для обучающихся); с*овместимость* (соответствие «нового» системе ценностей педагогов); с*ложность* (легкость в приспособлении к деятельности других педагогов); *простота апробации* (возможность апробации «нового» в ограниченных масштабах); *коммуникативность «нового»* (возможность распространения между другими педагогами).

Перевод инновационных изобретений в нормальную педагогическую технологию способствует более быстрому и эффективному внедрению. Педагогические нововведения, как правило, привязаны к конкретным условиям региональной и школьной жизни, к конкретным людям. По сути, первоначально носителем нововведения является отдельный педагог. Другие педагоги, которые хотят познакомиться с новым опытом и перенять его, не погружены в ситуацию нововведения, не проделали соответствующих шагов, выращивая этот опыт, не имеют того видения, которое сформировалось у автора опыта. В результате усваиваются лишь случайные элементы нового.

Наблюдения показывают, что передать новый опыт посредством рассказа и демонстрации невозможно. Педагогический опыт может быть только свой, его нужно вырастить самому. Другое дело, что в этом процессе педагогического творчества может пригодиться особая рефлексия чужого опыта: не столько рассказ о том, что нужно делать, сколько описание условий работы, её границ, понимание сути работы и подхода к ней.

Педагогические нововведения помимо своего прямого назначения выступают своеобразным инструментом, позволяющим выявить условия, необходимые для закрепления и превращения отдельных педагогических прорывов в нормальные педагогические процессы. Если основная цель педагогов-новаторов – разработка нового, то главная цель администрации школы, методистов, ученых, руководителей высших педагогических учебных учреждений должна состоять в том, чтобы создавать условия, необходимые для инновационной деятельности и ускорения полученных в ней результатов.

Каждому, кто когда-нибудь сталкивался с деятельностью по внедрению, хорошо известно, что это сложный процесс. Управленцам и методистам бывает непросто определить и соблюсти условия эффективного осуществления процесса внедрения. Это объясняется различной степенью готовности педагогов одного и того же коллектива внедрять «новое». Одни воспринимают «новое» довольно быстро, другие – спустя значительное время; остальные (и таких бывает большинство) занимают промежуточное положение между двумя этими крайними случаями. В классификации Э. Роджерса выделяются пять категорий педагогов: «новаторы»; «ранние реализаторы»; «раннее большинство»; «позднее большинство»; «колеблющиеся». В соответствии с этим делением составлены социально-психологические портреты представителей названных категорий [1].

«Новаторы» отличаются повышенной чувствительностью к новому, стремятся опробовать любое новшество (идею, метод, систему, технологию и т.д.), активно извлекают новшество из общения.

«Ранним реализаторам» свойственно взвешенное, разумное отношение к деятельности. Именно к ним, «лидерам мнений», обращаются за советом и консультациями другие педагоги относительно различных новшеств.

«Раннее большинство» редко возглавляет новаторское движение. Представители этой группы могут колебаться до момента внедрения, но затем, приняв решение, охотно следуют за другими в освоении новшеств.

«Позднее большинство» отличается скептическим характером и воспринимает «новое» только в случае его соответствия своим потребностям или под активным влиянием социальной среды.

«Колеблющиеся» последними воспринимают новшество и чаще всего могут отказаться от его внедрения, поскольку ориентированы не на будущее, а на прошлое.

В 80-х годах XX века А.М. Хон выделил два типа психологических барьеров при встрече педагогов с «новым»: когнитивные и регулятивные. Первые проявляются в пассивном противостоянии педагогов «новому» из-за отсутствия у них каких-либо представлений о нем, общей нечувствительности к изменениям. Вторые – регулятивные барьеры – опознаются через активное противостояние педагогов «новому» по причине недоверия к управленцам, методистам), которые являются инициаторами его внедрения, или к самому опыту.

К числу психологических барьеров следует отнести: барьер *«некомпетентности»* (ориентация на избежание неудач); барьер *привычки, традиции* (желание сохранить существующий способ работы); барьер *идиллии* (удовлетворенность своим положением, нежелание его менять); барьер *увеличения нагрузки* (опасение увеличения напряжения и интенсивности труда); барьер *«шефа»* (сомнения в уровне компетентности администрации в обеспечении процесса внедрения новшеств) [1].

Говоря о психологических барьерах, препятствующих внедрению нововведений, важно рассмотреть и причины, которые их порождают. В. А. Сластенин и Л. С. Подымова к числу таких причин относят: отсутствие подробной информации о целях внедрения «нового» в работу педагогического коллектива; неучастие педагогов в этапах, предваряющих внедрение (выявление, оценка, технологическое новшество); субъективно предвзятое отношение к новшествам; отсутствие уважения к инициатору введения новшества [2].

Процесс внедрения нового (по Э. Роджерсу) представляет собой сложный многоэтапный процесс принятия решений: ознакомление с проблемой, её анализ; анализ имеющихся способов её решений; выбор адекватного способа; принятие последствий сделанного выбора [4, с. 72-73]. Основываясь на данной модели, выделим основные этапы вхождения новшества в профессиональную жизнь педагогического сообщества и определим базовые действия на каждом из них.

На *этапе ознакомления* следует особое внимание обратить на формы и способы информирования педагогов о новшествах в целях наиболее полного представления специфики инновационного опыта. На *этапе формирования знаний* и интереса к «новому» целесообразно организовать обучающие семинары по освоению технологии инновационного опыта. Базовым действием на *этапе оценки и формирования предпочтений* является педагогическая рефлексия. Получив представление о новом способе профессиональной деятельности, педагоги начинают «примерять» это новшество к собственной ситуации, а затем принимают решение о возможности и необходимости его внедрения. На *этапе апробации* идет апробирование «чужого» способа деятельности как возможного пути решения собственных педагогических задач. Завершает цепочку действий *этап окончательного внедрения*, на котором педагог вступает в фазу разработки внедренческого проекта.

На основании вышеизложенного можно констатировать, что наиболее эффективно инновационный опыт будет внедряться и транслироваться при сбалансированном сочетании трех обязательных компонентов: наличии новшества, подлежащего распространению; готовности потенциальных потребителей к внедрению новшества; грамотной организации процесса внедрения «нового».

Список литературы

1. Рекомендации по внедрению методических разработок лучших учителей РФ, отвечающих требованиям развития системы образования [Электронный ресурс]. – 2011. – Режим доступа:www.caki.ru/content /files /Rekom._po_vnedreniyu_MR_u4itele.dok. Дата доступа: 15.12.2011.
2. Сластенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 186 с.
2. Слободчиков, В.И. Очерки по психологии образования / В.И. Слободчиков. – Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005. – 241 с.
3. Технология оформления педагогического опыта / Н.М. Уварова, Т.А. Сергеева, Т.В. Максимченко. – М.: «Интеллект-центр», 2003. – 278 с.

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

В.С. Козлов
Витебск, УО «ВГАВМ»

Введение. Успешность курса Республики Беларусь на инновационное развитие в решающей степени зависит от использования государством его главного ресурса - интеллектуального. Последний представляется, прежде всего, специалистами, владеющими «новшествами», новыми методами, средствами и формами управления инновационным процессом. Их подготовка невозможна без нововведений в области образования и воспитания. Однако, определенный консерватизм указанной сферы способен замедлить адаптацию образовательного процесса к запросам белорусского общества. В работе предпринята попытка обозначить «элементы его торможения» и средства преодоления такового.

Материалы и методы. В качестве материала и методологической основы исследования использовались философское учение о развитии, психологическая теория деятельности (П. Гальперин, В. Давыдов, А.Леонтьев), теория педагогического управления (С. Архангельский, В. Загвязинский, М. Поташник), теория непрерывного образования (С. Вершковский, В. Онушкин, В Ковалева). При рассмотрении указанной темы автор ориентировался в основном на анализ научно-методической литературы, педагогические наблюдения и теоретическое моделирование.

Результаты и их обсуждение. Современная парадигма высшего образования Беларуси определяется вступлением ее в Болонский процесс. При всем многообразии его образовательных тенденций доминирующей выступает та, которая нацелена на формирование социально-активной и профессионально востребованной личности. К сожалению, следует учитывать ряд сдерживающих факторов, имеющих место в современной системе отечественного образования. Речь идет, прежде всего, о деформированном соотношении «поддерживающего» и «инновационного» типов обучения студентов. В рамках первого учебная деятельность преподавателя сориентирована на поддержание и простое «воспроизведение» имеющегося уровня культуры социальной системы и ее опыта. Привычной является работа с группой обучаемых, в ходе которой лектор передает знания, формирует умения и навыки, определяет результаты их воспроизведения. Подобный вид образования в силу своей репродуктивности не в состоянии обеспечить развитие и трансформацию социокультурного опыта, а лишь позволяет сохранить его преемственность.

Что же касается инновационного подхода к образовательному процессу, то помимо сохранения (поддержания) имеющихся традиций, он направлен на стимулирование у будущих специалистов стремления (потребности) к коррекции сложившейся системы в сфере экономики, культуры и т.д. Его практическая цель очевидна – производство конкурентоспособного продукта, который удовлетворяет потребителя (улучшает качество его жизни). Однако движение к ней требует от инновационного типа обучения ориентации студентов на решение проблемных ситуаций. Они могут возникнуть как перед индивидуумом, так и перед социумом. В конечном счете, задача сводится не только к усвоению представленной преподавателем информации в форме программного материала, но и к самостоятельному поиску ответов на возникающие в процессе обучения вопросы. И, что особенно важно, не останавливаться на полученном результате как истине в последней инстан-

ции. Между тем, в сегодняшней практике учебно-воспитательного процесса все еще сильны позиции «поддерживающего» типа обучения.

В большей степени это обусловлено несоответствием между государственным заказом на «предоставление» специалиста для комплексного целенаправленного процесса создания, распространения и использования новшеств с целью повышения уровня жизни и благосостояния людей и существующей системой образования. Разрыв между тем и другим во многом предопределяет неспособность части выпускников вуза прогнозировать ситуацию, ориентироваться в условиях неопределенности или в так называемых «нештатных ситуациях». Последствия таких расхождений могут представлять для социума опасность, поскольку он может утратить способность к прогнозированию и своевременной реакции на возникающие вызовы в виде экономических, энергетических, экологических и т.п. проблем.

Интенсивность инновационного образования в решающей степени определяется личностью преподавателя, его профессиональными качествами. Однако, если учесть срок давности получения им практических знаний и навыков, то выявляется еще один сдерживающий фактор инновационного обучения в виде проблемы профессиональной компетенции преподавателя. В значительной мере это предопределяется недостаточными связями образовательного процесса с практикой (производством). Взаимодействие преподавателей и специалистов, задействованных в реальном секторе экономки, носит несистемный характер. Реальность такова, что если в экономике постоянно меняются «правила игры», то в образовательной системе сохраняется накопительно-консервативная модель «наполнения» содержания учебных дисциплин. Преодоление возникшей ситуации возможно при условии устранения противоречия между «недогоняющим» производство содержанием учебных курсов и требованиями современной практики по освоению и внедрению новых методов, методик, технологий, программ. Ситуация осложняется тем, что подавляющая часть преподавательского корпуса свою миссию сводит к передаче студентам готовой суммы знаний. Однако, инновационный тип обучения (в наиболее развитых европейских государствах) ориентирован на достижение того, чтобы, по крайней мере, половина объема знаний студентами была получена самостоятельно, а другая опиралась на консультации и методический опыт преподавателей. Их готовность в определенной части вузов к такому соотношению вызывает сомнение в связи с отсутствием у них соответствующей научно-педагогической подготовки (за исключением учебных заведений педагогической направленности). Между тем, отсутствие педагогического образования (в первую очередь у «технократов» и «естественников») не способствует развитию инновационного образования. Препятствует ему и то, что преподавание в вузах носит дисциплинарный характер, несмотря на дискуссионную тему о том, что наиболее значимые для развития науки и общества достижения можно получить при исследовании проблем на стыке отраслей знаний, а потому тезис о междисциплинарности в образовании считается само собой разумеющимся. Подобная идея не выдерживает критики при внимательном изучении учебных планов и программ десятков дисциплин. В инновационный тип обучения со всей очевидностью вписывается взаимодополнение научной и образовательной составляющих в подготовке современных специалистов. В таком случае образование обретает исследовательский характер, поскольку учебный процесс осуществляется преподавателями, занимающимися научными изысканиями в наиболее значимых для отечественной науки сферах.

Заключение. Рассмотрение вышеуказанных аспектов инновационного образования в вузах со всей очевидность указывает на необходимость разра-

ботки его национальной программы, поскольку инновационность как тип обучения относится не только к его методической стороне, но и к общественно значимым результатам. Функционирование новой модели образования в Беларуси невозможно без инновационно мыслящего преподавателя, роль которого в современных условиях триедина: творец конкретного новшевства, его носитель и, наконец, модификатор в процессе внедрения.

Список литературы

1. Национальная программа ускоренного развития услуг в сфере информационно-коммуникационных технологий на 2011–2015 годы //http://www.mpt.gov.by
2. Акулич, И.Л. Пути повышения конкурентоспособности вуза в общеевропейском образовательном пространстве: адаптивность и инновационность вуза как фактор устойчивого экономического роста / И.Л. Акулич // Народная асвета. - 2010. - № 3. - С. 8-12.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Т.Е. Косаревская
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Стратегическая цель в области образования - повышение доступности качественного образования в соответствии с требованиями инновационного развития экономики и современными потребностями общества. Слияние фундаментальной науки с бизнесом на базе наукоемкого производства, сближение фундаментальной и вузовской науки, использование новых форм общения ученых с использованием Интернета – создает новые возможности и новый имидж науки. Научное знание оценивается с точки зрения полезности, прибыльности, возможности применения. Становится важным умение создавать научные тексты, востребованы публичные выступления, популяризирующие, рекламирующие, представляющие научные идеи. С другой стороны, исследовательские навыки, полученные в период обучения в вузе, нужны в любой профессии, повышают личную эффективность и конкурентоспособность специалиста.

Ряд современных исследований посвящен разработке модели научно-исследовательской культуры специалиста. В них описана структура интегративных качеств и компонентов, обосновываются принципы и условия и формирования. Анализ исследований показал, что нет единого мнения по поводу структуры научно-исследовательской компетентности [1, 2, 3]. В нашей работе под исследовательской компетентностью мы понимаем интегральную характеристику личности, определяющую способность решать научные проблемы с учетом приобретенных теоретико-методологических знаний в конкретной области науки, профессионального и жизненного опыта, ценностей и интересов личности. При этом целесообразно формировать у специалистов ценностно-мотивационный, когнитивно-операциональный и контрольно-оценочный (рефлексивный) компоненты научно-исследовательской деятельности. Значимость исследовательской компетентности педагога и менеджера образования подтверждается анализом особенностей педагогической деятельности в постоянно меняющихся современных условиях.

Материал и методы. Повышение требований к качеству подготовки специалистов высшей квалификации предполагает совершенствование учебных программ, призванных обеспечить формирование и развитие научно-исследовательской компетентности специалистов. В связи с этим в рамках Международного проекта «Темпус-IV» на базе УО «Витебский государственный университет им. П.М. Машерова» была разработана программа модуля «Количественные и качественные методы исследования в области образовательного менеджмента». Использовался теоретический анализ первоисточников по проблеме исследования, а также следующие эмпирические методы: наблюдение, опрос, беседа, экспертная оценка, тестирование.

Результаты и их обсуждение. Разработанная нами программа, направлена на получение аспирантами базовых теоретических и практических знаний по методологии и методам научно-исследовательской деятельности. Получив необходимые знания, аспиранты могут интенсивно нарабатывать опыт постановки, анализа и решения исследовательских задач в области образовательного менеджмента в процессе работы над диссертацией. Программа также способствует повышению уровня профессионализма, развитию ценностно-смысловой сферы профессионалов.

В соответствии с компетентностным подходом в области общих умений необходимо было решать следующие задачи:

- научить ставить цели, формулировать и решать задачи, связанные с реализацией проекта исследования;
- научить строить и использовать модели для описания и прогнозирования различных социально-педагогических явлений, осуществлять их качественный и количественный анализ;
- научить организовать свой труд на научной основе, владеть компьютерными методами сбора, хранения и обработки информации, применяемой в сфере профессиональной деятельности аспиранта;
- научить осуществлять аналитический подход к выбору количественных и качественных методов исследования в области образовательного менеджмента;
- научить оценить накопленный опыт, анализировать свои возможности, уметь приобретать новые знания, используя современные информационные образовательные технологии;
- быть методически и психологически готовым к изменению вида и характера своей профессиональной деятельности, к работе над междисциплинарными проектами.

Технологическое поле реализации учебной программы составляют следующие образовательные технологии: модульные технологии; интерактивные технологии; рефлексивные технологии; технологии моделирования; кейс-технологии; технологии прогнозирования; использование программного обеспечения, информационные технологии; фонды оценочных средств, включают типовые задания, контрольные работы, тесты и методы контроля, позволяющие оценить знания, умения и уровень приобретенных компетенций.

Заключение. Развитие исследовательской компетентности, формирование научного мировоззрения и навыков профессионального научно-исследовательского подхода к решению проблем в области образовательного менеджмента – одна из важнейших задач подготовки специалистов высшей квалификации. Разработанная программа предназначена для изучения аспирантами педагогических и психологических специальностей вузов. Успешное освоение содержания данного модуля аспирантской программы

обеспечивает возможность адекватного планирования, выбора методов исследований, анализа и обработки данных с использованием современных информационных средств, позволяет строить и использовать модели для описания и прогнозирования различных социально-педагогических явлений, осуществлять их качественный и количественный анализ. Способность самостоятельно и свободно мыслить и оценивать события, творчески воспринимать информацию, способность к критическому мышлению, умение находить нестандартные решения, умение предвидеть характер и ход изменений обеспечивают профессиональную мобильность современного специалиста.

Список литературы

1. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений- 4-е изд., стер./ В.И. Загвязинский - Москва: Академия, 2007. – 208 с.
2. Лаптев, В.В., Тряпицына А.П., Богословский, В.И. Подготовка кадров высшей квалификации: аспирантура в современном университете / Под ред.В.В. Лаптева. – СПб.:СПбГУ, 2005.- 320с.
3. Образовательный менеджмент: учебное пособие для магистратуры по направлению «Педагогика»/ сост. и общ.ред. Иванова Е.В., Певзнера М.Н.-Великий Новгород: НовГУим. Ярослава Мудрого, 2009.- 412с.

МОДЕЛИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ОБОБЩЕННЫХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ УМЕНИЙ В КОНТЕКСТЕ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЦЕССА

О.И. Котлобай
Минск, УО «БГПУ им. М. Танка»

Исследование проблемы развития интеллектуальной сферы личности осуществлялось на основе различных подходов: социокультурного (Дж. Брунер, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия), онтологического (Л.М. Веккер, М.А. Холодная, В.Н. Дружинин), деятельностного (С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, Н.Ф. Талызина), образовательного (Д.Н. Богоявленский, Н.А. Менчинская, З.И. Калмыкова), генетического (Ж. Пиаже), функционального (Б.Г. Ананьев, П.К. Анохин) и др.

Проблемой моделирования и развития интеллектуальных умений учащихся начальной школы занимались А.Я. Габбазова, Ю.И. Голубева, О.М. Звягина, И.Л. Лебедева, М.Ш. Мартиросян, М.Ф. Талызина, Н.С. Тюина, Э.А. Петросян и др. Выделены основные интеллектуальные умения: анализ, синтез, абстрагирование, конкретизация, сравнение, обобщение; определены характеристики детей данного возраста. Установлено также, что сензитивным периодом для формирования интеллектуальных умений является младший школьный возраст.

Однако, несмотря на выполненные ранее исследования в этой области, интенсивное развитие цивилизации, формирование новых вызовов человечеству (инновационная направленность, информационная и технологическая революции, экологический и энергетический кризисы, разработка искусственного интеллекта) обуславливают дальнейшее развитие интеллектики. Устанавливаются противоречия между многогранностью условий интеллектуального развития и используемым инструментарием педагогического влияния. Возникла необходимость рассмотрения интеллектуального развития с новых позиций, акцентирующих инновационный, эмоциональный и индиви-

дуальный контексты. Актуальной становится проблема развития представлений о составе и структуре интеллектуальной деятельности, моделировании системы обобщенных интеллектуальных умений учащихся.

Моделирование как метод научного познания предполагает поиск модели основания и привлечение научной аргументации, обеспечивающей адекватность модели. Концептуальными основаниями разработки модели обобщенных интеллектуальных умений выступали: системный подход, теория функциональных систем, концепция идеальной инновационной деятельности, теория когнитивных стилей, генетический, социокультурный и психометрический подходы к изучению интеллекта, теория полифункциональности мозговых структур, теория эмоционального интеллекта.

Инновационная модель обобщенных интеллектуальных умений

Сфера инновационной деятельности	**Компонент инновационного мышления**	**Когнитивный стиль**	**Обобщенные интеллектуальные умения**	
			Вербальный интеллект	*Невербальный интеллект*
Поиск	Аналитический	Полезависимость - поленезависимость	Осуществлять вербальный анализ и вербальный синтез	Осуществлять невербальный анализ невербальный синтез
Создание новшества	Дивергентный Конвергентный	Узость – широта диапазона эквивалентности	Осуществлять невербальный анализ невербальный синтез	Осуществлять вербальный анализ и вербальный синтез
Реализация новшества	Практический	Импульсивность - рефлективность	Интерпретировать Систематизировать	Объяснять Доказывать
Рефлексия нововведения	Оценочный	Ригидность - гибкость познавательного контроля	*Эмоциональный интеллект*	
			Точно оценивать и выражать эмоции Использовать эмоции в мыслительной деят-ти Управлять эмоциями	

Исходной основой конструкта научного обоснования исследования являлся системный подход. Обобщенные интеллектуальные умения рассмотрены как объект-система, определены их состав структура и функции.

Функциональный аспект предполагает ориентацию интеллекта на обеспечивание идеальной инновационной деятельности. Как показано в исследованиях И.И. Цыркуна [1], «инновационно-педагогическая деятельность как тип деятельности приводит к идеальному дидактическому нововведению, поэтому она также является идеальной, канонической инновационной деятельностью» [1, с. 103].

Умение выполнять умственные операции (анализ, синтез, обобщение и т.д.) и владение приемами умственной деятельности являются показателями умственного развития и способствуют процессу приобретения знаний. Выделяют «ядро обучаемости», ведущим компонентом которого является обобщенность мыслительной деятельности, в значительной степени определяющая остальные параметры обучаемости. Исследования подтверждают, что в процессе умственного развития следует стремиться во взаимосвязи применять аналитические и синтетические способы усвоения новой учебной информации. Это обуславливает выделение обобщенных интеллектуальных умений, которые обладают свойством широкого переноса.

В модели, при определении исходный обобщенных умений, использован психометрический подход, предложенный В.Н. Дружининым [2], рассматривающим общий интеллект на вербальном и невербальном уровнях. Учтены особенности вербального и невербального интеллекта, что позволило выделить умения осуществлять вербальный анализ и синтез и невербальный анализ и синтез в различных сочетаниях.

Теория когнитивных стилей основана на исследованиях М.А. Холодной [3, с.32]. Данная дефиниция используется с тем, чтобы обозначить индивидуальные различия в процессах переработки информации различными людьми, а также выделить типы людей в зависимости от особенностей организации их когнитивной сферы. Это дает возможность оценивать результат умственной деятельности не по принципу «сравнение с другими» или «сравнение с нормативом», как это осуществлялось в традиционной психодиагностике, а предложить новую методическую позицию: «сравнение испытуемого с самим собой».

Взаимосвязь вербального и невербального интеллекта с эмоциональным компонентом основана на теории нейрофизиологических исследований Института мозга человека Академии Наук СССР под руководством Н.П. Бехтеревой, которые доказали «полифункциональность микрозон мозга… Сначала – «понимание», «оценка», затем – эмоция с последовательным включением разных структур мозга» [4, с.79].

Таким образом, в развитии интеллекта в предлагаемой модели обобщенных интеллектуальных умений младших школьников делается акцент на три составляющих: инновационную, эмоциональную и индивидуальную. В контексте инновационной деятельности обогащается содержательная основа интеллекта, приобретает значимость практическая направленность знания, его полезность. Включенный в систему развития интеллектуальных умений эмоциональный интеллект (рефлексия собственной интеллектуальной деятельности) позволит рационализировать процесс формирования глубинных когнитивных механизмов, увеличить диапазон интеллектуального потенциала и его долгосрочность. Использование когнитивных стилей в обучении младших школьников позволяет персонифицировать процесс развития интеллектуальных умений, а также выйти на новый уровень оценки результатов умственной деятельности, учитывая личностный рост и опору на собственные достижения.

Предлагаемая нами инновационная модель обобщенных интеллектуальных умений (рис. 1) переводит мыслительный процесс на метауровень, что позволяет использовать дополнительные методы и средства для развития интеллекта учащихся и реализации их интеллектуального потенциала.

Список литературы

1. Цыркун, И.И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы / И.И. Цыркун. – Мн.: Тэхналогія, 2000. – 326 с.
2. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 368с.
3. Холодная, М.А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. Учебное пособие – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 304 с.
4. Бехтерева, Н.П. Магия мозга и лабиринты жизни / Н.П. Бехтерева. – М.: АСТ; СПб.: Сова, 2008. – 383 с.

ИНТЕРНЕТ-ОЛИМПИАДА ПО ЛАТИНСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ

Н.А. Круглик
Минск, УО «МИТСО»

Новые условия существования современного общества, такие как глобализация и информатизация требуют внедрения новых форм работы в современном образовании. Возникают всевозможные компьютерные пособия, обучающие игры и конкурсы, проводимые в сети Интернет. Одним из таких конкурсов стала Интернет-олимпиада по латинскому языку.

Студенческая интернет-олимпиада является методом стимулирования научно-исследовательской работы студентов и направлена на совершенствование терминологической подготовки будущих специалистов.

Благодаря свободному доступу к сети Интернет у студентов появилась возможность принимать участие в различных сетевых олимпиадах и конкурсах по латинскому языку. При использовании и организации вышеперечисленных форм работы меняется и роль педагога, повышается информационная культура. Педагог является координатором информационного потока. Следовательно, педагогу необходимо владеть современными методиками и новыми образовательными технологиями, чтобы общаться на одном языке с учащимися. Студенты с удовольствием участвуют в таких дистанционных олимпиадах. Благодаря участию в данных олимпиадах и конкурсах, студенты значительно расширяют свой кругозор, получают возможность эффективно применить знания, полученные в процессе обучения, в нестандартной ситуации, проявляют эрудицию и логическое мышление, совершенствовали умения работать в условиях ограниченного времени. Участвовать в таком интеллектуальном марафоне очень интересно и полезно для студентов с разным интеллектуальным потенциалом.

Интернет-олимпиада призвана стимулировать качества профессиональной подготовки специалистов; совершенствовать учебный процесс, активизировать самостоятельную научно-исследовательскую, внеаудиторную работу со студентами; развивать память, внимание, логическое мышление; создавать возможности для формирования компетентности и личности будущего специалиста; ориентировать студентов на активное освоение способов добывания новой информации; демонстрировать педагогическую компетентность преподавателя, его педагогическое мастерство.

Интернет-олимпиада – это совместное творческое сотрудничество преподавателя, выступающего в роли консультанта, и студентов, которые совместно поэтапно осваивают новые программы с использованием Интернет-технологий. Материалы интернет-олимпиады можно использовать в учебном процессе после окончания олимпиады, а также при создании профильных курсов.

Таким образом, дистанционные интернет-олимпиады формируют у студентов устойчивые положительные эмоции, способствующие повышению у них мотивации к обучению, создают условия для разновозрастного обучения; развивают фантазию, воображение и творческое мышление, анализировать свою учебную деятельность, развивают технические навыки использования компьютерных программ.

Список литературы

1. Андрианова, Г.А. Открытые задания как компонент личностного содержания дистанционного обучения / Ученик в обновляющейся школе. Сборник научных трудов / Под ред. Ю.И. Дика, А.В. Хуторского. – М.: ИОСО РАО, 2002. – С. 364-371.

2. Олимпиада по латинскому языку – важная составялющая качества образования в XXI веке. / Л.М. Тихонова, Н.Н. Савельева, Р.М. Хайруллин. – Ульяновск: издательство «Вектор-С», 2010. – С. 154.

ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В КУРСЕ МАТЕМАТИКИ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

М.И. Лисова, О.Н. Карневич
Минск, УО «БГПУ им. М. Танка»

В настоящее время обществом востребованы думающие, социально ответственные, самостоятельные молодые люди, которые обладают развитым критическим мышлением, творческим потенциалом, способные ориентироваться в быстро меняющемся потоке информации. От современной школы требуется подготовка не только знающих учащихся, но и учащихся, умеющих применить свои знания на практике для эффективной деятельности в конкретной ситуации. Осмысление такого заказа в рамках педагогической науки привело к разработке компетентностной парадигмы образования. Поэтому целью исследования является разработка методики формирования математической компетентности учащихся при изучении функциональной линии на второй ступени общего среднего образования.

Для решения задач исследования использовались следующие методы: теоретический анализ психолого-педагогической и методической литературы; анализ учебных программ и пособий по математике с точки зрения изучения функций, их свойств, наличия задач на формирование математической компетентности школьников; разработка системы задач для формирования математической компетентности учащихся при изучении функциональной линии.

Формировать математическую компетентность учащихся целесообразно при изучении функциональной линии в курсе математики средней школы. Понятие функции – одно из фундаментальных математических понятий, непосредственно связанных с реальной действительностью. Наличие прочной функциональной основы позволяет осмыслить применимость математического аппарата к изучению различных явлений, встречающихся в практической жизни, науке и технике. Для формирования математической компетентности учащихся при изучении функциональной линии, мы считаем, важно использовать задания следующих типов: *1) задачи, подводящие к введению понятия конкретной функции; 2) задания на исследование свойств функций, их графиков; 3) задачи на применение свойств функций; 4) задачи из смежных областей; 5) контекстные задачи.*

Задачи первого типа призваны показать учащимся необходимость изучения конкретных функциональных зависимостей, так как ими описываются различные процессы, явления окружающего мира. Задачи на отработку свойств конкретной функции необходимы в связи с тем, что в учебных пособиях, это было установлено при их анализе, не уделено достаточного внимания данным темам, свойства изучаются поверхностно и не отрабатываются должным образом на практике. Необходимость в задачах на применение функционального метода связана с тем, что изучение данной темы на базовом уровне носит эпизодический характер, в то же время масштабы использования данного метода на вступительных экзаменах и в практике ЦТ впечатляют. Решение задач из смежных областей дает возможность установить более тесную межпредметную связь алгебры, геометрии и физики. Кон-

текстные задачи позволяют развивать способность школьников самостоятельно действовать в ситуации неопределенности при решении актуальных для них проблем.

Международный опыт показывает, что продуктивная разработка контекстных задач возможна при использовании определённых принципов: задание составляется на основе практической ситуации, которая, должна быть близка к знакомым учащимся ситуациям; ситуация должна обеспечивать возможность комплексной проверки знаний и умений из различных разделов математики и других учебных предметов; в рамках предложенной ситуации должна возникать проблема, для разрешения которой необходимо использование математики; контекст задачи не должен явно подсказывать область знаний и метод решения поставленной проблемы; условие задачи должно включать излишнюю информацию; контекст задачи должен быть представлен в различной форме (таблицы, схемы, диаграммы, графики); задача должна сопровождаться системой дополнительных вопросов [1].

Рассмотрим такую систему задач на примере линейной функции.

1) Свеча длиной 25 см при горении уменьшается на 1,5 см за каждый час. Какова будет длина свечи l через t часов?

2) Дана функция $y = -2x + 6$. Для данной функции: а) укажите область определения, множество значений; б) постройте график; в) назовите нули функции; г) установите, какие из точек (0;6), (0,5;5), (-1;4) принадлежат графику функции; д) приведите примеры еще двух точек, которые не принадлежат данному графику; е) выясните, при каких x y=0, y>0, y<0, y=10, y=-6; ж) установите, верно ли, что $y>0$ при $x=2$, $y>12$ при $x=5$, $y<0$ при $x=6$; з) при каких x точки графика функции $y = -2x + 6$ лежат: ниже оси абсцисс, выше прямой $y=6$?

3) Для всех значений параметра a решить неравенство $3(4a-x)<2ax+3$.

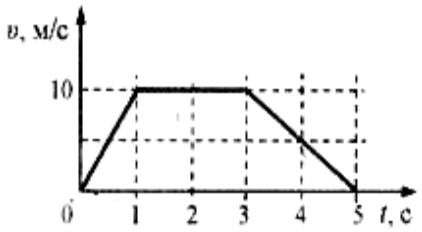


Рисунок 1.

4) На рис.1 представлен график зависимости скорости автомобиля от времени. Задайте аналитически функцию v(t), которой описывается движение автомобиля в первую секунду, на четвертой секунде. Сколько времени скорость автомобиля была постоянной?

5) Анемия или малокровие – низкий уровень гемоглобина в крови. Эти заболевания возникают из-за дефицита в ежедневном рационе питания витамина В 12 (минимальная дневная норма составляет 3 мкг.) и фолиевой кислоты, которые содержаться в яблоках и гранатах. На рис. 2 приведены графики зависимости повышения гемоглобина от массы употребления в пищу яблок или гранатового сока. Используя графики, ответьте на вопросы: 1. На сколько поднимется гемоглобин в крови у человека, употребляющего в пищу 600 гр. яблок или 600 гр. гранатового сока? 2. Что обозначает общая точка графиков? 3. Сделайте вывод о зависимости гемоглобина от массы употребляемого в пищу продукта. Одинакова ли эта зависимость для яблок и для гранатового сока? Задайте данную(-ые) зависимость(-и) аналитически.

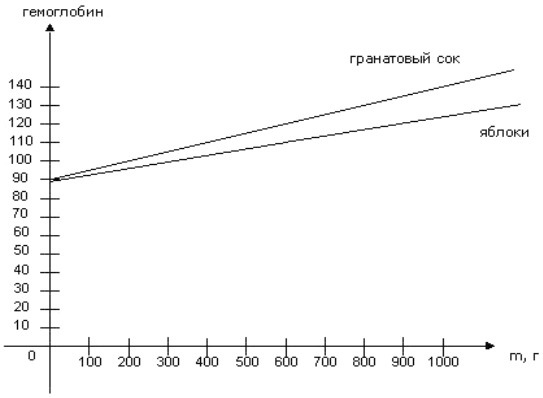


Рисунок 2.

Экспериментальная проверка подтвердила целесообразность использования разработанных материалов в процессе изучения функциональной линии в школе при обобщающем повторении курса математики. Результаты исследования обсуждались на 9 научных конференциях, отражены в материалах конференций и в статье «О формировании математической компетентности учащихся»[2].

Разработанная система задач направлена на формирование математической компетентности учащихся при изучении функциональной линии, позволяющей им осознавать изменчивость и динамичность реального мира, взаимную обусловленность реальных объектов и явлений, действовать эффективно в различных жизненных ситуациях.

Список литературы

1. Денищева, Л.О. Проверка компетентности выпускников средней школы при оценке образовательных достижений по математике /Л.О. Денищева, Ю.А. Глазков и др. // Математика в школе. – 2008. – № 6.
2. Лисова, М.И. О формировании математической компетентности учащихся / М.И. Лисова, О.Н. Карневич //Матэматыка: праблемы выкладання. – 2012. – №1.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СППС В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Л.Н. Мануйленко, Т.В. Яскевич
Орша, Оршанский колледж УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Система профессионального 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-педагогическая и психологическая служба. Основная цель функционирования СППС в образовании – психолого-педагогическое сопровождение личности обучаемого в процессе общего и профессионального образования, формирование у учащегося психологической готовности к жизненному самоопределению, включающему личностное, социальное и профессиональное развитие [2]. Целесообразность социально-педагогической и психологической службы в колледже определяется насущной потребностью общества в воспитании и развитии личности будущего учителя как субъекта профессионального образования, деятельности и общения. Возможные направле-

ния работы сотрудников службы в профессиональном учебном заведении многогранны. Деятельность СППС направлена на диагностику особенностей психофизиологического, социально-психологического и профессионального развития учащихся, выявление психологических отклонений, их профилактику и устранение, создание благоприятных условий для профессионального и личностного становления учащихся, профилактику дезадаптивного поведения учащихся, на профессиональное консультирование [1].

Важным звеном в работе СППС является психолого-педагогический консилиум. Основные целевые установки психолого-педагогического консилиума мы видим в следующем: активизировать опережающую поддержку и индивидуальную работу с учащимся, 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.

Большое место в работе СППС колледжа занимает и психолого-педагогическое просвещение и профилактика. Данные направления работы организуются и проводятся как в заранее запланированное время, так и в процессе текущего обращения обучаемых и педагогических работников. При проведении психолого-просветительской работы мы опираемся на результаты диагностики, методические рекомендации и используем различные формы работы: лекции, диспуты, заседания круглого стола, просмотр видеофильмов, семинары, ток-шоу, дни открытых дверей, встречи и др. Психологическая профилактика ориентирована на создание благоприятного климата в учебном заведении, на своевременное предупреждение возможных нарушений в становлении личности будущих учителей. Отдельным компонентом в данном направлении мы выделяем психологический кружок «ПОИСК», охватывающий и включающий все направления деятельности СППС. Программа кружка «ПОИСК» разработана с целью вооружить учащихся знаниями, навыками и умениями по основным направлениям профессионально-личностного самосовершенствования.

Задачи кружка: формировать стремление учащихся к самопознанию; формировать способность распознавать личностные качества и качества других людей; формировать умения управлять выражением своих чувств и эмоциональных реакций; повышение эмоциональной зрелости учащихся; развивать навыки общения; умения слушать, высказывать свою точку зрения; развивать интеллектуальные способности учащихся, их педагогическое мышление; воспитывать моральные и волевые качества личности учащихся.

В ходе работы кружка нами используются игровые методы, метод групповой дискуссии, проективные методики рисуночного и вербального типов, а также психогимнастика. Основное содержание программы составляют практические занятия-тренинги (примерно 70% времени) тесно переплетающиеся с изучением теоретического материала по темам кружка. Занятие-тренинг представляет собой интенсивный способ обучения, разновидность нового направления педагогики, обеспечивающего высокую познавательную активность обучаемого в овладении знаниями и умениями. Содержание занятий планируется нами заранее, но большое значение мы уделяем запросам и потребностям самих учащихся. Работа группы кружка рассчитана на три учебных года, начиная со второго курса. Первый год работы

направлен на познание себя, осмысление внутреннего мира личности, второй год обучения дает возможность участникам проанализировать свои слабые и сильные стороны в общении, научиться эффективной коммуникации, развить свои организаторские и коммуникативные способности. Тематику третьего года работы ребята предложили сами, на четвертом курсе их особенно волнуют проблемы взаимоотношений мужчины и женщины, создание семьи, детско-родительские отношения, а также повышение конкурентоспособности в новых экономических условиях, что и определило планирование работы кружка на четвертом курсе. Наши наблюдения показали, что работа кружка содействует частично решать проблему формирования способности к самореализации личности в юношеском возрасте, формирования конструктивного отношения учащихся к будущему; формирования способностей самостоятельно ставить жизненные цели.

Для сотрудников СППС важно с самого начала работы быть настроенным на взаимодействие и сотрудничество с администрацией и педагогическим коллективом учебного заведения.

Поскольку выпускники профессиональных учебных заведений должны обладать общими и специальными профессиональными умениями, определяемыми будущей профессией, то на их формирование должны быть направлены усилия как преподавателей спецдисциплин, так и сотрудников СППС. Преподаватель является связующим звеном между специалистами службы и учащимися. Если это звено не функционирует, т. е. педагог не воплощает в жизнь рекомендации психолога и педагога социального, то консультативная работа теряет смысл. Даже при проведении коррекционных занятий с учащимися их эффективность будет невелика, если в реальном педагогическом процессе ничего не изменится.

Таким образом, деятельность СППС колледжа носит комплексный характер, ориентированный на взаимодействие психопросветительской, психодиагностической, коррекционно-развивающей, психоконсультативной деятельности. В основе деятельности службы лежит приоритет индивидуальности учащегося; соотнесение форм, технологии психолого-педагогического сопровождения с закономерностями психического развития, с интересами и потребностями личности; образование и становление собственного опыта жизнедеятельности учащихся. Деятельность педагога социального и психолога призвана создать возможности для личностного и профессионального развития, которое должно стать управляемым прежде всего со стороны самого учащегося, так как именно такая позиция обеспечивает удовлетворенность выбранной профессией и личностный рост учащихся.

Список литературы

1. Демидова, Т.П. Психологическое сопровождение профессионально-личностного становления обучающихся в средних профессиональных учебных заведениях: учеб. пособие / Т.П. Демидова. – М.: МПСИ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2006. – 112 с.
2. Попова, О.С. Проблемы психологического сопровождения профессионального образования в современных условиях / О.С. Попова // Психология. – 2009. – №2. – С. 35 -38.

РЕЗУЛЬТАТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ОПТИМИЗАЦИИ ПРОВЕДЕНИЯ ЛЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКЕ И ФИЗИКЕ В УО «ВА РБ»

Н.В. Марковникова, Е.Л. Карпович
Минск, УО «ВА РБ»

Подготовка высококвалифицированных специалистов в военном ВУЗе требует рациональной организации учебного процесса, современных подходов к обучению, постоянного повышения качества работы профессорско-преподавательского состава, совершенствования материальной базы.

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 [1].

В течение последних двух лет в УО «ВА РБ» проводится педагогический эксперимент с целью оптимизации преподавания естественно-научных дисциплин (физики и математики), одним из направлений которого является совершенствование методики проведения лекционных занятий на первых курсах военно-инженерных специальностей.

Чтение лекций курсантам проводилось по следующим вариантам для выбора оптимального:

1) преподаватель использовал мел, доску и традиционную демонстрацию материала с помощью плакатов, схем по рассматриваемым вопросам;
2) дополнительно к первому варианту часть информации была представлена в виде демонстрационных слайдов (около 50 % материала);
3) лекция проводилась в виде презентации, полностью отказавшись от использования мела и доски [2].

Во всех трех случаях после прохождения отдельных тем дисциплины проводились анкетирования курсантов, которые должны были оценить качество своей работы на занятиях: активность, концентрацию внимания и уровень восприятия материала лекции.

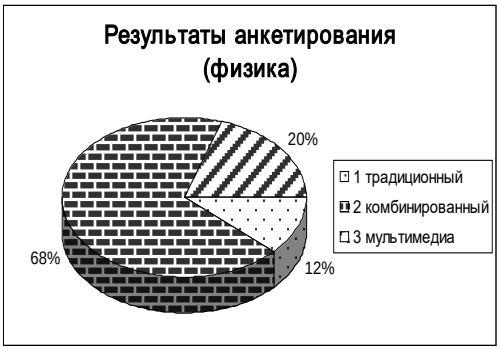


Рис. 1



Рис. 2

Результаты анкетирования следующие (рис. 1, рис. 2): наибольшее число курсантов выбрали традиционное чтение лекций по высшей математике и комбинированный подход к изложению материала по физике.

Среди недостатков предложенных вариантов было отмечено:

– слайды в виде громоздких формул или сплошного текста сложны в восприятии;
– при большом количестве слайдов (как по математике, так и по физике) невозможно сконцентрировать внимание на рассматриваемом материале;

– лекции в виде только презентации, без использования доски, делает процесс ведения записей в конспекте трудоёмким, качество усвоения материала понижается, что снижает желание интенсивно работать на лекции.

Для получения объективных результатов эксперимента проводились контрольные работы и коллоквиумы по тем же темам с целью проверки уровня и качества усвоенного курсантами предложенного учебного материала.

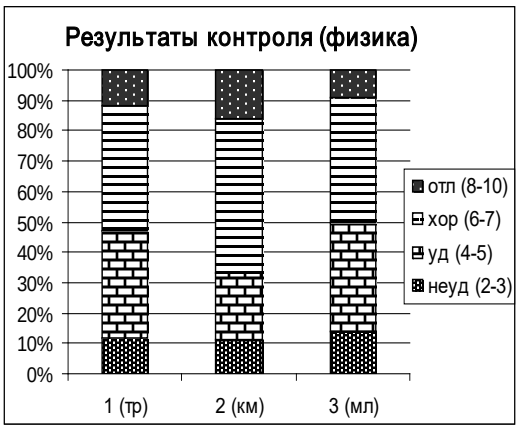


Рис. 3

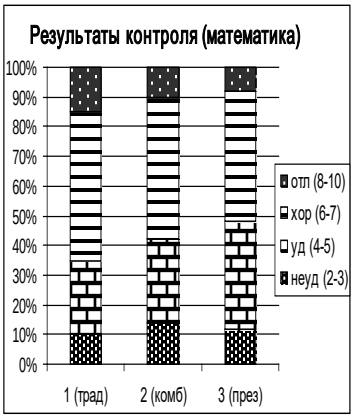


Рис. 4

Максимальные средние баллы были получены курсантами при чтении лекций по высшей математике первым способом, по физике по второму варианту (рис. 3, рис. 4), что коррелируется с результатами анкетирования.

Однако, по мнению авторов, лучших результатов усвоения учебной программы и повышения активности курсантов на занятии можно добиться при применении следующих подходов к организации лекции:

– традиционного метода чтения лекций по высшей математике, применяя для наглядности ограниченное количество демонстрационных слайдов, для переключения внимания обучаемых с одного объекта на другой с целью исключения монотонности изложения учебного материала;

– комбинированного метода чтения лекций по физике (следует учесть необходимость использования, помимо статистических слайдов, компьютерного моделирования и лекционных демонстраций для иллюстрации основных физических законов и явлений).

Следует отметить, что лектор при демонстрации слайдов должен отработать технику демонстрации и стремиться к максимальной синхронности в слайдовом сопровождении учебного материала, чтобы не терять на занятии учебное время и внимание обучаемых.

Из вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

– любые, даже самые современные методики преподавания должны пройти апробацию с учетом особенностей каждой дисциплины, как-то: математики, как фундаментальной науки с прикладным характером; физики – науки, основанной на эксперименте, базирующемся на фундаментальных знаниях;

– к задачам работы кафедры высшей математики и физики УО «ВА РБ» в оптимизации учебного процесса, в частности чтений лекций, можно отнести необходимость регулярного обмена опытом применения демонстраций; проведения докладов и информационных сообщений о методических приемах демонстрации излагаемого материала; организация и проведение открытых занятий по практическому применению слайдового материала при чтении лекции [2].

Список литературы
1. Ольшевская, И.Е. Анализ результатов вариантов проведения лекционных занятий по физике с курсантами УО «Военная академия Республики Беларусь» / И.Е. Ольшевская, Е.Л. Карпович // Педагогические инновации: традиции, опыт, перспективы: материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Витебск, 12−13 мая 2011 г. / Вит. гос. ун-т ;редкол.: Н.А. Ракова (отв. ред.) [и др.]. − Витебск: УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2011. − 263 с.
2. Марковникова, Н.В. Оптимизация чтения лекций по высшей математике в УО «Военная академия Республики Беларусь» / Н.В. Марковникова, Е.Л. Карпович // Высшая школа: проблемы и перспективы : 10-я Междунар. науч.-метод. конф., Минск, 10 нояб. 2011 г. В 2 ч. Ч. 2. − Минск: РИВШ, 2011. − 318 с.

КАМУНІКАТЫЎНА-ДЗЕЙНАСНАЕ НАВУЧАННЕ БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ ЯК ІНАВАЦЫЙНАЯ ТЭХНАЛОГІЯ

С.В. Мартынкевіч
Віцебск, УА "ВДУ імя П.М. Машэрава"

Уводзіны. Канцэпцыя моўнай адукацыі разглядае як адзін з прыярытэтных кірункаў у методыцы навучання беларускай мове камунікатыўна-дзейнасны падыход, асноўная мэта якога – навучанне маўленчым зносінам, развіццё творчых здольнасцей вучняў, актывізацыя іх пазнавальнай дзейнасці, авалоданне нормамі культуры маўлення. Мэта артыкула – разгледзець інавацыйныя формы, якія рэалізуюць задачы навучання беларускай мове на сучасным этапе развіцця моўнай адукацыі.

Матэрыялы і метады – аналіз навуковай літаратуры, педагагічны эксперымент, вывучэнне і апрацоўка педагагічнага вопыту і вынікаў вучэбнай дзейнасці вучняў.

Вынікі і іх абмеркаванне. У сучаснай моўнай сітуацыі пры навучанні беларускай мове на першы план павінна выступаць камунікатыўная функцыя мовы. Згаданае палажэнне з'яўляецца вельмі важнай акалічнасцю з прычыны таго, што ва ўмовах блізкароднаснага білінгвізму вучні аказваюцца нематываванымі да выкарыстання беларускай мовы ў якасці сродку зносін. Адсутнасць маўленчай практыкі ў рэальным асяроддзі (сямейна-побытавыя зносіны, суразмоўніцтва з аднагодкамі), недастатковы камунікатыўны патэнцыял сродкаў навучання прыводзіць да таго, што пры сістэмным вывучэнні беларускай мовы камунікатыўныя ўменні і навыкі застаюцца на нізкім узроўні.

На думку даследчыкаў (М.І. Жынкіна, М.Р. Львова, А.К. Маркавай, М.Г. Яленскага і інш.), камунікатыўнае развіццё вучняў вызначаецца развіццём уменняў ва ўсіх відах маўленчай дзейнасці – аўдзіраванні, чытанні, гаварэнні і пісьме. Пры гэтым адбываецца ўдасканаленне маўленчых механізмаў, узбагачэнне слоўніка, засваенне граматычных правіл, авалоданне спосабамі фарміравання і выражэння думкі. Таму пры камунікатыўна-дзейнасным навучанні беларускай мове ***адукацыйная тэхналогія*** павінна быць асобасна арыентаванай, складацца з сукупнасці навучальных кампанентаў і з'яўляцца сістэмай "навукова абгрунтаваных дзеянняў і аперацый у іх пэўнай паслядоўнасці як цэласны педагагічны акт: матывацыйна-мэтавы, зместава-працэсуальны, кантрольна-ацэначны" [1, 127]. Змест кожнага з названых складнікаў распрацоўваецца з улікам наступных патрабаванняў да арганізацыі камунікатыўна-арыентаванага

навучання мове: камунікатыўныя паводзіны настаўніка ў час навучання; распрацоўка заданняў, якія вызначаюць стварэнне выказванняў у працэсе суразмоўніцтва ў розных сферах сацыяльнага жыцця; сітуацыйнасць навучання як сродак стымулявання маўленчай дзейнасці і развіцця маўленчых уменняў; перавага маўленчых практыкаванняў з мэтай засваення граматычнай формы і яе функцыі ў маўленні; стварэнне для вучняў спецыяльных умоў, "у якіх яны прымалі б удзел у дзейнасці, а сама дзейнасць была б значымай для кожнага, адбывалася б у межах канкрэтных жыццёвых сітуацый" [2, 31].

На матывацыйна-мэтавым этапе разам з усведамленнем вучнямі задач навучання адбываецца "пабуджэнне да вучэбнай дзейнасці, звязанай з задавальненнем патрэб у практычным асваенні моўнага матэрыялу, неабходным ім для дасканалага валодання маўленнем" [1, 128]. Задача настаўніка – сфарміраваць у вучняў патрэбу выказацца ў вучэбнай камунікатыўнай сітуацыі.

Зместава-працэсуальны этап звязаны з вывучэннем моўных тэм і накіраваны на ўсведамленне камунікатыўнай значнасці матэрыялу, а не на фармальнае вывучэнне правіла. Асноўнымі метадычнымі сродкамі навучання беларускай мове з'яўляюцца тэксты, бо "камунікатыўная кампетэнцыя можа быць сфарміравана толькі на ўзроўні тэксту" [3, 7]. На іх аснове распрацоўваюцца практыкаванні, у якіх тэкст становіцца аб'ектам аналізу і вынікам камунікатыўна-маўленчай дзейнасці незалежна ад таго, якая моўная тэма вывучаецца ў кожным канкрэтным выпадку. Тэкст як узор дакладнасці, выразнасці, вобразнасці маўлення дэманструе стылістычныя магчымасці слова. На нашу думку, прадметны змест тэксту павінен утрымліваць актуальную для вучняў інфармацыю, дзякуючы якой будзе адбывацца як экспліцытнае, так і ў некаторых выпадках імпліцытнае засваенне маўленчай тэорыі, камунікатыўных стратэгій і формул маўленчага этыкету. Пры гэтым пашыраецца ўяўленне вучняў пра сферы функцыянавання беларускай мовы ў соцыуме, засвойваюцца правілы вербальных паводзін ў час суразмоўніцтва.

У адпаведнасці з вучэбнай камунікатыўнай сітуацыяй распрацоўваюцца практыкаванні на аснове ўзаемасувязі ўсіх відаў маўленчай дзейнасці. Навыкі *чытання і разумення* маўлення ўдасканальваюцца ў працэсе дзейнасці, якая мае практычнае значэнне. У цэнтры ўвагі знаходзяцца інфармацыйныя ўменні, якія матывуюцца патрэбамі вучняў набыць неабходныя звесткі. Такія практыкаванні будуць уключаць наступныя ***заданні:*** *прачытаць (паслухаць) тэкст і знайсці інфармацыю ў адпаведнасці з мэтавай устаноўкай, выявіць пазіцыю аўтара; перапрацаваць прачытанае і самастойна кампенсаваць недахоп звестак, абапіраючыся на ўласны вопыт; трансфармаваць форму тэксту з вершаванай у празаічную, захаваўшы асноўную думку; разгарнуць тэматычны сказ абзаца* і інш. У працэсе такой працы вучні ўсведамляюць камунікатыўныя якасці маўлення – багацце, правільнасць, выразнасць, вобразнасць і інш.

Развіццё *вымаўленчых уменняў (гаварэнне)* пры вывучэнні беларускай мовы павінна адбывацца з улікам асаблівасцей функцыянавання дзвюх блізкароднасных моў – рускай і беларускай. Фарміраванне двухмоўнай асобы прадугледжвае развіццё ўменняў маўленчай мабільнасці, магчымасці весці свабодна суразмоўніцтва на першай ці другой мове ў залежнасці ад камунікатыўнай сітуацыі. Разам з тым пры падрыхтоўцы вусных выказванняў неабходна вучыць аўтаномнаму выкарыстанню сродкаў розных моўных сістэм. На выпрацоўку такіх уменняў накіраваны практыкаванні з ***заданнямі*** на *складанне творчых*

маналогаў і дыялогаў, пераказ, разгорнутыя адказы на пытанні, семантычнае мадэляванне (стварэнне тэксту на аснове камбінаванага спосабу тлумачэння значэння лексемы ў сукупнасці ўсіх лексіка-семантычных характарыстык), *правільнае інтанаванне маўлення,* на аснове чаго адбываецца ўразуменне камунікатыўнай значнасці інтанацыйных уменняў, бо калі "асобнае слова вымаўляецца з экспрэсіўнай інтанацыяй, то гэта ўжо не слова, а закончанае выказванне" [4, 37]. Важнае месца сярод камунікатыўна-маўленчых практыкаванняў займаюць *пераклад і моўная перапрацоўка тэксту (пераклад-пераказ).* На думку Г.М. Валочкі, пераклад выступае "1) як сродак навучання мове…, што дазваляе глыбей засвоіць мову на ўсіх яе ўзроўнях; 2) як мэта навучання, г. зн. навучыць перакладаць і карыстацца перакладам у працэсе маўленчых зносін для забеспячэння сацыяльна-культурных патрэб, бо нават у межах адной дзяржавы (шматнацыянальнай) пераклад – гэта неад'емны кампанент у сістэме камунікацыі" [5, 24]. У працэсе творчага асэнсавання тэксту сродкамі другой мовы развіваюцца ўменні маўленчай мабільнасці вучняў і самакантролю ў час камунікацыі, замацоўваюцца спецыфічныя моўныя і маўленчыя нормы ў адрозненні ад рускай мовы.

Фарміраванне ўменняў *пісьмовай мовы* адбываецца на аснове ўзаемасувязі вуснага і пісьмовага маўлення, матывуюцца рэальнымі патрэбамі стварэння тэкстаў (*электронных лістоў, sms-паведамленняў, віншаванняў, запрашэнняў* і інш.) у розных жыццёвых сітуацыях. Таму ў ***заданнях*** *указваюцца асаблівасці пэўнага жанру ў адпаведнасці са сферай маўлення – афіцыйнай ці неафіцыйнай, мэта, адрасат пісьмовага тэксту.*

Такім чынам, зместавае напаўненне камунікатыўна-арыентаванай тэхналогіі навучання беларускай мове, звязанае з асэнсаваннем і аналізам тэксту як адзінкі маўлення, садзейнічае як свядомаму, так і імпліцытнаму засваенню сутнасці моўных з'яў і маўленчых паняццяў, фарміраванню уменняў маўленчай дзейнасці і ўсведамленню вучнямі камунікатыўных якасцей маўлення.

Заключэнне. Камунікатыўна-арыентаванае навучанне беларускай мове садзейнічае ўсведамленню вучнямі сутнасці сацыяльнай функцыі беларускай мовы, спрыяе засваенню разнастайных формаў чалавечых узаемаадносін, пазнанню маральных і культурных каштоўнасцей свайго народа, спасціжэнню ролі мовы ў яго самавыражэнні. Інавацыйная арганізацыя вучэбнага працэсу забяспечыць у выніку дасягненне мэты моўнай адукацыі, а беларуская мова стане не толькі прадметам вывучэння, але і дзейсным сродкам фарміравання асобы.

Спіс літаратуры

1. Методыка выкладання беларускай мовы / М.Г. Яленскі [і інш.]; пад рэд. М.Г. Яленскага. – Мн.: Адукацыя і выхаванне, 2007. – 448 с.
2. Мурына, Л.А. Сістэмна-функцыянальны і камунікатыўна-дзейнасны падыходы пры навучанні мовам у школе / Л.А. Мурына, Г.М.Валочка // Беларуская мова і літаратура. – 2006. – №.10. – С. 28 – 32
3. Кудрявцева, Т.С. Современные подходы к обучению речи / Т.С. Кудрявцева // Русский язык в школе. – 1996. – № 3. – С. 3 – 7.
4. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин; сост. С.Г. Бочаров.– М. : Искусство, 1986. – 444 с.
5. Валочка, Г.М. Лінгваметадычная сістэма развіцця звязнага маўлення школьнікаў пры навучанні беларускай мове : аўтарэф. дыс. … д-ра пед. навук : 13.00.02 / Г.М. Валочка ; Нац. ін-т адукацыі. – Мінск, 2008.– 48 с.

ИННОВАЦИИ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ВОЕННОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ НА ВОЕННОЙ КАФЕДРЕ УНИВЕРСИТЕТА

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

Введение. Самые передовые достижения науки во все времена находили свое первейшее применение в военной деле. Любое новое, особенно революционное открытие, существенно меняло форму и способы применения вооруженных сил. С момента применения массовых армий, и особенно - военной техники, остро стал вопрос подготовки специалистов.

Анализ историко-педагогической литературы и изучение опыта организации военной подготовки свидетельствует о том, что фундаментальных исследований по проблеме системности ее проведения не было. Лозунг «Учить тому, что нужно на войне» известен давно и многократно в истории использовался, актуален он и сейчас. Однако начало каждой следующей войны (локального конфликта) убедительно показывает, что учили то старому опыту, редко учитывая перспективы развития науки и техники.

Нововведения, или инновации, характерны для любой профессиональной деятельности, и поэтому они логично стали предметом изучения, анализа и внедрения в практику деятельности военной кафедры университета. Инновационная деятельность становится обязательным компонентом любой педагогической системы. Применительно к педагогическим процессам инновация – это введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания.

Материалы и методы. К сожалению, сохранилось мало архивного материала по тематике исследования, большая часть национальных архивов уничтожена в пламени Великой отечественной. Однако развитие информационных технологий, наличие глобального информационного ресурса (Интернет) дает возможность исследователям приоткрыть тайны прошлого, трепетно, хоть и виртуально, прикоснуться к раритетам. Достоверность источников информации при этом редко вызывает сомнение, так как ксерокопии документов содержат стиль изложения, алфавит и шрифты того времени, реквизиты издательств, учета литературы в библиотеках и частных коллекциях. Настоящий клад для исследователя - старые ведомственные библиотеки.

Основным методом при изучении истории является анализ источников информации. При исследовании проблем в настоящее время - практически весь спектр форм и методов. Проведение частных методических и собственно педагогического эксперимента является основой проверки на практике и внедрения результатов исследования. Главные направления инновационных преобразований в совершенствоваемой педагогической системе: модель военной подготовки в целом, военные кафедры и педагогический процесс на них, педагогическая теория, педагогическая технология, управление процессом, преподаватель, обучаемые, содержание, формы, методы, средства, цели и результаты.

Результаты и их обсуждение. В перечисленных направлениях можно выделить следующие внедренные в учебный процесс педагогические инновации: модульное обучение военной подготовке в целом, интенсификация и практическая направленность обучения; компьютерные технологии обучения, комплексное использование традиционных и инновационных средств обучения; использование опорных структурно-логических схем и конспек-

тов в обучении; итоговая практика студентов в воинской части, практическое исполнение студентами функциональных обязанностей командира взвода, дневники отчета за итоговую практику; использование системы контроля знаний и умений обучаемых в форме фронтальных опросов, тестов, контрольных работ, выполнения нормативов, тетради контроля текущей успеваемости (отчетов за контрольные работы) студента; электронные базы данных «Виртуальный музей военной кафедры» и «Электронная библиотека военной кафедры»; организация и руководство самостоятельной работой студентов при выполнении ими учебных заданий и курсовых работ; привлечение 100% студентов курируемых учебных групп к научно-исследовательской работе и руководство ею; использование научного потенциала студентов при осуществлении курсового и дипломного проектирования на основном факультете по тематике военной кафедры.

В ходе педагогического эксперимента после введении модульно-рейтинговой системы наблюдается некоторое снижение успеваемости, что закономерно, обусловлено не готовностью студентов к новому виду деятельности. Опыт использования рейтинговой системы на МФ и ФФ показывает прогнозируемое увеличение заинтересованности студентов в оценке своей деятельности в следующем семестре и как результат – увеличение качественных показателей. Таким образом, с помощью инноваций достигается главная цель обучения – подготовка квалифицированного, способного к самосовершенствованию специалиста.

Эффективность применения инноваций также убедительно доказало наставничество над вновь назначенным на должность преподавателя кафедры молодым офицером. Применение новых форм и методов повышения профессиональных знаний и мастерства молодого преподавателя позволило на более качественном уровне организовать его становление. В короткий срок (четыре месяца) офицер разобрался с процессами, происходящими на военной кафедре, непосредственно приступил к исполнению обязанностей. Им подготовлены к изданию два методических пособия, разработан электронный УМК, внедрен в учебный процесс тренажер, он активно участвует в совершенствовании методического материала для проведения занятий, участвовал в работе методического семинара и научной конференции, тезисы докладов опубликованы.

Апробация результатов исследования осуществлялась в ходе выступления с докладами и их обсуждения на 14 научных конференциях различного уровня и 5 научно-методических семинарах. По результатам исследования опубликовано 13 тезисов докладов в материалах конференций и семинаров, 2 статьи в научных журналах.

Заключение. 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. Успешное функционирование системы во многом определяется инновационной направленностью педагогической деятельности преподавателей, т.е. степенью включенности их в процесс создания, освоения и использования педагогических нововведений.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОВЕДЕНИЯ КАК РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

О.В. Мицкевич
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Современное общество ставит перед образованием соответствующие требования. Приоритеты, определенные в документах Министерства образования и науки указывают на необходимость усиления роли гражданского образования, развития демократических начал в жизни образовательных учреждений, формирование гармоничной, разносторонне развитой личности, а также опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности учащихся, то есть гражданскую компетентность. [3]

Ученик считается компетентным, если способен применить усвоенное на практике, т.е. перенести знания на определенные ситуации реальной жизни. Таким образом, компетентность – способность решать реальные жизненные задачи.[4]

По нашему мнению предметами обществоведческого цикла гражданскую компетентность учащихся можно формировать через:

– политические и социальные компетенции (способность брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты мирным путем);
– компетенции, необходимые для жизни в поликультурном обществе (способность жить с людьми других культур, языков, религий);
– коммуникативные компетенции (владеть монологической и диалогической речью, иностранным языком, навыками беглого чтения текстов);
– компетенции, связанные с возникновением информационного общества (владение информационно-коммуникативными технологиями, критическим мышлением);
– когнитивные компетенции (готовность учиться всю жизнь);
– гражданские компетенции (совокупность готовности и способностей, позволяющих человеку активно, ответственно и эффективно реализовывать весь комплекс прав и обязанностей в демократическом обществе).

В ходе исследования нами установлены необходимые условия для формирования гражданской компетентности учащихся:

– гражданская компетентность учителя;
– организация сотрудничества в системе «Учитель-ученик-родитель»;
– применение интерактивных методов обучения и воспитания (ролевые игры, дебаты, метод проектов, интегрированный урок и т.д.).
– введение социальных практик (ситуаций, в которых человек получает социальный опыт);
– открытость школы, ее воспитательной системы.
– использование принципов природосообразности обучения, активности в обучении, связи обучения с жизнью и практикой, гуманизации, интеграции, гуманитаризации.;
– ориентировка на творчество и личность учащегося;
– практическая значимость.

Смещая акцент в образовании с усвоения фактов (результат – знания) на овладение способами взаимодействия с миром (результат – умения), мы приходим к осознанию необходимости изменить характер учебного процес-

са и способы деятельности учащихся, при которых основными элементами работы учащихся будет освоение новых видов деятельности: учебно-исследовательской, поисково-конструкторской, аналитической, творческой и др.

Инновационный подход нашего исследования заключается в следующем:

– в усилении акцента на аналитические, оценочные и проблемные компоненты;

– во включении дополнительных познавательных операций - работа над проектом, моделирование, исследование, социальная практика;

– во введении познавательных установок - готовность планировать свою деятельность, гибкость и открытость, конструктивность, настойчивость в решении проблем, готовность к исправлению своих ошибок, объективность.

Для реализации данного подхода использовались следующие методы:

– проблемно-поисковый метод, который предполагает организацию процесса обучения таким образом, чтобы изучение учебного материала происходило путем актуализации и обогащения субъектного опыта учащихся. Для этого создаются проблемные ситуации на всех этапах процесса обучения (ситуация конфликта, ситуация несоответствия, ситуация выбора);

– решение познавательных задач позволяет выработать умения учащихся осмысливать и применять исторические знания, аналитически и критически оценивать исторические события, анализировать новые источники, аргументировать свою позицию.

– методика работы с документами (технология исторического образования Ю.Л. Троицкого) позволяет решить проблемы самостоятельной работы учащихся на уроке и дома, дать учащимся необходимый для жизни практический навык (через подобный метод школьники учатся анализировать любые печатные материалы, а также аудио- и видеоматериалы;

– проектная деятельность – комплексный обучающий метод, который позволяет сделать учебный процесс индивидуальным, дает возможность ученику проявить самостоятельность, раскрыть его способности и задатки. Учебный процесс протекает таким образом, что практически все учащиеся оказываются вовлеченными в процесс познания.

– ролевые игры расширяют возможности учителя по формированию гражданской компетенции. Это могут быть имитации социальных или деловых отношений в ситуациях, придуманных участниками, литературные персонажами в определенных исторических и социальных условиях, моделирование исторических событий и т.д.

– организация социальной практики и социального проектирования, через участие школьников в социальных проектах, ученическом самоуправлении.

Данная методика была апробирована в старших классах ГУО « Гимназии № 2 г. Витебска». В опытно-экспериментальной работе участвовало 60 респондентов. На основании проведенной диагностики мы выделили четыре уровня сформированности гражданской компетентности учащихся: низкий, недостаточный, достаточный, высокий. На начало исследования анализ тестов и анкет показал, что 32,3,% респондента имеют низкий уровень, 35,8% имели недостаточный уровень, 20,6% - достаточный, и 11,3% учеников с высоким уровнем сформированности гражданской компетентности. При анализе уровня сформированности гражданской компетентности к завершению исследования было отмечено: количество учащихся с низким уровнем снизилось на 29,1%, с недостаточным уровнем снизилось на 23,6%, с доста-

точным уровнем – увеличилось на 21,4%. Количество респондентов с высоким уровнем гражданской компетентности составило 22%.

Таким образом, нами установлено, что данная методика способствует формированию гражданской компетентности учащихся. А использование на уроках и во внеурочной деятельности инновационных педагогических технологий, решает не только учебно-методические проблемы, но и задачу, зафиксированную в модели выпускника школы, который должен быть духовно развитой, творческой, нравственно и физически здоровой личностью, способной на осознанный выбор жизненной гражданской позиции.

Список литературы

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования [Текст] / И.А. Зимняя. – Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 15–62.
2. Запрудский, Н.И. Современные школьные технологии / Н.И. Запрудский. – М.: «Сэр-Вит», 2004.
3. Кодекс Республики Беларусь об образовании. интернет-портал www.pravo.by
4. Хуторской, А.В. Современная дидактика / А.В. Хуторской. – Спб.: Питер, 2001.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т.Г. Навогонская
Орша, Оршанский колледж УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Информатизация образования определяет актуальность исследования проблем развития и использования современных информационных и телекоммуникационных технологий.[1, с. 236] Информационные технологии способствуют проявлению учащимися творческих способностей, развитию логического мышления и изобретательности, дают возможность получения навыков работы с информацией из различных областей знаний.

Компьютер прочно вошел в нашу жизнь. С ним связаны многие профессии, в том числе и техник-программист, которую получают наши учащиеся при обучении на специальности «Программное обеспечение информационных технологий». Приобретение учащимися навыков практической работы формирует основы информационной культуры будущих специалистов для использования ими информационных технологий в дальнейшей трудовой деятельности.

Материал и методы. Осуществляя внедрение и пропаганду новых педагогических технологий в учебно-воспитательный процесс перед преподавателями были поставлены следующие задачи:

- охватить обучением с применением информационных технологий как можно больше учащихся;
- постоянно расширять включение персональных компьютеров в преподавание различных дисциплин;
- регулярно демонстрировать возможности компьютеров, такие как работа с графикой, хранение информации в БД, передача и прием по локальной компьютерной сети различной информации, и т.д.;
- использовать компьютеры в наибольшем количестве форм работы, преиму-

щественно в коллективных проектах таких как: выпуск газет, исследовательская работа в кружках и на факультативах, подготовка тематических мероприятий (конкурсов, олимпиад, воспитательных мероприятий, вечеров);

- работа в глобальной сети Интернет.

Таким образом, учащиеся всех специальностей колледжа владеют компьютером. Преподаватели используют имеющееся программное обеспечение при проведении уроков.

В процессе обучения используется принцип связи теории и практики. Уроки по дисциплинам профессионального компонента спланированы таким образом, что все теоретические положения проверяются и закрепляются на практике. При практической подготовке учащихся большое внимание уделяется индивидуальной работе.

Одним из наиболее эффективных инструментов подготовки программистов, вносящих существенный вклад в развитие современных компьютерных технологий являются конкурсы программных средств.

Опыт использования электронной системы тестирования показывает, что такого рода проверка знаний помогает преподавателю быстро и эффективно определить наличие у учащегося необходимого набора знаний, без которого он не может успешно продолжить обучение, и который необходим для правильного усвоения нового материала. Учащиеся колледжа создают тестирующие оболочки, обучающе-тестирующие комплексы, электронные учебники по многим дисциплинам, изучаемым в колледже, что говорит о высокой степени сотрудничества преподавателей и учащихся.

Результаты и их обсуждение. За создание программных средств, выполненных под руководством преподавателей учащиеся колледжа неоднократно получали дипломы I и II степени в областном конкурсе «Компьютер. Образование. Интернет».

Одним из них является средство обучения по курсу «Прикладное программное обучение». В программу вошло изучение четырех разделов: AutoCAD, CorelDRAW, Adobe Photoshop, Macromedia Flash. Каждый раздел включают в себя лекционный материал, практические задания, видеоуроки, а также тесты по каждой теме. Информация о результатах тестирования заносится в базу данных, которая содержит сведения об учащемся, тему, режим работы программы, время выполнения, оценку, количество использованных подсказок, пройден ли тест до конца. На вкладке «Настройки» можно изменить режим работы программы.

При разработке программы учащимися была изучена специальная литература, посвящённая тестированию, принципам их составления. Среди них следует отметить такие основополагающие принципы, как соответствие содержания теста целям тестирования, определение значимости проверяемых знаний, взаимосвязь содержания и формы представления тестовых заданий, содержательность тестовых заданий, соответствие содержания теста уровню современного состояния науки, комплексность, сбалансированность и системность содержания теста [2, с. 47]. После окончания тестирования пользователю выводиться полная информация о прохождении теста. Данная программа рассчитана как средство для самостоятельного обучения, так и вспомогательное средство обучения в помощь преподавателю.

В нашем учебном заведении ведут подготовку не только техников-программистов, но и учителей по различным специальностям, в том числе и учителей начальных классов, которые, на наш взгляд должны знать не толь-

ко свои предметы, но и владеть методами обучения младших школьников с помощью компьютера. Учащиеся специальности «Начальное образование» работают с программным обеспечением «Математика. Начальная школа», «Русский язык. Начальная школа» и т.д. Учащиеся специальности «Программное обеспечение информационных технологий» под руководством педагогов - специалистов по начальному образованию создают для начальной школы программное средство по математике, которое способствовало бы безболезненному переходу младших школьников от игры к учебе, что особенно необходимо для учащихся первых и вторых классов.

В начальной школе игра остается ведущим видом деятельности. Играя, ученики осваивают и закрепляют сложные понятия, умения и навыки непроизвольно [3, с. 37]. В компании забавного анимированного персонажа всегда веселее учиться чему-то новому. Главной целью обучающей программы для младших школьников является всестороннее развитие ребенка, формирование у него способностей к саморазвитию и развитию нравственных качеств, к самоопределению и самореализации личности, к неравнодушному отношению к своему делу, к достижению поставленных целей, трудолюбию. Программное средство способствует развитию мышления, внимания, реакции, памяти, умению планировать свои действия.

Заключение. Наличие кабинетов информационных технологий, оснащенных современной компьютерной техникой, соединенных локальной сетью и имеющего выход в Интернет, позволяет проводить уроки по различным предметам. Таким образом, информационные технологии являются целостным интегрирующим практическим инструментом для совершенствования практической подготовки учащихся, готовят их к полноценной жизни в информационном обществе. Однако для нас это только начало пути, который нужно пройти для создания целостной системы подготовки высококвалифицированных техников-программистов.

Список литературы

1. Воронкова, О.Б. Информатика: методическая копилка учителя / О.Б. Воронкова. – Ростов н/Д: Феникс,2007. – 320с.
2. Феськов, Н.С. Педагогический тест как инструмент объективного измерения уровня подготовки / Н.С. Феськов, А.П. Якобчук // Информатизация образования. – 2007. – № 2. – С. 47-64.
3. Гуненкова, Е.В. Для чего на уроке компьютер?/ Е.В. Гуненкова // Начальная школа плюс до и после. – 2007. – № 7. – С. 37-39.

О ТЕСТИРОВАНИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

М.И. Наумик
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Одним из важных структурных элементов процесса обучения является контроль знаний и умений студентов педагогических специальностей. Он позволяет оценить достижения обучающегося студента и выявить пробелы в его знаниях, установить взаимосвязь между планируемым и достигнутым уровнями образования, получить объективную информацию для принятия решений.

Материалы и методы. Выделяют текущий, тематический, поэтапный и итоговый контроль. Все формы контроля осуществляются с использовани-

ем различных методов, одним из них являются тесты. Считается что тесты представляют собой задания, которые позволяют объективно количественно оценить качество подготовки обучаемого. Это дает возможность управлять учебным процессом. Однако следует отметить, что возможности тестов ограничены. Тест проверяет в основном конечный результат, а не способ его получения. Тест не оценивает навыки письменного изложения, не оценивает коммуникативные способности и т.д. Поэтому тесты призваны дополнить, а не заменить традиционную систему контроля.

Результаты и их обсуждение. Выбрав преподавание математики в качестве своей профессии, студенты должны изучить теоретический материал, который является научной основой школьного курса математики, научиться решать не только более сложные математические задачи, но и отбирать из многообразия известных задач такие, которые окажутся наиболее эффективными для обучения учеников, а также составлять новые задачи.

Математические задачи условно можно разделить на две категории:

1) задачи, которые совершенствуют вычислительные навыки обучаемых;
2) задачи, в которых необходимо доказать некоторые утверждения. Последние особенно интересны.

Решение таких задач в наибольшей степени развивает математические способности, позволяет глубоко проникнуть в суть изучаемых понятий.

От студентов часто можно услышать вопросы: как получаются новые математические утверждения, как составляются новые задачи? Процесс познания очень непростой, извилистый и многоступенчатый. В завершенном виде математические теории представляются, как цепочка утверждений, которые обоснованы, исходя из основных утверждений (аксиом) и ранее доказанных предложений. Однако в процессе создания теорий математикам приходится экспериментировать, анализировать полученные результаты, формулировать возможные гипотезы, подтверждать их или, наоборот, опровергать и т.д.

В идеале обучение математике может быть поручено только тому, кто «чувствует ее изнутри»: не только хорошо знает содержание и взаимосвязь математических понятий, но и понимает, как строится математическое понятие, насколько динамичен и диалектичен этот процесс. Только такой учитель сможет реализовать в учебном процессе тот громадный потенциал, который предоставляет математика для позитивного изменения личностных качеств обучаемых.

Решив с учащимися задачу, большинство учителей затрудняются правильно организовать дальнейшую деятельность. Им трудно обобщить полученное утверждение, сформулировать результаты на другом языке, придумать новую задачу связанную с решенной.

Одна из причин этого заключается, по-видимому, в том, что преподавание математики будущим учителям зачастую носит репродуктивный характер.

К сожалению, большинство студентов педагогических специальностей, как правило готовы только к воспроизведению полученных знаний, несмотря на то, что они изучают математику в достаточно большом объеме. Если на экзамене такому студенту математику задать вопрос, для ответа на который нужно приложить пусть небольшие, но творческие усилия, то часто можно услышать в ответ: «У нас этого нет в лекциях», «Мы этого не изучали». Подобное положение, безусловно, можно объяснить и относительно слабым контингентом студентов, и возможным несовершенством учебных планов и программ.

Заключение. Еще раз отметим, что тесты призваны дополнять, а не заменить традиционную систему контроля, особенно в подготовке будущих учителей.

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С.И. Невдах
Минск, УО «БГПУ им. М. Танка»

Введение. Реализация современных требований к профессиональной подготовке педагогов в системе дополнительного образования взрослых предполагает достижение интегрированного конечного результата образования, одной из составляющих которого является готовность к организации и осуществлению инновационной деятельности.

Инновационная деятельность – процесс внедрения в практику апробированных в ходе экспериментальной деятельности результатов фундаментальных и прикладных научных исследований в сфере образования посредством реализации инновационного проекта [1]. В этой связи особое внимание уделяется совершенствованию содержания подготовки педагогов в системе дополнительного образования взрослых с ориентацией на формирование у них инновационной культуры, исследовательских и проектировочных умений.

Материалы и методы. Общенаучная методология проблемы подготовки педагога в системе дополнительного образования взрослых к инновационной деятельности представлена следующими подходами: системным (В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, Ф.Ф. Королев, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин и др.); личностным (Е.В. Бондаревская, Н.М. Кларин, В.В. Сериков, В.И. Слободчиков, И.С. Якиманская и др.), деятельностным (А.А. Бодалев, В.В. Давыдов, Э.В. Ильенков, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, и др.); культурологическим (Б.В. Асафьев, М.М. Бахтин, В.С. Библер, М.С. Каган, А.Ф. Лосев и др.).

В исследовании данной проблемы следует опираться также:

– на разработки отечественных и зарубежных ученых в области теории непрерывного образования взрослых, дополнительного профессионального образования (С.Ю. Алферов, Н.Ш. Валеева, А.П. Владиславлев, Б.С. Гершунский, И.К. Журавлев, В.В. Краевский, Н.А. Морозова, А.М. Новиков, Г.С. Сухобская, А.П. Тряпицына и др.);

o на научные представления о целостности образовательного процесса и его аксиологической, социокультурной, психологической обусловленности (А.В. Брушлинский, А.П. Валицкая, И.Ф. Исаев, В.П. Зинченко, В.А. Сластенин, В.Д. Шадриков, Е.Н. Шиянов и др.);

o на идеи и положения инноватики (К. Ангеловски, Ф.Г. Гуревич, В.И. Загвязинский, М.В. Кларин, И.И. Цыркун и др.).

Методами исследования являются теоретический анализ философской, педагогической, психологической литературы, обобщение, систематизация, моделирование и проектирование.

Результаты и их обсуждение. Подготовка педагогов в системе дополнительного образования взрослых осуществляется в соответствии с учебными планами переподготовки, включающими перечень дисциплин, направленных на формирование готовности обучающихся к инновационной деятельности. Например, образовательная программа «Менеджмент учреждений дошкольного, общего среднего образования, внешкольного воспитания

и обучения» предполагает изучение дисциплин «Педагогическая инноватика», «Проектирование в сфере образования», «Методология научного исследования». Овладение содержанием данной образовательной программы позволяет обучающимся как в процессе обучения, так и по его окончании разрабатывать инновационные, образовательные проекты, участвовать в инновационной деятельности, в конкурсе на получение грантов и т.д. [2].

Для осуществления инновационной деятельности создаются инновационные площадки, включающие, как правило, несколько учреждений образования. Их деятельность осуществляется в соответствии с разработанным инновационным проектом, который содержит: название; данные о разработчике (разработчиках) и консультанте (консультантах); перечень учреждений образования, на базе которых планируется осуществление инновационной деятельности; обоснование использования в образовательном процессе учреждений образования апробированных в ходе экспериментальной деятельности результатов фундаментальных и прикладных научных исследований, подтвердивших свою педагогическую эффективность и социально-экономическую целесообразность; кадровое и материально-техническое обеспечение проекта; описание критериев и показателей, по которым определяется эффективность инновационной деятельности; сроки проведения инновационной деятельности; финансово-экономическое обоснование инновационного проекта. Продолжительность инновационной деятельности в учреждениях образования может составлять от 1 года до 5 лет.

Разработка инновационного проекта осуществляется в соответствии с принципами прогностичности, пошаговости, нормирования, обратной связи, продуктивности, культурной аналогии, саморазвития [3]. Не допускается организация инновационной деятельности, в ходе которой может быть нанесен моральный или физический вред здоровью обучающихся и педагогических работников.

Критериями оценки инновационных проектов являются: актуальность проекта для системы образования Республики Беларусь, целесообразность его реализации, новизна идеи инновационного проекта, согласованность целей, задач и содержания программы инновационной деятельности, полнота научно-теоретических основ инновации, подтверждение апробации, разработанность критериев, показателей и параметров оценки результатов инновационной деятельности, готовность учреждения образования к реализации инновационного проекта, соблюдение требований Инструкции к оформлению инновационного проекта.

Заключение. Организация подготовки педагогов в системе дополнительного образования взрослых в целом позволяет решить задачу формирования готовности обучающихся к инновационной деятельности. Овладение содержанием соответствующих дисциплин, приобретение опыта создания инновационных проектов позволит педагогам использовать в образовательном процессе учреждений образования апробированные в ходе экспериментальной деятельности результаты фундаментальных и прикладных научных исследований, подтвердившие свою педагогическую эффективность, социально-экономическую целесообразность.

Список литературы

1. «Об утверждении Инструкции о порядке осуществления экспериментальной и инновационной деятельности в сфере образования и признании утратившими силу некоторых постановлений Министерства образо-

вания Республики Беларусь» / МО Постановление от 01.09.2011 №251: Зарегистрировано в Национальном центре правовых актов Республики Беларусь 10 ноября 2011 г. регистрационный номер 8/24371
2. Брасс, А.А. Самостоятельная работа в процессе подготовки менеджеров в сфере образования: учеб.-метод. пособие / А.А. Брасс, С.И. Невдах. – Минск: БГПУ, 2010. – 76 с.
3. Колесникова, И.А.Педагогическое проектирование: учебное пособие для высших учебных заведений, обучающихся по специальностям «Педагогика», «Педагогика и психология», «Социальная педагогика» / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2008. – 285 с.

ПОЛЬСКИЙ ЯЗЫК НА ОСНОВЕ ЛАТИНСКОГО: КАК БЫЛО ИСПОКОН ВЕКОВ, ТАК И В НАШИ ДНИ

А.Е. Парамонова
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Введение. Давно замечено педагогами, что неизвестное лучше объяснять на примере известного, практиковать новое на базе хорошо усвоенного старого, не заново учить, а повторять, добавляя, строить не на пустом месте, а на фундаменте. Усвоение студентами 4-м и 5-м курсов польского языка можно значительно ускорить и сделать более осознанным посредством установления межпредметных связей не только с другими славянскими языками, в нашей ситуации прежде всего белорусским и русским, но и с латинским языком, который на развитие польского языка повлиял значительно сильнее, чем на развитие других славянских языков, и изучался студентами на 1-м и 2-м курсах.

С 966 года, с момента принятия польским князем Ме́шко I христианства, латинский язык стал официальным языком на территории Польского княжества. Появление латыни отнюдь не помешало развитию народного языка, а, наоборот, обогатило его и вывело на качественно новый уровень развития.

Выделить и кратко охарактеризовать ключевые моменты влияния латыни на польский язык для последующей их актуализации на практических занятиях – **цель** нашей работы. **Материалом** станут единицы разного уровня латинской и польской языковых систем, взаимодействовавшие на протяжении истории развития данных языков, основными **методами –** сравнительно-типологический, аналитико-синтетический и системно-описательный.

Результаты и их обсуждение. В процессе обучения современному польскому языку латинско-польские связи следует прослеживать с самых первых занятий – с того момента, когда рассматривается алфавит. Известно, что на базе латинского алфавита возникли алфавиты множества западных языков, в том числе тех, которые изучаются в качестве иностранных в нашей стране, – английского, немецкого, французского, испанского, итальянского. Поэтому при знакомстве с алфавитом отправной точкой должны стать знания студентов.

Переняв **алфавит** от латинского языка, польский язык несколько переосмыслил его: отказался от букв *x* и *q*, а для передачи специфически польских звуков наподобие воспринятого из латыни диграфа *ch* создал новые, собственно польские диграфы *cz, rz, sz* и диакритические графемы *ż, ć, ś, ź, ó, ł, ą, ę*.

Фонетические соответствия данных графических знаков с течением времени меняли свой облик. Так, *ł*, появившийся для обозначения твёрдого

[*l*] наряду с мягким *l* [*l'*], первоначально произносился как переднеязычный, а на рубеже XVI-XVII вв. изменил свою артикуляцию на губно-губную [*ų*] [2, 73]. Диграф *rz*, возникший из [*r'*], мягкость которого в процессе развития «выделилась в виде редуцированного щелевого элемента» [2, 72], в **XV-XVI** вв. произносился с двойной артикуляцией как смычно-щелевой [*rž*], а впоследствии утратил свою начальную смычку языка с нёбом и стал щелевым [*ž*]. Гласный *ó*, **произошедший из индоевропейского *ō долгого*, в XV в. начал «закрываться» и получил произношение среднее между *o* и *u*, а потом и вовсе совпал в артикуляции с [*u*] (***góra, płótno, równy, koza* – *kózka, broda* – *bródka, sól* – *soli, dwór* – *dworu,* *niósł* – *niosła, wiódł* – *wiodła*).**

Все произошедшие процессы не могли не отразиться в **орфографии**. Так в современном польском языке появились регулируемые историческим принципом «дифференцированные написания»: *u – ó* [*u*], *rz – ż* [*ž*], *sz – rz* [*š*], *ch – h* [*x*], *om, on – ą* [*oŋ*], *em, en – ę* [*eŋ*].

С принятием латинского языка изменилась и акцентологическая норма: польское подвижное **ударение** было заменено на постоянное ударение на втором слоге от конца, ср.: *apétyt – аппети́т*, *docúment – докуме́нт*, *ékstrakt – экстра́кт, epílog – эпило́г, kóncept – конце́пт*.

Много в польском языке и **лексических** заимствований из латыни (*opinia* ← *opinio* ‘мнение, отзыв’, *ferie* ← *feriae* ‘каникулы’, *reguła* ← *regula* ‘норма, критерий, правило, устав’, *sukces* ← *successus* ‘исход, успех’). Это преимущественно: 1) специальная лексика, названия организаций, видов деятельности и их результатов, 2) названия людей по роду их деятельности и профессии, 3) названия изделий [1, 339].

Прямыми заимствованиями являются филологические **термины** *akcent* (от *accentus* ‘ударение’), *koniugacja* (от *conjugatio* ‘спряжение’), *deklinacja* (от *declinatio* ‘склонение’), кальками – ***narzędnik*** **‘творительный падеж’** (*instrumentalis* ← *instrumentum* ‘*narzędzie*’ – ‘орудие’), ***miejscownik*** **‘предложный падеж’** (*locativus* ← *locus* ‘*miejsce*’ – ‘место’).

Довольно представительной в данной группе является **религиозная лексика** (*communio – komunia* ‘причастие’, *oblatus – opłatek* ‘просфора’, *litania – litania* ‘молебен’, *curia – kuria* ‘место заседания высших руководящих органов’), что связано с процессом христианизации Польши.

Говоря о латинских лексических заимствованиях, нельзя не упомянуть и об **именах собственных**. Польские онимы появились в трудах латинских авторов задолго до того, как началось влияние латыни на польский язык (*Vistula* ‘*Wisła*’ – Плиний, I-II вв.). К дописьменному периоду развития польского языка относится написанная по-латыни в 1136 г. папой римским Иннокентием II “*Bulla gnieźnieńska*”, в которой встречается более 400 польских антропонимов и топонимов [1, с. 31].

Следы влияния латыни отмечаются также в **морфемике** (отказ от использования сложных имен типа *Bogumiła, Bolesław, Bogusław*) и **словоизменении**: заимствованные существительные на *-um* (*liceum, centrum, muzeum, technikum, auditorium, gimnazjum*) до конца так и не были адаптированы польским языком, они сохраняют принадлежность к среднему роду (ср. *аквариум, лицей, центр, музей, техникум* – м.р., *аудитория, гимназия* – ж.р.), склоняются только во множественном числе, причём с соблюдением правила среднего рода (*Им.п. = В.п. = Зв.п. = -a*; *muze-a*), почерпнутого из латинской грамматики.

Существительные на *-a*, обозначающие лиц мужского пола типа *atleta, esteta, poeta, inwalida, sędzia, radca, zdrajca, kierowca*, в том числе «самое мужское» существительное *mężczyzna* ‘мужчина’, склоняются в единственном числе по женскому типу, как и латинские названия профессий и народностей на *-a*. Однако во множественном числе, в отличие от своих латинских соответствий, изменяются по лично-мужскому образцу склонения, как существительные *adwokat, adresat, delegat, jubilat.*

Особенностью польского языка в области **морфологии** также является сохранение **звательного падежа**, наличие **4-х спряжений глаголов**. А в обозначении **составных числительных** польский язык занимает промежуточное положение по отношению к латинскому и русскому: в латыни каждое из составляющих чисел является порядковым, в польском языке порядковыми числительными обозначаются названия десятков и единиц, а в русском – только единиц, ср.: *annus millesĭmus nongentesĭmus nonagesĭmus quintus – rok tysiąc dziewięćset dziewięćdziesiąty piąty – тысяча девятьсот девяносто пятый год*.

К **синтаксическим** заимствованиям из латыни следует отнести **постпозитивное употребление согласованного определения по отношению к определяемому слову** (*Uniwersytet Państwowy – Государственный университет*), употребление **связки *быть* в настоящем времени** и **личных местоимений при финитных формах глагола** (*Jestem piękna – Я красива*).

Заключение. Изложенное выше доказывает наличие всестороннего влияния латыни на польский язык, задача преподавателя – умело использовать эти связи при обучении студентов новому для них языку.

Список литературы

1. Klemensiewicz, Z. Historia języka polskiego / Z. Klemensiewicz. – Warszawa: PWN, 1976. – 577 s.
2. Podlawska, D. Gramatyka historyczna języka polskiego z elementami gramatyki języka staro-cerkiewno-słowiańskiego i dialektologii / D. Podlawska. – Słupsk: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Słupsku, 1999. – 301 s.

РАБОТА С КОПИНГ-СТРАТЕГИЯМИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

С.Ф. Пашкович
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

В течение своей жизни для совладания с постоянно возникающими стрессовыми ситуациями каждый человек использует выработанные им копинг-стратегии (стратегии совладающего поведения) с учетом степени своих адаптивных возможностей и наличия определенных адаптивных ресурсов.

С позиций когнитивно-феноменологической концепции Р.С. Лазаруса стрессовая реакция рассматривается как результат реагирования организма на соотношение: "предъявленные требования" – "ресурсы для их выполнения". При этом предъявляемые требования могут быть как внешними, так и внутренними. Соответственно, имеющиеся в распоряжении человека ресурсы также могут быть внешними (в первую очередь это социальная поддержка) и внутренними (способность к сопротивлению, эмоциональная стабильность, атрибутивные тенденции и др.). Качество этих соотношений опосредуется когнитивными процессами [1, с.179].

Поскольку объектом наших исследований являются люди с тяжелой травмой или заболеванием опорно-двигательного аппарата, которые сильно ограни-

чены в физической сфере, нас, естественным образом, интересовали особенности использования стратегий совладающего поведения людей данной категории.

Следует отметить, что вне зависимости от того, в каком состоянии здоровья пребывает человек, он идет вперед благодаря возникающим у него потребностям требующих реализации. «Среди многообразия потребностей личности можно выделить две фундаментальные, взаимосвязанные между собой. Это потребность быть личностью (потребность персонализации) и потребность самореализации. Потребность персонализации обеспечивает активное включение индивида в социальные связи и вместе с тем оказывается обусловленной этими связями, общественными отношениями и т.п. Как и любая потребность, она может иметь многоуровневую выраженность и проявляется как стремление субъекта быть идеально представленным в жизнедеятельности других людей. Потребность самореализации проявляется в стремлении реализовать свой личностный потенциал (запас жизненной энергии, задатки, способности)» [2, с.10].

По мнению Э. Фромма «человеку присущ инстинкт преодоления» [3, с. 30], одной из форм проявления которого является «поисковая активность, направленная на изменение ситуации» [4, с. 21], обеспечивающая участие эволюционно-программных стратегий во взаимодействии субъекта с различными ситуациями. «Низкая потребность в поиске и связанные с этим апатия, безразличие, отсутствие поисковой активности снижают устойчивость организма к любым вредным воздействиям» [4, с. 35].

Тяжелая травма или заболевание опорно-двигательного аппарата, которые загоняют человека в рамки серьезных ограничений в физической сфере, тем самым ставят препятствия на пути его личностной самореализации. В подавляющем большинстве случаев поисковая активность, направленная на изменение ситуации, блокируется ввиду того, что человек не видит возможности вообще каким-либо образом влиять на ситуацию. И мало кому приходит в голову, что можно эти препятствия и сложности (сам процесс их преодоления) использовать как своеобразный трамплин для «прыжка» в своем личностном развитии.

Как показывают многолетние наблюдения, большинство из людей с ограниченными возможностями не может самостоятельно определить свое место в жизни, найти сферы для реализации своего потенциала, открыть в себе новые возможности. Они нуждаются в квалифицированной психологической помощи. Поэтому в процессе наших исследований мы пришли к пониманию того, что необходимо разработать программу психологической адаптации для людей с ограниченными возможностями на основе копинг-стратегий.

Разработанная нами программа была направлена на психологическую адаптацию человека с ограниченными возможностями; должна была содействовать осознанию личностью своих жизненных целей и средств их достижения, поиску и максимальному использованию внутренних ресурсов в условиях ограниченных возможностей после тяжелой травмы или заболевания опорно-двигательного аппарата.

Задачи, которые с ее помощью могли быть решены:

– определение жизненных областей, наиболее важных для себя;
– постановка и коррекция целей; поиск ресурсов, необходимых для достижения цели;
– анализ целей совместно с ценностями и средствами их достижения;
– проверка целей на экологичность;
– определение мотиваций достижения цели;

– развитие способности понимания себя, стимулирование осознания и принятия личностных особенностей;
– развитие эмоциональной устойчивости в сложных жизненных ситуациях и уверенности в себе;
– проработка жизненных планов; закрепление составляющих успеха в достижении целей.

Апробация первого блока занятий с элементами социально-психологического тренинга «Цель, ресурсы, мотивация» прошла на базе Центра психологической помощи УО «ВГУ им. П.М. Машерова».

Анализ данных исследования полученных с помощью анкеты и в беседе с участниками программы перед проведением программы и после ее завершения позволил говорить о том, что в процессе занятий произошло осознание ими своих реальных возможностей. Произошли корректировка и переформулировка старых и определение новых целей в жизни, а также произведен поиск и анализ ресурсов, необходимых для их реализации. Участники программы также во многом приблизились к пониманию того, что правильно выстроенная стратегия достижения поставленных ими целей, с учетом имеющихся в их распоряжении ресурсов, делает достижение этих целей зависимым не от преходящих обстоятельств, а от них самих. Все выше перечисленное в совокупности может способствовать процессу психологической адаптации человека с ограниченными возможностями, поскольку помогает ему избавиться от психологического дискомфорта вызванного иллюзиями, уходом от решения реальных проблем и опорой на ложные ресурсы.

Таким образом, предложенная нами программа психологической адаптации для людей с ограниченными возможностями после тяжелой травмы или заболевания опорно-двигательного аппарата прошла апробацию, и мы пришли к выводу, что в плане оказания действенной психологической поддержки она может быть эффективной, поскольку участники программы приблизились к пониманию того, что успеха в любых сферах они могут добиться в том случае, если осознают свою собственную уникальность и неповторимость, а также уникальность и неповторимость своего жизненного пути. Можно говорить о том, что результаты теоретического и экспериментального исследования подтверждают справедливость выдвинутой нами гипотезы, а значит делают перспективным продолжение в данном направлении работы в сфере психологической адаптации людей с ограниченными возможностями после тяжелой травмы или заболевания опорно-двигательного аппарата.

Список литературы

1. Лазарус, Р. Теория стресса и психофизиологические исследования / Р. Лазарус // Эмоциональный стресс / Под ред. Л. Леви. – 1970. – С. 178–208.
2. Шевандрин, Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд. / Н.И. Шевандрин. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, – 2001. – 512 с.
3. Фромм, Э. Душа человека. Ее способность к добру и злу / Э. Фромм. – М.: 1992.
4. Ротенберг, В.С. Поисковая активность и адаптация / В.С. Ротенберг, В.В. Аршавский. – М.: Наука, 1984.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Т.З. Плащинская, В.И. Шиманский
Минск, УО «МИТСО»

На современном этапе в обучении иностранным языкам очень распространен метод интернет-технологий. Под ним в методике обучения иностранным языкам следует понимать совокупность форм, методов, способов, приемов обучения ИЯ с использованием сети Интернет, информационные ресурсы которого содержат текстовый, аудио- и видеоматериал с различной тематикой на разных языках. Работа с данным видом образовательных ресурсов должна быть организована грамотно и рационально с методической точки зрения. Учебные интернет-материалы должны способствовать комплексному формированию аспектов иноязычной коммуникативной компетенции студентов, развивать коммуникативно-когнитивные умения осуществлять поиск и отбор, производить обобщение, классификацию, анализ и синтез полученной информации. Интернет-технологии должны быть направлены на совершенствование коммуникативных умений представлять и обсуждать результаты работы с ресурсами сети Интернет, умений использовать ресурсы сети Интернет для образования и самообразования с целью знакомства с культурно-историческим наследием различных стран и народов, умений использовать ресурсы сети Интернет для удовлетворения своих информационных интересов и потребностей.

Выделяются пять видов учебных интернет-материалов:

1. Хотлист (hotlist)– «список по теме» представляет собой список Интернет сайтов по изучаемой теме. Его достаточно просто создать и он может быть полезен в процессе обучения. Хотлист не требует времени на поиск необходимой информации. Всё, что нужно – это лишь ввести ключевое слово в поисковую систему Интернета, чтобы получить требуемый хотлист.

2. Трежа хант (treasure hunt) – «охота за сокровищами» – во многом напоминает хотлист. Он содержит ссылки на различные сайты по изучаемой теме. Единственное отличие заключается в том, что каждая из ссылок содержит вопросы по содержанию сайта. С помощью этих вопросов преподаватель направляет поисковую деятельность обучающихся. В конце трежа ханта им может быть задан один более общий вопрос на целостное понимание темы. Развернутый ответ на него будет включать ответы на предшествующие более детальные вопросы по каждому из сайтов.

3. Сабджект сэмпла (subject sampler) стоит на следующей ступени сложности по сравнению с трежа хантом. Здесь также содержатся ссылки на текстовые и мультимедийные материалы сети Интернет (фотографии, аудио- и видеоклипы, графическую информацию). После изучения каждого аспекта темы обучающимся необходимо ответить на вопрос. Главной особенностью сабджект сэмпла является то, что получение информации должно строиться на эмоциональном уровне. Необходимо не просто ознакомиться с материалом, но и выразить и аргументировать свое собственное мнение по изучаемому вопросу.

4. Мультимедиа скрэпбук (multimedia scrapbook) - «мультимедийный черновик» представляет собой своеобразную коллекцию мультимедийных ресурсов. В скрэпбуке содержатся ссылки на текстовые сайты, фотографии, аудиофайлы и видеоклипы, графическую информацию и очень популярные сегодня анимационные виртуальные туры. Все файлы скрэпбука могут быть

легко скачаны студентами и использоваться ими в качестве информационного и иллюстративного материала при изучении определенной темы.

5. *Веб-квест* (Web-Quest) переводится с английского языка как «Интернет - поиск» – самый сложный тип учебных интернет-материалов. Он включает в себя все компоненты четырех указанных выше материалов и предполагает проведение проекта с участием всех студентов группы.

Для примера приведем веб-квест, который можно использовать на занятиях по немецкому языку со студентами экономических специальностей при изучении темы «Экономика Германии».

Web-Quest: Wirtschaftslandschaft Deutschlands

I. Einführung

Wissen Sie, was der DAX ist? Nein? Dann klicken Sie hier ! Da finden Sie viel Interessantes. (Oder sehen Sie Links unten)!

(Der **DAX** ist der wichtigste deutsche Aktienindex. Er spiegelt die Entwicklung der 30 größten und umsatzstärksten, an der Frankfurter Wertpapierbörse gelisteten Unternehmen wider. Der DAX ist als Leitindex für den deutschen Aktienmarkt national und international etabliert.)

Jetzt wissen Sie, was der DAX ist und welche Unternehmen den DAX bestimmen. Wenn Sie Lust haben, dann finden Sie heraus, welche Auswahlkriterien für die Unternehmen existieren, um in den DAX aufgenommen zu werden.

II. Aufgaben

Jetzt geht es richtig los: wählen Sie eins von 30 Unternehmen. Arbeiten Sie alle unten angegebenen Punkte durch: 1). Gründung; 2). Firmenphilosophie; 3). Firmen-/Internationalisierungsstrategien; 4). Firmenstandort; 5). Produktionsstandort; 6). Mitarbeiterzahl; 7). Jahresumsatz 2011; 8). Niederlassungen.

Bereiten Sie eine Präsentation vor. Das können Sie zu zweit machen. Arbeitszeit – 2 Wochen.

III. Arbeitsschritte

1). Internetrecherchen zu gewähltem Thema – Information auswählen, organisieren, strukturieren und in eigenen Worten wiedergeben; die Auswahl begründen; 2). Schwerpunkte der Präsentation zu zweit besprechen; 3). Aufgabenverteilung in der Gruppe; 4). Power Point Präsentation erstellen; 5). Mündlichen Vortrag vorbereiten; 6). 5 Fragen für die Anderen vorbereiten.

IV. Ressourcen/Links

1). http://de.wikipedia.org/wiki/Deutscher_Aktienindex

2). http://de.finance.yahoo.com/q/cp?s=^GDAXI

3). http://de.finance.yahoo.com/q?s=^gdaxi

4).http://deutsche boerse.com/dbag/dispatch/de/isg/gdb_navigation/market_data_analytics/20_indices/120_german_indices/100_DAX?active=overview&module=InOverview_Index&wp=DE0008469008&wplist=DE0008469008&foldertype=_Index&wpbpl=ETR

Bei der Suche nach den weiteren Informationen über das von Ihnen gewählte Unternehmen werden Ihnen die Suchmaschinen Google und Yahoo behilflich sein.

V. Bewertung

Bewertet werden: a) Power Point Präsentation; b) Vielfältige Information; c) Überzeugende Begründungen; d) Lesbare und korrekt geschriebene Darstellung; e) Bilder und Grafiken

VI. Rückblick: Reflexion der Gruppenarbeit

1). Wie haben wir zusammengearbeitet? 2). Was haben wir erreicht? 3). Was haben wir gelernt? 4). Was haben wir nicht geschafft? Warum? 5). Was hat uns (nicht) gut gefallen?

Выполняя задания веб-квеста, студенты имеют прекрасную возможность участвовать в беседе, высказывать свою точку зрения, запрашивать и обмениваться информацией, излагать и характеризировать прочитанные факты, составлять тезисы, план выступления, обобщать информацию, полученную из разных источников.

Как следует из всего вышесказанного, учебные интернет-материалы позволяют преподавателю ИЯ:

– подобрать текстовый, графический, фото-, аудио- и видеоматериал (при необходимости отражающий различные взгляды) по изучаемым темам;
– организовать в группах обсуждение насущных культурных и социально-острых проблем;
– организовать аудиторную и внеаудиторную проектную деятельность студентов;
– создать для студентов с высоким уровнем иноязычной коммуникативной компетенции, общей культуры и серьезными намерениями благоприятные условия для реализации своего интеллектуального потенциала.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Л.Е. Потапова, Т.Г. Алейникова
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Современный этап развития информационного общества вызывает необходимость формирования у будущего специалиста такого типа мышления, который адаптирован к быстроменяющимся социальным, информационным, производственным и другим реалиям. На рынке труда требуются специалисты не только знающие, а умеющие использовать и расширять полученные знания. Меняется характер образования, учебные заведения нацелены на формирование у обучаемых умений решать широкий круг профессиональных, социальных и инновационных задач.

Понятие «инновация» имеет множество различных определений и трактовок, но трудно выделить общепринятое [1]. В дальнейшем мы будем под инновацией понимать конечный результат интеллектуальной деятельности, реализованный в виде технологий, услуг, материальных предметов, отличающиеся от предыдущих новыми свойствами.

Инновационные процессы охватывают содержание образования, методы обучения и воспитания, управления образованием. Эти подходы должны базироваться на уже сложившейся, доказавшей свою эффективность, педагогической реальности, не нарушая баланс традиций и инноваций в ту или другую сторону [2].

Характерными чертами инновационных технологий в образовании являются:

– изменения в применении приемов, средств и методов общественных коммуникаций (каналы и средства получения знаний);
– разработка, адаптация и внедрение новых приемов и методов организации и хранения методических и учебных материалов и пр.;
– изменения методов организации учебного процесса, обеспечения мобильности содержания, доступности разного рода информации.

Массовое внедрение информационно-коммуникационных технологий заставляет пересмотреть методику, технологии и практику обучения, формируя новую образовательную информационную среду.

В этой информационной среде важную роль играют программно-технологические платформы, к которым относятся объектно-ориентированные динамические учебные системы, например, LMS “MOODLE”. Такое программное обеспечение является средством предоставления и хранения информации, инструментом ее преобразования и универсальной системой связи, обеспечивающей взаимодействие всех субъектов дидактической системы, т.е. средством, через которое реализуется механизм возникновения инновационной деятельности. С их помощью легко организуется интерактивное общение посредством заданий, опросов, тестов, форумов и т.д.

Интерактивные возможности особенно важны при самоподготовке студентов. Система поддерживает обмен файлами любых форматов – как между учителем и учащимся, так и между самими учащимися. В процессе выполнения заданий студенты, взаимодействуя друг с другом и с преподавателем, используя знания и предыдущий опыт, находят различные способы и приемы деятельности. Преподаватель проверяет выполненную работу и информирует студента о допущенных ошибках, недостатках или возможности более эффективного решения практического задания. Это стимулирует творческую активность обучаемого, 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.

Форум дает возможность организовать учебное обсуждение проблем, при этом обсуждение можно проводить по группам. Эта деятельность может осуществляться в режиме on-line посредством компьютерных локальных сетей и глобальной сети Интернет, в наиболее удобное время, не регламентирована рамками учебных занятий, дает достаточную свободу студенту для творческого самовыражения.

Инновационные технологии затрагивают формы подачи учебного материала, сочетая бумажные учебники с электронными курсами, пособиями, мультимедийными презентациями и другими компьютерными ресурсами. Применение электронных педагогических средств оправдано, если они содержат компоненты, позволяющие реализовать индивидуальный подход к обучению, способствовать закреплению полученных знаний, проводить интерактивную самопроверку знаний, а не повторяют обычный учебник в виде набора текстов и иллюстраций на экране. Использование мультимедийных средств имеет смысл не для создания модных эффектов, а лишь в случаях, когда это оправдано самим представленным материалом и помогает понять исследуемый предмет. Наиболее целесообразно их применение для учебного материала, который широко иллюстрируется схемами, графиками, рисунками, таблицами и т.п. Наглядно могут быть представлены динамические объекты, процессы моделирования, поэтапного проектирования и др. Современные системы управления обучением позволяют осуществить комплексное размещение электронных учебных материалов любого вида, предоставляют комфортные возможности студенту для учебной деятельности.

Применение новых телекоммуникационных возможностей и средств доставки учебного контента требует изменения методики преподавания, разработки инновационных приемов, технологий организации и проведения учебных занятий и самостоятельной работы. В нашей практике эти инновации реализуются в системе модульно-рейтингового обучения [3].

Этот подход позволяет структурировать содержание обучения на деятельностной основе, адаптировать учебный процесс к уровню подготовки обучаемого с учетом вариативного изучения учебного материала. Современные компьютерные системы управления обучением обеспечивают быструю корректировку и обновление содержания курсов, высокую степень интерактивности, своевременный входной и выходной контроль знаний. В этих условиях процесс обучения приобретает новый смысл, он превращается в процесс приобретения знаний, умений, навыков и опыта деятельности с целью достижения профессионально и социально значимых компетенций.

Инновационные технологии, формы и методы обучения предоставляют реальные возможности построения открытой системы образования, изменения способов и методики обучения, усиления индивидуализации учебного процесса, оптимизируют деятельность студента, удовлетворяя требованиям личностно ориентированного обучения и самообучения. При этом преподаватель имеет возможность реализовать свои творческие способности, повысить результативность своего труда за счет многократного использования компьютерных материалов, удобства их обновления, управления контролем за обучения с помощью дистанционных средств LMS. Это положительно сказывается на повышении эффективности учебного процесса.

Список литературы

1. Коржуев, А.В. Традиции и инновации в высшем профессиональном образовании / А.В. Коржуев, В.А. Попков М.: МГУ, 2003. – 272 с.
2. Алейникова, Т.Г. Сочетание инновационных и традиционных подходов в преподавании компьютерных дисциплин / Т.Г Алейникова, Л.Е. Потапова // Информатизация образования - 2008: интеграция информационных и педагогических технологий: материалы междунар. науч. конф., Минск, 22-25 окт. 2008 г. – Минск: БГУ, 2008. – С.11-15.
3. Бохан, Ю.И. Модульно-рейтинговая система мониторинга учебного процесса на факультете / Ю.И. Бохан [и др.]. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2012. – 44 с.

ВЯРБАЛЬНЫЯ ПРАЦЭСЫ І МАЎЛЕННЕ ВУЧНЯЎ ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАЎ

Т.А. Суднічэнка
Орша, Аршанскі каледж УА "ВДУ імя П.М. Машэрава"

У працэсе развіцця мовы вучні пачатковых класаў набываюць навыкі правільнага карыстання ўсімі моўнымі сродкамі, таму работа настаўніка павінна быць накіравана на ўсвядомленае авалоданне моўнымі сродкамі звязнага выказвання кожнага вучня.

Уводзіны. Самай распаўсюджанай формай інфармацыі з'яўляецца вярбальная (слоўная) форма ў выглядзе вуснага ці пісьмовага маўлення. Працэсы перадачы інфармацыі сродкамі мовы залежаць ад маўленчага этыкету, культуры мовы, таму развіццю мовы, асэнсаванай і літаратурна правільнай, а таксама культуры маўлення павінна быць падпарадкавана ўся сістэма навучання роднай мове ў пачатковых класах школы. На сучасным этапе развіцця грамадства ўзнікла неабходнасць творча падыходзіць да выкладання беларускай мовы і літаратурнага чытання ў пачатковых класах. Без паспяховага вырашэння гэтага пытання немагчыма сфарміраваць маўленчы этыкет і моўную культуру вучняў.

Матэрыялы і метады. Педагагічны працэс не стаіць на месцы, і методыка працы над развіццём мовы перажывае перыяды свайго абнаўлення, узбагачэння новымі ідэямі, новымі падыходамі, таму 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.

Працуючы на ўроках па методыцы выкладання беларускай мовы і літаратуры, аналізуючы праграмы для пачатковых класаў, можна адзначыць, што развіццю мовы і культуры маўлення вучняў надаецца вельмі вялікае значэнне. Асаблівая ўвага ўдзяляецца развіццю камунікатыўных здольнасцей вучняў. Настаўніку трэба так арганізаваць дзейнасць вучняў на ўроку, каб яны змаглі самастойна ствараць звязныя выказванні і прадуктыўна ўспрымаць новую інфармацыю. Патрэба ў творчасці вызначае творчую актыўнасць вучняў[1.3].У выніку правядзення ўрокаў па развіцці мовы і фарміраванні культуры мовы і маўлення паспяхова рэалізуюцца не толькі дыдактычныя задачы, але і фарміруюцца камунікатыўныя навыкі, павышаецца ўзровень падрыхтаванасці па мове.Эфектыўнасць навучання мове ў пачатковай школе шмат у чым залежыць ад таго, наколькі дакладна прадугледжана сістэма яе вывучэння.У вывучэнні мовы ў школе, безумоўна, асноўнае значэнне мае навучальны працэс: менавіта на ўроку вучні павінны атрымаць трывалыя і глыбокія веды па прадмету, набыць навыкі практычнага карыстання мовай. Пры гэтым дасягнуць станоўчых вынікаў без жадання вучняў ведаць і вывучаць мову пры адсутнасці цікавасці да прадмета немагчыма.Павышэнню цікавасці да вывучэння беларускай мовы ў пачатковай школе і поспехам у занятках можа садзейнічаць унясенне элемента займальнасці ў навучанне.Займальны матэрыял – гэта матэрыял, які дазваляе вырашаць не толькі дыдактычныя задачы, але і моўныя. Ён здольны прыцягваць увагу дзяцей, актывізаваць іх уяўленне. Лінгвістычныя казкі, смяшынкі, пацешкі, небылічкі, лічылкі, прыказкі, прымаўкі ствараюць магчымасць для правядзення разнастайнай работы па развіцці мовы і культуры маўлення школьнікаў. Безумоўна,умелае выкарыстанне займальнага матэрыялу дае рэальную магчымасць зрабіць урок такім, які навучае, развівае і выхоўвае вучняў: развівае іх самастойную думку, камунікатыўныя здольнасці, актывізуе іх творчыя магчымасці, фарміруе жаданне і ўменне вучыцца.

Дзейсным сродкам для развіцця мовы вучняў і культуры маўлення з’яўляецца работа над сачыненнем і вуснае выказванне на прапанаваную тэму. Пры гэтым раскрываецца ўнутраны свет дзіцяці, яго творчыя здольнасці, захапленні.Сачыненне і вуснае выказванне ─ гэта спроба вучняў асэнсаваць і выказаць уяўленні пра навакольную рэчаіснасць праз прызму ўласнага ўспрыняцця.Такі від дзейнасці мабілізуе актыўнасць вучня, дапамагае сістэматызавць свае думкі ў суадносінах з патрабаваннямі тэмы. Усе сачыненні ў пачатковых класах (як вусныя, так і пісьмовыя) складаюцца па плану. Ад прапанаваных настаўнікам пытанняў вучні паступова падводзяцца да калектыўнага складання планаў, а затым і да самастойнай работы над імі.Уменне самастойна выказваць свае думкі ў адпаведнасці з патрабаваннямі культуры мовы і маўлення ─ значныя поспехі ў навучанні малодшых школьнікаў.

У вучэбным працэсе школьнікаў асноўная ўвага надаецца пазнавальнай дзейнасці пры засваенні навакольнага свету, узаемаадносін паміж людзьмі, а мова выступае як сродак пазнання і ажыццяўлення гэтай дзей-

насці.У аснове працэсу фарміравання моўнага чуцця вучняў знаходзіцца пачуццёвы вопыт, таму настаўніку неабходна стварыць умовы для ўзаемадзеяння школьнікаў з прадметамі і з'явамі навакольнага свету, што будзе садзейнічаць фарміраванню адпаведных уяўленняў або моўных вобразаў, якія адлюстроўваюць сувязь моўнай адзінкі і аб'ектыўнай рэальнасці.Зразумела,у вучняў пачатковых класаў немагчыма ў поўнай меры сфарміраваць такія здольнасці, але праца ў такім кірунку павінна праводзіцца ўжо з першага дня навучання ў школе. Гэта будуць першыя крокі на шляху асведамлення багацця мовы і фарміравання магчымсці яе ўмелага выкарыстання ў паўсядзённым жыцці.

Вынікі і іх абмеркаванне.Работа над словам – важны від дзейнасці па развіцці культуры мовы вучняў.Сярод разнастайных практыкаванняў значнае месца павінны займаць практыкаванні лексічнага характару. Яны накіраваны на пашырэнне актыўнага слоўніка дзяцей, выпрацоўку ўмення выбраць патрэбнае слова для выражэння сваёй думкі, на фарміраванне культуры маўлення. Узбагачэнне лексічнага запасу дае магчымасць школьнікам убачыць прыгажосць роднай мовы, адчуць яе багацце, засвоіць значную колькасць слоў, навучыцца правільна ўжываць іх.

Для паспяховай арганізацыі мэтанакіраванай працы па развіццю культуры мовы і маўлення вучняў пачатковых класаў неабходна накіроўваць дзейнасць настаўніка на ўзбагачэнне лексічнага запасу вучняў, што дае магчымасць больш паспяхова засвойваць праграмны матэрыял і стварвць належныя ўмовы для фарміравання навыкаў карыстання звязнай мовай. Вывучэнне мовы і развіццё маўлення – працэсы, якія цесна звязаны адзін з другім, але не тоесныя. Вывучаючы мову, можна засвоіць сістэму лексічных, граматычных сродкаў і нормаў, уласцівых літаратурнай мове, а развіваючы маўленне – карыстацца літаратурнай мовай як інфарматыўным, інтэрактыўным і перцэптыўным сродкам у штодзённым жыцці.

Заключэнне. Арганізаваная творчая дзейнасць школьнікаў пачатковых класаў дазваляе рэалізоўваць асноўныя задачы навучання і выхоўвае культуру мовы і маўлення, а гэта з'яўляецца вызначальным на сучасным этапе развіцця грамадства [2, с. 24]. Паспяховаму фарміраванню маўленчых навыкаў у вучняў пачатковых класаў садзейнічае зладжаная, мэтанакіраваная работа як на ўроках мовы, так і на ўроках літаратуры. Кіруючая роля ў гэтым працэсе належыць настаўніку: менавіта ад яго залежыць, ці адкрыюць для сябе вучні шматгранны свет роднай мовы. Фарміраванне моўнага этыкету вучняў – гэта і арганізацыя аналітыка – сінтэтычнай моўнай і практычнай маўленчай дзейнасці, якая з дапамогай дыдактычных сродкаў садзейнічае мэтанакіраванаму развіццю інтэлекту і маўленчых механізмаў вучняў, стымулюе ўзбагачэнне слоўніка і граматычнага ладу мовы, фарміруе ўменне ўспрымаць і ствараць звязныя тэксты, разнастайныя па стылістычнай і жанравай прыналежнасці, структурна – моўнай арганізацыі, мэтанакіраванасці, паўнаце і дакладнасці выражэння думкі.

Спіс літаратуры

1. Асновы культуры мовы: Вучэбны дапам. / Пад рэд.У.В.Анечанкі. – Мн., 1992. – 237 с.
2. Валочка, М.Г. Методыка працы над тыпамі маўлення// Беларуская мова і літаратура. – 2004. – № 5. – с. 23.
3. Віслабокава, Н.С. Выхаванне цікавасці да вывучэння роднай мовы // Беларуская мова і літаратура. – 2004. – № 5. – с. 3.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТРАНСФОРМАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

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

Введение. Одной из задач в области обучения ИЯ в школе становится обеспечение готовности и способности учащегося к самостоятельной работе над изучаемым языком (поддержанию и совершенствованию достигнутого уровня, продолжению языкового образования) в различных ситуациях автономной образовательной деятельности.

Цель данной статьи – рассмотреть концепцию автономии учащегося в изучении иностранного языка в рамках инновационной образовательной среды учебного ресурсного центра.

Материалы и методы. В основу инновационного проекта положены следующие теоретические идеи: ключевые положения современной теории личностно ориентированного развивающего образования (Е.В. Бондаревская), технологии эвристического обучения (по А.В. Хуторскому), технологии проекта (В.В. Гузеев, Е.С. Полат, Н.И. Запрудский), а также материалы монографической литературы, сборников документов, периодических изданий.

Результаты и их обсуждение. Цель инновационного проекта - создание учебного ресурсного центра по овладению учащимися технологией изучения языка и культуры и формированию учебной компетенции в области иностранного языка

Задачи: организовать и структурировать виды и содержание самостоятельной учебной деятельности учащегося, позволяющие реализовать его личностный потенциал как автономного субъекта учебной деятельности; предоставить учебно-методические средства, позволяющие учащемуся целенаправленно овладевать стратегиями и методологией учебной деятельности по изучению иностранного языка и культуры, получать в учебных условиях возможность для дополнительной практики в использовании иностранного языка; обеспечить учебно-методическими средствами для оценки и самооценки уровня владения иностранным языком и динамики его совершенствования, в том числе посредством использования учащимся языкового портфеля как средства рефлексивного обучения иностранным языком.

Учебный ресурсный центр создается на базе обширной коллекции различного рода учебно-методических, информационно-справочных и информационно-познавательных материалов. Учебно-методические материалы включают учебники (учебно-методические комплекты), пособия, сборники упражнений, аудио- и видеокурсы, компьютерные материалы, а также тестовые материалы и задания для проверки и самопроверки уровня владения иностранным языком.

Учебная ресурсная база, на основе которой комплектуется учебный ресурсный центр, содержит материалы (УМК, пособия, методические разработки), организуемые и структурируемые таким образом, чтобы обеспечить сочетание управляемой учебной деятельности в целях тренировочной работы над языковыми средствами и учебными умениями, частично управляемой и самоуправляемой свободной практики в иноязычной речевой деятельности. Последовательный переход и увеличение объема последней обеспечивает базу для продуктивной творческой деятельности.

Справочные и информационные материалы включают словари, лексические, грамматические и другие справочники, справочно-информационную

литературу по страноведению, культурологии, различным предметным областям, периодику. Информационно-познавательные материалы включают библиотеку дополнительного чтения и аудио- и видеотеку дополнительных материалов по различным областям.

Учебный ресурсный центр имеет модульную структуру. Основное содержание составляют учебные модули. Учебно-методические и информационно-познавательные материалы располагаются в систематическом порядке: а) по цели/виду учебной деятельности (материалы для работы над языковыми средствами, аудированием, чтением и др.) и б) по уровню владения ИЯ внутри каждого модуля.

Центральной задачей учебного ресурсного центра является овладение учащимся технологией изучения языка, культуры и формирование учебной компетенции в области иностранного языка. В этих целях в учебном ресурсном центре предусмотрен модуль методической поддержки учащегося. В этом модуле содержатся учебно-методические материалы, помогающие учащемуся овладеть стратегиями анализа и определений своих потребностей и целей в изучении языка и культуры, стратегией самооценки уровня владения ИЯ, необходимыми учебными стратегиями и умениями изучения языка.

Наряду с этим, в учебном ресурсном центре предусмотрен контрольно-оценочный модуль – комплект материалов, позволяющих учащемуся самостоятельно проверять достигнутый итоговый уровень владения ИЯ. В этих целях могут быть использованы публикуемые образцы (специальные пособия) материалов уровневых тестов в формате международных экзаменов. В данном модуле также содержатся материалы для самостоятельной поддержки достигнутого уровня владения ИЯ.

Таким образом, содержание материалов учебного ресурсного центра структурируется по трем основным модулям – модули методической поддержки учащегося, учебные модули и модуль итогового контроля и оценки владения ИЯ. Конкретное наполнение содержание учебного ресурсного центра получает в зависимости от этапа обучения (начальная, средняя и старшая школа), что позволяет обеспечить материалы, отвечающие возрастным интересам и потребностям учащегося.

Работа учащегося в учебном ресурсном центре основана и регулируется за счет:

– системы консультативной и учебно-методической поддержки учащегося по овладению эффективными стратегиями и умениями учебной деятельности, формированию учебной компетенции в области изучения языка и культуры;
– системы градуированных уровневых учебных материалов по различным аспектам овладения ИЯ;
– системы материалов для самоконтроля и самооценки уровня владения ИЯ в сочетании со средствами уровнего контроля различных аспектов владения ИЯ для самостоятельного мониторинга учащимся динамики овладения и совершенствования ИЯ;
– обеспечения ресурсной базы для самостоятельной практики в использовании ИЯ, создания учащимся личностного образовательного продукта, развития креативности учащегося, его самореализации в языковой, информационной и образовательной среде;
– индивидуализации обучения ИЯ.

Выводы. Учебный ресурсный центр автономного изучения ИЯ позволяет в общем содержании и структуре учебного процесса по ИЯ обеспечить

освоение учащимся как базисного/ основного содержания обучения ИЯ, так и введение в него дополнительного творческого компонента в виде модульных программ для индивидуального (или дифференцированного) обучения/ овладения иностранным языком и культурой, который интегрирует основной/ базисный и дополнительный компоненты содержания обучения ИЯ: поддерживающие программы (поддержка основного курса), например, программа развития быстрых видов чтения, аудио /видеопрограмма, программа самостоятельной диагностики и оценки уровня владения ИЯ и др.; корректирующие программы (корректировка индивидуальных проблем изучения ИЯ), например, корректировочный грамматический (лексический, фонетический курс), курс коррекции техники чтения, курс коррекции письменных навыков и умений и др.; программы углубленного изучения ИЯ (в различных аспектах), например, программы страноведческого, культуроведческого характера, интегративные предметно-языковые программы и др.; программы, клубы по интересам с соответствующими программами деятельности, школьный театр на ИЯ, творческие лаборатории и др.; модульные функциональные или профильно ориентированные программы, например, курс переводческой деятельности, курс подготовки к экзаменам.

РЕШЕНИЕ УРАВНЕНИЙ В КОНТЕКСТЕ УКРУПНЕНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

В.В. Устименко, А.В. Виноградова
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Введение. Одной из технологий инновационного образовательного процесса является технология, основанная на укрупнении дидактических единиц (УДЕ). В проблеме практического использования приемов УДЕ рассматривается идея взаимосвязанных задач.

Примеры создания таких задач, объединяемых авторами в блоки или системы, можно встретить в работах П.М. Эрдниева, И.В. Ульяновой и др. Например, рассмотрим укрупненное упражнение П.М. Эрдниева, являющееся «главным оружием теории УДЕ» и представляющее собой «многокомпонентное задание, образующееся из нескольких логически разнородных, но психологически состыкованных в некоторую целостность частей: а) решение обычной «готовой» задачи; б) составление обратной задачи и ее решение; в) составление аналогичной задачи по данной формуле (тождеству) 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»[1]. Нетрудно заметить, что оно представляет собой блок взаимосвязанных задач, в котором одна задача (представленная в пункте а) является основной, а другие – её производными, полученными на ее основе.

По мнению И.В. Ульяновой, результат применения взаимосвязанных задач в учебном процессе можно 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, 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 [2].

Материалы и методы. Материалом для исследования послужили труды теоретиков и практиков педагогики, а также многолетний опыт работы авторов со школьниками. В работе использованы методы сравнительно – сопоставительного и системно – комплексного анализа научно-методической литературы, эмпирические и логические методы исследования.

Результаты и их обсуждение. Одной из разновидностей математических задач являются уравнения. Рассмотрим основные приемы их укрупнения. Предположим, что у нас имеется некоторое уравнение-1. Для его решения каким-либо конкретным методом необходимо выполнить определенную последовательность действий. Эти действия взаимосвязаны между собой. Каждое последующее из них опирается на результат выполнения предыдущего, а вместе они направлены на достижение одной цели: получения ответа в уравнении-1, выполнение его требования. Эту совокупность действий определим как одно целое, укрупненное действие-1. Если далее мы расширим уравнение-1 до уравнения-2, то действия, способствующие решению второго уравнения некоторым методом, будут взаимосвязаны между собой так же, как и действия первого уравнения. Поэтому их совокупность определим как новое целое, укрупненное действие-2. Решение уравнения-2 включает в себя решение уравнения-1. Часть действий из тех, что способствуют решению уравнения-2, тождественна действиям в решении уравнения-1. Значит, к предыдущим действиям мы просто добавили несколько новых и получили действие-2. Таким образом, действие-2 содержит в себе действие-1 как структурный элемент. Тогда действие-2 есть укрупненное действие-1.

Таким образом, можно расширить любое уравнение. Рассмотрим вопрос образования на основе конкретного уравнения блока новых уравнений, взаимосвязанных между собой по линии укрупнения своих решений. Поиск ответа на этот вопрос требует выделения возможных приемов укрупнения уравнений.

Как показывает анализ выделяемых в научно-методической литературе возможных приемов образования взаимосвязанных между собой по содержательной линии задач, наиболее применимыми для укрупнения уравнений является прием постановки нового требования по решению уравнения при сохранении неизменным его условия. Для подтверждения этого обратимся к следующему блоку уравнений:

1.1.Найти корни уравнения $\sin x + \sin 2x + \sin 3x = 1 + \cos x + \cos 2x$.

1.2. Найти корни уравнения $\sin x + \sin 2x + \sin 3x = 1 + \cos x + \cos 2x$, принадлежащие промежутку $[\pi; 2\pi]$.

1.2. Найти среднее арифметическое корней уравнения $\sin x + \sin 2x + \sin 3x = 1 + \cos x + \cos 2x$, принадлежащие промежутку $[\pi; 2\pi]$.

Возможность изменения условия уравнения при некотором изменении его требования вызывает предположение, что изменение его и при сохранении требования также будет способствовать укрупнению уравнений. Для подтверждения обратимся к примерам:

2.1. Найти корни уравнения $\sin^2 x - 2\sin x \cos x - 3\cos^2 x = 0$, принадлежащие промежутку $[-\pi; \pi]$.

2.2. Найти корни уравнения $\sin^2 x - \sin 2x = 3\cos^2 x$, принадлежащие промежутку $[-\pi; \pi]$.

2.3. Найти корни уравнения $1 - \sin 2x - 4\cos^2 x = 0$, принадлежащие промежутку $[-\pi; \pi]$.

Следующим приемом укрупнения уравнений может быть прием решения уравнения разными методами. Так, например, уравнение $3\sin x - 4\cos x = 5$ можно решить методом введения вспомогательного угла, методом универсальной подстановки, методом сведения к однородному уравнению. После решения некоторого количества подобных уравнений можно записать их общий вид $a\sin x + b\cos x = c$ и решить его выше перечисленными методами. Это также будет приемом укрупнения уравнений. Однако если начинать с решения уравнения в общем виде, а затем осуществлять его конкретизацию, то это будет новым приемом укрупнения уравнений.

Заключение. Таким образом, образовывать блоки укрупненных уравнений (взаимосвязанных между собой по линии укрупнения своих решений), предоставляющих нам возможность осуществлять укрупнение действий, адекватных различным методам их решений, наиболее вероятно посредством комплекса методических приемов.

Включение таких блоков в учебный процесс всегда будет подразумевать использование деятельностного подхода, причем во всех трех значениях, наиболее употребляемых в методике обучения математике. Действительно, нетрудно заметить, что при решении таких уравнений: происходит выделение действий, адекватных методам их решений, которые (методы) являются предметным содержанием процесса обучения математике; выстраиваются алгоритмы решения последующих в блоке уравнений; осуществляется изучение школьниками различных эвристических приемов, выполнение ими контроля и самоконтроля за совершаемыми действиями.

Поэтому можно утверждать, что педагогические основы использования укрупнения задач в современном образовательном процессе правомерно является тем средством обучения, без применения которого невозможно активное и прочное усвоение учащимися программного материала, их всестороннее воспитание и развитие, приобщение к труду творческого характера.

Список литературы

1. Эрдниев, П.М., Эрдниев Б.П. Укрупнение дидактических единиц в обучении математике: кн. для учит. – М.: Просвещение, 1986. – 255 с.
2. Ульянова, И.В. Обучение школьников методам решения геометрических задач в контексте укрупнения дидактических единиц: дис. ..канд. пед. наук.-Саранск, 2002. – 182 с.

ПЕРЕДОВОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ КАК ИСТОЧНИК ИННОВИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Е.В. Федорасова
Минск, УО «БГПУ им. М. Танка»

Педагогическое образование является важным звеном национальной системы образования, которое на современном этапе решает задачи обеспечения квалифицированными педагогическими кадрами учреждений образования, повышения интеллектуального уровня нации, способствует социальной адаптации молодежи. Стратегические ориентиры развития высшего образования в Республике Беларусь обусловили необходимость поиска таких подходов к подготовке будущего учителя, которые бы формировали специалиста нового типа. Социальный заказ на активизацию обучения будущих педагогов требует обновления процесса обучения в вузе. Неоднократно от-

мечалось, что молодой специалист, выходящий из стен вуза, должен не только овладеть основами профессиональной деятельности, но и быть ориентирован всей системой вузовской подготовки к достижению вершин профессионального мастерства.

Современная ситуация в системе высшего образования в нашей стране характеризуется сосуществованием двух стратегий в образовании: традиционной и инновационной. В ряде высших учебных заведений, готовящих будущих педагогов, имеет место тяготение к традиционным моделям образования. Однако следует отметить, что вторая половина XX – начало XXI века считается периодом глобальных инноваций во всех сферах культуры, экономики, техники, общественной и индивидуальной жизни. Инновационные процессы охватили и сферу образования, помогая ей решать множество проблем, связанных с повышением эффективности и качества образовательного процесса, интенсификацией развития педагогической науки, усилением взаимодействия теории с практикой.

Анализируя состояние проблемы, мы видим, что одним из очевидных путей решения является всестороннее изучение и внедрение передового педагогического опыта в образовательный процесс. Передовой педагогический опыт является одним из факторов инновирования образования, повышения его эффективности. Отечественная педагогика исследовала инновационную деятельность с точки зрения теории и практики, внедрения достижений педагогической науки и внедрения передового педагогического опыта (Ю.К. Бабанский, А.Н. Бойко, Г.В. Воробьев, А.М. Гельмонт, В.И. Журавлев, В.Ю. Кухарев, М.Н. Скаткин, Я.С. Турбовской и др.). Начиная с 90-х годов в педагогической инноватике внедрение и распространение передового педагогического опыта стали рассматриваться как виды инновационных процессов.

Нововведения, или инновации, характерны для любой профессиональной деятельности человека и поэтому естественно становятся предметом изучения, анализа и внедрения. Инновации сами по себе не возникают, они являются результатом научных поисков, передового педагогического опыта отдельных учителей и целых коллективов. Инновационная педагогическая деятельность связана с отказом от стереотипов в обучении, воспитании и развитии личности. Она выходит за рамки действующих нормативных документов.

Однако мы видим, что процесс подготовки педагогов в педагогическом вузе не в полной мере соответствует требованиям, предъявляемым к инновационной деятельности. В педагогических учебных заведениях существует тенденция развивать определенные качества будущего педагога. Существуют определенные стандарты, регламентирующие весь процесс обучения. «Стандартизация высшей школы – это в определенной степени процесс «воспроизводства» одинаковых черт, характеризующих как сущность личности, так и формы ее проявления по заранее заданному образцу» [1, с. 6].

Отсутствие в вузах гибких учебных планов, программ, учебников и учебных пособий ведет к тому, что будущие педагоги не имеют возможности выбирать дисциплины для своего индивидуального развития, не могут воспринимать и создавать новое. Зачастую, проходя практику в школе, студенты попросту копируют деятельность учителя-предметника, при этом не происходит должной корректировки их деятельности, они не приобретают для себя никакого положительного опыта.

Большинство учителей не знакомы с наиболее типичными моделями воспитания, с концепциями и образовательными проектами, которые стали

основой массовых педагогических движений в разных странах. Но, что еще более печально, зачастую они не знают и о достижениях лучших педагогов и в нашей стране. Современной школой накоплен богатый педагогический опыт, который должен быть реализован в конкретной педагогической деятельности, но часто остается невостребованным, так как у большинства учителей и руководителей не сформирована потребность в его изучении и применении, отсутствуют навыки и умения в его отборе и анализе. В реальной практике учителя часто не задумываются о необходимости и целесообразности анализа собственного педагогического опыта, опыта своих коллег. Но, следует отметить, что передовой педагогический опыт является одним из самых доступных практике источников новых идей, подходов, технологий. Опираясь на научные достижения, он создает что-то новое в содержании, средствах, способах педагогического процесса. В этом опыте находят разрешение те затруднения, с которыми сталкивается большинство педагогов.

Начиная с 1991 года, в Республике Беларусь регулярно проводятся конкурсы профессионального мастерства педагогов. Изучение передового педагогического опыта участников этого конкурса позволило выявить следующие инновационные проблемы: повышение интереса к предмету, активизация познавательной деятельности учащихся, проектирование эффективного урока, использование компьютера в учебном процессе, разработка учебных занятий нового типа, организация самостоятельной работы учащихся, дифференциация и индивидуализация обучения и многие другие проблемы [2]. Анализ опыта участников и победителей таких конкурсов и внедрение этого опыта в массовую практику школ и высших учебных заведений мог бы значительно обогатить образовательный процесс и в какой-то степени снять новые противоречия в образовании, которые возникли на современном этапе развития общества.

В условиях, когда борьба за высокое качество учебного процесса становится характерной чертой жизни любого учебного заведения, особо актуальным становится освоение каждым будущим педагогом прогрессивных методов работы. Важным средством совершенствования профессиональной подготовки педагогов является изучение и анализ положительного опыта работы. Это поможет будущему педагогу овладеть основными теоретическими знаниями и практическими навыками, обогатит его информационный фонд знаниями о конкретных достижениях лучших учителей нашей республики и не только. Изучение передового педагогического опыта стимулирует творческий поиск будущих педагогов, новаторство, умение выйти за рамки привычного. Он способен эффективно решать встающие перед школой задачи совершенствования учебно-воспитательного процесса, преодоления существующей подчас инертности, топтания на месте, разброса мнений. Являясь источником развития педагогической науки и инновирования системы образования, передовой педагогический опыт способен вести за собой массовую практику. Выполняя прогностическую функцию, он определяет возможности разработки прогнозов, динамики развития воспитательно-образовательной практики.

Список литературы

1. Сластенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.
2. Цыркун, И.И Лидеры педагогической профессии: сценарии эффективной педагогической деятельности: учеб.-метод. пособие / И.И. Цыркун, Л.А. Козинец; под общ. ред. И.И. Цыркуна. – Минск: БГПУ, 2010. – 256 с.

КОММУНИКАТИВНЫЕ НАВЫКИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В СЕЛЬСКИХ ШКОЛАХ

К.Л. Хахель
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Компетентность и грамотность в общении сегодня являются одними из факторов успеха в любой сфере человеческой деятельности. Необходимость раннего формирования положительного опыта общения детей обусловлена тем, что его отсутствие приводит к стихийному возникновению у них негативных форм поведения, к ненужным конфликтам. Дети стремятся, но часто не умеют вступать в контакт, выбирать уместные способы общения со сверстниками, проявлять вежливое, доброжелательное отношение к ним, слушать партнера. Поэтому развитие коммуникативных возможностей человека в современном обществе становится чрезвычайно актуальной проблемой.

Коммуникативные навыки и общение как таковое – многоплановый процесс, необходимый для организации контактов между людьми в ходе совместной деятельности.

А.В. Мудрик определяет коммуникативные навыки как характеристику особенностей ориентации человека в коммуникационных процессах, отражающая степень адекватности понимания им интенциональности (основных смысловых доминант) коммуникатора [4, с. 76].

Отметим также, что коммуникативное развитие осуществляется внутри целостной системы личности в соответствии с линиями развития: личностной, интеллектуальной, деятельностной, которые неотделимы друг от друга.

Общение является одним из важнейших факторов формирования личности и принимает статус ведущего типа деятельности в подростковом возрасте. Младший подростковый возраст определяется как важный этап социализации и развития коммуникативных способностей ребенка. Возрастная категория детей (младшие подростки) выбрана неслучайно, так как освоение элементов коммуникативной культуры в этом возрасте позволит детям успешнее реализовать свой потенциал в будущей жизни.

Актуальность исследования коммуникативных навыков определяется фактами необходимости работы по их совершенствованию у младших подростков, что связано с общими задачами дальнейшей реализации детей; потребностью в разработке технологии формирования коммуникативных навыков подростков, позволяющей установить максимально эффективные взаимоотношения с окружающим миром; изобилием практического материала с одной стороны и неразработанностью технологии его применения.

Так, на основе анализа психолого-педагогической литературы, было разработано и проведено эмпирическое исследование на базе УО «Государственная общеобразовательная средняя школа № 45 г. Витебска» и УО «Новопогостская государственная общеобразовательная средняя школа-сад» в 5 классах.

В исследовании были использованы анкета уровня развития коммуникативных навыков (В.А. Кан-Калик), анкета уровня развития коммуникативных способностей и тест оценки уровня общительности В.Ф. Ряховского.

В пилотажном исследовании приняли участие 25 подростков (10-12 лет) городской школы и 17 учащихся сельской школы.

Так, у младших подростков, обучающихся в городских школах, преобладает высокий уровень развития коммуникативных навыков. По сравнению с учащимися сельских школ он выше на 54,35 %. Большинство подростков

из сельских школ имеют средний уровень развития коммуникативных навыков. Также анализ показал высокий уровень развития коммуникативных способностей у городских школьников по сравнению с сельскими на 40,24%. Низкий уровень развития коммуникативных способностей имеют 35,29 % подростков, обучающихся в сельских школах – это на 23,29% выше, чем среди учащихся городских школ.

Как показала обработка данных, полученных среди сельских школьников, высокий уровень развития коммуникативных навыков имеют 17,65 %, средний - 70,65 %, низкий - 11,76 %. У 11,76 % был выявлен высокий уровень развития коммуникативных способностей, 52,94 % имеют средний уровень, 35,29 % - низкий.

Так, сопоставив результаты, полученные с помощью анкетирования и данные наблюдения за подростками, можно говорить о том, что дети с высоким уровнем развития коммуникативных навыков и способностей обладают большей потребностью в общении и отношении с другими людьми, демонстрируют глубокие знания о вербальных и невербальных средствах коммуникации и проявляют их в коммуникативной деятельности. У данной группы подростков сформированы умения использовать различные средства коммуникации, умения использовать в коммуникативной деятельности речевые обороты и клише при моделировании различных ситуаций общения.

Таким образом, цель исследования – разработка и обоснование программы развития коммуникативных навыков у учащихся сельских школ. Исходя из поставленной цели, нами была разработана коррекционно-развивающая программа из девяти занятий с элементами тренинга по формированию коммуникативных навыков младших подростков, обучающихся в сельских школах.

После проведения программы, в результате эмпирического исследования были получены следующие данные:

– высокий уровень развития коммуникативных навыков имеют 47 % младших подростков, средний – 41,2 %, низкий уровень развития выявлен у 11,8 % школьников (из 100% числа детей).

– высокий уровень коммуникативных способностей выявлен 53 % учащихся, средний – 47 % (из 100% числа детей).

Предложенная нами программа прошла апробацию и зарекомендовала себя с положительной стороны. Так, о результативности программы свидетельствует сравнительно-сопоставительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов исследования, в ходе которого нами была отмечена тенденция к повышению уровня развития коммуникативных навыков у младших подростков и обработка данных с использованием программы SPSS 16.0 (*T*-критерий Вилкоксона), которая показала, что между результатами, продемонстрированными подростками до и после участия в программе обнаружены статистически достоверные различия в уровне выраженности изучаемого признака (коммуникативных навыков). Программа эффективна на 68% на уровне статистической значимости p= 0,05.

Поэтому, исходя из полученных результатов исследования, по нашему мнению, одной из принципиальных задач педагога при формировании коммуникативной компетентности является организация таких условий, при которых учащиеся приобретают навыки и умения, соответствующие высокому уровню общения.

В развитии у детей коммуникативных навыков одинаково равноценны теоретические и практические формы занятий. Задачи коммуникативного воспитания требуют тщательного планирования и учета всей работы, чтобы установить связь между всеми видами коммуникативных умений и формами организации общения, обеспечить последовательность и успешность развития коммуникативных навыков каждого ребенка.

Список литературы

1. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А. Кан-Калик. – М: Знание, 1987. – 132 с.
2. Мудрик, А.В. Социализация и смутное время / А.В. Мудрик. – М.: Знание, 1990. – 409 с.
3. Немов Р.С. Основы психологического консультирования / Р.С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 452 с.

ПРИМЕНЕНИЕ LMS MOODLE В УСЛОВИЯХ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Н.М. Чирвоный, О.А. Горбукова, Т.И. Бурлейко
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

В XXI веке возникла важнейшая задача для ВУЗов создание такой системы образования, которая предоставляла бы возможность для интеллектуального творческого развития каждого человека в условиях быстро эволюционирующего информационно-технологического общества и развивала бы у студентов умение самостоятельно пополнять свои знания [1, 2].

Модульная система обучения является сегодня важной составной частью новых технологий, сочетающих в себе элементы классического подхода и новые формы обучения и контроля. Целью использования модульной системы является внедрение альтернативной формы контроля учебного процесса, путем формирования системы внутреннего контроля успеваемости студентов, активизации работы, развития самостоятельности и ответственности студентов при освоении образовательных программ.

Основой модульной системы является разбиение курса на модули, которое близко к принятому разбиению курса на темы. Такой подход позволяет выделить группы основных фундаментальных понятий, логично и компактно сгруппировать материал, избежать повторений внутри курса и в смежных дисциплинах. Для обучаемого модульная система дает целостное представление об учебной дисциплине в ее межпредметных связях, создает основу для формирования принципиально новой системы оценки качества знаний. Результаты, достигнутые на каждом этапе обучения, оцениваются в баллах. Все набранные баллы суммируются и составляют рейтинг. Цель студента – набрать максимальное число баллов.

Основные принципы модульной системы:

1) структурирование содержания каждой учебной дисциплины на обособленные части – модули;
2) интенсификация самостоятельной работы студентов за счет более рациональной организации обучения и постоянного контроля его результатов;
3) оценивание достигнутых результатов обучения для повышения мотивации студентов;
4) регулярность и объективность оценки результатов работы студентов.

Система управления обучением Moodle широко известна в мире. Moodle дает возможность настроить систему под особенности конкретного

образовательного проекта. При необходимости есть возможность расширять функционал системы новыми модулями [3].

Структура модуля. Опишем основные разделы модуля (курса). Предполагается, что структура модуля (курса) должна охватывать все виды работ и занятий указанные в учебной программе курса.

Интерактивная часть. В этом разделе с помощью форума организуется общение студентов друг с другом и с преподавателем. Студентам разрешено размещать какие-либо сомнения относительно материала, изучаемого в курсе, предложения и обсуждения. Как студенты, так и преподаватели могут отвечать на задаваемые вопросы и при наличии у них электронной почты получать содержимое сообщений и ответов. Второй форум создается для преподавателей с целью размещения объявлений, обращенных к студентам. Форумы обычно располагаются в верхнем ненумерованном разделе курса. Не стоит забывать и еще об одном удобном средстве для общения пользователей – обмен сообщениями.

Информационная часть. Этот раздел содержит описание и структуру курса, календарный план курса, данные о преподавателях.

Теория. В данном разделе располагаются материалы, необходимые студенту для изучения теоретической части текущего модуля. Наряду с традиционными лекциями, которые могут располагаться в виде PDF-файлов, здесь могут размещаться отдельные части (главы, параграфы) книг. Все это рекомендуется использовать как дополнительный материал. Основным же в этом разделе должен стать материал, разработанный по правилам электронных учебников.

Практические занятия. В разделе «Практические занятия» размещаются материалы и задания для работы на семинарских занятиях.

Лабораторные занятия. В данном разделе могут располагаться, как вспомогательные материалы для проведения лабораторных занятий, так и сами лабораторные работы (задания). Лабораторные работы позволяют на основании теоретических сведений спроектировать и разработать учебную профессионально-ориентированную информационную систему, максимально приближенную к реальным педагогическим условиям, а также освоить различные инструментальные средства создания баз данных и информационных систем. Структура лабораторной работы представлена в виде модуля системы Moodle, куда входят: название и цель работы, краткие теоретические сведения по выполняемой работе с множеством примеров и иллюстраций, тексты индивидуальных заданий по теме лабораторной работы, выполненные в виде подробно описанных отчетов.

Задания для самостоятельной работы. Здесь размещаются материалы для организации и проведения всех видов самостоятельной работы студентов. Преподаватель может оперативно проверить сданные студентом файлы или тексты, прокомментировать их и, при необходимости, предложить доработать в каких-то направлениях. Если преподаватель считает это необходимым, он может открыть ссылки на файлы, сданные участниками курса, и сделать эти работы предметом обсуждения в форуме. Такая схема очень удобна, например, для творческих курсов.

Аудиовизуальные ресурсы. В данном разделе модуля следует размещать презентации, аудиофайлы, видеофайлы и т. д., которые помогут студенту в изучении наиболее трудных элементов нашего модуля.

Контроль. В данном разделе располагаются вопросы и задания для самопроверки, самоподготовки и для проведения итогового контроля по модулю.

Одной из форм контроля может являться элемент курса «Тесты», который позволяет преподавателю разрабатывать тесты с использованием вопросов различных типов. Вопросы тестов сохраняются в базе данных и могут повторно использоваться в одном или разных курсах. На прохождение теста может быть дано несколько попыток. Есть возможность установить лимит времени на работу с тестом. Преподаватель может оценить результаты работы с тестом, просто показать правильные ответы на вопросы теста.

Полезные ссылки. Здесь указываем ссылки на интересные ресурсы в сети Интернет по теме модуля.

Литература. Список основной и дополнительной литературы имеющейся в библиотеке университета по теме модуля.

Преподаватель может создавать и использовать в рамках курса любую систему оценивания. Все отметки по каждому курсу хранятся в сводной ведомости.

Moodle позволяет контролировать «посещаемость», активность студентов, время их учебной работы в сети.

Варьируя сочетания различных элементов курса, преподаватель организует изучение материала таким образом, чтобы формы обучения соответствовали целям и задачам конкретных занятий.

Таким образом, по уровню предоставляемых возможностей Moodle является одной из самых доступных и эффективных сред управления обучением.

Список литературы

1. Зайченко, Т.П. Основы дистанционного обучения: учеб. пособие / Т.П. Зайченко. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – 167 с.
2. Иванченко, Д.А. Системный анализ дистанционного обучения: Монография \ Д.А. Иванченко. — М.: Изд-во «Союз», 2005. – 192 с.
3. Анисимов, А.М. Работа в системе дистанционного обучения MOODLE: учеб. пособие / А.М. Анисимов. – Харьков: ХНАГХ, 2008. – 275 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ «НАЧАЛЬНЫЙ КУРС ГЕОГРАФИИ 6–7 КЛАСС» В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИИ

С.В. Чубаро
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Введение. Тенденции развития современного общества, бурный рост информационных потоков и не менее бурное развитие компьютерных технологий затрагивают все сферы общественного устройства, в том числе и образование. Использование компьютерных технологий в образовании предполагает создание учебных пособий новой генерации, отвечающих потребностям личности обучаемого. Учебные издания новой генерации призваны обеспечить единство учебного процесса и современных, инновационных научных исследований.

Цель настоящей работы заключалась в определении возможностей использования электронного учебного пособия «Начальный курс географии.6-7 класс» в процессе обучения географии в школе.

Материалы и методы. Для достижения цели нами использовались описательный, сравнительный методы исследований и педагогический эксперимент.

Результаты и их обсуждение. Электронное учебное средство «Начальный курс географии» разработано в рамках программы «Комплекс-

ная информатизация системы образования Республики Беларусь на 2007-2010 годы» и является пособием по курсу географии 6-7-ых классов. Продукт ориентирован на две группы пользователей: учителей и учащихся общеобразовательных учебных учреждений, что обусловливает форму представления материала, сочетающую в себе интересы и потребности обеих групп пользователей.

Создание специальных учебных мультимедийных программ на базе стабильных учебников значительно расширяет возможности обучения. Средства мультимедиа позволяют представить учебный материал в самых разнообразных формах, что делает подачу учебной информации более интересной и запоминающейся. Применение мультимедийных учебных пособий в обучении географии способствует повышению эффективности учебного процесса, оптимизации деятельности учащихся.

Мультимедийные учебные пособия – это средство обучения нового поколения, сочетающее в себе элементы разных видов компьютерных программ и, соответственно, целый ряд функций:

1. Как и традиционные учебные пособия, они осуществляют информационную функцию, обеспечивая усвоение школьниками содержания учебного предмета.

Благодаря мультимедиа-технологиям учебный материал по географии представлен ярко и увлекательно в виде разнообразных носителей информации: иллюстраций, компьютерной анимации, слайдов, текстов, что способствует мотивации учебной деятельности школьников. При разработке интерактивных иллюстраций к данному пособию авторы постарались подать материал в увлекательной форме, стимулирующей интерес к предмету у учеников и облегчающей объяснение материала учителем.

2. Организация самостоятельной учебной деятельности школьников.

Известно, что школьники усваивают содержание с разной скоростью, им необходимо вариативное рассмотрение информации с разных позиций. Методический аппарат электронного учебного пособия даёт возможность изучения материала с учётом индивидуальных потребностей ученика, его интересов, склонностей. Учащийся сам планирует свою учебную работу, выбирает режим просмотра, осуществляет контроль своих знаний. Если задание выполнено неверно, учащиеся могут вернуться к теоретическому материалу. Учащиеся имеют возможность самостоятельно приобретать знания, проверять их с помощью практических работ, тестовых заданий. Практические задания носят игровой характер, что позволяет в интересной форме закрепить знания и учения учащихся. При этом школьник может дополнительно использовать информацию из учебника, атласа и др. средств обучения.

3. Контролирующая функция. Компьютерный контроль знаний по сравнению с традиционным, содержит существенные преимущества: осуществляется индивидуализация контроля знаний, ученик видит детальную картину собственных недочетов и ошибок, на процедуру оценивания затрачивается минимальное количество времени.

Материал электронного учебного пособия «Начальный курс географии.6-7 класс» представлен следующими функциональными уровнями:

- теоретические сведения (комментарии к основным разделам),
- динамические карты в соответствии с программой курса,
- наборы таблиц, диаграмм, схем, иллюстраций, анимационных схем в соответствии с программой курса,

- набор игровых заданий для закрепления изученного материала,
- дополнительные материалы (карты атласа, контурные карты),
- справочные материалы.

Методическое построение учебного пособия обеспечивает возможности как для самостоятельного изучения учащимися представленного учебного материала, так и для его применения в учебном процессе в комплексе с другими средствами обучения. Пособие позволяет создать условия для оптимизации учебного процесса за счёт комбинирования фронтальной, групповой, парной и индивидуальной работы.

Кроме этого, учитель может сформировать собственный курс и включить те задания, которые он считает необходимыми для изучения темы, а также добавлять новые данные: текстовую, графическую, звуковую и видеоинформацию. Это делает данное пособие мощным инструментом в руках учителя, обладающим высокой степенью наглядности и интерактивности.

Таким образом, электронное учебное пособие «Начальный курс географии. 6-7- класс» является универсальным средством для использования в образовательном процессе.

Результаты проведённой нами экспериментальной работы по использованию электронного учебного пособия «Начальный курс географии» в процессе изучения географии свидетельствуют о том, что применение данного средства обучения позволяет повысить уровень качества знаний учащихся по предмету география. У школьников возникает познавательная потребность в новой информации и новых способах её получения. Электронное пособие позволяет ученику проявляться как личность, так как его обучение зависит, в первую очередь, от личных мотивов и способностей. Положительным моментом применения электронного учебного пособия является активизация интереса детей, вызванная формой выполнения заданий, что способствует лучшему усвоению знаний.

ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ТЕСТИРОВАНИЯ В РАМКАХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИСТЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ MOODLE

С.П. Шупляк
Минск, УО «БГПУ им. М. Танка»

На нынешнем этапе развитии методик преподавания в высшей школе, становится совершенно очевидным необходимость применения в процессе обучения возможностей прикладного программного обеспечения. Во многих высших учреждениях образования в Беларуси в настоящее время, начинается внедрение и обучение использованию специализированного пакета программ для обеспечения дистанционного обучения Moodle (Мудл).

Moodle – система управления курсами (система управления содержимым), также известная как система управления обучением или виртуальная обучающая среда. Представляет собой свободное веб-приложение, предоставляющее возможность создавать сайты для онлайн-обучения [4].

Сам процесс настройки программы выходит за рамки темы статьи, он хорошо описан в соответствующей русскоязычной литературе [1; 2; 3]. Остановимся лишь на моменте особенностей проведения тестирования с использованием возможностей Moodle. Данные рекомендации были выработаны на моем личном опыте проведения тестирования в рамках курсов «Исто-

рия древних цивилизаций (Ч. I, заочное и дневное отделение)», «Социально-культурная антропология» и спецкурса «Язычество и христианство» на 1, 2 и 5 курсах соответственно, исторического факультета БГПУ им. М. Танка.

В первую очередь, следует отметить, что тестирование проводилось в полной мере дистанционно (т.е. полностью удаленно) только для заочного отделения. Для дневного, я пользовался услугами компьютерных классов своего вуза. Вызвано это было тем, чтобы предотвратить всевозможные сложности, которые студенты испытывают при регистрации в системе и, в целом, при ее использовании. Как ни странно, но следует признать, что компьютерная грамотность студентов находится на невысоком уровне и это вызывает банальные проблемы, проявляющиеся даже при процессе заполнения форм или введении кода против спама.

В первую очередь нужно самостоятельно зарегистрировать тех студентов в системе Moodle, которые будут проходить тест. Это экономит время при начале тестирования. Для массового внесения в базу системы данных студентов, можно использовать программный пакет Microsoft Excel. Для этого нужно сформировать в Excel’е несколько полей содержащих логин (поле username), пароль для входа (поле password), имя (поле firstname), фамилию (lastname) и e-mail (email). После сохранения всех данных в формате cvs, в административной части Moodle («Пользователи – Учетные записи – Загрузить пользователей») нужно загрузить данный файл в систему.

Важным моментом, в условиях проведения тестирования в компьютерном классе, выступает применения к учетным записям студентов специальных прав доступа к тесту. На мой взгляд, тест следует сделать в системе невидимым для прав доступа «Студент». Для учетных записей студентов проходящих тестирование, и которых я регистрирую сам, следует применить назначение прав доступа «Ассистент». Дело в том, что настройки моей системы Moodle открыты для регистрации любого посетителя сайта (это вызвано тем, что система используется и для заочников и для студентов дневного отделения) и недопустимо, чтобы студент после прохождения теста мог зарегистрироваться и открыть его снова, тем самым получив возможность скопировать содержимое. Так как при регистрации любой пользователь получает права доступа «Студент», он не видит тест, а в случае назначения прав «Ассисент», тест становиться доступным. После прохождения теста, я фиксирую оценку студента и сразу же меняю права его доступа на «Студент», чем закрываю доступ к тесту.

Тематика моих тестов связана с социально-гуманитарным циклом дисциплин, что также накладывает специфику на их составление. Пользуясь возможностями системы Moodle в тест можно добавлять таблицы, рисунки и различные по структуре вопросы. Самым распространенным типов вопроса, в моем случае, являлся «Вопрос в закрытой форме», что означает приведение самого вопроса и нескольких вариантов ответа. Оптимальное количество вариантов – три-четыре. Всего вопросов в тесте должно содержаться, на мой взгляд, в диапазоне 30-35. Важно ограничить время тестирования. Для приведенного количества вопросов наилучший отрезок времени составляет 40-50 мин. Этого времени хватает, чтобы студент мог вникнуть в суть теста, и при условии предварительной подготовки, достаточно спокойно его пройти.

Таким образом, важной установкой предшествующей проведению тестирования выступает составление тестового задания с преобладанием типа вопросов в закрытой форме. Для теста выставляется атрибут «Скрытый», устанавливается ограничение по времени на его прохождение. Далее следует

выполнить предварительную регистрацию студентов и назначение на их учетные записи прав доступа «Ассистент». После окончания тестирования учетные записи студентов удаляются, либо для сохранения их результатов, переназначаются права доступа на «Студент». Именно использование таких особенностей (установок) тестирования в рамках системы Moodle, позволяют успешно проводить массовую проверку знаний в процессе изучения курса или как итоговый зачет.

Список литературы

1. Андреев, А.В. Практика электронного обучения с использованием Moodle / А.В. Андреев, С.В. Андреева, И.Б. Доценко. – Таганрог : ТТИ ЮФУ, 2008. – 146 с.
2. Анисимов, А.М. Работа в системе дистанционного обучения Moodle : учеб. пособие / А.М. Анисимов // Moodle Center [Электронный ресурс]. – 2004. – Режим доступа : http://moodle-center.ru/lib/anisimov-am-rabota-v-sisteme-distantsionnogo-obucheniya-moodle-uchebnoe-posobie. – Дата доступа : 26.03.2012.
3. Белозубов, А.В. Система дистанционного обучения Moodle : учеб.-метод. пособие / А.В. Белозубов, Д.Г. Николаев. – СПб.: СПбГУ ИТМО, 2007. – 108 с.
4. Moodle // Википедия – свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://ru.wikipedia.org/wiki/Moodle. – Дата доступа : 26.03.2012.

АКТЫВІЗАЦЫЯ ПАЗНАВАЛЬНАЙ ДЗЕЙНАСЦІ ВУЧНЯЎ ТВОРЧЫМІ ЗАДАЧАМІ

С.У. Якавенка
Мінск, УА «БДПУ імя М. Танка»

Уводзіны. Праблема фарміравання агульнавучэбных уменняў і спосабаў дзейнасці з’яўляецца адной з самых актуальных у святле тых зменаў, якія адбываюцца ў школьнай адукацыі. Істотным паскаральнікам становіцца пераход да інфармацыйнага грамадства, калі кожны чалавек павінен пастаянна папаўняць свае веды, абнаўляць іх і самастойна асэнсоўваць. Найбольш прымальны шлях у гэтым кірунку заключаецца ў стварэнні ўмоў для развіцця інавацыйнага асяроддзя, у якім і павінны знаходзіцца вучні. Выхаванне патрэб у гэтым пачынаецца ў школе[1]. Метады і прыёмы навучання павінны быць накіраваны на выхаванне ў школьнікаў цікаўнасці, уменняў разважаць, аналізаваць, а не проста завучваць. Адным са сродкаў, якія дазваляюць павысіць матывацыю навучання, з’яўляюцца пазнавальныя фізічныя задачы.

Вынікі і іх абмеркаванне. Пабудова сістэмы пазнавальных задач па фізіцы, увядзенне іх у вучэбны працэс дазваляюць арганізаваць кіраванне развіццём пазнавальнай самастойнасці вучняў. Пазнавальная самастойнасць – гэта такая інтэлектуальная якасць асобы, якая ўключае ў сябе ўменне самастойна прымяняць атрыманыя веды ў новай сітуацыі, творча выкарыстоўваць засвоеныя спосабы дзейнасці і ствараць новыя. Гэтыя кампаненты знаходзяцца ў цеснай сувязі паміж сабой, уяўляюць адзінае цэлае, кожны з іх з’яўляецца асновай і лагічным завяршэннем другога. Так, прымяненне засвоеных спосабаў дзейнасці ў новых сітуацыях заўсёды носіць змястоўны характар, безумоўнай асновай якога з’яўляюцца веды і ўменні. Апошнія ў дадзеным выпадку трэба разглядаць як асноўныя сродкі гэтага прымянення,

як яго неабходныя і дастатковыя ўмовы. У той жа час у вучэбным пазнанні вынікам прымянення спосабаў дзейнасці з'яўляюцца новыя веды. Такім чынам, веды з інструмента прымянення і выкарыстання пераўтвараюцца ў прадукт гэтага прымянення. Аналагічна асновай і прадуктам творчай дзейнасці з'яўляюцца новыя веды і ўменні.

Пры рашэнні задачы вучню даводзіцца выкарыстоўваць цэлы спектр розных спосабаў дзейнасці [2]. Сюды адносяцца ўменні супастаўляць разнастайныя даныя ўмовы задачы, праводзіць адбор менавіта тых з іх, якія прыдатныя для дадзенага канкрэтнага выпадку, сачыць за логікай даследавання, пераносіць атрыманыя вынікі на больш агульныя выпадкі, ажыццяўляць доказ атрыманага рашэння і г.д. Усё гэта дасць станоўчыя вынікі толькі ў тым выпадку, калі алгарытм рашэння будзе падпарадкаваны пэўнаму парадку дзеянняў, якія вызначаюцца асноўнай праблемай задачы. Засвоеныя спосабы дзейнасці прадугледжваюць пэўную сістэму і менавіта ў рамках гэтай сістэмы становяцца сродкам дзейнасці па вырашэнні пастаўленай праблемы.

Наступным звяном у ланцугу сродкаў фарміравання пазнавальнай самастойнасці з'яўляецца творчая пошукавая дзейнасць, накіраваная на развіццё ўмення ствараць новыя спосабы рашэння задачы[3]. Такая дзейнасць прадугледжвае стварэнне складаных сістэм з шэрагу простых структур, выключэнне неістотнага і другараднага, аналіз з'явы ці сітуацыі, камбінаванне элементаў задачы і ўлік умоў, што пастаянна мяняюцца. Асновай творчай дзейнасці з'яўляецца ўменне выкарыстоўваць пэўную выпрацаваную структуру ў новых варыянтах, а таксама пашырэнне абласцей яе прымянення.

Практыка паказвае, што да рысаў творчай дзейнасці, апрача вышэйпрыведзеных, можна аднесці і ажыццяўленне пераўтварэння асноўнай задачы ў прамежкавыя, выяўленне адпаведнасці паміж кожным канкрэтным крокам рашэння і агульным планам рашэння, правядзенне доказу атрыманага выніку.

Тут важны наступны момант: ні характар дзейнасці, ні парадак дзеяння не вызначаюцца засвоенымі раней ведамі і ўменнямі. Дзейнасць таго, хто рашае, абумоўліваецца асаблівасцямі самой задачы, якія можна разглядаць у выглядзе аб'ектыўнага фактару дзейнасці, цесным чынам звязанага з суб'ектыўным – мысліцельным і паняційным апаратам. Апошні характарызуецца наяўнасцю мноства іншых ведаў і ўменняў. Таму той, хто рашае, вымушаны рабіць адбор патрэбных менавіта ў дадзены момант ведаў і спосабаў дзейнасці. Калі аказваецца, што некаторыя веды і ўменні не выяўляюцца ці яны не актуалізаваны, то працэс рашэння нацэльваецца на самастойнае атрыманне гэтых ведаў і запаўненне гэтага прабелу.

У працэсе школьнага навучання часта сустракаюцца такія сітуацыі, калі новыя веды, сувязі аб'екта фарміруюцца пры выкарыстанні вядомых ужо спосабаў дзейнасці, напрыклад, доказ метадам ад процілеглага, як у выпадку высвятлення асаблівасцяў электрамагнітных з'яў па іх спецыфічных праяўленнях, выяўлення прычын, якія прывялі да неабходнасці перагляду поглядаў на прыроду святла і г.д. Тут пазнавальная самастойнасць праяўляецца менавіта ў выбары і пераносе вядомага спосабу дзейнасці на новыя задачы, у выяўленні сувязі паміж новымі ведамі пра аб'ект і асноўнымі элементамі рашэння [4].

Такім чынам, пазнавальная самастойнасць уяўляе сабой двухузроўневую сістэму. Першы ўзровень характарызуецца авалоданнем пэўнай

сістэмай разумовых дзеянняў, здольнай да ўстанаўлення сувязяў паміж аб'ектамі, зыходзячы з раней разгледжаных аналагічных сувязяў. Адметнай рысай другога ўзроўню з'яўляецца ўстанаўленне новых, раней невядомых сувязяў. Пры гэтым, калі для дасягнення першага ўзроўню дастаткова засваення гатовых ведаў і ўменняў, то другі ўзровень у якасці дастатковай і неабходнай умовы павінен выкарыстоўваць вопыт пошукавай работы, якая заключаецца ва ўменні рашаць пошукавыя пазнавальныя задачы.

Заключэнне. Прымяненне ў вучэбным працэсе пазнавальных задач павышае яго эфектыўнасць і забяспечвае фарміраванне пазнавальнай самастойнасці вучняў, калі ажыццяўляецца сістэматычная педагагічная дзейнасць у наступных накірунках: выхаванне ў школьнікаў адказнасці ў адносінах да вынікаў вучэбнай дзейнасці; актывізацыя вучэбнага пазнання; узаемасувязь мэт і задач навучання з працэсамі самастойнай падрыхтоўкі і самаадукацыі; авалоданне шляхамі рашэння пазнавальных задач і самастойнага аналізу атрыманага выніку.

Спіс літаратуры

1. Гузеев, В.В. Познавательная самостоятельность учащихся и развитие образовательной технологии / В.В. Гузеев. – М.: НИИ школьных технологий, 2004. – 128 с.
2. Орлов, В.А. Продуктивная познавательная деятельность при решении физических задач / В.А. Орлов // Физика в школе. – 2008. – №5. – С. 19 – 23.
3. Алехина, Т.Н. Управление исследовательской деятельностью учащихся в процессе обучения физике в профильных классах / Т.Н. Алехина, Л.И.Силина // Физика в школе. – 2009. – №1. – С. 14 – 18.
4. Физика. Теория и технология решения задач / под. ред. В.А. Яковенко. – Минск: ТетраСистемс, 2003. – 558 с.

СОЗДАНИЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ПО КУРСУ ФИЗИКИ «МЕХАНИКА»

В.П. Яковлев, А.М. Аверьянова
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Изменение образовательных ориентиров, нацеленных не только на формирование всесторонних знаний, но и на воспитание творческой личности, способной к продуктивной учебной деятельности, явилось основанием для реформирования сферы образования и создания новой динамичной образовательной системы. Одним из приоритетных направлений в этой области является широкое внедрение электронных технологий в учебный процесс. Применение таких технологий в образовании позволит поднять образовательный процесс на качественно новый уровень.

Электронный продукт, по существу, содержит в себе весь комплекс методических материалов, необходимых для освоения курса и в отличие от книг, может реализовать основные классические компоненты учебного процесса – получение теоретических знаний, приобретение практических навыков и умений, а также позволяет проводить своевременную аттестацию.

Примером подобного электронного продукта является учебно-методический комплекс по курсу физики «Механика».

Данный учебный комплекс предназначен для:

– использования в качестве виртуального учебника по курсу физики «Механика»;
– компьютерной поддержки реальных лабораторных работ;
– проведения факультативных занятий;
– самостоятельной и исследовательской работы учащихся.

Учебно-методический комплекс (УМК) может быть использован в качестве составной части при дистанционном образовании, может быть полезен лицам, по тем или иным причинам, лишенным возможности передвижения (инвалиды, длительно болеющие и т.п.).

При создании УМК мы старались учесть то, что в центре процесса обучения должна находиться самостоятельная познавательная деятельность обучаемого и самостоятельное приобретение знаний.

В состав электронного УМК входят следующие компоненты:
– оглавление;
– теоретический материал;
– практикум по решению задач;
– видеоматериал по лабораторному практикуму;
– комплект тестов для самоконтроля (после каждого раздела);
– методические материалы;
– презентации;
– справочные материалы;
– список литературы;
– ссылки на Интернет-ресурсы.

Теоретический материал распределен по основным темам, изучаемым в данном разделе курса физики: 1) кинематика материальной точки и абсолютно твердого тела; 2) динамика материальной точки; 3) динамика системы материальных точек, законы сохранения; 4) динамика твердого тела; 5) механика жидкостей и газов; 6) механические колебания и волны и др.. Данный материал помимо традиционных иллюстраций, содержит видеоклипы и анимации, значительно увеличивающие информативность и запоминаемость материала.

После каждой темы расположен практикум, способствующий выработке навыков решения задач. Материал практикума по решению задач изложен таким образом, чтобы с помощью последовательной системы пояснений стимулировать самостоятельную активность учащихся, формируя навык практического применения знаний.

Для проверки качества полученных знаний и навыков после каждой главы находится тест самоконтроля, позволяющий оценить качество усвоения пройденного материала, также используются методические материалы, которые находятся в отдельном разделе.

К каждой главе и к курсу в целом разработаны презентации, которые могут быть использованы при проведении занятий.

Представленный электронный учебно-методический комплекс представляет собой единую, логически завершенную структуру, которая позволяет применять новые методы в образовании и способствует повышению качества образования.

ИННОВАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА

ЛИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА: КЛАССИКА И СОВРЕМЕННОСТЬ

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

Введение. В наше неспокойное время основа педагогической деятельности, развития – в культуре. Именно набор нравственных и этических ценностей, бережное и разумное отношение к литературно-художественному, культурно-историческому наследию определяют вектор дальнейшего движения вперед. Нужно переосмысление и использование накопленного опыта для подготовки человека к жизни в обществе, к саморазвитию и самосовершенствованию. Только настоящий учитель в истинном смысле этого слова может выполнить свое предназначение. Вопрос, каким должен быть настоящий учитель, актуален во все времена. Цель: отразить в историческом аспекте личность учителя в формировании ученика как личности.

Материалы и методы: классические методы – это анализ и синтез. Собственный опыт работы.

Результаты и их обсуждение. Общеизвестна роль личности в истории. Еще в древности слушатели, попадая на лекции к великим ораторам, поражались искусству владения словом, мастерству, умению «держать» аудиторию, вести за собой.

Во все времена учитель играет первостепенную роль в формировании личности. Важно, когда на жизненном пути учеников встречается действительно учитель-профессионал. Чуткая детская душа интуитивно тянется к такому учителю, а спустя годы, с высоты прожитых лет с благодарностью и почтением называет учителей, сыгравших значительную роль в выборе правильной жизненной дороги.

Все знаменитые актеры с теплотой вспоминают своих учителей, определивших пути их профессионального становления. Многие известные ученые в свое время сделали выбор будущей профессии, потому что учителя-предметники заметили искорку в учениках, сумели поддержать, развить интерес и направить любознательность своих воспитанников в нужное русло. Получается, что именно от учителя зависит будущее страны.

Уметь слушать. Уметь слышать своего ученика. Уметь видеть мир ребенка – это истинный профессионализм. Не только привести в действие механизмы саморазвития, но и найти механизмы наращивания возможностей человека.

Универсального рецепта «как учить» нет. Это как поиски вечного двигателя. У одного учителя получается все, у другого даже пошаговые разработки не идут. Вот он – личностный фактор.

Никто не отрицает преимущества использования современных информационных технологий. Как в известном стихотворении: «Я не против дерзаний в моде. Я за то, чтобы модною слыть». Уже давно эпистолярный жанр заменили SMS-ки, чаты, режимы on-line и т.д. Но никакая суперсовременная техника не заменит живого общения. Не зря же говорят, что только личность может сформировать личность. Нужно время, чтобы суметь перевести знание ориентированный режим в личностно ориентированный. Вроде бы известные истины. Но потому это и есть классика, что актуальна во все време-

на. Важно все: что преподаешь, как преподаешь, для чего и для кого преподаешь. Покрасоваться, что в течение урока понажимал все возможные кнопки и поразил аудиторию суперпрезентацией или, придерживаясь классики, сумел создать позитивную атмосферу маленьких открытий и так показать материал, что на звонок с урока никто и внимания не обратил. Высокий эмоциональный подъем и у учителя, и у ученика возникает во время совместной работы при оформлении коллекций, написании материалов для публикации. Этот удивительный процесс сотворчества наилучшим образом раскрывает глубинные многогранные таланты учащегося.

Поражают слова некоторых коллег, что, мол, педагогика и история педагогики не нужны. Это вчерашний день, а от высказываний Песталоцци, Ушинского и других великих педагогов «веет плесенью». Но как же так? Ведь и современная педагогика возникла не на пустом месте. У каждого из нас были учителя. Мы «впитали» все лучшее, добавили что-то свое и делимся опытом со своими учениками. Они, преобразив и дополнив, передадут накопленный опыт своим ученикам. И так эта невидимая нить тянется из глубины веков и будет нескончаемо продолжаться от поколения к поколению, сохраняя связь времен, соединяя и умножая бесценный педагогический опыт. Вот почему в каждом учителе есть черты классики и современности.

Время все расставляет на свои места. Река истории смывает всю шелуху. Классика потому и остается, что это классические фундаментальные истины, но рассматриваемые сквозь призму современности.

Заключение. В каждом настоящем учителе всегда оптимально сочетаются черты классического и современного педагога. Нельзя не согласиться с образным высказыванием В.Ф.Сидоренко о том, что образование и культура представляют своеобразное «дыхание» социума: «На «вдохе» образование «втягивает» в себя всю культуру, обретая тем самым содержание и предмет для творческого воспроизводства и само становясь особой формой к образам культуры. На «выдохе» культура воспроизводится, давая социуму культурную форму и дееспособность».

ИННОВАЦИОННЫЕ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ КОНСТРУКТЫ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЛУЖБЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ ВИТЕБСКОГО РЕГИОНА

С.Л. Богомаз, Л.М. Степанов, Ю.М. Мирошниченко,
З.В. Костюкович, Т.Н. Ковалевская
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Государственная политика в образовании, законодательно закрепленная в основных нормативных документах и определяющая развитие белорусской системы образования на ближайшие годы, в качестве основных приоритетов выделяет доступность и высокое качество образования, экономическую и управленческую эффективность образовательной системы, ее обеспеченность высокопрофессиональными кадрами. Основным принципом государственной политики в области образования является: гуманистический характер, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности, воспитания гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье; общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки воспитанников определены в Кодексе Республики Беларусь «Об образова-

нии». Соблюдение вышеперечисленных принципов в образовании требует применять на практике гуманистически-ориентированные, научно-обоснованные, эффективные технологии обучения и воспитания, что возможно только при масштабном и комплексном внедрении достижений психологической науки в образовательную практику. В связи с этим повышается актуальность психологического обеспечения системы образования, в том числе и на региональном уровне. Основной целью развития системы психологического обеспечения образования Витебского региона в современных условиях является максимальное раскрытие и эффективное использование в практике образования потенциала всех составляющих этой системы: психологической службы образования, психологических факультетов и вузов, научных, образовательных организаций и учреждений, общественных и общественно-государственных объединений.

Для достижения указанной цели была принята программа взаимодействия УО «ВГУ им. П.М. Машерова» с Управлением образования Витебского облисполкома на 2011-2012 годы. В рамках ее реализации был создан региональный научно-методический совет по психологии, который объединил все заинтересованные стороны Витебского региона. Проведенный мониторинг состояния системы практической психологии Витебского региона позволил выявить трудности в ее развитии и наметить пути их решения. Содержание конструктов приведено в таблице 1.

Таблица 1

Содержательные конструкты мониторинга системы практической психологии Витебского региона и пути их решения

Несоответствие между принципами психологии гуманизма, духом Кодекса «Об образовании», и декларациями о переходе от «школоцентрического» к «детоцентрическому» подходу в образовании и практикой их внедрения в образование.	Организация работы по развитию конвенционального сознания педагогических работников, внесение данного вида работы в обязанности соответствующих учреждений и руководителей. Обеспечение обязательного участия психологов, педагогов-психологов в экспертизе образовательных программ, учебников, методических материалов, подготовленных к внедрению с целью обеспечения возможности перехода от практики формирования фрагментарной картины мира к практике создания возможностей отражения ребенком целостной картины мира, внесение данного вида работы в обязанности соответствующих учреждений и руководителей. Определение и внедрение в процедуру аттестации педагогических работников операциональных критериев, отвечающих духу и букве, принципам философии и психологии гуманизма. Ввести в типовое штатное расписание учреждений образования специалистов, обеспечивающих реализацию детоцентрического подхода (психолога, педагога-психолога, социального педагога, врача и т.п.). Изменить *норматив наполняемости* классов, школ, учреждений образования в соответствии с известными объективными психологическими законами, определяющими возможности эффективной работы с группами.

Неопределенность целей и предмета службы практической психологии в системе МО РБ, специфики содержания работы педагога-психолога и его компетенций.	Пересмотреть и уточнить в основных нормативных документах, определяющих статус службы, предмет ее деятельности и специфику содержания работы педагога-психолога, его компетенций, с учетом компетенций других специалистов учреждений системы образования. Как следствие вышеизложенного, привести в соответствие с задачами содержание учебных пособий, рекомендованных МО РБ в качестве учебных пособий для будущих психологов учреждений образования.
Нескоординированность организационных и содержательных аспектов межпрофессиональной деятельности специалистов учреждений образования.	Создать при МО РБ постоянную межпрофессиональную координационную Комиссию, занимающуюся вопросами организационных и содержательных аспектов межпрофессиональной деятельности специалистов учреждений образования, скоординированности содержания программ их подготовки, уточнения содержания должностных обязанностей, определения конкретного содержания совместной деятельности и т.п.
Несоответствие компетенций, развивающихся в процессе профессионального обучения и реальных требований практики к специалистам учреждений образования.	Организационно и практически решить проблему соответствия программ подготовки специалистов службы реальным потребностям и требованиям практики, проблему преодоления излишнего академизма в профессиональном обучении будущих специалистов учреждений образования, проблему соотношения теоретической и практической готовности будущих специалистов к деятельности в учреждениях образования разного типа.
Отсутствие или неопределенность критериев, соответствующих провозглашенным гуманистическим идеалам при оценке деятельности специалистов.	Четко определить критерии и способы оценки деятельности специалистов учреждений образования в контексте идей гуманизма, разработать и внедрить в практику конкретный механизм их применения, в частности в процедуре аттестации.

КОМПЬЮТЕР В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

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

Одной из важнейших задач информатизации современного общества является использование информационных технологий в образовании. Процесс информатизации и компьютеризации всех сфер деятельности человека создаёт предпосылки для широкого внедрения в педагогическую практику информационных технологий. Учитывая современные тенденции в развитии информационных компьютерных технологий, учителя математики должны ставить перед собой цель повысить уровень информатизации уроков.

Компьютер может использоваться на всех этапах процесса обучения: при объяснении (введении) нового материала, закреплении, повторении, контроле ЗУН. При этом для учащегося он выполняет различные функции: учителя, рабочего инструмента, объекта обучения, сотрудничающего коллектива, досуговой (игровой) среды.

В качестве учителя компьютер представляет собой:

— источник учебной информации (частично или полностью заменяющий учителя или книгу);

— наглядное пособие (нового уровня с возможностями мультимедиа и телекоммуникации);

— индивидуальное информационное пространство;

— тренажер;

— средство диагностики и контроля.

В качестве рабочего инструмента компьютер выступает:

— как средство подготовки текстов и их хранения (текстовый редактор);

— графопостроитель (графический редактор);

— вычислительная машина больших возможностей (с оформлением результатов в различном виде);

— средство моделирования.

Работа учителя в рамках компьютерной технологии включает следующие функции:

— Организация учебного процесса на уровне класса и предмета в целом (график учебного процесса, внешняя диагностика, итоговый и промежуточный контроль).

— Организация активизации и координации познавательной деятельности учащихся, расстановка рабочих мест, инструктаж, управление внутриклассной сетью и т.п.

— Индивидуальное наблюдение за учащимися, оказание индивидуальной помощи.

— Подготовка компонентов информационной среды (различные виды учебного, демонстрационного оборудования, программные средства и системы, учебно-наглядные пособия и т.д.), связь их с предметным содержанием определенного учебного курса [1].

Учитель может использовать ИКТ на различных этапах урока: проверка домашнего задания, организация фронтального опроса, подготовка учащихся к активному и сознательному усвоению нового материала, объяснение и закрепление нового материала, промежуточный и итоговый контроль. Каждый этап урока требует детальной проработки.

Программные и технические средства, используемые на уроке, вносят свою специфику – способствуют совершенствованию традиционных методов обучения. Изменяется и роль учителя. На уроке с использованием мультимедийной презентации, например, он чаще всего выступает в качестве консультанта, это способствует развитию познавательной активности учащихся, более полному усвоению ими учебной информации. У преподавателя появляется больше возможностей для индивидуальной работы с учащимися.

Формы и место использования компьютеров на уроке, конечно, зависят от содержания этого урока, цели, которую ставит учитель. Каковы же функции и особенности применения информационных технологий? Можно выделить следующие функции:

— инструментальная (изготовление наглядных пособий);

— демонстрационная (показ готовых демонстрационных программ, слайдов, презентаций и т.д.);

— обучающая (тренажеры);

— контролирующая.

Возможны различные виды уроков с применением информационных технологий: уроки-беседы с использованием компьютера как наглядного средства; уроки постановки и проведения исследований; уроки практической работы; уроки-зачеты; интегрированные уроки и т.д. [2].

Практика работы показывает, что наиболее эффективно использование компьютера на уроках математики в следующих случаях:

— при проведении устного счёта (возможность оперативно предъявлять задания и корректировать результаты их выполнения);

— при изучении нового материала (иллюстрирование разнообразными наглядными средствами; мотивация введения нового понятия; моделирование);

— при проверке фронтальных самостоятельных работ (быстрый контроль результатов);

— при решении задач обучающего характера (выполнение рисунков, составление плана работы; отработка определенных навыков и умений);

— при организации исследовательской деятельности учащихся;

— при интегрировании предметов естественно-математического цикла;

— использование электронных ресурсов информационно-справочного характера при подготовке учителей к проведению учебных занятий;

— применение ИКТ для организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности учащихся;

— использование информационных ресурсов сети Интернет при подготовке учащимися рефератов и сообщений;

— применение ИКТ во внеурочной деятельности по предмету (на факультативах);

— применение тестирующих программ в процессе подготовки учащихся старших классов к процедуре централизованного тестирования.

Можно выделить следующие выгодные особенности работы с компьютерной поддержкой на уроке:

— учащийся становится субъектом обучения, т.к. компьютер требует от него активного управления;

— легко достигается уровневая дифференциация обучения;

— достигается оптимальный темп работы ученика, так как каждый ученик выполняет индивидуальное задание, работая в своем темпе;

— сокращается время при выработке технических навыков учащихся;

— увеличивается количество тренировочных заданий;

— отслеживаются ошибки, допущенные учеником, и повторно отрабатывается недостаточно усвоенный материал;

— работа ученика оценивается сразу;

— учитель меньше тратит времени на проверку работ;

— обучение можно обеспечить материалами из удалённых баз данных, пользуясь средствами телекоммуникаций;

— при работе с компьютером присутствует элемент игры, так иногда недостающий на уроках, и у большинства детей повышается мотивация учебной деятельности [3].

Алгоритм проведения учебных занятий по математике в экспериментальных классах предусматривал применение информационных компьютерных технологий обучения на следующих этапах: актуализация ранее изученного материала; усвоение нового теоретического материала; систематизация и обобщение содержания учебного материала; закрепление пройденного материала; оценка и самооценка учащимися уровня учебных достижений; коррекция результатов обучения.

Список литературы
1. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г. К. Селевко – М.: Народное образование, 1998.
2. Миронова, М. Конструирование урока математики с использованием ИКТ: Газета «Математика» № 15 / М. Миронова. – М.: «Первое сентября», 2008.
3. Темербекова, А.А. Методика преподавания математики / А.А. Темербекова. – М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – с.176

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ – АКТУАЛЬНАЯ ЗАДАЧА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

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

Введение. Современное школьное образование немыслимо без самостоятельной работы учащихся, которая занимает важное место на уроках, лабораторных и факультативных занятиях, при выполнении домашних заданий. Передовые педагоги всегда считали, что процесс обучения становится эффективным, когда высокий содержательный и методический уровень преподавания сочетается с соответствующей организацией самостоятельной учебной работы обучающихся. Самостоятельная работа выступает как способ приобретения, осмысления знаний, трансформации их в умения и навыки, как метод творческого отношения к обучению, как доступное средство активизации учения школьников. Сегодня актуальность проблемы активного учения продиктована возрастающей ролью воспитательно-развивающей функции образования. И задача учителя не столько смоделировать и передать учащимся учебное содержание предмета, сколько найти эффективные способы деятельности, с помощью которых это содержание стало бы их достоянием. Как в традиционных, так и в инновационных технологиях от учителя требуется умения стимулировать внутренние механизмы психического и личностного развития школьников через различные виды самостоятельной работы [1].

Материалы и методы. В данной статье на основе анализа научной литературы, обобщения, систематизации собственного опыта, наблюдения, анкетирования, собеседования со школьными учителями обозначим некоторые условия организации самостоятельной работы, соблюдение которых превращает обучаемого из объекта педагогического воздействия в субъект учения.

Результаты их обсуждение. Самостоятельной, по утверждению Б.П. Есипова, является учебная работа, которая выполняется по заданию и под контролем учителя, но без его непосредственного участия в специально отведенное время. Как дидактическое явление самостоятельная работа, во-первых представляет учебное задание – объект деятельности (текст учебника, иллюстрированный материал, дидактические пособия). Во-вторых, это способ работы с информацией, при выполнении учебного задания (анализ и комментирование таблицы, составление плана ответа по прочитанному тексту, проведение наблюдения, решение экспериментальной задачи), который приводит учащегося либо к «добыванию» ранее неизвестного ему знания, либо к переработке, систематизации, обобщению знаний, развитию умений и навыков, творческому переносу их в новые ситуации.

Мы разделяем позиции Н.Г. Дайри, М.А. Данилова, П.И. Пидкасистого, И.Ф. Харламова и других дидактов, раскрывающих несомненные достоинства самостоятельной работы: выработка у учащихся внутренней потребности в учении, опора на познавательный опыт, ориентировка на внутрипредметные и межпредметные связи, превращение знаний в личностное достояние и т.д. В то же время подчеркиваем, что образовательный, воспитательный, развивающий потенциал самостоятельной работы зависит от методики ее организации. Безусловно, многообразие самостоятельных работ исключает рецептурные указания к их проведению, но соблюдение основных требований к содержательной и организационной стороне обеспечивает становление субъектности школьника в образовательном процессе.

Данное положение особенно значимо в практике обучения, поскольку при правильной организации самостоятельной работы взаимодействия и взаимоотношения учителя и ученика строятся таким образом, что активные функции передаются обучаемому, и он, осознавая мотивы, цели, способы учения, постепенно превращается из объекта педагогического воздействия в субъект учебной деятельности.

При выполнении учащимися самостоятельной работы учитель играет определяющую роль. Понятие «педагогическое руководство», бытующее в литературе у разных авторов (Б.П. Есипов, Н.Г. Дайри, О.А. Нильсон), предполагает сегодня создание организационных, дидактических, психологических условий для благоприятной работы учащихся. Однако, ссылаясь на исследования П.И. Третьякова и И.Б. Сенновского, мы можем констатировать тот факт, что «учителя слабо владеют методикой управления самостоятельной работой учащихся, формированием мотивов их деятельности, организацией анализа и самооценки. Самостоятельную работу они чаще всего используют как форму контроля, слабо реализуя ее обучающие возможности» [2, с. 120].

Мы опросили 38 учителей, чтобы выяснить, с какой целью и как они организуют самостоятельную работу на уроке. Только 14 % реально видят многофункциональность работы и применяют ее как для первичного ознакомления с новыми знаниями, так и для систематизации знаний, развития умений знания применять, «переносить» в новые ситуации, корректировать и контролировать учебные достижения. 72 % отметили, что поскольку в заданиях отражается логико-содержательная и процессуальная стороны самостоятельной работы, то они подбирают задания, содержащие конкретные задачи мыслительных и практических действий. Например, читая параграф, сделать классификацию признаков и заполнить таблицу. 60 % учителей стараются подбирать задания, обеспечивающие познавательную деятельность как репродуктивного, так и исследовательского характера. 18 % опрошенных применяют внутреннюю дифференциацию на уроке через создание подвижных групп учащихся, предлагая систему заданий разного уровня сложности. Это усиливает мотивацию учения, повышает качество знаний. 11 % учителей стараются при возможности применять задания, вызывающие у школьников определенное эмоциональное состояние за счет элементов занимательности, парадоксальности, новизны, сравнений и аналогий, связи с жизненным опытом.

Наблюдение на уроках за процессом преподавания приводит к выводу, что управление самостоятельной работой учащихся, часто ограничивается предъявлением заданий, сопровождая их краткими, чаще всего, императивными требованиями по оформлению и времени завершения работы. По ходу

выполнения заданий совершенно недостаточно продуктивного взаимодействия в виде «пошагового» контроля, коррекции действий, оценки промежуточных этапов работы. О результатах самостоятельного выполнения заданий обычно учащиеся узнают спустя некоторое время в виде констатации итогов в баллах.

Полученные данные свидетельствуют, что самостоятельная работа требует от учащихся умственного и эмоционального напряжения, поскольку при применении, расширении собственных знаний, умений возникают затруднения, вопросы, ошибки. Сохранять интерес к учебным занятиям, удовлетворение от процесса и результата деятельности, избегать непродуктивных затрат учебного времени, приобретать навыки самоконтроля помогает учащимся педагогическое руководство и условно выделенные его этапы, когда учитель:

– диагностирует готовность учащихся к самостоятельным учебным действиям по достижению цели;

– ставит цель, конкретные задачи работы, предъявляет задание, предупреждает о сложных моментах его выполнения, дает пояснение, рекомендации по использованию приемов самоконтроля;

– определяет достаточное количество времени, отведенного на работу;

– стимулирует учащихся на выполнение задания, корректирует их действия, оказывает эмоциональную и дидактическую поддержку, создает ситуации успеха;

– наблюдает за работой, побуждает к рациональному ее выполнению и самоконтролю;

– проверяет, анализирует, оценивает выполненное задание.

Заключение. Таким образом, управление самостоятельной работой предопределяет и характеризует: степень включенности обучающихся в процесс учения, их умение программировать собственную деятельность, отбирать адекватные средства достижения цели, оценивать промежуточные, конечные результаты и корректировать действия, осуществлять личностную саморегуляцию. Одной из главных особенностей, раскрывающих уровень профессионализма учителя, является его потребность постоянно совершенствовать учебный процесс через разнообразные, дополняющие друг друга самостоятельные работы, дифференцированные по степени сложности и учитывающие учебные возможности школьников.

Список литературы

1. Кушнер, Ю.З. Мысли о современном образовании / Ю.З. Кушнер // Адукацыя і выхаванне. – 2008. – № 9. – С. 27–30.
2. Третьяков, П.И. Технология модульного обучения в школе / П.И. Третьяков, И. Б. Сенновский. – М, 2001.

УРОВНИ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

О.И. Космач
Минск, Международный университет «МИТСО»

Информационно-коммуникационная компетентность понятие многоплановое, так как для того, чтобы выработать соответствующие способности требуется значительное интеллектуальное развитие, абстрактное мышление, алгоритмическое понимание. Поэтому необходимо уметь действовать автономно,

использовать интерактивные режимы. Информационно-коммуникативная компетентность (ИКТ-компетентность) современного преподавателя - это способность педагога решать профессиональные задачи с использованием современных средств и методов информатики и информационно коммуникационных технологий (ИКТ). Причем, следует заметить, что понятие «ИКТ- компетентность» не является однозначно определенным. Это понятие рассматривают с разных сторон, и как составляющую профессиональной компетентности, и как составляющую информационной культуры личности. К числу значимых признаков относят знание информатики как предмета, использование компьютера как необходимого технического средства, активной социальной позиции и мотивации субъектов образовательного пространства, совокупность знаний, умений и навыков по поиску, анализу и использованию информации[1, с. 123]. Обычно при исследовании проблем формирования конкретной компетентности выделяются три уровня владения ИКТ-компетенциями:

- базовый – на данном уровне накапливаются базовые знания, умения и навыки, необходимые педагогу для знакомства с компьютерной грамотностью. Применение информационно-коммуникационных технологий на данном уровне минимально (владение общими приемами создания, редактирования, сохранения, копирования и переноса информации в электронном виде, представление информации средствами презентационных технологий, освоение навыков поиска информации в сети Интернет;
- технологический – на данном уровне информационно-коммуникационные технологий становятся инструментом в осуществлении прикладной деятельности оценка потенциала Интернет-ресурсов, степени их интерактивности и информативности с позиций целевой предметной области. Анализ программных средств и ресурсов глобальной компьютерной сети с учетом основных технологических, экономических, эргономических и технических требований; оценка качества, средств и форм представления в глобальной сети Интернет программно-технологического и информационного обеспечения и др.;
- практический (профессиональный) – на данном уровне целесообразно говорить о создании новых инструментов для осуществления информационной деятельности.

В соответствии с трехуровневой моделью ИКТ-компетенции у преподавателя-предметника можно выделить:

- базовый уровень – инвариант знаний, умений и опыта, необходимый преподавателю-предметнику для решения образовательных задач средствами ИК-технологий общего назначения;
- предметно-ориентированный уровень – освоение ИКТ и формирование готовности к внедрению в образовательную деятельность специализированных технологий и ресурсов, разработанных в соответствии с требованиями к содержанию и методике того или иного учебного предмета;
- педагогический (психолого-педагогический, методический, творческий) уровень – разработка собственных электронных средств учебного назначения, использование средств ИКТ для решения профессиональных и личных задач.

На сегодняшний день четко определенной и единообразной системы показателей ИКТ-компетенций нет, как и самого перечня ИКТ-компетенций, которые характерны для конкретных преподавателей. Например, Елизаров А.А. давая определение ИКТ компетенции педагога-предметника выделяет два уровня: базовый и предметно ориентированный. Под базовым

уровнем понимается инвариант знаний, умений и опыта, необходимый педагогу-предметнику для решения образовательных задач, прежде всего, средствами технологий общего назначения. Предметно-ориентированный уровень предполагает освоение и формирование готовности к внедрению в образовательную деятельность специализированных технологий и ресурсов, разработанных в соответствии с требованиями к содержанию того или иного учебного предмета [2, 3].

Набор базовых ИКТ-компетенций для преподавателя может включать в себя следующие группы: наличие общих представлений в сфере ИКТ; наличие представлений об электронных образовательных ресурсах; наличие общих представлений в сфере мультимедиа; владение навыками пользователя офисных технологий в контексте подготовки дидактических средств по предметной области и рабочих документов; владение базовыми Интернет-сервисами и технологиями; владение основами технологии построения Web-сайтов.

При выделении набора базовых ИКТ - компетенций педагога и их формирования очень важно не отождествлять данный процесс с «компьютерным всеобучем», так как ключевым моментом формирования компетентности является именно опыт деятельности, освоение преподавателем ИКТ общего назначения. А это в свою очередь предполагает реализацию контекстного обучения, позволяющего преподавателю отработать различные приемы и навыки деятельности. При этом следует подчеркнуть, что общего перечня требуемых ИКТ-компетенций в настоящее время нет, ученые в своих работах предлагают только некоторый набор этих компетенций, в зависимости от решаемых педагогом задач.

На сегодняшний день наиболее распространенной моделью формирования ИКТ-компетентности педагога, является последовательная реализация процессов формирования базовой, повышенных и специальных ИКТ-компетенций, вписанных в контекст формирования профессионально-педагогической компетентности, и в итоге представляет их целостное единство.

Кроме того, в целом процесс формирования у педагогов ИКТ-компетенций должен представлять собой комплексную систему регулярной методической поддержки педагогов в области применения ИКТ в образовательном процессе, включая сетевую инфраструктуру поддержки инновационной деятельности педагогов и учебной деятельности обучающихся, которая могла бы объединить (координировать) следующие процессы:

- непрерывное повышение квалификации педагогов в области использования ИКТ в обучении, поддержка их мотивации к образованию и самообразованию средствами ИКТ;
- программно-аппаратное обновление и сопровождение функционирования оборудования и информационных ресурсов учреждений профессионального образования, предоставление доступа к Интернету;
- информационно-методическое сопровождение педагогической деятельности учителей с использованием ИКТ.

Список литературы

1. Сысоев, П.В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий: учеб.-метод. пособие / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев. – Ростов н/Д: Феникс, 2010. – 197 с.

2. Сысоев, П.В. Современные учебные Интернет-ресурсы в обучении иностранному языку / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев // Иностр. языки в школе. – 2008. – №6. – С. 1-10.

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЕКТА «ШКОЛА – ТЕРРИТОРИЯ ЗДОРОВЬЯ»

Е.А. Кунцевич, И.И. Ефременко, Р.И. Фидельская
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Основой современной цивилизации является здоровый и духовно развитый человек. Физическое и духовно-нравственное здоровье населения определяет интеллектуальный потенциал страны. Здоровый, воспитанный и образованный гражданин определяет уровень цивилизованности государства, силу его общественных институтов.

В национальной системе развития образования одной из ведущих задач является сохранение здоровья подрастающего поколения, оптимизация учебного процесса, разработка здоровьесберегающих технологий обучения и формирования ценности здоровья и здорового образа жизни.

Однако в силу ряда причин основная часть жизни школьников проходит в условиях, где осложняется выполнение режима дня, отдыха, своевременная смена видов деятельности. Массовая школа подчас недостаточно проводит мониторинговых исследований состояния здоровья большинства школьников, а, следовательно, не корректирует образовательный процесс с целью его соответствия запросам и возможностям детей с разным уровнем здоровья.

Все изложенное выше инициировало создание проекта инновационной площадки «Школа – территория здоровья». Как результат на базе УО ГОСШ № 12 города Витебска была создана экспериментальная площадка. *Целью,* которой является формирование, сохранение и укрепление здоровья субъектов воспитательно-образовательного процесса

На начальном этапе экспериментальной работы всеми заинтересованными лицами проекта осуществлялось изучение социально – психологической, медицинской литературы, изучение и систематизация педагогической и управленческой документации и практического опыта, опросов, интервью, анкетирования учителей, учащихся, родителей, проведение мониторинга здоровья школьников, антропометрическое тестирование учащихся.

Проблема сохранения здоровья детей имеет глубокие исторические корни. Результатом осмысления имеющихся источников стало проектирование «Школы – территории здоровья» как образовательного учреждения, в котором созданы предпосылки для формирования здоровья ребенка, организован образовательный процесс, основанный на системе личностных ценностей, главной из которой является культура здоровья, обеспечивающая включение самого ребенка в построение здоровьесберегающего пространства, ограждающего ученика от влияния негативных факторов, способствующего привлечению всех его личностных положительных ресурсов в здоровьесберегающей деятельности [1, 2].

В нашем понимании данная школа единый инфраструктурный комплекс, который не только объединяет учреждения микрорайона школы, работающих с детьми, но и интегрирует технологии, обеспечивающие комплексность влияния на совершенствование деятельности школы. По сути дела, это означает превращение территории школы и микрорайона в друже

ственную детям, безопасную воспитательную среду, в которой создаются условия взаимодействия и сотрудничества взрослых и детей, где все взрослое сообщество в целом несет ответственность за безопасность и здоровье детей.

Процесс формирования «здорового социума» стимулирует создание модели школы, рассчитанной на включение детей и подростков в решение проблем сохранения своего здоровья, реализацию своих интересов по овладению навыками здорового образа жизни, побуждал детей формировать вектор личностного самоопределения, снижения проявления агрессивных факторов социально-экономической среды, формировал молодежную субкультуру, базирующуюся на социально позитивных ценностях личности и ценностях культуры здоровья, и инициировал активное включение самих школьников в процесс создания здоровьесберегающего пространства своей жизнедеятельности.

В основу содержания образования положен системный подход к обучению школьников основам здорового образа жизни – сохранению физического и психического здоровья, формированию здорового жизненного стиля, личной компетенции в вопросах сохранения и укрепления здоровья, культуре безопасности жизнедеятельности, правильному, рациональному питанию.

Данная экспериментальная площадка «Школа – территория здоровья» призвана совершенствовать не только навыки укрепления здоровья и навыки здорового образа жизни у своих воспитанников, но и развивать у них позитивные эмоции, формировать устойчивые ценностные ориентации, совершенствовать опыт творческой деятельности, развивать волевые качества, осваивать позитивный опыт здоровьебережения и здоровьетворчества.

Как промежуточный результат экспериментальной работы можно рассмотреть следующее. Ученик, с помощью компетентных педагогов, в ходе работы обучается навыкам сохранения здоровья, здорового образа жизни, учится правильно использовать собственные ресурсы здоровья, анализировать конкретные ситуации и выбирать способы поведения, адекватные этим ситуациям, использовать приобретенные знания для решения познавательных и практических задач. Учителями совместно с учащимися разработаны проекты: «Изучение влияния витаминов на организм человека» – оценивать состояние здоровья, выявлять факторы, влияющие на самочувствие, связанное с авитаминозом, разрабатывать рекомендации по правильному использованию витаминов и тест для определения состояния авитаминоза; «Влияние избыточного веса на функциональное состояние школьников» – определять систему мер, ведущих к снижению веса; «Как сохранить жизнь на улице города» – выработать предложения по созданию безопасной для пешеходов обстановки на улицах вблизи школы.

Важным исследовательским *выводом* явилось подтверждение идеи в том, что организация деятельности школы интегрированы с лечебно-оздоровительной, профилактической деятельностью в целостном педагогическом процессе, обеспечивая оптимальное взаимодействие субъектов здоровьесберегающей деятельности, организации мониторинга изменений психологического и физического состояния школьников. Интеграция образовательного и оздоровительного процессов повышает функциональные возможности учащихся, способствует укреплению здоровья, гармоничному развитию школьников.

В рамках инновационной площадки «Школа – территория здоровья» реализуются защитно-профилактические программы, обеспечивающие вы-

полнение гигиенических требований к организации образовательного процесса, защищенность учащегося от неблагоприятных для здоровья воздействия: предотвращение перегрузки утомляемости, правильная организация режима занятий и отдыха, витаминизированного питания, питьевой режим, санаторно-оздоровительные мероприятия в дни каникул [3].

Результаты эксперимента на данном этапе позволяют нам утверждать, что проект «Школа - территория здоровья» образовательное учреждение, где здоровье воспитанников рассматривается как смыслообразующая цель, важнейшая ценность и доминирующий фактор, определяющий содержание, технологии осуществления образовательного процесса, результатом которого является не только учебные успехи, но и сохранение, приумножение здоровья школьников, воспитание учащихся активными носителями, пропагандистами культуры здоровья и здорового образа жизни.

Образовательный процесс такой школы нацелен на формирование здоровья школьников, навыков безопасного поведения в экологической и социально агрессивной среде, обеспечивает систему знаний о здоровье.

Под влиянием инновационного проекта «Школа – территория здоровья» трансформируется «здоровый социум», происходит ценностное становление выпускника школы – носителя здорового образа жизни, сопоставляющего свои действия, мысли, чувства с системой ценностей здоровья, способного принимать ответственные решения и отстаивать свою позицию, определять выбор собственного поведения соответственно ценностным ориентирам – культуре здоровья и здорового образа жизни.

На втором этапе исследования, на основании полученных результатов учащиеся были разделены на 2 группы для проведения формирующего эксперимента. *Целью* его является повышение уровня знаний учащихся по биологии с помощью мультимедийной презентации. Первая группа - контрольная, это 9 «А» класс, вторая - экспериментальная, это 9 «Б». В 9 «А» наглядный материал использовался в обычном объеме, в 9 «Б» - в увеличенном. Проверка знаний учащихся обеих групп проходила по одному плану.

Список литературы

1. Педагогика здоровья / Ш.А. Амонашвили, А.Г. Алексин, Д.Ф. Мамлеев и др. – М.: Педагогика-Пресс, 1992. – 288 с.
2. Кальченко, Е.И. Здоровый образ жизни: актуальность и современные понятия / Е.И. Кальченко // Сов. здравоохранение. – 1990. – № 1. – С. 47-50.
3. Касаткин, В.Н. Комплексная программа здоровья в школе / В.Н. Касаткин // Школа здоровья. – 1997. – № 3. – С. 7-19.

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В УПРАВЛЕНИИ РАЗВИТИЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Е.В. Ларисова
Минск, ГУО «Гимназия № 32 г. Минска»

Для успешной реализации образовательной политики, достижения высокого качества образования необходим специалист нового типа, сочетающий фундаментальные знания с актуальной компетентностью и готовностью к инновационной деятельности. В контексте современного времени **очевид-**

на актуальность *разработки системы методической работы*, являющейся важнейшим фактором стимулирования профессиональной компетентности педагогических кадров и средством повышения результативности их деятельности. В этой связи педагог становится активным субъектом методического пространства в режиме непрерывного образования. **Целевым ориентиром** написания данного материала *стало представление опыта работы* гимназии № 32 г. Минска в решении вопросов личностно-профессионального роста и развития учителей начальных классов.

Материалы и методы. *Методологическую основу работы составляют* личностно-ориентированный, деятельностный, системный, аксиологический, акмеологический и синергетический подходы. *Использованы методы* сравнительного анализа литературы; реинтерпретация известных теоретических положений и экспериментальных данных, полученных в рамках изучения смежных проблем; педагогическое моделирование и прогнозирование. *Система диагностических методик:* метод наблюдения, анкетирование, интервьюирование, анализ продуктов деятельности.

В качестве основных в работе с педагогическими кадрами *определены принципы:* научности – методическая работа в учреждении образования выстраивается в соответствии с научными достижениями педагогики, психологии, методики, философии, социологии; непрерывности – образование не на всю, а через всю жизнь; преемственности и единства теоретической и практической подготовки; индивидуализации и дифференциации в определении содержания, форм и методов оказания адресной методической помощи каждому педагогу; гибкости и вариативности – наличие максимального выбора и разнообразия форм и технологий в совершенствовании профессиональной компетентности педагогов; результативность – оценка не количества проведенных мероприятий, а качества проводимой методической работы.

Результаты и их обсуждение. *Работа проектных и творческих групп* в гимназии базируется на профессиональном интересе и необходимости повышения качества образования, что в конечном итоге и приводит к развитию профессиональной компетентности педагогов. Это и конкурс исследовательских, проектных работ «Путь в науку», участие в районных турнирах юных филологов и математиков, участие в международных интеллектуальных конкурсах. Работа в режиме мобильных творческих групп – одна из самых продуктивных форм обучения педагогов, так как позволяет активизировать, заинтересовать каждого члена коллектива данной проблемой, каждому желающему выразить свое отношение к проблеме, поделиться опытом и др.

Стало традицией *взаимодействие учебно-методических формирований* в гимназии. Оно осуществляется на паритетных началах. В ходе взаимодействия обогащается как учитель начальных классов, так и учитель II ступени общего среднего образования. Одной из интересных форм по обмену опытом является сотрудничество с педагогами других учреждений образования. Формы разнообразны: «Методический мост», «Дни открытых дверей» и др.

Развитию профессиональной компетентности педагогов способствует *активная андрогогическая практика* коллектива педагогов. На базе гимназии проводятся проблемные курсы на основе договора с государственным учреждением образования «Республиканский институт высшей школы». Ежегодно в соответствии с графиком педагоги начальных классов повышают свою квалификацию на целевых и авторских курсах в Минском городском институте развития образования. Однако профессиональное становле-

ние возможно только при осознанной, самопроизвольной активности учителя. Изученный и разработанный теоретический и практический материал по теме самообразования применяется педагогом на уроках и во внеклассной деятельности, составляет основу обобщения опыта работы при аттестации учителя – комплексной оценки уровня квалификации, педагогического профессионализма и продуктивности деятельности педагогов.

Контрольно-диагностическая функция в управлении является значимой частью деятельности как администрации, так и самих педагогов. Она непосредственно связана с методической работой и дает толчок к их дальнейшему профессиональному росту. В начальной школе контроль носит не жёсткий характер, а более мягкий и проходит в виде гуманитарной экспертизы, мониторинговых исследований, аудита, что позволяет педагогам быть активными участниками заявленного действа. Осуществляемое методическое сопровождение помогает педагогам в этой ситуации найти правильные пути решения возникших проблем, а заместитель директора выступает в качестве тьютора.

Особую заботу коллектив учителей начальных классов проявляет *к молодым специалистам*. Вся работа направлена на оказание им теоретической и практической помощи в овладении новыми педагогическими технологиями, на повышение качества и эффективности урока, на детальное изучение нормативных документов, изучение новинок методической литературы, на повышение профессиональной мотивации, методической культуры учителей, развитие их творческого потенциала и проводится в рамках проекта «На пороге гимназии». Обучение молодого специалиста в сотрудничестве становится залогом того, что он будет работать в лаборатории межличностной коммуникации «ученик – учитель», за которую ратует современная педагогика, и, в конце концов, испытает чувство радости и профессионального удовлетворения от своего труда.

Развитие профессиональной компетентности представляет собой непрерывный процесс ценностно-смыслового определения собственной деятельности. Это включает и *самообразовательную деятельность*, которая планируется. В определенной мере осуществляется контроль и, самое главное, оказывается тьюторская поддержка на протяжении всего образовательного путешествия.

Движение вперед, восхождение к вершинам педагогического мастерства немыслимо без рефлексивной деятельности, которая является неотъемлемой частью педагогической практики. *Развитие рефлексивного слоя сознания педагогов* – одна из главных задач тьютора, заместителя директора. После посещенных уроков предлагаются варианты рефлексивных практик: образ моего урока; я в уроке, урок – во мне; хочу поблагодарить… Считаю, что уважение опыта и доверие к профессионализму должны пронизывать педагогическое взаимодействие заместителя директора с учителями. Это поможет педагогам поверить в себя, свои способности, обрести внутреннюю независимость и свободу, осознать высокую степень ответственности за результаты своего труда, раскрыть в деятельности лучшие свои качества. Поэтому привычное в употреблении слово «должен» заменяю словом «можешь», и в работе с педагогами чаще звучат слова: «Учитель! Ты, конечно же, можешь!» В этих словах тоже залог успеха его непрерывного образования.

Коллектив педагогов, работающих в начальных классах ГУО «Гимназия № 32 г. Минска», имеет *значительное продвижение в плане роста про-*

фессионального мастерства, что является результатом продуманной стратегии перспективного прогнозирования и планирования работы по созданию благоприятных условий для профессионального и личностного роста педагогов. Результаты диагностики подтверждают наличие благоприятного психологического климата в коллективе и высокую степень удовлетворенности педагогов условиями организации педагогического труда, возможностями для творческого и профессионального роста, характером отношений с администрацией и учениками. Анализ диагностики уровня деятельности учебно-методического объединения учителей начальных классов показал, что педагоги гимназии считают методическую работу значимой для своего профессионального развития и определили оптимальный уровень работы учебно-методического объединения. Учителя отметили, что содержание методической работы вариативно, интересно, носит практическую направленность. Кроме того, результатом повышения профессиональной компетентности педагогов является положительная динамика обученности младших школьников.

Заключение. Таким образом, *системный подход* в управлении развитием профессиональной компетентности педагогов начальных классов *позволяет успешно решать актуальные вопросы* их личностно-профессионального роста в условиях реализации в образовательном процессе концепции столичного образования.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

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

В настоящее время проблема педагогической культуры будущего учителя является весьма актуальной. Важное место в структуре педагогической культуры личности занимают дидактические способности, обеспечивающие передачу учащимся учебного материала, делая его доступным детям, и понятным, вызывающим интерес к предмету, привлекающим учащихся к активной самостоятельной мысли.

Учитель с дидактическими способностями умеет в случае необходимости соответствующим образом реконструировать, адаптировать учебный материал, трудное сделать лёгким, сложное – простым, непонятное, неясное – понятным. Данная способность личности проявляется в умении педагога держать себя подобающим образом, просто и убедительно разговаривать с воспитанниками, уважать их достоинство, выдвигать разумные и педагогически обоснованные требования.

Цель статьи: выявить состояние сформированности дидактических способностей у первокурсников УО «ВГУ им. П.М. Машерова», вычленить доминирующие факторы и условия, обеспечивающие непрерывность и интенсивность развития данных способностей у учащихся средних общеобразовательных школ, эффективные педагогические средства, влияющие на их развитие.

Материал и методы: анкетирование, анализ, сравнение, обобщение.

Результаты и их обсуждение. Помочь школьникам правильно выбрать профессию – это значит не только познакомить их со спецификой, трудностями и радостями будущей работы. Необходимо помочь им познать себя, выявить свои интересы, склонности, способности, проверить их в дея-

тельности. Вот почему правомерно ставить вопрос не только об общеобразовательной готовности выпускников школ учиться в педагогическом вузе, но и психологической.

В нашем исследовании мы стремились выяснить прежде всего, какие условия школьной и внешкольной жизни, методы и формы работы в большей степени влияют на формирование и развитие педагогических способностей учащихся, и в частности дидактических, которые включают в себя следующие компоненты:

- способность сложный материал объяснять доступно;
- способность вызывать интерес к объясняемому материалу;
- способность ясно и четко выражать свои мысли и чувства в речевой форме;
- способность излагать материл эмоционально, образно, артистично.

Результаты исследования показали, что на формирование способности сложный материал объяснять просто и понятно, по мнению некоторых студентов, повлияли любовь к предмету, хорошее знание материала, использование дополнительной литературы, умение выделять главную мысль, изложить ее, которые они приобрели в результате самостоятельной учебной работы в школе, выступая с докладами на уроках, участвуя во внеклассных мероприятиях – 40%, наблюдая за объяснением любимых учителей – 6%; 46% ответов приходится на внеурочную работу в школе и вне ее: когда учащиеся проводили отдельные мероприятия с детьми, учебные занятия в дни самоуправления – 16%, работали в органах ученического самоуправления, вожатыми в подшефном классе, группе продленного дня – 17% участвовали в художественной самодеятельности, литературных и драматических кружках – 5%, прочитав материал, пересказывали его вслух товарищам, объясняли домашнее задание младшим сестрам, братьям – 8%. 8% учащихся не смогли дать определенного ответа.

Таким образом, ответы студентов показали, что на процесс формирования способности объяснять сложный материал просто и понятно большое влияние оказали составление планов ответов учащихся в процессе домашней подготовки, на уроках и участие во внеклассных мероприятиях. Тот факт, что большинство ответов (46%) приходится на внеурочное время, когда ребята проводили отдельные мероприятия с детьми, работали в органах ученического самоуправления, вожатыми, помощниками воспитателей и т.д., свидетельствует, что целенаправленной работы с ними со стороны учителей, как с будущими педагогами, в большинстве школ Витебской области не проводилось.

Одним из компонентов дидактических способностей является способность вызывать у учеников интерес к объясняемому материалу. В данном случае на его формирование наибольшее влияние оказала также внеурочная работа, что подтверждает 76% ответов. Причем 59% ответов приходится на практическую работу учащихся с элементами педагогической деятельности. Так, 22% студентов, будучи школьниками, проводили мероприятия, учебные занятия с детьми в Дни самоуправления, заменяли учителей, воспитателей в группах продленного дня, 24% - работали отрядными вожатыми в подшефном классе, 7% опрошенных часто объясняли материал отстающим в учебе, младшим братьям и сестрам, 6% - активно участвовали в органах ученического самоуправления.

В развитии способности вызывать интерес к объясняемому материалу немаловажную роль, как показали ответы, играет общение с детьми, друзьями, споры с ними, обсуждение книг или кинофильмов (15%), занятия в литературном или драматическом кружке (2%).

Сама же учеба в школе (ответы учащихся на уроках, содержание классных часов и т.п.) оказала здесь незначительное влияние: всего 18% школьников отметили их роль, а наблюдение за учителями (их манерой общения, тоном, некоторыми «шутками», композицией материала) – выделили 6% опрошенных.

Способность ясно и четко излагать свои мысли в речевой форме многие учащиеся приобрели в процессе учебы в школе, отвечая уроки, выступая на внеклассных мероприятиях (24%), наблюдая за работой учителей, классных руководителей (10%). 66% ответов приходится на внеурочное время: общение с товарищами, родителями, другими людьми на различные темы (55%), работа в органах ученического самоуправления (11%).

Поэтому напрашивается вывод, что в большинстве школ пока нет целенаправленной работы с учащимися по формированию данного компонента педагогической способности во внеурочное время. Преобладающим является стихийное общение с окружающими людьми и работа в органах ученического самоуправления, где задействуется далеко не каждый ученик.

На развитие способности рассказывать и читать вслух эмоционально, артистично наибольшее влияние оказали занятия в литературном, драматическом кружках (30%), участие в конкурсах чтецов (8%), увлечение стихами, прозой и чтение их товарищам, младшим, самому себе перед зеркалом (11%), чтение книг (14%), общение с товарищами (5%). Немаловажное значение имеет работа в условиях, приближенных к педагогическому труду - работе вожатыми (3%), общественная работа (5%), хотя, судя по ответам, не всем была предоставлена такая возможность.

Таким образом, на развитие данной способности наибольшее влияние (76% ответов) оказывает внеурочная работа: занятия в литературном, драматическом кружках, где в свободном общении с товарищами школьник чувствует себя раскованнее, его речевая активность выше, нежели в учебное время, хотя на уроках формированию данных качеств способствуют выразительное чтение на занятиях русской и белорусской литературы, истории (20%), наблюдение за выразительностью речи учителя (4%).

Заключение. Проведенное анкетирование, опрос первокурсников позволяют констатировать, что как структурный компонент педагогической культуры будущего педагога, дидактические способности нужно формировать, начиная этот процесс как можно раньше – с детства, когда закладываются основы эмоционально-ценностного отношения ко всему окружающему, развивается навык рефлексии.

Как показало исследование, активными методами, способствующими развитию дидактических способностей личности, являются, прежде всего, личный пример тех, кто составляет ее ближайшее окружение – родителей, педагогов, товарищей, а также включение воспитанников в деятельность по накоплению опыта деятельной заботы о младших, сверстниках. Выявлена необходимость развития данной способности у первокурсников.

ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ВУЗА И МЕСТО КУРАТОРА В НЕМ

О.В. Махиня
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

В условиях перехода к инновационной системе образования, внедрения компетентностного подхода и реализации новых требований к качеству подготовки выпускников вузов, одной из важнейших задач является формирование воспитательного пространства вуза. Организация воспитательного пространства должна основываться на научном фундаменте и осуществляться системно, затрагивая все стороны жизни и деятельности вуза

Процесс формирования воспитательного пространства представляет собой целостную совокупность действий, обеспечивающих его диагностируемый и гарантированный результат в изменяющихся условиях; диагностику среды (выявление ее воспитательного и антивоспитательного потенциала, изучение потребностей и мотивов, субъектов воспитания); сетевое моделирование воспитательного пространства, которое предполагает моделирование не столько поведения субъектов воспитательного пространства, сколько связей и отношений между его участниками; создание ценностно-смыслового единства субъектов воспитательного пространства; ориентацию на приоритеты гуманистического воспитания; дифференциацию коллективных субъектов воспитательного пространства, обретение учреждением образования “индивидуального лица”; создание условий для реализации студентами, профессорско-преподавательским составом и другими участниками воспитательного пространства своей субъектной позиции.

Механизм развития воспитательного пространства вуза предусматривает преобразование способов педагогического руководства, которое выражает изменение характера управления и путей его осуществления, и становится целевым, опережающим, рефлексивным; повышение научно-педагогического потенциала преподавательских кадров, рост успешности функционирования подсистем; реконструкцию профессионально-педагогического опыта; повышение эффективности работы вуза и научно-педагогических кадров; динамику включенности в совместную продуктивную деятельность; развитие у студентов инвариантных функций интеллектуальной деятельности; управление саморазвитием системы.

Воспитательное пространство вуза предполагает изучение и анализ актуальных проблем социализации студенческой молодёжи, современных молодежных студенческих движений и организаций, нормативно-правовых, методических и программных документов по организации студенческого самоуправления, основных направлений и форм организаций студенческого самоуправления группа-курс-факультет-вуз.

Практическая деятельность по созданию воспитательного пространства вуза предполагает активное использование нравственно-патриотического воспитательного потенциала гуманитарных дисциплин; организацию мероприятий, которые способствуют выработке у студентов мотивации стремления к достижениям на благо всей страны. Так, основные мероприятия, создающие позитивное воспитательное пространство ВГУ им П.М. Машерова, включают: День знаний; праздник посвящения в студенты ВГУ, Международный фестиваль студентов, АРТ-осень ВГУ, «Студенческая осень»; День Матери, историко-краеведческие конкурсы «Земли родимой уголок»; ХИТ - ПАРАД», КВН; Неделя Добра; «Звездные походы» по местам боевой славы, День здоровья «Здоровая молодежь – сильная страна»;

акции по профилактике курения, СПИДа и наркомании; акции «Забота» и «Милосердие» и многие др.; развитие студенческого самоуправления, деятельности различных объединений студентов по интересам, так на историческом факультете студенческий художественный клуб ВГУ, клубы: «Наследие», «Краевед».

Воспитательное пространство предполагает развитие волонтерского движения, организацию студенческих отрядов и трудовых бригад, проведение субботников социальное патронирование детских домов, социальных приютов. Анализ работы волонтеров показал, что реализация данного направления способствует включению студентов в нормальные социальные условия и человеческие отношения, а также развитию их личностных и творческих способностей, раскрытию внутреннего потенциала, что необходимо для их становления как полноценных граждан страны; постоянный мониторинг воспитательного пространства с целью внесения своевременных изменений в содержание и формы воспитания.

Куратор – ключевая фигура в воспитательном пространстве вуза, который должен заниматься изучением традиций и инноваций вуза, программ развития вуза, современных концепций и программ развития воспитания в системе высшего образования Республики Беларусь, а также нормативно-правовой базы организации воспитательной работы в вузе куратора необходимо научить основам моделирования воспитательного пространства вуза, планированию воспитательной системы факультета, группы в том числе, форм и методов организации внеучебной работы со студентами.

Куратора также необходимо научить основам теоретического и практического психолого-педагогического изучения личности студента, знанию и умению формирования студенческого коллектива, группы, особенностей адаптации студентов-первокурсников, содержания и направлений работы психологической службы вуза.

У куратора необходимо формировать психолого-педагогическую готовность к построению воспитательного пространства вуза, в частности, проектированию и конструированию стратегий и тактик эффективного педагогического общения, овладению технологиями, ориентированными на формирование эффективной профессиональной роли организатора воспитательного пространства, развитию навыков самопрезентации, задач современного образования.

Воспитательное пространство предусматривает сотрудничество вузов с другими социальными институтами (УНКЦ, школами, центрами творчества детей и молодежи, учреждениями культуры и др.) что позволяет не только проводить совместные мероприятия и акции, но и предоставляет возможность студентам пройти профессиональные пробы, что способствует успешному профессиональному становлению.

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ В ФОРМИРОВАНИИ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ

Н.М. Медвецкая
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Введение. Подготовка специалистов в университете будет полноценной, если педагог в системе учебной, научной и производственной деятельности реализует ее составляющие: специально предметную, культурную, педагогическую, психологическую и психофизиологическую.

Частью физкультурного сознания является способность *суждения* о явлениях физической культуры и спорта, идеальные *представления* о физическом совершенстве и красоте человеческого тела, непосредственные и опосредованные физкультурно-спортивные *интересы*.

Специфика деятельности учителя физической культуры и заключается в том, что в процессе обучения учащихся он решает не только образовательную, воспитательную, но и развивающую задачу. При решении этих задач нельзя допускать превалирования одной из них за счет других. Иногда учителя со спортивной направленностью основное внимание уделяют физическому развитию учащихся, забывая о воспитательных и общеобразовательных сторонах. Наблюдается и другая крайность – уклон физического воспитания в образовательную сторону. Все это говорит о необходимости целенаправленной и многоплановой работы по подготовке специалистов по физической культуре и спорту, поскольку специалисты данного направления несут ответственность и за интеллектуальное, и за физическое, и за духовное. В ходе практических занятий у студентов развивается физкультурно – спортивное *мышление*: готовность совершенствовать техническое мастерство и ориентироваться во времени, пространстве и игровой ситуации и проявлять творческий подход к решению различных спортивно-игровых задач. Это обеспечивает формирование у них потребностей в сохранении здоровья, организованной физической деятельности.

С *целью* выяснения оценки студентами значения их учебной деятельности в воспитании различных социально-психологических и физических качеств, а также выявления различий в причинах нежелания или невозможности активно заниматься физическими упражнениями студентами – не физкультурниками проведены исследования студентов Витебского государственного университета им. П.М. Машерова.

Материал и методы. Социологическим мониторингом опрошены юноши и девушки факультета физического воспитания и спорта (ФФКиС) и будущие социальные работники факультета социальной педагогики и психологии (ФСПиП) в количестве 120 человек. Возраст респондентов 18- 20 лет. Из 80 студентов (60 юношей и 20 девушек в возрасте 18 – 20 лет) 12 кандидатов в мастера и 10 мастеров спорта. Во время обучения в университете (2 года) около 25% спортсменов повысили квалификационный разряд.

Характерно, что наивысшие спортивные достижения у юношей и девушек отмечены еще до поступления в университет, что является ярким примером акселерации в спорте. Так, среди опрошенных студентов 19- летняя чемпионка Европы в плавании, которая в момент опроса (одновременно проводились исследования по соблюдению студентами здорового образа жизни) имеет вредную привычку табакокурения. В тоже время приятно отметить пример достижения спортивного совершенства на Олимпийских Играх студентом старшекурсником.

Была поставлена задача выявить достаточно объективную информацию об их отношении к постановке физического воспитания учащейся молодежи; определить влияние на формирование у студентов физкультурно-спортивных потребностей и интересов; оценить их жизненные позиции на сохранение и укрепление своего физического и психического здоровья.

В первом вопросе студентам обоих факультетом предлагалось дать ответ, часто ли они занимаются физической культурой и спортом. Респонденты – будущие социальные работники ответили неоднозначно: юноши – 54%,

девушки (составляюшие 87% студентов факультета) – только 38%, причем в основном во время учебных занятиях.

Результаты и их обсуждение. Из ответов данной группы исследованных следует, что они предпочитают проводить свободное от учебы время на стадионе и спортивных секциях (в среднем 25%), в физкультурно-оздоровительных комплексах (15%) и в других местах – в пределах 1%.

В ответах студентов факультета физического воспитания и спорта – 99,5% активно занимающихся лиц на учебных занятиях и 96% - в спортивных секциях (значительный процент перворазрядников, кандидатов и мастеров спорта).

Выявлены и различия в причинах нежелания или невозможности активно заниматься физическими упражнениями студентами – не физкультурниками:

- учебные занятия проводятся неинтересно;
- в залах нет современного оборудования (тренажеров);
- не учитываются желания и физиологические способности (особенно, у девушек).

Таким образом, из ответов всех респондентов можно проследить основные причины методического, организационного и личностного плана.

Результаты исследований представлены в таблице.

Варианты ответа	ФФКиС		ФСПиП	
	юноши	девушки	юноши	девушки
1. Телевидение	2	2	40	45
2. Родители, близкие	5	10	40	30
3. Друзья, товарищи	18	15	12	15
4. Тренер – преподаватель	75	73	8	10
5. Преподаватели физкультуры	65	75	45	48
6. Медицинские работники	6	5	15	16

Как следует из приведенных данных, в формировании мотивационно-потребностной сферы, ценностных ориентаций и установок у спортсменов значительный процент принадлежит тренеру (75% у юношей и 73% у девушек), а также преподавателю физкультуры, а у студентов факультета социальной педагогоки и психологии на первое место выходит авторитет преподавателей физкультуры (значительно в меньшей степени: 45-48% соответственно) и средств массовой информации, а также родителей и близких примерно в таком же соотношении. Некоторое влияние на оценку значимости здоровья примерно одинаково в обеих группах исследуемых оказывают друзья, товарищи. И, что особенно наглядно отражено в приведенной выше таблице, сравнительно очень низкий процент (до 6 у студентов ФФКиС и до 16 - ФСПиП) составляет участие медицинских работников в пропаганде значения физической культурой и спортом.

Заключение. Проведенные исследования показали, что регулярные учебные занятия физической культурой и спортом студентами ФФКиС в значительной степени способствуют развитию у данных студентов ценностного отношения как к своему здоровью, так и одновременно формированию у них гражданско-патриотических качеств и пропагандистов здорового образа жизни. Выявлены существенные недостатки в организации, методиках проведения учебных занятий, что наглядно отразилось в анонимных ответах респондентов факультета социальной педагогики и психологии. Рекомендации для студентов факультета социальной педагогики и психологии: на в учебном

процессе и повседневной жизни возможности средства физической культуры и спорта, поскольку социальные работники должны на собственном примере внедрять оптимальную двигательную активность для всех слоев населения.

УЧИТЕЛЬ КАК СУБЪЕКТ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А.С. Метелица
Витебск, ГУДОВ «ВОИРО»
Ф.И. Шкирандо
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Введение. Важной проблемой в условиях перехода от традиционной к личностно-ориентированной парадигме образования остается подготовка учителей к инновационной деятельности.

Сам термин «инновационная деятельность» в педагогике трактуется, на наш взгляд, достаточно однозначно: как деятельность по разработке, поиску, освоению и использованию нововведений. Однако такое определение понятия не учитывает разнообразия субъектов педагогической инновационной деятельности, которыми могут выступать: отдельные учителя, администрация учебного заведения, работники органов образования, ученые, преподаватели вузов.

Именно полисубъектная основа педагогической деятельности определяет уровни и масштабы осуществляемых нововведений, позволяет рассматривать анализируемую деятельность как сложный общественный феномен взаимодействия систем педагогической науки и практики.

С учетом этого среди педагогических инноваций мы выделяем:

– внешние (привносятся в педагогические системы извне);
– внутренние (зарождаются в самой системе);
– те, что возникают на границе взаимодействия двух систем – педагогической науки и практики.

Преобладание внешних нововведений в образовательных системах порождает трудности адаптации к ним учителей, барьеры в осуществлении вплоть до полного их неприятия. Однако учитель должен участвовать не только во внедренческой фазе инновационных процессов, но и вести самостоятельный научный поиск (Е.П. Морозов, П.И. Пидкасистый).

Независимо от того, осваивает ли учитель новую педагогическую технологию или работает над созданием авторской, он является одновременно субъектом и объектом инновационной деятельности. Как субъект педагог вносит новшества в учебный процесс, что неизбежно ведет к изменению обычных, сложившихся стереотипов в работе самого учителя.

Введение понятия «индивидуальная инновационная деятельность учителя», на наш взгляд, подчеркивает направленность изменений на самокоррекцию, отказ от отрицательных стереотипов и совершенствование профессионализма педагога.

Материалы и методы: анализ, сравнение, обобщение.

Результаты и их обсуждение. В основу программы самоподготовки учителя к индивидуальной инновационной деятельности нами положена ее модель, разработанная В.А. Сластениным, Л.С. Подымовой. Она включает компоненты: мотивационный, креативный, технологический, рефлексивный.

Формирование положительной внутренней мотивации и потребности в нововведенческой деятельности способствует становлению учителя как ее

субъекта. Вместе с тем, потребности к изменению своей деятельности, стиля работы, общения, поведения возникают на основе самоанализа и самооценки (я в профессиональной деятельности). Таким образом, первый этап подготовки состоит в вооружении учителя методиками самопознания личности и самооценки своей профессиональной деятельности. Их применение позволяет диагностировать соотношение репродуктивного и творческого компонентов, своеобразие стиля деятельности, индивидуальные особенности.

Второй этап становления учителя-инноватора связан с постановкой задач самокоррекции деятельности и исследованием возможностей в ее осуществлении – внутренних ресурсов (что я могу изменить, что я хочу изменить) и внешних (кто и что может мне в этом помочь). Рефлексия профессиональной деятельности стимулирует ее развитие и дальнейшее совершенствование.

Следующий этап подготовки основывается на саморазвитии информационной культуры учителя. Инновационная деятельность в любой сфере невозможна без определенной информационной базы, которая позволяет специалисту ориентироваться в современной профессиональной ситуации, своевременно реагировать на ее изменения; анализировать материалы, наработанные по интересующей проблеме, проектировать экспериментальную работу. Считаем, что информационный компонент является неотъемлемой составляющей структуры инновационной деятельности.

Понятие «информационная культура» определяет уровень эффективности создания, отбора, хранения, переработки и передачи информации (Г.Г. Воробьев).

Развитие информационной культуры педагога-исследователя связано с овладением приемами:

– получать новую профессионально значимую информацию из среды;
– систематизировать ее для дальнейшего использования;
– представлять научную информацию в виде докладов, тезисов, статей.

По словам Л.С. Выготского, педагог выполняет роль организатора социальной воспитывающей среды, регулятора и контролера ее взаимодействия с каждым учащимся. Организационная функция учителя в учебном процессе проявляется в создании своеобразной информационной среды, в которой осуществляется познавательная деятельность учащегося.

Учебная среда должна быть достаточно разнообразной, представленной различными источниками информации, среди которых: учитель, учащиеся, учебная и научная литература, разнообразные дидактические материалы и средства обучения.

Если профессиональная деятельность учителя состоит в создании обучающей среды, то инновационная направлена на ее изменения. Новшества, вводимые учителем-инноватором связаны скорее не с содержанием учебной информации, а со способами ее передачи учащимся.

Выделим наиболее важные умения для организации такой работы:

– трансформировать научную информацию в учебную, не искажая ее смысла;
– адаптировать учебную информацию, учитывая уровень подготовки и психофизиологические особенности ее восприятия учащимися;
– передавать учебную информацию, используя для этого различные формы ее научного и художественного представления;
– переводить учебную информацию из одной формы представления в другую;
– изменять репродуктивное изложение материала на проблемное;

– уменьшать/увеличивать объем представленной информации.

Развитию информационной культуры учителя способствует также создание индивидуальной информационной системы, своеобразного банка педагогических и методических идей в виде бумажной картотеки или ее компьютерного варианта. Заключительный этап программы включает овладение технологией проведения педагогического эксперимента, методиками психологической активизации творчества в своей работе и в учебно-воспитательном процессе в целом.

Заключение. Предложенная программа самоподготовки учителя-инноватора основывается на понимании сущности индивидуальной инновационной деятельности как процесса усовершенствования своей профессиональной деятельности. Осуществление этой программы создает условия для изменения педагогической деятельности, способствуя:

– ее разнообразию и вариативности, что вызвано необходимостью учета индивидуальных потребностей, возможностей и психологических особенностей учащихся;

– гибкости, адаптивности, своевременному реагированию на изменения в образовательном пространстве;

– неповторимости, творческому характеру, что связано с самовыражением личности учителя.

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ В УСЛОВИЯХ БЕНЧМАРКИНГОВЫХ КООРДИНАТ

В.Г. Огейко, М.И. Лермонтова
Минск, ГУО «Гимназия № 32 г. Минска»

Особую роль в функционировании учебно-методического объединения играет эффективный мониторинг достижений. В этом аспекте аналитической деятельности заместителя директора и руководителя объединения существуют различные ***методы***, один из ***актуальных*** из них – бенчмаркинг. Бенчмарк (bench-место, to mark- отметить) – термин, который начал употребляться европейскими землемерами ещё в XIX столетии. Они пользовались «бенчмарками» – исходными отметками для начала отсчета расстояний – в качестве отправных точек отсчета, положение которых было определено ранее и которые использовались для закрепления границ участков. В наиболее общем смысле бенчмарк – это совокупность качественных характеристик, параметров, являющихся стандартом, или эталоном, при сравнении с другими предметами. Классическим определением бенчмаркинга являются слова основателя этого метода совершенствования Роберта Кэмпа: «Бенчмаркинг – это поиск способов, которые ведут к улучшению деятельности» [1, с. 46].

С августа 2011 года в ГУО «Гимназия № 32 г. Минска» началось внедрение бенчмаркинга в деятельность учебно-методического объединения учителей физической культуры и здоровья. ***Целью*** данной инновации явилось уточнение образовательных достижений педагогов, планирование и осуществление аналитической деятельности по совершенствованию образовательного пространства учебно-методического объединения и гимназии в целом. ***Материалами*** послужили диагностические и технологические карты педагогов, выступления на гимназических, районных и городских заседаниях УМО, семинарах, педагогических конференциях, наработки из опыта образовательной деятельности. В функционировании учебно-методического объединения нами были выделены

следующие качественные показатели-маркеры:

- оптимальность структурно-функциональной модели методической службы (системность, единство целей, задач, содержания, форм, методов, организации и конечных результатов в деятельности);
- нормативно-правовая обеспеченность деятельности;
- диагностическая основа для определения структуры, содержания и форм работы учебно-методического формирования;
- степень, широта вовлечённости всех членов педагогического коллектива в методическую работу;
- обобщение и освоение передового педагогического опыта;
- приобщение педагогов к экспериментально-исследовательской деятельности;
- организация и проведение открытых уроков, предметных недель, научно-методических конференций, семинаров, круглых столов и др.;
- результативность участия педагогов и их учащихся в различного рода профессиональных и предметных конкурсах, количество и качество публикаций;
- уровень обученности учащихся по физической культуре и здоровью.

Существуют три основных объекта маркирования:

- внутренние (отдельные, ранее определённые показатели-маркеры выделяются в деятельности различных учебно-методических формирований данного образовательного заведения);
- внешние (отправной точкой является результативность работы формирований нескольких образовательных учреждений);
- смешанные.

При бенчмаркинге учебно-методического объединения учителей физической культуры и здоровья ГУО «гимназия № 32 г. Минска» была применена следующая последовательность мероприятий:

- определение необходимости бенчмаркинга и основных критериев оценки. На этом этапе определяется потребность гимназии в изменениях, актуализируется политика, миссия и цели в области качества деятельности того или иного объединения. С данной целью проводились такие рефлексивно-методические мероприятия, как проблемно-ценностная дискуссия «Мой жизненный бароментр»; педагогическая исповедь «Обо мне, гимназии и не только…»; дискуссия «Будущее нашей гимназии», тренинги личностного роста «Я знаю книги, истину и слухи. Я знаю всё, но только не себя» (Ф.Вийон); «Ценностей незыблимая скала» (О.Мондельштам). Затем оформляется предложенная самими педагогами рейтинговая таблица показателей-маркеров с их оценкой (например, по 5-балльной системе);
- выбор наиболее успешного по данным маркерам объединения гимназии, уточнение данных о его деятельности, поспособствовавшей высоким показателям. Вся полученная информация документируется;
- планирование будущих показателей эффективности, путей и средств её достижения. При определении типа управленческой методической модели, содержания её компонентов выявилась актуальность внедрения проектно-матричной системы деятельности учебно-методического объединения, когда создаётся возможность привлекать все ресурсы (в том числе людские), необходимые для осуществления проекта, от служб, не находящихся в полном подчинении у данного руководителя, т.е. директора, в результате чего создаётся устойчивая сеть внутри- и межгимназического сотрудничества;

- доведение содержания бенчмаркинга до всех заинтересованных сторон и получение помощи в его применении на практике;
- активизация деятельности объединения по маркерам, заполнение и промежуточный самоанализ рейтинговой таблицы. На этом этапе каждый член учебно-методического объединения должен особенно остро почувствовать ответственность за общий результат деятельности, складывающийся из результатов деятельности всех педагогов. Поэтому работу разделили на сопоставление (определение недостатков в функционировании своего коллектива по сравнению с эталонным), сомнение (осмысление передовых тенденций в собственной работе, когда высказывается мысль: «Не всё так плохо и у нас…»), соразделение обязанностей по достижению высоких показателей, совершение и сотворчество;
- реализация основных мероприятий в рамках различных проектов: «В здоровом теле – здоровый дух», «Олимпийские гимназические игры», «Шаг за шагом к здоровью» и др.;
- итоговая отчётность, постановка новых задач для объединения.

Недостатком в использовании бенчмаркинга как метода является соотношение запланированных результатов с уже достигнутыми, т.е. формирование ориентируется на уже относительной завершённый этап деятельности другого формирования при том, что образовательное заведение определило для себя новые цели и задачи развития. Поэтому использование бенчмаркинга должно быть направлено на непрерывное совершенствование методической службы путём постоянного сравнения, процедуры анализа и поиска лучшей практики по универсальным маркерам. Именно с учётом данного аспекта применение бенчмаркинга в оценивании деятельности учебно-методического объединения учителей физической культуры и здоровья позволило им в 2011/2012 учебном году достигнуть высоких ***результатов***: занять первое место в гимназическом конкурсе предметных недель «Вернисаж предметов», второе место в конкурсе педагогических находок «Яркие аккорды урока», получить приз ученических симпатий «Мой любимый предмет». Высокие результаты деятельности учебно-методического объединения учителей физической культуры и здоровья в условиях бенчмаркинговых координат **обсуждались** на педагогическом совете гимназии 28 марта 2012 года.

В **заключение** отметим, что бенчмаркинг создаёт глубокую основу для конкретизации известных способов оценивания различных явлений, выступает как искусство постижения того, почему и каким образом одни формирования добиваются значительно более высоких результатов, чем другие, является той управленческой инновацией, которая позволяет активизировать передачу и адаптацию передового управленческого опыта.

Список литературы

1. Camp, R.C. Benchmarking. The Search for Industry Best Practices That Lead to Superior Performance. – ASQC Industry Press, Milwaukee, 1989.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКИ В АКТИВИЗАЦИИ ПУБЛИКАЦИЙ ПЕДАГОГОВ

И.И. Самсонова, Е.В. Ненастьева
Минск, ГУО «Гимназия № 32 г. Минска»

Повышение профессиональной компетентности педагогов в гимназии может проходить под влиянием педагогической среды, педагогического

коллектива и профессиональной деятельности его членов. Однако результаты такого обучения будут складываться стихийно, под влиянием самых разнообразных факторов. Вместе с тем в деятельности учебно-методических объединений ***актуальна*** целенаправленная работа, то есть, необходимо управление повышением профессиональной компетентности, характеризующееся, закономерно, достижением запланированных вершин. Одной из них является активизация деятельности педагогов, целью которой является увеличение числа и качества их публикаций. Публикации – важный показатель профессионализма творчески работающего педагога, его стремления диссеминировать собственный опыт. Поэтому нами в 2010/2011 и 2011/2012 учебных годах при организации деятельности учебно-методических объединений педагогов предметов гуманитарного и естественно-математического циклов был разработан и внедрён проект «ПУБЛИКАЦИЯLAND», ***результатом*** реализации которого стало увеличение количества опубликованных материалов с 3 до 19. ***Цель*** данного проекта – реализация мотивационно-целевой функции методического сервиса в повышении профессиональной компетентности педагогических работников. **Задачи**: определение мотивационной основы в стремлении педагогов опубликовать результаты своей деятельности; разработка и реализация системы методической поддержки педагогов, способствующей формированию их профессиональных компетенций; обобщение опыта работы участников проекта по совершенствованию созданной системы; создание медиатеки публикаций учителей. ***Материалами*** нашего опыта стали сценарии открытых мероприятий педагогов, выступления на заседаниях учебно-методических объединений различного уровня, авторские наработки в рамках тем по самообразованию. ***Методы:*** общие (диалектический), частные (анализ и самоанализ образовательной деятельности, анкетирование, работа с научной литературой, консультирование и др.).

Научно-организационная и методическая поддержка проекта: директор (разработка информационного обеспечения проекта, координация работы всех участников проекта); заместитель директора по учебной работе (координация этапов реализации проекта); руководители учебно-методических объединений И.И. Самсонова (гуманитарный цикл), Е.В. Ненастьева (естественно-математический цикл) – разработка и реализация проекта, консультативная помощь педагогам; инженер-программист (техническая поддержка проекта); социально-педагогическая служба (организация психологической диагностики и социальных опрос). Сотрудничество: профессорско-преподавательский состав высших учебных заведений страны; редакции республиканских изданий; методисты МГИРО, АПО и т.п.; межшкольное сотрудничество и др.

Мероприятия по реализации проекта

Этап	Мероприятие
Подготовительный	Выбор ресурсной основы проекта: ❖ педагогические ресурсы (научные работники, аспиранты, магистранты, творчески работающие педагоги); ❖ предметно-практические ресурсы (материалы работы УМО, описания опыта в рамках премий и грантов Мингорисполкома и др.)
Стимулирующий	Повышение мотивации педагогических работников к достижению конечного результата. Известно, что в основе мотивов, то есть побуждений личности, лежат потребности. Потребности формируют внешнюю и (или) внутреннюю мотивацию, которая направлена на развитие профессиональной компетентности педагогов. Мы заинте-

	ресованы в том, чтобы найти такие стимулы для педагогов, которые формировали бы у них «внутреннюю мотивацию, направленную на развитие личности педагога через систему гимназической методической работы» [1, 78]. Основные мотивы: ❖ реализация себя в профессиональной деятельности как творческой личности (открытие собственного мастер - класса для других учителей; повышение самостоятельности, возможность работать по интересующей программе, выбирать класс, устанавливать желаемый и наиболее удобный график работы (расписание); содействие в получении гранта на реализацию интересующего учителя проекта; содействие в разработке, утверждении и распространении авторской программы); ❖ личное развитие, приобретение новой информации (направление на стажировку или престижные курсы; предоставление времени на методическую работу (работа на дому); творческий отпуск в каникулярное время; дополнительные дни к отпуску; содействие в переподготовке по интересующей учителя, руководителя гимназии специальности); ❖ самоутверждение, достижение «социального успеха» [2, 46] (предоставление возможности распространения опыта работы через проблемные конференции, педагогические чтения, семинары; организация обобщения опыта, содействие в публикации собственных пособий; представительство от гимназии на ответственных мероприятиях городского, областного значения; привлечение к руководству структурными подразделениями методической службы гимназии; получение права на проведение семинаров для своих коллег; назначение на должность педагога, ответственного за стажировку молодых учителей; рекомендация учителя для работы в экспертных группах; потребность быть в коллективе; вхождение в состав различных органов, решающих важные проблемы жизни гимназии); ❖ стабильность, защищенность (гарантия защищенности от посягательств на профессиональную честь учителя со стороны недобросовестных вышестоящих руководителей, методистов, инспекторов; гарантия имеющегося статусного положения в коллективе); ❖ состязательность.
Организационно-деятельностный	Определение предметной области публикаций, консультантов, источника публикации
	Изучение требований к публикациям со стороны: ❖ редакции журналов, газет и др.; ❖ организаторов конференций различного уровня; ❖ издательств и т.п.
	Написание статьи одним из способов: ❖ экспериментально-исследовательским; ❖ кампилированием других источников
	Редактирование и рецензирование подготовленного материала (сотрудничество)
	Согласование вопросов о публикации с редакциями
Констатирующий	Экспертная оценка качества опубликованного материала, стимулирование педагога(ов) к дальнейшим публикациям

В **заключение** отметим, что данный проект создал реальную основу для активизации исследовательской деятельности педагогов гимназии, послужил стимулом для их личностно-профессионального роста, успешного взаимодействия с другими педагогами в условиях становления образовательного пространства столичного региона. Результаты деятельности в рамках проекта **обсуждались** на педагогических советах 26 августа 2011 и 28 марта 2012 годов.

Список литературы

1. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. / Ю.К. Бабанский. – М.: Новая школа, 1982. – 234 с.

2. Дылян, Г.Д. Азбука управления образовательными системами. / Г.Д. Дылян. – Мн.: Зорны Верасок, 2018. – 60 с.

ИННОВАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА

Е.А. Харитонова, А.С. Метелица
ГУО «ВО ИРО», УЗ «ВДОКБ»
Ю.А. Звонцова
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Введение *(цель, актуальность).* Происходящие в стране социально-экономические процессы ставят систему образования перед необходимостью постоянной модернизации. Наиболее значимой особенностью современной ситуации в системе образования в целом является сосуществование двух стратегий организации образования: традиционного и инновационного. Традиционное образование основано на фиксированных методах и правилах, позволяющих справляться с уже известными ситуациями. Инновационное образование характеризуется постоянным обновлением, вариативностью форм и способов организации, многокритериальностью и гибкостью, способностью к постоянной переоценке ценностей [5].

Инновационная культура педагога выступает в роли обязательной составляющей профессиональной компетентности [1, 2]. Изучением проблемы педагогического мастерства и инновационной культуры занимались ведущие педагоги и психологи: Ю.П. Азаров, И.П. Андриади, Л.А. Байков, Л.К. Гребенников, И.Ф. Исаев, М.М. Кашапов, О.В. Кобяк, Г.М. Коджаспирова, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, Н.В. Кухарев, А.С. Макаренко, А.К. Маркова, Н.А. Морева, А. Николаев, А.В. Петровский, А.И. Пригожин, В.В. Сериков, С.В. Сидоров, В.А. Сластенин, В.А. Сухомлинский, Н.Л. Торгунская, А.И. Щербаков, С.Д. Якушева и др.

В условиях реализации инновационных образовательных проектов проблема качества профессиональной подготовки педагогов-дефектологов приобретает особую роль. Педагог-дефектолог является ведущим субъектом, организующим процесс коррекционно-педагогической помощи людям с особыми образовательными потребностями и обеспечивающим его эффективность [3; 4].

Из анализа имеющихся исследований можно сделать вывод о наличии противоречия между объективно растущей потребностью в высокоразвитой инновационной культуре учителя-дефектолога и неразработанностью механизмов её формирования в системе специального педагогического образования. Это обусловило выбор *темы* исследования: «Развитие инновационной культуры учителя-дефектолога в практике работы специального (коррекционного) образовательного учреждения», *проблема* которого сформулирована следующим образом: каковы технологии развития инновационной культуры учителя-дефектолога современного специального (коррекционного) образовательного учреждения?

Решение данной проблемы составило *цель исследования*: определение психолого-педагогических условий развития инновационной культуры учителя-дефектолога в практике работы современного специального (коррекционного) образовательного учреждения. *Объект исследования*: коррекционно-педагогический процесс в современном специальном (коррекционном) образовательном учреждении.

Предмет исследования: инновационная культура учителя-дефектолога.

Гипотеза исследования заключается в том, что развитие инновационной культуры учителя-дефектолога в практике работы специального (коррекционного) образовательного учреждения будет осуществляться наиболее успешно, если: - обеспечить коррекционно-педагогический процесс в современных специальных (коррекционных) образовательных учреждениях эффективным и концептуально-содержательным программно-методическим материалом; - создать необходимые психолого-педагогические условия для развития инновационной культуры учителя-дефектолога; - ориентировать подготовку и переподготовку дефектологических кадров на развитие инновационной культуры педагогического исследования, осуществляемого на основе принципов диверсификации, содержательной целостности и диагностической направленности; - профессиональное мастерство учителя-дефектолога формировать через научные организационные формы, способы и средства повышения квалификации.

Поставленная цель и сформированная гипотеза определили *задачи исследования*: выявить возможности формирования и развития инновационной культуры учителя-дефектолога в современной системе специального образования; научно интерпретировать категории «инновационная культура педагога-дефектолога», «коррекционно-педагогическая методология», «коррекционно-педагогическое мышление»; разработать и экспериментальным путем проверить эффективность психолого-педагогических условий, влияющих на развитие инновационной культуры учителя-дефектолога.

Материалы и методы. В исследовании проблемы обновления системы специального образования можно идти несколькими путями: во-первых, продвигаться в теории - определять основные понятия, выявлять принципы модернизации, формировать систему факторов, стимулирующих или тормозящих развитие инновационной культуры педагогов-дефектологов; во-вторых, вникать в педагогическую практику - выявлять прогрессивные и эффективные методики и технологии, пытаться их систематизировать; в-третьих, можно решать исследовательскую задачу с помощью эмпирического социологического материала - обратиться к педагогам-дефектологам и постараться из первых рук получить информацию о тех нововведениях, которые они осуществляют или намерены использовать в дальнейшем. Изучение инновационного процесса в системе специального образования, попытка понять сущность инновационной культуры педагога-дефектолога и определить факторы эффективности нововведений требуют теоретического подхода и изучения практики, а также анализа специально собранного массового эмпирического материала.

Методологическую основу исследования составляют философские положения о всеобщей связи и взаимной обусловленности явлений окружающей действительности, о социальной деятельности и творческой сущности личности, выступающей объектом развития материальной и духовной культуры, психологическая теория деятельности, а также системный, компетентностный, личностно-деятельностный, аксиологический, контекстный подходы.

Для решения поставленных в исследовании задач был использован комплекс *методов*: методы теоретического анализа (сравнительно-сопоставительный, ретроспективный, моделирование, идеализация, монографическое изучение профессиональной деятельности учителей-дефектологов); опрос; диагностические методы, в том числе тестирование,

взаимо- и самооценка, обобщение независимых характеристик; изучение и обобщение педагогического опыта. В процессе исследования осуществлялось длительное включенное педагогическое наблюдение профессиональной деятельности учителей-дефектологов через систему заочного обучения и систему переподготовки кадров.

Результаты и их обсуждение. *Теоретическая значимость* предпринятого исследования состоит в том, что оно в определенной степени позволит восполнить пробел в теории и практике психолого-педагогических исследований процесса развития инновационной культуры учителя-дефектолога. В работе предполагается определить проблемы современного специального образования как социально-культурного феномена и объекта инновационной культуры современного учителя-дефектолога, дать научно-теоретический анализ понятий «инновационная культура педагога-дефектолога», «инновационное образование», «коррекционно-педагогическая методология», «коррекционно-педагогическое мышление».

Практическая значимость исследования определяется тем, что полученные теоретические положения и выводы создадут предпосылки для профессионального роста практикующих учителей-дефектологов, модернизации коррекционно-педагогического процесса, в результате которого развивается инновационная культура учителя-дефектолога.

Заключение. Современные специальные (коррекционные) образовательные учреждения нуждаются в дефектологах-исследователях, обладающих инновационной культурой. Необходимо обучение инновационной деятельности учителей-дефектологов в процессе их профессионального становления.

Список литературы

1. Афанасьева, Е.Д., Борисова, Л.Г. Инновационная культура педагогов [Электронный ресурс] / Электронный журнал «Имидж». – Режим доступа: http://image.websib.ru/05/text_article.htm237. - Дата доступа: 29.03.2012.
2. Григорьева, С.Г. Инновационная культура учителя начальных классов: подготовка в вузе и профессиональная деятельность (монография) [Текст] / С.Г. Григорьева,– М.: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2011. – 236 с.
3. Малофеев, Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия: учеб. пособие для студентов пед. вузов. В 2 ч. Ч. 1 / Н.Н. Малофеев. – М.: Просвещение, 2010. – 319 с.
4. Назарова, Н.М. Специальная педагогика: история развития научного знания и подготовка педагогических кадров: монография / Н.М. Назарова. – М.: «Спутник+», 2009. – 159 с.
5. Якушева, С.Д. Университетский образовательный округ – интеграция науки, образования и практики: монография / С.Д. Якушева. - М.: АПК и ППРО, 2009. - 200 с.

ОСОБЕННОСТИ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

М.Е. Шмуракова
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

В последние годы гендерная проблематика в научных исследованиях и образовательных программах получает все более широкое освещение. Конструирование гендера осуществляется в процессе социализации через транс-

ляцию сформировавшихся в культуре стереотипов, которые уже не всегда соответствуют современной ситуации и могут препятствовать самореализации личности.

Гендерная идентичность рассматривается как осознание себя связанным с культурными определениями мужественности и женственности. Это многоуровневая, сложноорганизованная структура, включающая основной (базовый) и периферические комплексы характеристик. В структуре гендерной идентичности выделяют два компонента: биологический пол (мужчина/женщина) и маскулинность/феминность/андрогинность, как конструкты культуры и интериоризированные психологические черты. [1, 3, 4, 6, 7, 8]

В последние годы большое внимание уделяется изучению влияние гендерной идентичности личности на процессы адаптации и саморегуляции. Так, дисбаланс полоролевой структуры личности признается патогенетическим или предиспозиционным фактором формирования неврозов, психосоматических расстройств, девиантного материнского поведения, а также криминального поведения [2, 8]. Л.Г. Степанова показала, что, с одной стороны, ригидная типизация гендерных стереотипов как внешнего проявления гендерной идентичности является фактором, способствующим развитию кризиса самоопределения личности юношей и девушек, а с другой стороны, совмещение маскулинных и фемининных черт, их соотношение в целостной системе гендерной идентичности, обеспечивает адаптационно-компенсаторные функции. Такая совокупность маскулинных и фемининных черт, независимо от половой принадлежности, представляет собой более гармоничный стандарт, в большей степени приспособленный к жизни в современном обществе, чем ригидная типизация гендерных стереотипов [7].

Heilbrun [2, 8] считает, что в понятие "психическое здоровье/нездоровье" как мужчины, так и женщины вкладывают различные полоролевые качества. При этом феминные черты не входят строго в стереотип психического здоровья как у женщин, так и мужчин, но их отсутствие составляет стержень стереотипа плохой психологической адаптации для обоих полов. Показано, что нарушения полоролевой идентичности могут определить картину заболевания при психических и соматических расстройствах [2]. А.С. Кочарян предложил рассматривать невротические и соматические расстройства как соотношения маскулинной и фемининной (М/Ф) составляющих половой роли.

Целью исследования явилось изучение особенностей взаимосвязи гендерной идентичности и адаптационных возможностей студентов студентов. В исследовании приняли участие 47 студентов исторического факультета: 32 студентки (68% из всех принявших участие в исследовании), 15 студентов (32% из всех принявших участие в исследовании).

Особенности гендерной идентичности оценивались с помощью методики Т. Лири, направленной на изучение маскулинных и феминных характеристик образов-Я. С помощью данного опросника студентам предлагалось оценить: Я - реальное, образ идеальной женщины, образ идеального мужчины. Личностные особенности исследовались с помощью проективной рисуночной методики «Дом – дерево – человек», вариант: «Дом – дерево – человек- человек противоположного пола». Диагностика личностных резервов и особенностей защитных механизмов, способности преодолевать неблагоприятные ситуации, противостоять им осуществлялась с помощью проективной рисуночной методики «Человек под дождем» [5].

Для обработки и анализа полученных результатов использовались методы математической статистики. Анализ данных по математическим критериям считался достоверным при уровне значимости не выше 5% ($p \leq 0,05$), однако данные анализировались и на уровне тенденции ($0,05 \leq p \leq 0,8$). Статистический анализ проводился с помощью пакета “Statistica” в операциональной среде Windows-XP.

В результате проведенного исследования были получены следующие результаты.

Корреляционный анализ маскулинных и феминных характеристик образов-Я и образов идеальной женщины/идеального мужчины позволили разделить испытуемых на четыре группы по типу гендерной идентичности:

1) традиционный тип гендерной идентичности (36,4% принявших участие в исследовании). В эту группу вошли юноши с высокими показателями корреляции между маскулинными и феминными характеристиками образа-Я и образа идеального мужчины (20,0% испытуемых юношей) и девушки с высокими показателями корреляции между маскулинными и феминными характеристиками образа-Я и образа идеальной женщины (44,8 испытуемых девушек);

2) изомерный тип гендерной идентичности (25,0% принявших участие в исследовании). В эту группу вошли юноши с высокими показателями корреляции между маскулинными и феминными характеристиками образа-Я и образа идеальной женщины (33,3% испытуемых юношей) и девушки с высокими показателями корреляции между маскулинными и феминными характеристиками образа-Я и образа идеального мужчины (20,7% испытуемых девушек);

3) недифференцированный тип гендерной идентичности (18,2% принявших участие в исследовании). В эту группу вошли юноши (13,3% испытуемых юношей) и девушки (20,7% испытуемых девушек) с низкими показателями корреляции между маскулинными и феминными характеристиками образа-Я и образов идеальной женщины и идеального мужчины;

4) андрогинный тип гендерной идентичности (20,5% принявших участие в исследовании). В эту группу вошли юноши (33,3% испытуемых юношей) и девушки (13,8% испытуемых девушек) с высокими показателями корреляции между маскулинными и феминными характеристиками образа-Я и образов идеальной женщины и идеального мужчины.

Анализ рисуночных методик показал, что группа студентов с недифференцированным типом гендерной идентичности в чаще испытывают чувство неуверенности, опасности, склонны застревать на проблемах, характеризуются плохой адаптированностью и потребностью в защите.

Гендерная идентичность выступает в роли детерминанты личностного самоотношения и влияет на адаптационные возможности индивида. Наиболее высокими адаптивными возможностями обладают испытуемые обоего пола с андрогинным типом половой идентичности (высокой маскулинностью и высокой фемининностью), а наиболее низкими - с недифференцированным типом половой идентичности (низкой маскулинностью и низкой фемининностью).

Список литературы

1. Бессонова, Т.Л. Психологические особенности полоролевого самосознания и самопринятия личности студента педагогического вуза: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1994.

2. Ениколопов, С.Н., Дворянчиков Н.В. Концепции и перспективы исследования пола в клинической психологии// Психологический журнал, 2001, том 22, № 3. С. 100-115.
3. Ижванова, Е.М. Развитие полоролевой идентичности в юношеском и зрелом возрасте. автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13. – М, 2004. – 20 с.
4. Клецина, И.С. Психология гендерных отношений. Автореф. дис... док. психол. наук: 19.00.05. Санкт-Петербург, 2004. – 39с.
5. Романова, Е.С., Потемкина О.Ф. графические методы в психологической диагностике. – М.: Дидакт, 1992. – 256 с.
6. Рымарев, Н.Ю. Личностные особенности подростков с различной гендерной идентичностью. автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Краснодар, 2006. - 20 с.
7. Степанова, Л.Г. Особенности формирования гендерной идентичности современных юношей и девушек в контексте социально-психологического развития личности // Электронный журнал «Психологическая наука и образование», 2010, № 2. – Режим доступа: http://www.psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2010_2_ Stepanova.pdf
8. Флотская Н.Ю. развитие половой идентичности в онтогенезе: дис. ... докт. психол. наук: 19.00.13. – С-Пб, 2006.- 459 с.

КУЛЬТУРА ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ПЕДАГОГА КАК ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Т.А. Юревич
Минск, ГУО «Средняя школа № 68 г. Минска»

Значимость здоровья в жизни каждого человека не вызывает сомнения. Здоровый человек счастлив, имеет возможность совершенствоваться, получать удовлетворение от процесса учебы и труда.

Однако современный ритм жизни, экологические проблемы, последствия технического прогресса оказывают негативное влияние на здоровье людей и, прежде всего, на здоровье детей и молодежи. Наблюдается стойкая тенденция ухудшения здоровья населения. Особую тревогу у медиков вызывает здоровье современных школьников.

По данным Министерства здравоохранения за последние годы среди детей, поступающих в школу в Беларуси, только 10-15% являются абсолютно здоровыми. Около 10% первоклассников имеют хронические патологии, а 60-75% относятся к так называемой II группе здоровья (то есть уже не здоровы, но еще не имеют хронических заболеваний) [1, 4].

Доказано, что в ходе обучения численность учащихся с хроническими заболеваниями увеличивается, показатели остроты зрения снижаются у 30% учеников, а осанка нарушается у 15-69% детей [2, 3].

В современном мире имеет место опасная тенденция к снижению мотиваций здорового образа жизни среди молодого поколения. В сложившихся условиях необходимы срочные меры по созданию системы охраны здоровья и формирования привычек здорового образа жизни. Настало время изменить свое отношение к здоровью: человек должен сам созидать свое здоровье, у

каждого должна быть выработана непреодолимая потребность в укреплении и сохранении собственного здоровья. Сохранение здоровья людей является на настоящем этапе главной проблемой современного общества.

Отрицательная динамика связана с низким уровнем физического воспитания, недостаточно сформированными навыками культуры здорового образа жизни, не только школьников, но и их педагогов.

Культура здорового образа жизни чаще всего определяется как знания, которые ассимилировал человек в области своего здоровья, здоровья своего тела, в области здорового образа жизни. Это общечеловеческие ценности, отраженные в здоровьесберегающих знаниях, которые вырабатываются и эволюционируют на основе личного и исторического опыта, в умениях и навыках, нормах поведения человека, проявляющихся в деятельности и позволяющих формировать и сохранять свое здоровье. Культура здорового образа жизни – вопрос внутренней самоорганизации самого человека в области здорового образа жизни.

Любое общеобразовательное учреждение должно стать «школой здорового образа жизни» учащихся, где любая их деятельность будет носить оздоровительно-педагогическую направленность и способствовать воспитанию у школьников потребностей к здоровому образу жизни, формированию навыков принятия самостоятельных решений в отношении поддержания и укрепления своего здоровья, особенно в условиях комплексного использования современных информационных технологий обучения. И педагогу отводится в данном процессе решающая роль.

Результаты анкетирования среди 56 студентов, как будущих педагогов, факультета начального образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка показали, что 89% опрошенных знают все компоненты здорового образа жизни, 71% - ведут здоровый образ жизни, 80% - активно занимаются спортом, 62,5% студентов считают, что питаются правильно, а 23% испытуемых признались, что у них есть вредные привычки, которые негативно сказываются на их здоровье.

Очевидно, что одной из целей современного образования является повышение уровня сформированности культуры здорового образа жизни самих педагогов, чтобы воспитывать валеологическую культуру у подрастающего поколения.

В учебных заведениях необходимо чаще устраивать спортивные праздники, соревнования и походы для педагогов, обустроить комнаты отдыха для учителей, информировать педагогов о состоянии здоровья школьников и о современных методах формирования и повышения уровня культуры здорового образа жизни молодого поколения.

В формировании культуры здорового образа жизни школьника огромное значение имеет личность учителя. Важна его личная убежденность в формировании и ведении здорового образа жизни, оперирование основными понятиями, положительный личный пример. На сегодняшний день школа пропагандирует здоровый образ жизни, и, следовательно, учитель как носитель знаний, нравственных норм, образец поведения должен быть примером здорового стиля жизни и адекватного отношения к своему здоровью.

Профессию педагога относят к профессии повышенного риска по частоте возникновения невротических и психосоматических расстройств [3, 189], ведь у педагога ненормированный рабочий день, высокая нервно-психическая напряженность, социальная ответственность, постоянное чув-

ство усталости, недосыпание. Нагрузка на организм очень высокая. Это часто ведут к созданию со стороны педагога конфликтных ситуаций, в которых находятся и школьники.

Чтобы сберечь свое здоровье, поддерживать работоспособность на высоком уровне, обладать творческим долголетием, иметь много сил для научной и педагогической деятельности, педагогу необходимо и самому вести здоровый образ жизни.

Каждый человек понятие здорового образа жизни трактует по-своему. Всемирная организация здравоохранения определяет данное понятие как образ жизни, направленный на формирование, сохранение и укрепление здоровья. Ученые доказали, что 60-65% здоровья человека зависит от его образа жизни [1, 4]. К здоровому образу жизни относятся следующие факторы: крепкий сон, правильное питание, благоприятная атмосфера в семье и на работе, отсутствие вредных привычек, прогулки на свежем воздухе, занятия спортом, зрительный режим, зарядка, избежание перегрузок и конфликтных ситуаций, оптимальный двигательный режим, тренировка иммунитета, закаливание и другое.

При формировании культуры здорового образа жизни педагог должен учитывать возрастные и индивидуальные особенности учеников, максимально задействовать учебную и внеклассную работу, использовать наиболее эффективные формы и методы воспитания и обучения.

Педагог является центральной фигурой учебного процесса. Его поведение, самочувствие, состояние физического, духовного и социального благополучия, душевное равновесие, настроение оказывает непосредственное влияние на успешность воспитательно-образовательного процесса.

Осознание педагогами важности формирования культуры здорового образа жизни школьников позволит вырастить здоровое поколение. Чтобы требовать от ученика бережного отношения к здоровью, ведения здорового образа жизни, педагог должен стать примером для подражания. Если учитель станет вести здоровый образ жизни, это качественно скажется на всем процессе образования, ведь здоровье – это достояние не только каждого человека, но и всего общества, залог успешной и полноценной жизни, условие высокой работоспособности в педагогической деятельности, творческого долголетия, хорошего настроения.

Список литературы

1. Бречек, А Педиатрия рискованного поведения / А. Бречек // Каждый день. – 2007. – 16 ноября. – С. 4-9.
2. Василевская, Е.С. Физкультурно-оздоровительная работа в режиме учебного дня начальной школы: пособие для учителей начальных классов / Е.С. Василевская. – Мозырь: Белый Ветер, 2007. – 54 с.
3. Чечета, М. В. Сохранение здоровья педагогов как ведущих фактор качества образования / М. В. Чечета // Материалы IV Международная научно-практическая конференция «Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов: методология, теория, практика» (г. Минск, БГПУ им. М. Танка, 14 мая 2010 г.) – 2010. – С.189-191.

ИДЕИ НОВАТОРСТВА В КЛАССИЧЕСКОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

LĘK SZKOLNY JAKO ZABURZENIE EMOCJONALNE

Dariusz Kruk
Wyższa Szkoła Ekonomii, Turystyki i Nauk Społecznych, Kielce, Polska

Lęk jest najczęściej występującym zaburzeniem emocjonalnego funkcjonowania człowieka. Opisywany jest jako intensywny stan emocjonalny o przykrym zabarwieniu i znacznej uporczywości, charakteryzujący się znacznym pobudzeniem wegetatywnym (adrenergicznym), zaburzeniami logicznego myślenia, w skrajnych przypadkach uczuciem umierania, ciężkiej choroby, utraty kontroli, bycia „na krawędzi", zapadania się w otchłań itp., oraz ogólnym wzbudzeniem psychiczny i ruchowym. Lęk wywołany jest najczęściej przez przyczynę odległą lub nieokreśloną, w odróżnieniu od strachu, który związany jest z silnym pobudzeniem wegetatywnym w odpowiedzi na realne zagrożenie. Jednakże oba stany mają wspólne podłoże i są podstawą elementarnych mechanizmów warunkujących adaptację organizmu do środowiska, poprzez przygotowanie do walki lub ucieczki [1, s. 23-24].

Do głównych objawów lęku należą: kołatanie serca, zwiększona potliwość ciała, duszność, rozszerzenie źrenic, suchość w jamie ustnej, ucisk w żołądku, drętwienie kończyn, wzmożone napięcie mięśni, zmieniona mimika twarzy. Mogą towarzyszyć im bóle głowy, dreszcze, nudności. Oprócz tych doznań pojawiają się uporczywe myśli wyrażające obawę („zaraz zdarzy się coś strasznego") lub przerażenie połączone z bezsilnością („jak stąd uciec?") [2, s. 43].

W psychopatologii wyróżnia się dwa główne rodzaje lęku. Pierwszy to wspomniany wcześniej lęk jako chwilowy, przemijający stan emocjonalny (lęk jako stan). Drugi to lęk jako utrzymująca się, trwała cecha osobowości, wyrażona gotowością do reagowania w pewnych sytuacjach stanem lęku (lęk jako cecha).

Każde dziecko od czasu do czasu boi się czegoś, co rodzicom wydaje się niegroźne: ciemności, wody, psów, wysokości, różnych dźwięków, przestępców, śmierci i to jest pewną normą. U zdrowego dziecka lęki przemijają – te, z których wyrasta po pewnym czasie zastępują nowe. Psychologowie zauważyli, że lęki nasilają się w wieku: 2 i pół roku, 6-7 oraz 10 lat.

Lęk to nie to samo, co strach. Strach jest reakcją na konkretne zagrożenie, podczas gdy lęk powstaje na skutek wyobrażania sobie zagrożenia. Dziecko może przywoływać w wyobraźni zagrożenie, którego kiedyś już doświadczyło realnie (lęk odtwórczy) lub tworzyć własny świat lęków (lęk wytwórczy, mocno związany z żywą wyobraźnią naszej pociechy). Przyczyną lęku może być także niezaspokojenie potrzeb dziecka – fizjologicznych (głód) czy psychicznych (brak poczucia bezpieczeństwa, miłości) [3, s. 154-156].

Dzieci zwykle gorzej niż dorośli radzą sobie ze stresami. Częściej przeżywają swe kłopoty w samotności- boją się, że zostaną wyśmiane, że nie potraktuje się ich problemów poważnie, czasem zaś mają poczucie winy, a innym razem po prostu brak im okazji, by się wyżalić. Jeśli lęki nocne powracają, dezorganizują życie dziecka, należy zastanowić się, co za tym stoi. Czasem wystarczy po prostu zapytać „czego się boisz?", „czy jest coś, o czym chciałbyś mi powiedzieć?", „masz jakiś problem, mogę ci w czymś pomóc?". Nawet jeśli nie uda się zidentyfikować konkretnego czynnika warto próbować uodparniać je na niekorzystne sytuacje [4, s. 132-133].

Prawie połowa badanych dzieci (od 10 do 13 roku życia) twierdzi, że bardzo chętnie chodzi do szkoły. Prawie tyle samo deklaruje, że lubi szkołę w średnim stopniu. Tylko, co 16 ucznia szkoła przeraża. Mniej ciekawa jest szkoła dla młodzieży. Zdecydowanych sympatyków wśród młodych ludzi w wieku od 14 do 18 lat szkoła ma prawie 40 proc. Połowa młodzieży chodzi do szkoły z umiarkowaną ochotą, a co dziesiąty uczeń uczęszcza do niej niechętnie lub bardzo niechętnie. Warto w kontekście tych danych wiedzieć, że zdecydowana większość – 90 proc. dzieci i 76 proc. młodzieży – nie boi się szkoły w ogóle albo bardzo mało [5, s. 38].

Lęk przed nauczycielami dominuje u młodzieży: przyznaje się do niego co piąty uczeń. Obawy przed szkołą i nauczycielami wyraźnie są powiązane z rodzajem szkoły. Najczęściej stres szkolny odczuwają uczniowie liceów ogólnokształcących, najrzadziej – podstawówek.

Jedna piąta dzieci i ponad jedna czwarta młodzieży twierdzi, że często są niesprawiedliwie oceniane przez nauczycieli. Poczucie to wśród dzieci wiąże się z ich wiekiem. Najrzadziej występuje u najmłodszych (10 lat), najczęściej zaś w grupie dzieci najstarszych – ponad 25 proc. 13-latków uważa, że jest niesprawiedliwie oceniana. Wśród młodzieży najsilniejsze poczucie niesprawiedliwości nauczycieli mają uczniowie liceów ogólnokształcących – tak sądzi co trzeci uczeń liceum [6, s. 11]. Przeświadczenie o nadmiernych wymaganiach nauczycieli wobec uczniów jest częstsze u młodzieży (25 proc.) niż u dzieci (20 proc.).

W hierarchii spraw uznanych przez dzieci za najważniejsze na czołowych pozycjach znalazły się kwestie dotyczące spełnienia przez nie oczekiwań rodziców i wywiązywania się z obowiązków szkolnych. Mniej już dzieciom zależy na tym, aby być lubianym i mieć dobrych kolegów. Kolejne miejsca zajmują odnoszenie sukcesów oraz zdobycie sympatii nauczycieli.

Sprawy najważniejsze dla młodzieży są bardziej urozmaicone. Najbardziej istotne jest usatysfakcjonowanie rodziców, zapewnienie sobie przyszłości oraz dobre towarzystwo. Stosunkowo mniej ważne dla młodych ludzi jest odnoszenie sukcesów w jakiejś dziedzinie, dobre wyniki w nauce, sprawność fizyczna oraz posiadanie ładnego mieszkania lub pokoju dla siebie [7].

Rozważania na temat lęku szkolnego należy prowadzić także w kontekście lęku jako czynnika mobilizującego lub hamującego do działania. Problem nurtującym psychologów, a przy tym niedającym się jednoznacznie rozstrzygnąć i zdefiniować jest zagadnienie wewnętrznych mechanizmów, dzięki którym człowiek gospodaruje swoją energią przy podejmowaniu i wykonywaniu czynności. Wielu z badaczy przyjmuje, że czynność ta dokonuje się za pośrednictwem mechanizmu regulacyjnego, określanego terminem *motywacja* [8, s. 59, 235-240].

Wśród licznych teorii można wymienić te, które przypisują procesom motywacyjnym czynnik dynamizujący, bądź ukierunkowujący, albo obydwa równocześnie. Według A. Maslowa istoty ludzkie są motywowane do działania przez system podstawowych potrzeb, zdeterminowanych konstytucjonalnie i dziedzicznie. Motywem jest więc potrzeba, która dynamizuje i oddziałuje jednocześnie na kierunek zachowania [9, s. 34-43].

Motywacja omawiana jest również w teorii dysonansu poznawczego L. Festingera. Dysonans powstaje w sytuacji wyboru alternatywnego i jest niepokojem, wzrastającym napięciem. Człowiek, a więc także dziecko, zmierzając do redukcji napięcia, redukuje dysonans, aby przejść do konsonansu, to jest stanu zgodności między elementami poznawanymi.

Ważne jest to, że dysonans może powstać wtedy, gdy przez oferowanie

nagrody czy straszenie karą powstaje u danej osoby zachowanie zewnętrznie sprzeczne z jej własna opinią. Człowiek zawsze dąży – według Festingera – do uzyskania stanu zgodności przekonań, co sprawia, że dążenie to staje się motywem jego działania [10, s. 49-57].

Motywacja do uczenia się jest jednym z ważnych wyznaczników skuteczności tego procesu, jest przy tym zindywidualizowana. Istnieje bowiem pewien poziom motywacji, który zapewnia najlepsze efekty uczenia się u danej jednostki. „Zbyt silne pragnienie osiągnięcia celu(..) może bowiem ujemnie wpływać na wyniki wskutek dezorganizacji działania" [11, s. 318].

Motywy dodatnie są dość jednoznaczne w pobudzaniu, gdyż ich „wyolbrzymiający wpływ" odpowiada w zasadzie kierunkowi pragnienia. Inaczej jest w przypadku motywów ujemnych, wszelkich obaw i niechęci. Dziecko bojące się i nastawione wrogo wszystko postrzega jako złe lub głupie. Wówczas powstaje tendencja do usunięcia się od przedmiotu powodującego negatywne uczucia. „Dziecko – pisze J. Reykowski – które lęka się nauczyciela matematyki, wykazuje tendencje do spostrzegania go jako groźną, niesympatyczną osobę, łatwo zapamiętuje wszystkie przykrości, jakie spotkały je (lub inne dzieci) na lekcji matematyki, w jego wyobrażeniach matematyka kojarzy się ze zjawiskami strasznymi i przykrymi, jednocześnie nie wierzy w to, aby mogło kiedykolwiek dobrze nauczyć się tego przedmiotu. Jego aspiracje ograniczają się do osiągnięcia najwyżej trójki z minusem" [12, s. 60].

Lęk (napięcie, niepokój) może ponadto wpływać na nieprawidłowe ustalenie poziomu aspiracji i to w dwojaki sposób. Z jednej strony przez pobudzenie do nadmiernej ostrożności (stąd zaniżenie poziomu aspiracji), drugiej zaś przez utrudnienie adekwatnej oceny sytuacji i swoich możliwości [13, s. 457].

Literatura

1. Klichowski L., *Lęk, strach, panika – przyczyny i zapobieganie*, Poznań 1994.
2. Bach-Oleksik T., *Lęk w szkole,* „Edukacja" 1986, nr 3.
3. Ilg F. L., Bates L., *Rozwój psychiczny dziecka*, Warszawa 1995.
4. Shaw M. A., *Dziecięce lęki,* Poznań 1999.
5. Jalnik M., *Lęk szkolny*, „Edukacja i Dialog" 1995, nr 6.
6. Bach-Oleksik T., *Lęk w szkole,* „Edukacja" 1986, nr 3.
7. Biernacka-Karolczak B., *Lęk szkolny,* „Nowa Szkoła" 1992, nr 3.
8. Reykowski J., *Procesy emocjonalne*, (w:) *Psychologia ogólna*, pod red. Tomaszewskiego T., Warszawa 1992, t. 2; Przetacznik-Gierowska M., Makiełło-Jarża G., *Podstawy psychologii ogólnej*, Warszawa 1989.
9. Madsen K. B., *Współczesne teorie motywacji*, Warszawa 1980.
10. Madsen K. B., *Współczesne teorie motywacji*, Warszawa 1980.
11. Przetacznik-Gierowska M., Makiełło-Jarża G., *Podstawy psychologii*...
12. Reykowski J., *Z zagadnień psychologii*...
13. Reykowski J., *Eksperymentalna psychologia emocji*, Warszawa 1974.

VÝTVARNÁ EDUKÁCIA A VÝCHOVA UMENÍM V MULTIKULTÚRNEJ DOBE

Patricia Biarincová

Katedra výtvarnej výchovy a edukácie

Pedagogická fakulta, UMB v BB

Anotácia: Príspevok sa zaoberá problematikou globálnej edukácie v multikulturálnej spoločnosti a výchovou umením. Zameriava sa na model výchovy prostredníctvom umenia, ktorý prináša kreatívne stratégie výchovy

umením v dobe multikulturálnych a globálnych vplyvov. Poukazuje na umenie ako na zdroj vedomostí o človeku, prírode a kultúre.

Úvod. Súčasná explózia informačných a komunikačných technológií pohltila všetky oblasti života. Vznik globálnych informačných systémov umožňuje šírenie všetkých druhov informácií v obrovskej mierke. Takéto spoločenské podmienky si vyžadujú nepretržité vzdelávanie, ono sa stáva nástrojom pre tvorbu ľudského kapitálu. Z toho vyplýva potreba celoživotného vzdelávania(life – long), vzťahujúca sa na všetkých členov spoločnosti.

Výtvarná výchova so svojimi možnosťami má jedinečné poslanie v edukačnom procese, umožňuje človek prostredníctvom umenia neustále sa vzdelávať a sebazdokonaľovať v súlade s potrebami spoločnosti, utvárať vzťah k národným hodnotám a tradíciám, čo je dôležité pre zachovávanie kultúrnej identity v európskom kontexte. (1, s.5-19)

Výchova umením cez umenie je cesta, ktorá nám utvára kontakt s minulosťou ale aj so súčasnosťou spolu s pohľadom do budúcnosti.. Umenie spája národy a nevytyčuje hranice medzi nimi, vždy bolo a ostane internacionálne.

Umenie v živote človeka má mnoho funkcií. Podstatnou a v živote nevyhnutnou funkciou v procese socializácie a enkulturácie je umenie ako prostriedok poznania a umenie ako prostriedok komunikácie. Získavanie poznania cez umenie je charakteristické prirodzenosťou vyplývajúcou z podstaty umenia. Umenie je vo svojej podstate sociálnym fenoménom.(2,s.10) Je vyprodukované spoločnosťou a pre spoločnosť určené, môžeme povedať konzumované.

Globalizácia

Globalizácia patrí k modernej histórií ľudstva. Od 70-tých rokov 20.toročia začali prebiehať procesy nekontrolovateľné procesy, ktoré svojím objemom zachvátili celý svet. Medzinárodné korporácie, transakcie, masovokomunikačné prostriedky, satelity, masová turistika, rozvoj masovokomunikačných systémov, internet, spôsobuje, že svet sa globalizuje. Ekonomická technologická globalizácia priniesla problémy v živote človeka. Zamyslime sa akú úlohu hrá v moderných ekonomikách kúltura.

Procesy globalizácie prinášajú neustále zmeny v živote človeka, tiež označované ako kríza človeka súčasnej doby. Nastáva posun hodnôt a konzum sa stáva dominantným prvkom života jedinca.

Globalizácia vedie v národno - kultúrnej oblasti k unifikácií, ktorá je výslednicou expanzie mestskej a industrialnej kultúry a komodifikácie kultúrnych artefaktou, takýto proces smeruje ku strate národnej kultúrnej identity, ktorá nemôže byť nahrádzaná kultúrnou formou typu „world music“. V oblasti estetiky sa postmoderný svet neustále estetizuje. Presýtenosťou produktov sa stáva znecitliveným voči produktom globálnej civilizácie, ktorá sa prejavuje svojou osobitou estetikou, (môžeme sa vyjadriť slovami Wolfganga Welscha anestetikou), čo sa v konečnom dôsledku vedie k presýtenosti estetických obrazov, nastáva situácia kedy dochádza k nemožnosti rozpoznať čo je umenie a čo je gýč. (3,s.25-27)

Kríza hodnôt v spoločnosti sa dotýka aj výtvarného umenia. Umenie v dejinách vždy dokázalo reflektovať na problémy prebiehajúce v spoločenstve ľudí, či sa jednalo o väčší alebo menší okruh záujmu. Kultúrna komunikácia a vzdelávanie v oblasti výtvarného umenia sa rozšírila o možnosti nových médií internetu a masovokomunikačných prostriedkov.

Virtuálna realita je súčasťou nášho života, tak ako virtuálna návšteva múzea, či galérie. Umožnenie vzhliadnutia umenia touto formou môže človeka obohatiť,

ale na druhej strane ochudobniť o atmosféru galérie, či múzeá. Masová komunikácia môže prispieť ku kvalitnejšiemu životu, ale neumožní adekvátne vzdelávanie na každej úrovni.

Vizuálne médiá dnes vo veľkej miere vnucujú videnie sveta. Obrazy sa stávajú nadradenými nad slovami, vďaka vizuálnej schopnosti. Odborníci ale varujú pred vizuálnou explóziou. *Kumulovanie intelektuálneho bohatstva a technický pokrok súčasnej civilizácie prinášajú so sebou nové trendy. Aby sa jedinec i celá spoločnosť dokázali s nimi vyrovnať, to vyžaduje rozvíjať a kultivovať videnie, vizuálne vnímanie a predstavivosť.* (4,s.9) Celé umenie a vizualita sú abstrakciou reálneho sveta.

Globálna výchova a výtvarná edukácia

Globálna alebo holistická (holom – grécky, celok) výchova je charakteristická celistvosťou, ktorou pristupuje k výchove človeka. Jej všeobecným cieľom je pripraviť žiakov a študentov pre život v 21.storočí. Teoretický základ vznikol v osemdesiatych rokoch dvadsiateho storočia. Vzhľadom k tomu, že sa jedná o pomerne novú koncepciu vyučovacieho procesu jej zavádzanie do edukačnej praxe je postupné, vďaka prudkému nástupu informačných a komunikačných technológií sa tento proces zrýchlil.

Hlavným cieľom globálnej výchovy je výchova jedinca rešpektujúceho každého človeka ako jedinečnú osobnosť bez rozdielu kultúrneho či národného, nezávisle od náboženského alebo svetonázorového vyznania. Zameriava sa na:

1. Rozvoj globálnej, to je celej osoby (nielen intelektuálne, ale aj motivačnej, citovej, vôľovej, i telesnej sféry) žiaka.

2. Pochopenie globálneho charakteru sveta a úlohy žiaka v ňom. (5, s.338)

Globálna výchova neobsahuje konkrétne metódy a úlohy, skôr sa sústreďuje na stanovenie cieľov, ktoré by mal učiteľ premeniť na postupy a úlohy. Tu treba zdôrazniť potrebu *multikultúrnej edukácie,* ktorá sa zameriava na rozmanitosti kultúr, toleranciu a spoznanie kultúr prostredníctvom umenia. Poukazuje na možný spôsob spolužitia vedľa seba množstva rôznych umelcov a umeleckých smerov, na úctu k hodnotám kultúr ľudí. Takáto edukácia je možná prostredníctvom výtvarnej výchovy v prostredníctvom zoznamovania sa s umením iných etník a národov.

Multikultúra a jej rozvoj prostredníctvom umenia

Multikultúra nie je problém minorít, etník, národov existujúcich vedľa seba, jedná sa o problém prijímania, či neakceptovania, alebo odmietania kultúr šíriacich sa aj prostredníctvom médií. Multikultúrnosť znamená rôznosť kultúr, ich prejavy v správaní, tradície, hodnoty, ale aj spôsob spolužitia, vzájomné rešpektovanie sa a vzájomné vedľa seba spolunažívanie. Multikulturálna výchova je potrebná pre vytváranie a fungovanie pluralitnej spoločnosti. Kultúru a multikultúru môžeme úspešne rozvíjať prostredníctvom výchovy umením.

Aby sme sa vyhli problémom vznikajúcim pri strete jednotlivých kultúr nutná je vzájomná tolerancia a tiež multikultúrna výchova, ktorá pomôže k pochopeniu a uvedomeniu si jedinečnosti jednotlivých kultúr v európskom i svetovom kontexte. Tu je základ akceptácie a následne spolunažívanie kultúr. Poskytovaním informácií o kultúrach nás vedie k všeobecnému porozumeniu, schopnosti akceptovať rôzne hodnoty, k tolerancií a k spolunažívaniu bez predsudkov a diskriminácií. Multikultúrna výchova má snahu vychovať interkultúrného jedinca, ktorý v existujúcej spoločnosti dokáže hľadať kompromisy a spoločné najlepšie riešenia pri vzájomnom stretnutí kultúr.

Práve umenie môže efektívnym spôsobom, prostredníctvom estetického a zážitkového vnímania umeleckých diel, pôsobiť ako nositeľ multikultúrnej

výchovy. Mnohovýznamnosť a mnohotvárnosť umenia predstavuje spektrum aktuálnych tém, ktoré je možné prostredníctvom výtvarnej edukácie vhodne prepojiť s multikultúrnou výchovou. Prostredníctvom výchovy k umeniu sa žiaci môžu zoznámiť s umeleckými dielami, získajú pohľad na rôzne druhy umeleckých produktov, spôsobov stvárnenia a interpretácie skutočnosti. Dokážu vnímať a prežívať umelecké diela.

Keďže umenie je samé o sebe multikultúrne je aj nositeľom umeleckej tradície, hodnôt kultúrneho dedičstva a zároveň aj sprostredkovateľom súčasného umenia. Pôsobením multikultúry sa rozvíja a obohacujú možnosť tvorivej sebarealizácie jedinca. Podnety, ktoré poskytuje umenie vytvára možnosť formovania postojov detí k iným kultúram a ponúka možnosť neobmedzeného žriedla inšpirácie k samotnej tvorbe. Vytváraním vzťahu ku rôznym kultúram, minoritám, nadobúda jedinec schopnosť akceptovať špecifiká nielen v oblasti umenia, ale aj v oblasti každodennej existencie.

Podstata výchovy vo vzťahu človeka k spoločnosti by mala byť nasmerovaná k hodnotám, ktoré sú potrebné pre jeho budúcnosť a pre budúcnosť celej spoločnosti. V súčasnom pluralitnom systéme edukácie princípy výchovy vychádzajú z *uznávania jedinečnosti človeka a individuálnosti ľudského učenia sa.* (6,s.19)

Umelecká edukácia vychádzajúca z potrieb spoločnosti

Edukácia v oblasti vizuálnych médií je v súčasnej dobe multikultúrnej spoločnosti dôležitá, pretože vizuálna gramotnosť a vizuálna inteligencia umožní univerzálnym spôsobom komunikovať. Na základe toho môžeme porozumieť kultúram. Aby to tak bolo je potrebné poskytnúť všetkým ľuďom systematické vizuálne vzdelanie (cez umenie, dizajn, remeslá, multimédiá a iné). Ovládanie moderných technológií s porozumením na základe vizuálno – estetického vzdelávania je úloha, pred ktorou stojí výtvarná edukácia v dobe globalizácie.

Vo všeobecnom vzdelávaní výtvarná výchova sprostredkuje poznatky o výtvarnom umení (začleňujeme doň aj ľudové umenie), ktoré je chápané ako spoločensky závažné a zároveň determinujúce.

Výchovu prostredníctvom umenia treba chápať ako proces vzdelávania, kedy si jedinec osvojuje výtvarný jazyk, vyjadrovací znakový systém umenia, ale aj osvojovanie si poznatkov o umení z teoretickej a praktickej oblasti.

Na základe týchto potrieb sa výtvarná edukácia prepája s možnosťami, formami a metódami, výučby galerijnej edukácie. Tá veľkou mierou prispieva ku komunikačnej možnosti a ku kontaktu s vysokým umením pre širokú verejnosť. Takýto kontakt je potrebný, pretože len kultúrne kompetentný jedinec, môže uvažovať v intenciách požadovaných v súčasnej komunikácií. Rozvíjaním univerzálneho jazyka dochádza k možnosti porozumeniu a komunikácií v rôznych oblastiach médií a tiež ku kreatívnemu, tvorivému vyjadrovaniu prostredníctvom umenia.

Výtvarné umenie vo vzájomnom aktívnom vzťahu s výtvarnou edukáciou ponúka priestor na výchovno – vzdelávaciu aktivitu a to vo viacerých rovinách:

.slúži ako prostriedok poznania a komunikácie

.poznávaním artefaktov a umeleckých foriem vznikajú podmienky pre rozvoj a formovanie osobnosti dieťaťa:

.rozvíja vizuálne vnímanie a celkovú kultivovanosť

.je zdrojom duchovného poznania a emočnej oblasti

.je súčasťou socializácie a rozširovania si obzoru. Vzťah výchovy a umenia prebieha v dvoch rovinách: 1. výchova k umeniu

2. výchova umením

Výchova k umeniu sa zameriava na kontakty s umením a na proces jeho vzniku

a vývoja. Na kontakt s umelcami a umeleckými dielami. Snaží sa o vytváranie záujmu a vzťahu k umeniu, rozvoj vkusu a tiež rozvíjanie jedincových schopností. Je napojená na výtvarné umenie, ktoré tvorí zdroj duchovného poznania a kultivácie, rozvíja prioritne esteticko – výtvarnú identitu výtvarnej výchovy.

Výchova umením sa podieľa na komplexnom formovaní a rozvíjaní osobnosti prostredníctvom umenia. Zameriava sa na procesy poznávania, kde dieťa je tvorca a vnímateľ výtvarného prejavu. Jej cieľom je naplniť estetické potreby jedinca a jeho osobnosť po stránke estetickej, sociálnej, kognitívnej. Pri výchove umením zohráva dôležitú rolu kvalita videnia, ktorá podmieňuje výtvarnú tvorivosť detí. Prvoradá je stimulácia a rozvoj vnímania, ďalej znalosť výtvarných pojmov, následná skúsenosť s výtvarnými výrazovými prostriedkami vo vlastnom výtvarnom procese.

Sprostredkovanie umenia v galériách a múzeách chápeme ako jednu z možností vzdelávania mladého človeka pod odborným vedením lektora, či pedagóga formou koncepcií, programov a projektov. Tie rozvíjajú tvorivé myslenie každého jedinca od útleho veku, podnecujú záujem o výtvarné umenie, výtvarnú kultúru a jej hodnoty. Teoretické programy v múzeách a galériách sa zameriavajú na priblíženie vystavených exponátov prostredníctvom lektorského výkladu ale aj formou besedy či prednášky, ktoré poskytnú hlbší pohľad vo vybranej oblasti z dejín umenia. Praktické programy vychádzajú z teoretických poznatkov, ale ich hlavným cieľom je praktická oblasť činnosti. Tvorivé dielne či ateliéri sa zameriavajú na praktický rozvoj tvorivých schopností a zručností mladých ľudí, na základe priameho styku s umeleckými dielami prezentovanými v expozíciách a výstavách. Celý proces vychádza z identifikácie a analýzy estetických a umeleckých kategórií skúmaných diel a následnej vlastnej tvorivej aktivity. Takýmto spôsobom sa vytvára vhodná atmosféra na zmysluplný rozvoj vlastných myšlienok prirodzenou formou.(7,s.41)

Záver

Existuje mnoho spôsobov ako prebudiť záujem o umenie. Úlohou pedagógov je aby vytvorili podnety a tak následne podnietili záujem u svojich žiakov o umenie. Skúmaním umenia v galériách a múzeách pochopením poznatkov, „prehodnotením“ výtvarného a kultúrneho dedičstva a následným vytvorením výtvarného artefaktu žiakom, prenesenie odkazu minulosti v novej podobe vlastnou tvorivou aktivitou je jedným zo zámerov výtvarnej edukácie. Podpora vzdelávacích aktivít orientovaných na tvorbu vzťahu mládeže k umeniu a tradícií je krokom k uvedomeniu si vlastnej identity v multikulturálnej dobe.

Literatúra

1. Kotásek,J.: *Moderní školy budoucnosti,* Pedagogická revue, 2003, roč.55, č.1, s. 5–19.
2. http://pdfweb.truni.sk/e/ekripta/guillaume-kovacova-skripta.pdf , s. 10.
3. Mezřický, V.: *Globalizace*, Portál, Praha, 2003,s.25-27
4. Šupšáková, B. a kol.: *Vizuálna kultúra a umenie v škole,* Bratislava, Digit, 2004, s. 9.
5. Turek,I.: *Didaktika,* Iura Edition, Bratislava, 2008, s. 338.
6. 6. B. Kosová, *Globálne sociálne a kultúrne determinanty edukácie*. In:Acta humanica 3/2009, Žilina: Fakulta prírodných vied ŽU, s. 19.
7. Šupš

INTERCULTURAL PEDAGOGY AND EDUCATION – THEORIES, SOCIAL EXPERIENCES AND EDUCATIONAL PRACTICE[1]

Prof. nadzw. dr hab. Alina Szczurek-Boruta
Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Cieszyn
Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska

Pedagogika i edukacja międzykulturowa – teorie, doświadczenia społeczne i praktyka edukacyjna

Pedagogika odpowiada na podstawowe pytania o sens życia, o funkcjonowanie i wspieranie człowieka w jakże skomplikowanym świecie. Sytuacja wielokulturowości jest dostrzegana w środowiskach oświatowych. Prowadzone są liczne badania pedagogiczne nad zróżnicowaniem kulturowym, nad kulturami pograniczy, edukacją grup mniejszościowych, procesami kształtowania się tożsamości kulturowej, problemami edukacji regionalnej, wielokulturowej i międzykulturowej. W praktyce oświatowej dostrzec można przejawy krystalizowania się nowego spojrzenia na sprawy edukacji w społeczeństwach wielokulturowych. Stopniowo postępuje krystalizacja pedagogiki międzykulturowej, która należy do ważniejszych nowych subdyscyplin pedagogiki współczesnej na świecie, a w ostatnim dziesięcioleciu prężnie rozwija się w Polsce. Znaczącymi impulsami do jej rozwoju są procesy integracji europejskiej i aktywność polskich pedagogów. W opracowaniu tym przywołam teorie i nurty w postrzeganiu i zajmowaniu się edukacją międzykulturową, wskażę doświadczenia społeczne i praktykę edukacyjną w tym zakresie.

Słowa kluczowe: pedagogika, edukacja międzykulturowa, pedagogika „spotkania i konfliktu kultur"

Instead of introduction

Pedagogy makes use of the whole knowledge of education and its contexts and it generates this knowledge itself - yet with the orientation towards explaining educational facts and creating conditions for triggering changes which are socially demanded and beneficial for individuals. Pedagogy comprises socially appreciated philosophy, psychology and sociology of education with biomedical, anthropological, ethnological, political and even technical knowledge of man and human development. By integrating the knowledge of other branches of science which focus on education only fragmentarily, it answers fundamental questions about the sense of life, about functioning and supporting man in the sophisticated world.

The aspect of multiculturalism is noticed in educational environments. Numerous studies are carried out on cultural differentiation[2]. The research into borderland cultures, education of minority groups, the processes of shaping cultural identity or the problems of regional, multi- and intercultural education has already had a rich tradition. What seems to be well-known are the reports of the

[1] The project has been financed by the National Science Centre.

[2] Under scientific supervision of Professor Tadeusz Lewowicki, since 1990 the Chair of General Pedagogy of the Institute of Education at the Faculty of Ethnology and Education in Cieszyn has carried out interdisciplinary studies on 'Social, pedagogical and cultural conditions of the development and education of the young in the borderland'. The research has been done with participation of the representatives of other universities (Białystok, Gdańsk, Opole, Poznań, Warszawa, Zielona Góra), who in 1994-2004 were members of the Social Team for Research into Borderland Culture and Education and currently of the Team of Culture Pedagogy and Intercultural Education at the Committee of Pedagogical Sciences of the Polish Academy of Sciences.

studies conducted in 1992-2012 under the supervision of Tadeusz Lewowicki[3], Jerzy Nikitorowicz[4] and Zenon Jasiński [1,2]. In 2001 the 4th National Pedagogical Convention of PTP (Polish Pedagogical Association) was held under the title *'Pedagogy and education in the face of new communities and differences in the uniting Europe'*, at which an attempt was made to indicate the developmental directions of intercultural education. In his introductory speech, Tadeusz Lewowicki emphasized that 'intercultural education is a constructive response to many important challenges for societies of the contemporary Europe – also for the Polish society. First of all, intercultural education, like education in general, aims at and should be a tool for bringing out the best sides of humanity' [3, s. 39]. The message addressed then to university pedagogues and teachers is still topical – and maybe even more significant than at that moment. All of us have to learn how to live in the postmodern world, among the variety of ethnic cultures, violent social changes and mass migration. An alternative peaceful solution simply does not exist.

What takes place gradually is the crystallization of intercultural pedagogy, which is a major new subdiscipline of modern world pedagogy and which has been developing dynamically in Poland over the last decade. This development has been duly facilitated by the processes of European integration and the active involvement of Polish pedagogues. Thus, on Tadeusz Lewowicki's initiative, the Team of Culture Pedagogy and Intercultural Education was founded in 2004 at the Committee of Pedagogical Sciences of the Polish Academy of Sciences [4, s. 279-281] and in 2008 the Association for Supporting Intercultural Education (SWEM) was established[5]. The basic tasks of the Team of Culture Pedagogy and Intercultural Education at the Polish Academy of Sciences are: enhancing the development of this discipline nationwide, integrating academic centres and scientific environments, solving particular research problems. The Association for Supporting Intercultural Education aims at: supporting the development of the Polish scientific thought concerning intercultural pedagogy; carrying out studies on intercultural education; supporting educational initiatives involving multi- and intercultural issues; undertaking activities related to education in the culturally differentiated environment; integrating the environments which deal with intercultural education[6]. Within two years SWEM organized five scientific conferences, which was done in cooperation with the Chair of General Pedagogy of the Institute of Education at the Faculty of Ethnology and Education in Cieszyn (part of the University of Silesia in Katowice), the Teacher Training Academy of the Polish Teachers Union in Warsaw, the Chair of Intercultural Education at the University of Białystok, the Institute of Pedagogical Sciences of the University of

[3] In the series 'Intercultural education' 45 works have been published so far.

[4] Publications edited by Jerzy Nikitorowicz, which have been issued since 1995 by the university publishing house 'Trans Humana'.

5 The Association was registered on 30th November, 2008. Its first general meeting was held in 2009 in the Teacher Training Academy of the Polish Teachers Union in Warsaw, at which the Board was elected: Chairman – prof. Jerzy Nikitorowicz; vice-Chairperson – prof. UŚ Alina Szczurek-Boruta; Treasurer – prof. UwB Mirosław Sobecki; Secretary – dr Jolanta Muszyńska; Board Member - prof. Tadeusz Pilch; Honorary Chairman SWEM – prof. Tadeusz Lewowicki. Currently, the Association has 44 members.
http//www.swem.uwb.@edu.pl

[6] Quoted from: the Statute of SWEM.

Opole, the Podlasie branch of the 'Common Poland' Association in Białystok[7]. SWEM has made an attempt to present the current state of school education with Polish as the teaching language in European countries in the form of report which has taken into account almost all countries (excluding Austria) where there are large groups of Poles or people with Polish roots. The introduction to this study says that 'The genuine care for education and culture of particular communities is in fact the initial condition of intercultural education, of shaping identities enriched with elements of different cultures - more and more frequently multidimensional identities which combine the feeling of local or regional identity with national or European one' [5, s. 12].

Several perspectives can be distinguished in perceiving and dealing with intercultural education: anthropological current, philosophical-political one, sociologism, pedagogism.

In the anthropological perspective, intercultural education should aim at 'the mutual enrichment of cultures, closeness of people and shaping the commonly recognized worlds of values and attitudes of acceptation and tolerance for unlikeness' [6, s.161]. It should facilitate 'such development of man which makes one a fully conscious and creative member of the family, local, regional, religious, national, continental, cultural or global – planetary community and which makes one capable of active self-fulfillment of one's own unique and lasting identity and separateness' [7, s. 934].

Intercultural education in the perspective of cultural colonialism occurs in two orientations – the liberal and radical one [8, s. 415-423]. On one hand, it is related to shaping competences which enable the representatives of cultural minorities equal functioning in the society. On the other hand, intercultural education in this approach requires from the majority a distance to their own culture, which is first of all associated with ceasing to accept the system of values characteristic for their own culture as 'obvious' and unquestionable.

T. Lewowicki points at the orientation of reflection associated with sociology and sociological interpretations of life of multicultural communities, undertaken by pedagogy researchers exploring the issues of intercultural education. Besides, he draws attention to the research attitude and educational behaviour patterns called pedagogizm [9, s. 303-308].

Intercultural pedagogy as the pedagogy of 'meeting and conflict of cultures'

The term 'intercultural pedagogy' started to appear in pedagogical literature in the German language in mid-eighties of the 20th century. The name stresses that the clients and addressees are not any more only minorities but also the majority. As a consequence, the subject matter broadened substantially and new aims and tasks emerged. In compliance with the new programme, deficiencies are not mentioned any longer and 'irreducible difference' is used instead as a basic category of postmodernism.

The objects of pedagogical interest, thought and activity are children, youth and adults – not only school education but also non-school teaching or permanent

[7] Conferences organized with participation of SWEM: *Społeczne, kulturowe i edukacyjne konteksty pedagogiki międzykulturowej* (Cieszyn–Ustroń-Jaszowiec, 2009); *Nauczyciele – Europejczycy w przestrzeni międzykulturowej* (Kamień Śląski, 2009); *Edukacja międzykulturowa – dokonania i perspektywy* (Olecko-Sejny, 2010); *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego* (Cieszyn-Ustroń, 2010); *Polonistyka za granicą. Tradycje i perspektywy* (Białystok, 2010). Quoted from: SWEM Annual Report 2009/2010.

education. As M. S. Szymański [10, s. 101-102] writes, intercultural pedagogy 'is in a considerable fraction atheoretical on principle, oriented towards concrete practical action; though, it is the furthest from viewing itself as a practical science providing only efficient tools for implementing politically imposed aims'.

'Pedagogy of the conflict of cultures' is associated with the British and Dutch concepts of anti-racist education, the so called cultural studies and critical pedagogy. It has been developing mainly in the United States, where the term 'intercultural pedagogy' is not used, giving way to 'multicultural education' [11, s. 31-40].

The essence of pedagogy based on the meeting of cultures, which came into being in the Federal Republic of Germany, is aptly reflected in the maxim 'what I can learn from other cultures and what the representatives of other cultures can learn from me'. What is called for is that direct personal contacts and particular experiences acquired in daily life should be the starting point and the most important source of such learning [10, s. 101-102].

The search for solutions to the problems occurring in multicultural societies is directed towards intercultural education or pedagogy, which is viewed as the hope for preparation for life in multicultural community and for shaping the feeling of multidimensional identity that harmoniously comprises the regional, national, European and global identity.

In the European dimension, education should focus on four aspects which will constitute life-long pillars of each individual's knowledge: to learn in order to know (to acquire the tools for understanding); to learn in order to act (to have influence on the environment); to learn in order to live together (to participate and cooperate with others in various dimensions of human activity); and to learn in order to exist [12, s. 85-97].

Undoubtedly, learning in order to live together is one of key challenges to be undertaken by modern education. The world today often becomes the world of violence and conflict. So far, education has not done much to change this. It seems that this task can be fulfilled by intercultural education as its significant feature is the trans-cultural nature of the processes of mutual familiarization, getting closer and 'being together' – integration [13, 14, s. 25-31].

Education should fulfill two goals which seem mutually exclusive – to broaden the autonomy and identity of the individual and to promote the openness to 'Others' and their cultures [15, s. 193-205]. The contradictory character of these aims seems to be noticed by intercultural pedagogy. However, their apparently contradictory nature is emphasized because, as Jerzy Nikitorowicz writes, 'culture shapes certain horizons which can close in a particular spiritual canon and the consciousness of separateness, or they may also open to Unlikeness and can develop owing to borrowings. This is the education which helps to go beyond that canon, to cross cultural borders' [16, s.17].

By creating conditions for the acquisition of cultural, social or personal identity, intercultural education does not juxtapose the processes of individualism and collectivism [17, s. 214-225]. The superior value is respect and cooperation and a conflict solved through negotiation might sometimes become a means [14, s. 25-31].

The general task of intercultural education consists in building the intercultural society by providing knowledge and perfecting skills which are helpful or indispensable in solving problems triggered by cultural differentiation of the society. As T. Lewowicki [13,s. 27-33] notices, intercultural education may become a chance for the birth of democratic education which would ensure successful development of all groups in spite of social stratification and conflicts

of interests. Intercultural education can be considered in the categories of practice in the situation of the meeting (dialogue) of cultures, or also – in particular conditions of the environment in which it is implemented – in the categories of educational practice in the situation of the conflict of cultures [6, s. 21-35]. Therefore paradoxically, intercultural education may be perceived as preparing for facing conflicts, antinomies or ambivalence which exist in social space. Conscious experiencing of individualism and commonwealth gives rise to the dialogue which will become the base for agreement and compromise [18, s. 71-79].

It seems useful to have a deeper insight into intercultural education as an educational theory – a particular strategy of teaching/learning how to go beyond one's own culture [19, s. 44-68]. This strategy, as the general philosophy of teaching, comprises not only the values on which the educational system is based but also its own concept, the assumptions of the pedagogical school of thought. By referring to, for instance, social constructivism, it might enhance the development of strategic activeness[8] of both learners or their parents and teachers. Among other things, the constructivist approach applied into intercultural education involves: situational learning (learning depends on the context); the social context of knowledge (learners create and verify their constructs in the dialogue with other individuals and the society); cooperation (sine qua non for discussion which fixes the consensus and verification of knowledge). Despite their different appeals, cognitive constructivism and social constructivism indicate some common areas in describing the process of teaching and learning. The world is recognized of authentic artifacts rooted (set) in authentic situations. While analyzing various contents, learners construct final interpretations of their observations, which in a particular way reflect their personality. Applying the standpoint of social constructivism allows for viewing intercultural education as a dynamic, transcultural strategy of teaching/learning. People learn in interactions with the surroundings, they construct their own knowledge and make use of the already acquired knowledge. From this perspective, learning is a self-controlling process of handling the conflict between the existing personal models of the world and the outside information.

The constructivist way of thinking about learning and teaching how to learn to go beyond one's own culture is not free of significant and topical problems, neither does it protect from numerous doubts. On the contrary, constructivism is a set of concepts and statements dealing with the limitations of human cognition, with its subjectivism, with the difficulties in reaching the ultimate truth and with changeability. In the contemporary world filled with cultural conflicts, opposing paradigms of knowledge, global flow of people and information, ideological differences and potential ways to dialogue, what should be developed is both the skill of accepting contradictions (which are an essential feature of life) and the omnipresent ecology (people constitute the homeostasis which is equally important as the liberal opening to others).

Ending

The survival of mankind depends on the shape which the modern society will apply. At the international arena, the need for opening of each contemporary culture to all other cultures is well-recognized (The General Conference of UNESCO in

[8] This refers to cognitive strategies concerning activities performed on the material which constitutes the learning content and finally leads to its acquisition, as well as to meta-cognitive strategies which aim at controlling, monitoring and regulation of cognitive and affective strategies.

Nairobi, Kenya, 1976; simultaneously – the conference of the General Assembly of the United Nations). The significance of intercultural education for maintaining and developing the unity and variety of the European communities is also acknowledged. The issue is highlighted in the documents of the Council of Europe, e.g. *Declaration by the European Ministers of Education on intercultural education in the new European context,* Athens, Greece, 10-12 November, 2003, session 21; *the Permanent Conference of the European Ministers of Education. Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy* [20, s. 87-88].

In the face of numerous challenges of modern times, apart from the indispensable adjustment to changes resulting from the transforming professional life, education constitutes a chance for the implementation of the ideas of peace, liberty, social justice, and it plays a leading role in the permanent development of the individual and the society [12, s. 16].

In the context of my earlier considerations, the needs and expectations of multicultural societies directed to teachers and intercultural education can be indicated. These are: educational support for the process of identity shaping; appropriate preparation of teachers of all school types and levels and of non-school educational institutions which will make them more sensitive to the pedagogy of mutual recognition and engagement, to learning the neighbour culture, to enhancing mutual understanding and preparing for better use of the common heritage; undertaking appropriate actions on the level of curriculum design, school management and teacher training in intercultural education; the description of dysfunctions and crises in the field of migration and undertaking social work in the culturally differentiated environment.

Intercultural education as a care for commonwealth-based development of societies offers a paradigm of coexistence, dialogue, agreement, negotiation and cooperation. It requires openness to other communities and their culture. This openness ought to be manifested in mutual providing and accepting values characteristic for different cultures. The tasks of intercultural education are always present in human life as they result from everyday situations and social contacts. However, it seems that in the popular understanding these issues are not comprehended and fulfilled concordantly with the leading ideas of intercultural education.

Translated by Agata Cienciała

Bibliography

1. Jasiński Z., Lewowicki T. Nikitorowicz J. (eds) (1998) Potencjał społeczno-kulturowy polskich pogranicz. Opole.
2. Jasiński Z., Lewowicki T., Nikitorowicz J. (eds) (2004) Plany życiowe młodzieży z terenów pogranicz. Opole.
3. 3. Lewowicki T. (2002) W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej. In: Malewska E., Śliwerski B. (ed.) Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie. Kraków.
4. Kubinowski D. (2005) Inauguracyjna konferencja Zespołu Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Warszawa 11 maja 2004 roku, „Pedagogika Kultury" T. I, Lublin.
5. Lewowicki T., J. Nikitorowicz, A. Szczurek-Boruta (eds). (2010). Szkolnictwo z polskim językiem nauczania w państwach europejskich - stan, problemy i perspektywy. Białystok – Cieszyn – Warszawa.
6. 6. Lewowicki T. (2001)Szkic do teorii zachowań tożsamościowych. In: Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E. (ed.) W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych. Cieszyn.

7. Nikitorowicz J. (2003) Edukacja międzykulturowa. In: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. T.1, Warszawa.
8. Szkudlarek T. (2003). Pedagogika międzykulturowa. In: Kwieciński Z., Śliwerski B., Pedagogika. T.1, Warszawa.
9. Lewowicki T. (2010) Wielokulturowość i edukacja, „Ruch Pedagogiczny" 3-4.
10. 10 Szymański M.S. (1995) Od pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej w Republice Federalnej Niemiec, czyli modernizm i postmodernizm. In: Nikitorowicz J. (ed.). Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów. Białystok.
11. Mitter W. (1992). Basic considerations in an interdisciplinary approach. "Prospects", NO 1.
12. Delors J. (1998). Edukacja, jest w niej ukryty skarb. Tłum. W. Rabczuk, Warszawa.
13. Lewowicki T. (2000). W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej. In: Lewowicki T., Ogrodzka–Mazur E., Szczurek–Boruta A. (eds). Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie. Katowice.
14. Nikitorowicz J. (1999) Projektowanie edukacji międzykulturowej w perspektywie demokratyzacji i integracji europejskiej. In: Nikitorowicz J., Sobecki M. (eds). Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym. Białystok.
15. Szczurek-Boruta A. (2010) Między asymilacją i transgresją – funkcje i zadania edukacji szkolnej w społecznościach wielokulturowych. In: Surzykiewicz J., Kulesza M. (eds). Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej. Łódź.
16. Nikitorowicz J. (2004) Dialog kultur w społeczeństwie wielokulturowym i w działaniach edukacji międzykulturowej w kontekście integracji. In: Paszko A.(ed.). Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku. Kraków.
17. Szczurek-Boruta A. (2009) Wspólnotowość i indywidualna tożsamość człowieka – w poszukiwaniu przychylnej przestrzeni do życia. In: Nikitorowicz J. (eds). Wspólnoty a migracje. Konteksty edukacji międzykulturowej. Białystok.
18. Szczurek-Boruta A. (2009) Community in the culture of individualism – social dilemma of our times. „The New Educational Review", Vol. 17, No. 1.
19. 19. Szczurek-Boruta A. (2010) Konstrukcjonizm społeczny i jego znaczenie teoriopoznawcze w badaniach międzykulturowych. In: Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E. (eds). Edukacja międzykulturowa-teorie, poglądy, doświadczenia społeczne. Cieszyn-Warszawa-Toruń.
20. Rabczuk W. (1998) Polityka edukacyjna w Unii Europejskiej wobec mniejszości narodowych i etnicznych. In: Rabczuk W. (ed.). Z problematyki pedagogiki porównawczej. Warszawa.

ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ВОЕННОГО ПРОФИЛЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ

О.С. Ванюшина
Минск, УО «ВА РБ»

Изменения в общественной, политической, экономической жизни Республики Беларусь вызвали преобразования в различных социальных сферах, в том числе в системе высшего образования, призванного осуществлять че-

ловекоформирующую функцию. Выход за рамки традиционного обучения и поиск наиболее эффективных путей и способов творческого развития языковой личности можно считать одной из главных задач современного образования специалиста военного профиля. В связи с этим особенно важное внимание необходимо уделить подготовке военного специалиста качественно новой формации – обладающего широкой общей и профессиональной культурой, богатым личностно-творческим потенциалом.

В науке языковая личность рассматривается с позиций психолингвистики, прагматики, лингвокультурологии, когнитологии, прагмалингвистики, этнолингвистики, лингвистики текста, социолингвистики и других антропоцентрических направлений. Изучение языковой личности на пересечении различных областей науки обусловливает сложность и неоднозначность подходов к определению, структуре, критериям и способам описания данного понятия.

Понятие "языковая личность", образовано проекцией в область языкознания соответствующего междисциплинарного термина, в значении которого преломляются философские, социологические и психологические взгляды на общественно значимую совокупность физических и духовных свойств человека, составляющих его качественную определенность. Прежде всего, под языковой личностью" понимается человек как носитель языка, взятый со стороны его способности к речевой деятельности. Под языковой личностью понимается также совокупность особенностей вербального поведения человека, использующего язык как средство общения,- личность коммуникативная. И, наконец, под языковой личностью может пониматься закрепленный преимущественно в лексической системе базовый национально-культурный прототип носителя определенного языка [1, 67].

Обращение к исследованию языковой личности связано с именем В.В. Виноградова. Наиболее систематично структура языковой личности представлена у Ю.Н. Караулова. В его теоретико-гносеологической модели языковой личности выделяются три уровня [2, 5]: вербально-семантический; когнитивный; мотивационный (прагматический). Данная трехуровневая модель позволяет рассматривать разнообразные качественные признаки языковой личности в рамках трех существенных характеристик – вербально-семантической, или собственно языковой, когнитивной (познавательной) и прагматической. Для нашего исследования важными являются когнитивный и мотивационный уровни, причём если когнитивная характеристика связана с интеллектуальной сферой личности, познавательной деятельностью человека, предполагающей мыслительные процессы, то прагматическая характеристика определяется целями и задачами коммуникации - намерением говорящего, его интересами, мотивами и конкретными коммуникативными установками, что знаменует тем самым диалектический переход от изучения речевой деятельности человека к выводам о его деятельности в широком смысле, а значит, включает и творческие, креативные моменты этой деятельности.

Считается целесообразным отметить, что лингвистические дисциплины обладают большим потенциалом для развития творческой языковой личности специалиста военного профиля. Этому способствует коммуникативная направленность предмета, его обращённость к изучению быта, обычаев, традиций и, прежде всего, языка другого народа. Однако учитывая ограниченность объёмов учебного времени, отводимого на иностранный язык в во-

енном вузе, возникает вопрос поиска новых рациональных путей и способов организации учебно-воспитательного процесса для обеспечения интенсификации творческого развития языковой личности военного специалиста.

Началом деятельности в этом направлении может стать, прежде всего, развитие коммуникативных способностей будущих специалистов. Коммуникативное иноязычное общение оказывает положительное влияние на развитие всех психических функций обучаемых. По мнению Л.С. Выготского особенно ярко оно сказывается на развитии обобщенного абстрактного мышления [3, 6]. В сознании человека, владеющего только родным языком, существо мысли, и способы ее оформления неразрывно связаны между собой. Иностранный язык дает возможность понять, что существуют иные, чем в родном языке, способы выражения мысли, другие мысли, другие связи между формой и значением. По мнению многих ученых, занимающихся проблемами языкознания, при изучении иностранного языка развитие мышления происходит не столько путем сравнения с родным языком, сколько за счет решения постоянно усложняющихся речемыслительных задач, содержащих элементы проблемности, связанных со смысловым содержанием процесса обучения. Тем самым активно развивается познавательная и коммуникативная функция мышления. Изучение иностранного языка вносит вклад в развитие таких важных мыслительных операций, как сопоставление, анализ, синтез. Овладение вторым языком оказывает благоприятное влияние на развитие способностей речедвигательного аппарата. Развиваются фонематический и интонационный слух, имитативные способности, способность к догадке, способность к выделению главного, все виды памяти. Моделирование на занятиях ситуаций реальной действительности, участие в речевых играх, действиях в предполагаемых обстоятельствах развивают воображение и творческие способности курсантов.

В процессе иноязычного общения курсанты учатся технике общения, его операционной стороне, овладевают речевым этикетом, стратегией и тактикой диалогического и группового общения, учатся решать различные коммуникативные задачи, быть речевыми партнерами, т.е. овладевают умениями общаться, налаживать контакты с другими людьми, учатся проявлять инициативу, ориентироваться в нестандартных ситуациях, что является одними из наиболее эффективных показателей результата творческого развития языковой личности.

Таким образом, на основе анализа научной литературы можно сделать вывод о том, что необходимость профессионально-творческого развития языковой личности специалиста военного профиля, обусловленная современными инновационными тенденциями и подходами в системе высшего образования и связанная со спецификой будущей деятельности офицера является актуальной. В прогностическом плане эффективность профессионально-творческого развития языковой личности офицера должна определяться, на наш взгляд, особой организацией образовательного процесса на основе широкого использования активных и интерактивных методов обучения, внедрения различных форм коммуникации с использованием креативных и инновационных технологий.

Список литературы

1. Воркачев, С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / С.Г. Воркачёв // Филологические науки – 2001. – № 1. – С. 64-72.
2. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов – Москва : ЛКИ, 2010. – 264 с.

3. Щукин, А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам : учебное пособие / А.Н. Щукин – Москва : Филоматис, 2008. – 188 с.

ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ КАДЕТСКИХ УЧИЛИЩ: ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

С.В. Василевич
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Актуальность военно-патриотического воспитания обусловлена возросшей степенью интеграционных процессов в мире, которые затронули не только социально-экономическую сферу, но и образовательную. Многие государства столкнулись с проблемами воспитания у подрастающего поколения гражданских качеств личности.

Военно-патриотическое воспитание призвано готовить к труду и обороне, т.е. формировать в молодом человеке те социально значимые качества, которые он сможет проявить в созидательном процессе и в тех видах деятельности, которые связаны с зашитой государственных рубежей. Так, с этой целью в России стали создавать хорошо забытые кадетские корпуса – учреждения интернатного типа с профессиональной направленностью на защиту Отечества. В Республике Беларусь в 2010 году вышел Указ Президента Республики Беларусь «О кадетских училищах» [1], который регламентирует создание этих учреждений.

Определение перспектив развития военно-патриотического воспитания в кадетском образовании Беларуси невозможен без изучения опыта военно-патриотического воспитания и его анализа. В Республике Беларусь накоплен богатый опыт военно-патриотического воспитания в условиях кадетского образования. Именно в кадетских, корпусах, училищах благодаря исторически сложившемуся хорошо налаженному процессу военно-патриотического воспитания создаются условия, которые позволяют поднять престиж военной профессии и решить много социальных проблем молодежи.

На территории Беларуси, входившей в своё время в состав Российской империи, существовали кадетские корпуса, которые сыграли свою выдающуюся роль в истории кадетского образования и в подготовке кадров, воспитав несколько тысяч офицеров для Русской армии и высокообразованных специалистов в различных областях науки, техники и культуры. Военно-патриотическое воспитание в кадетских корпусах было направлено на развитие всесторонне развитой личности, профессиональную ориентацию выпускников, формировании воспитание у кадет нравственных качеств.

Опыт этих кадетских корпусов в настоящее время, оказывается, востребован для подготовки молодых людей к служению на благо государства. Процесс воссоздания кадетских корпусов в России, начавшийся в начале 1990-х годов, не мог не затронуть государства, возникшие на основе бывших союзных республик Советского Союза.

Проанализировав современную педагогическую, военную, историческую, психологическую, философскую и методическую литературу можно сделать вывод о том, что проблемой военно-патриотического воспитания занимались практически все педагоги классики на рубеже XX-XXI столетий, и в наше время тема не потеряла своей актуальности.

Вместе с тем, многие аспекты военно-патриотического воспитания учащихся в условиях кадетского образования еще недостаточно изучены в

педагогической науке: нет единого подхода к определению сущности данного процесса и его структуры.

Под военно-патриотическим воспитанием учащихся понимается управляемый процесс их личностного развития, связанный с формированием патриотического сознания, готовности к выполнению задач по обеспечению вооруженной защиты Отечества и его национальных интересов. [3, с. 5]

Структура военно-патриотического воспитания учащихся в государственных учреждениях образования включает в себя:

комплекс воспитательных задач, связанных с формированием: потребности стать патриотом; патриотического мировоззрения и патриотических чувств; уважения к Вооруженным Силам Республики Беларусь и их боевым традициям, интереса к изучению военного дела; морально-психологических качеств, необходимых при выполнении задач по обеспечению вооруженной защиты Отечества и его национальных интересов; знаний основ военного дела и умений применять их на практике; необходимых физических качеств подростков;

педагогическую деятельность субъектов воспитания, осуществляемую с учетом требований психолого-педагогической науки и обеспечивающую формирование и развитие обучаемых в соответствии с поставленными воспитательными целями;

управляемую деятельность подростков по самосовершенствованию, осуществляемую в соответствии с осознанным идеалом гражданина, готового к выполнению задач по обеспечению вооруженной защиты Отечества и его национальных интересов.

В кадетском корпусе как социальном образовательном институте к структурным особенностям также относят специфически взаимосвязанное воздействие особого комплекса агентов социализации. В него входят воинские традиции, в частности, геральдика и символика; воинский этикет, выступающие институциональными механизмами ранней военно-профессиональной социализации; особая эмоционально-психологическая насыщенность повседневной жизни кадет и их относительная изолированность от внешней среды; их социальная защищенность. Совместное влияние этих агентов и факторов внутренней и внешней среды образует систему социализации, отличающуюся повышенной эффективностью и целенаправленностью. [3, с. 99-101].

Именно в кадетских училищах наиболее эффективно осуществляется реализация цели военно-патриотического воспитания, основными направлениями которого является: развитие у молодежи гражданственности, патриотизма как важнейших духовно-нравственных и социальных ценностей; формирование у нее профессионально значимых качеств, умений и готовности к их активному проявлению в различных сферах жизни общества; верности конституционному и воинскому долгу; высокой ответственности и дисциплинированности.

Для достижения этой цели требуется выполнение следующих основных задач: проведение научно-обоснованной управленческой и организаторской деятельности по созданию условий для эффективного военно-патриотического воспитания молодежи; утверждение в сознании и чувствах молодежи патриотических ценностей, взглядов и убеждений, уважения к культурному и историческому прошлому Беларуси, повышению престижа государственной, особенно военной службы; совершенствования системы военно-патриотического воспитания, создание механизма, обеспечивающего эффективное функционирование целостной системы военно-патриотического воспитания молодежи [2, с. 115-128].

Анализ результатов исследования позволяют определить основные перспективные направления в решении проблемы: в проведение системных научных исследований в области военно-патриотического воспитания; в подготовке новых учебных планов и программ военно-патриотического воспитания в кадетских училищах; разработка современных методик и технологий гражданского и патриотического воспитания кадет.

Таким образом, теоретическое осмысление опыта военно-патриотическое воспитание граждан является актуальной задачей настоящего и будущего, в которой решающую роль играет педагогическая наука.

Список литературы

1. О кадетских училищах: Указ Президента Республики Беларусь от 28 января 2010 г. № 54 // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь. – 2010. – № 28, 1/11356 . – С. 8.
2. Военно-патриотическое воспитание молодежи (проблемы и опыт): Сборник/сост. Ю.И. Дерюгин. – М.: Патриот, 1991. – 213 с.
3. Беляев, А.В. Военно-патриотическое воспитание подростков в государственных учреждениях дополнительного образования: дис. …канд. пед. наук: 13.00.01 / А.В. Беляев – М, 2006. – 157 с.

ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ

О.Г. Волощенко
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Введение. В настоящее время в России идет становление новой системы образования, ориентированного на вхождение в мировое образовательное пространство. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса. Происходит модернизация образовательной системы – предлагаются иное содержание, подходы, поведение, педагогический менталитет.

Материалы и методы. Сегодня в российском образовании провозглашен принцип вариативности, который дает возможность педагогическим коллективам учебных заведений выбирать и конструировать педагогический процесс по любой модели, включая авторские. В этом направлении идет и прогресс образования: разработка различных вариантов его содержания, использование возможностей современной дидактики в повышении эффективности образовательных структур; научная разработка и практическое обоснование новых идей и технологий. При этом важна организация своего рода диалога различных педагогических систем и технологий обучения, апробирование в практике новых форм – дополнительных и альтернативных государственной системе образования, использование в современных российских условиях целостных педагогических систем прошлого.

В этих условиях учителю необходимо ориентироваться в широком спектре современных инновационных технологий, идей, школ, направлений, не тратить время на открытие уже известного, а использовать весь арсенал российского педагогического опыта. Сегодня быть педагогически грамотным специалистом нельзя без изучения всего обширного спектра образовательных технологий. Современные педагогические технологии могут реализовываться только в инновационной школе.

Инновационной школой называется учебно-воспитательное заведение, деятельность которого построена на оригинальных (авторских) идеях и тех-

нологиях и представляет собой новую образовательную практику (Селевко, 1998). Инновационная школа является полисистемой с подсистемами учебной, трудовой, художественно-эстетической, спортивной, научной деятельности, включающей различные формы коммуникации и общения детей и взрослых. Современные инновационные школы чаще всего возникают на базе обычных массовых школ, глубоко разрабатывая и реализуя на оригинальной технологической основе одну или несколько каких-либо своих функций. Можно выделить следующие отличительные качества (критерии) инновационных школ:

- Инновационность: наличие оригинальных авторских идей и гипотез относительно перестройки педагогического процесса;
- Альтернативность: отличие каких-либо из основных компонентов учебно-воспитательного процесса (целей, содержания, методов, средств и др.) от традиционных, принятых в массовой школе;
- Концептуальностъ учебно-воспитательного процесса: сознание и использование в авторской модели философских, психологических, социально-педагогических или других научных оснований;
- Системность и комплексность учебно-воспитательного процесса;
- Социально-педагогическая целесообразность: соответствие целей школы социальному заказу;
- Наличие признаков или результатов, определяющих реальность и эффективность авторской школы.

Результаты и их обсуждение. В настоящий момент в школьном образовании применяют самые различные педагогические инновации. Это зависит, прежде всего, от традиций и статусности учреждения. Тем не менее, можно выделить следующие наиболее характерные инновационные технологии.

1. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в предметном обучении. Внедрение ИКТ в содержание образовательного процесса подразумевает интеграцию различных предметных областей с информатикой, что ведет к информатизации сознания учащихся и пониманию ими процессов информатизации в современном обществе (в его профессиональном аспекте). Существенное значение имеет осознание складывающейся тенденции процесса информатизации школы: от освоения школьниками начальных сведений об информатике к использованию компьютерных программных средств при изучении общеобразовательных предметов, а затем к насыщению элементами информатики структуры и содержания образования, осуществления коренной перестройки всего учебно-воспитательного процесса на базе применения информационных технологий. В результате в школьной методической системе появляются новые информационные технологии, а выпускники школ имеют подготовку к освоению новых информационных технологий в будущей трудовой деятельности. Данное направление реализуется посредством включения в учебный план новых предметов, направленных на изучение информатики и ИКТ. Опыт применения ИКТ в школах показал, что:

а) информационная среда школы открытого типа, включающая различные формы дистанционного образования, существенно повышает мотивацию учеников к изучению предметных дисциплин, особенно с использованием метода проектов;

б) информатизация обучения привлекательна для ученика в том, что снимается психологическое напряжение школьного общения путем перехода от

субъективных отношений “учитель-ученик” к наиболее объективным отношениям “ученик-компьютер-учитель”, повышается эффективность ученического труда, увеличивается доля творческих работ, расширяется возможность в получении дополнительного образования по предмету в стенах школы, а в будущем осознается целенаправленный выбор вуза, престижной работы;

в) информатизация преподавания привлекательна для учителя тем, что позволяет повысить производительность его труда, повышает общую информационную культуру учителя.

2. Личностно-ориентированные технологии ставят в центр всей школьной образовательной системы личность ребенка, обеспечение комфортных, бесконфликтных ми безопасных условий ее развития, реализации природных потенциалов. Личность ребенка в этих технологиях не только субъект, но и субъект приоритетный, она является целью образовательной системы, а не средством достижения какой-либо отвлеченной цели и проявляется в освоении учащимися индивидуальных образовательных программ в соответствии с их возможностями и потребностями.

3. Применение такой инновационной технологии, как информационно – аналитическая методика управления качеством обучения позволяет объективно, беспристрастно проследить развитие во времени каждого ребенка в отдельности, класса, параллели, школы в целом. При некоторой модификации может стать незаменимым средством при подготовке классно – обобщающего контроля, изучении состояния преподавания любого предмета учебного плана, изучения системы работы отдельно взятого педагога.

4. Воспитательные технологии как ведущий механизм формирования современного ученика являются неотъемлемым фактором в современных условиях обучения. Реализуются они в виде вовлечения учащихся в дополнительные формы развития личности: участие в культурно-массовых мероприятиях по национальным традициям, театре, центрах детского творчества и др.

5. Психолого-педагогическое сопровождение внедрения инновационных технологий в учебно-воспитательный процесс школы

Заключение. Таким образом, опыт современной российской школы располагает широчайшим арсеналом применения педагогических инноваций в процессе обучения. Эффективность их применения зависит от сложившихся традиций в общеобразовательном учреждении, способности педагогического коллектива воспринимать эти инновации, материально-технической базы учреждения.

НЕОБХОДИМОСТЬ ИННОВАЦИОННОГО ПОДХОДА К ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

И. Габздыль

Польша, Высшая школа экономики, туризма и социальных наук в Кельцах

Существует обширная литература в области психологии и педагогики, в которой рассматриваются отношения и взаимодействия родителей и детей, а также темы образования, воспитания и терапии родителей. Следует отметить богатство категорий, используемых для описания системы родитель-ребенок. Так, используются разные термины: «типы воспитания», «тактика воспитания», «стиль воспитания», «родительские позиции», «родительские установки», «родительские отношения» и т.д. (Варга А.Я., Баскина Ю.В., Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А., Гозман Л.Я., Алешина Ю.Е., Дугарова Э.Л., Захаров А.И., Спиваковская А.С.).

Одна из наиболее ранних классификаций родительских установок предложена в 1937 году О.Коннер. Он различал четыре типа позиций: принятие и любовь, явное отвержение, излишняя требовательность, чрезмерная опека.

Зарубежные исследования интенсифицировались в 60-х и 70-х годах, благодаря клиническим наблюдениям, появлению математических методов, в частности, факторному анализу, а также интересу к этой теме. Можно выделить два подхода в изучении родительско-детских отношений: клинический и экспериментальный. Первый основан на наблюдении за поведением родителя и ребенка, второй - на использовании психодиагностических средств. Так, А.Л. Болдуин, И. Колхорн и Ф.Х. Бриз, пользовались методом наблюдения при изучении родительско-детских отношений.

Обратим внимание на специфику родительско-детских отношений и взаимодействия. Проблеме изучения отношений в этой области уделено достаточно много внимания. Анализ литературы, в которой, так или иначе, рассматривается взаимодействие и отношения родителей и детей позволяет выделить нам следующие направления исследований. Во-первых, это анализ отдельных параметров, свойств, качеств взаимодействия и отношений взрослого и ребенка. При этом чаще всего изучается возможное влияние этих параметров на развитие личности ребенка (Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А., Дугарова Э.Л., Смирнова Е.О., Grzeskowiak S., Mendescka G., Schaffer D.R., Brody I.H.). Во-вторых, взаимодействие ребенка и родителя рассматривается как целостное явление, и выделяются определенные типы взаимодействия взрослого с ребенком или типы общения родителя и ребенка (Сатир В., В.А. Петровский, А.М. Виноградова, К.Н. Поливанова, Л.М. Кларина, Л.П. Стрелкова, Г.А. Цукерман., Соколова Е.Т., Bowen M., Gordon T.). Третье направление ставит в центр анализа нарушения процесса взаимодействия ребенка и родителя, при этом чаще речь идет скорее о воздействии на ребенка, чем о взаимодействии (Горьковая И.А., Гарбузов В.И., Захаров А.И., Исаев Д.И., Захаров А.И., Спиваковская А.С., Холл 3., Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В., Bowlby J.,).

Рассмотрим последовательно наиболее важные результаты этих трех направлений. Итак, какие же характеристики взаимодействия называются различными авторами чаще всего. В первую очередь, это контроль, который осуществляют родители по отношению к своим детям. Выделение этого параметра согласуется с выводами теории Г.С. Салливана, который выделял четыре вида взаимодействующего поведения, расположенных в двух биполярных измерениях (Schaefer E.S., Bell R.Q.). Одно измерение содержит переменную доминирования на одном полюсе и переменную подчинения на другом. На полюсах другого измерения находятся крайние степени враждебности и любви (Р.Ф. Бейлз).

Многие авторы выделяют любовь и контроль, как основные факторы схемы родительского поведения. Так, Е.С. Шефер самыми общими характеристиками этой схемы считал два полярных фактора: "любовь - ненависть" и "автономия - контроль", первый фактор - эмоциональный, второй - поведенческий. Различные комбинации этих факторов могут приводить к различным аспектам родительского поведения (Рудестам К., 1993 [1]).

П. Слатер опрашивал молодых студентов колледжа и выделил два аналогичных основных фактора родительского воспитания: 1. эмоциональная поддержка и теплота, 2. подавление ребенка и дисциплина. В. Шутц сконструировал опросник для детей, измеряющий взаимодействие между роди-

телями и детьми. В него вошли шкалы: внимательность, дисциплина и теплота (Roe A., Siegelman M., 1963 [2]).

Е.Е. Маккоби включает в родительский контроль следующие моменты: 1. ограничительность - установление границ детской активности; 2. требовательность - ожидание высокого уровня ответственности от детей; 3. строгость - принуждение детей к чему-либо; 4. навязчивость - влияние на планы и отношения детей; 5. произвольные проявления власти (Maccoby E.E., 1980 [3]).

Е.Е. Маккоби подчеркивала значение последовательности в контроле за поведением детей. При последовательности родительского контроля у детей обнаруживаются [3]: а) способность контролировать агрессивные импульсы; б) высокая самооценка в возрасте 10-11 лет; в) активность - способность подойти к новой ситуации с доверием, проявить инициативу и настойчивость в начатых делах, общее хорошее настроение.

Е.Е. Маккоби отмечала также, что разный уровень требований приводит к различным результатам. Если родители предъявляют к детям достаточно требований, то у их детей можно обнаружить низкую агрессивность, альтруизм чаще, чем эгоизм, достаточный уровень самостоятельности и активности. С низким уровнем требовательности родителей связывается высокая агрессивность, неконтролируемость своих побуждений, незрелость. Уровень родительских требований должен соответствовать возрасту детей и сопровождаться приучением детей к этим требованиям. При авторитарном типе родительского контроля у детей отсутствует эмпатия, отмечается низкая самооценка, слабость внутренних моральных норм поведения, ориентация на внешние требования и наказания. При этом у них возникают трудности взаимоотношений с ровесниками, отсутствие независимости и привязанностей (Maccoby E.E., 1980 [3]).

Г.Т. Хоментаускас отмечает, что завышенные требования родителей обуславливают конкурентные отношения детей друг к другу, а позже - и восприятие мира как арены борьбы (Хоментаускас Г.Т., 1989 [4]). Н.Б. Беккер пишет о том, что последствием вседозволенности в сочетании с враждебностью родителей является неуступчивость, максимальная агрессивность, делинквентное поведение у подростков.

Отсутствие сходства позиций различных авторов относительно последствий родительского контроля доказывает сложность и неоднозначность этого вопроса. Согласно Л. Беньямин, связь между поведением родителя и поведением ребенка не однозначна: ребенок может реагировать на одно и тоже поведение родителя, по крайней мере, двумя способами. Так, он может отвечать на родительское поведение «дополнительно», т.е. инициативой на предоставление самостоятельности, бегством на преследование, но он может отвечать на родительское поведение и защитно, например, в ответ на отвержение ребенок может пытаться вести себя так, как будто его любят и внимательны к нему. В юношестве и зрелости к этому добавляется и возможность сознательного выбора (Столин В.В., 1983 [5]).

Формы и направления контроля и поддержания дисциплины тоже могут быть разными. Так, Д.Р. Шеффер, И.Х. Броди (Schaffer D.R., Brody I.H. 1981 [6]) предположили существование трех техник поддержания дисциплины: а) техника, основанная на утверждении силы; б) эмоциональные наказания, родитель выражает недовольство, а механизмом такого управления является угроза остаться одному; в) техника разъяснения вредных последствий, взывание к гордости ребенка, объяснение разумности принятого поведения и т.д.

Следующими важными параметрами родительско-детских отношений являются принятие и любовь. О принятии и любви пишут многие психологи,

занимающиеся проблемами родителей и детей. Эрих Фромм считал, что материнская любовь по самой своей природе безусловна, а безусловная любовь «утоляет одно из сокровенных желаний не только ребенка, но и любого человека» [6]. Отцовскую любовь Э.Фромм считает обусловленной и это соответствует психоаналитическому пониманию функций семьи, где мать - природа, а отец - государство (Фром Э., 1990 [7]). Принцип отцовской любви таков: «Я люблю тебя, потому что ты удовлетворяешь моим ожиданиям, потому что ты достойно исполняешь свои обязанности, потому что ты похож на меня» [6]. Фромм понимал любовь как установку, ориентацию характера, которая задает отношение человека к миру вообще, а не только к одному «объекту» любви. Если человек любит только одного и безразличен к остальным ближним, то это не любовь, а симбиотическая привязанность.

Существуют направления, ставящие принятие и любовь в центр терапии и образования родителей (Азаров Ю.П., Эриксон Э., Рубинштейн С.Л.). Важность любви и признания ребенка как уникальной личности подчеркивал еще А. Адлер. Принятие как базовое отношение к личности другого является основным понятием клиент-центрированной терапии К. Роджерса. Р. Кэмпбелл, известный своими христианскими взглядами на проблемы воспитания детей, уделяет много внимания безусловной любви.

Изучение отношений между родителем и ребенком, проведенное Болдуином в институте Фелса в 1945 году, показало, что из всех сочетаний различных отношений наиболее способствует развитию отношение «принятие – демократичность». Дети, имеющие с родителями теплые и равноправные отношения, показали ускорение интеллектуального развития, развитие творчества, эмоциональной защищенности и контроля; они менее возбудимы, чем дети, не имеющие с родителями таких отношений.

Под принятием Роджерс понимал «теплое расположение к нему как с человеку, имеющему безусловную ценность, независимую от его состояния, поведения или чувств... Это значит, что он вам нравится, вы уважаете его как индивида и хотите, чтобы он чувствовал по своему». Таким образом, он включал в принятие уважение и симпатию.

Вопрос о соотношении любви и принятия решается неоднозначно. Так, по В.В. Столину (Столин В.В., 1983 [5]) любовь как отношение сочетает в себе симпатию, близость, уважение и таким образом как бы включает в себя принятие, как его понимает Роджерс. Однако уже на уровне здравого смысла понятно, что далеко не всякая любовь обозначает принятие другого, так же как само принятие не обязательно приводит к любви.

Любовь, которую С.Л.Рубинштейн определял как чувство «хорошо, что ты существуешь в мире» и в которой происходит утверждение бытия человека (Роджерс К., 1994 [8]), осуществляется в первые пять месяцев наиболее в чистом виде (Смирнова Е.О., 1995 [9]). Хоментаускас подчеркивал, что родительская любовь - двустороннее отношение, и ее нельзя оценить с одной точки зрения. Она предполагает двух участников - родителя и ребенка, которых связывают взаимопонимание, взаимоуважение и взаимная симпатия. "Родительская любовь как чувство не должна быть самоцелью, самоценностью. Она имеет мало смысла, если не воспринимается детьми" (Хоментаускас Г.Т., 1989 [4]). Ребенок чувствует любовь родителя, и родитель воспринимает себя любимым, любящим в том случае, если: 1. Родитель умеет доступно выражать свои чувства ребенку, 2. Ребенок соответственно понимает своего родителя, 3. Родитель понимает внутренне состояние ребенка и способен воспринять выражаемые ребенком чувства любви и привязанности.

Важно отметить, что проявление любви со стороны ребенка тоже может носить разный характер. На основании своего жизненного опыта ребенок может прийти к разным внутренним позициям. Г.Т. Хоментаускас выделяет четыре обобщенные установки ребенка по отношению к родителям и к себе: 1. Я нужен и любим, и я люблю вас тоже. В этом случае родительским отношениям с ребенком характерны такие три особенности: а) общий положительный эмоциональный фон взаимодействия; б) признание автономности, своеобразности личности ребенка, его права на выбор; в) признавая права ребенка, родители в то же время не забывают о своих желаниях и устремлениях, стремятся реализовать собственные жизненные планы. 2. Я нужен и любим, а вы существуете ради меня. Такая позиция чаще возникает в семьях с преобладающим культом ребенка, в которых все дела и заботы сосредоточены вокруг маленького идола. 3. Я нелюбим, но я от всей души желаю приблизиться к вам. Семьи, в которых ребенок может ощущать свою нелюбимость, внешне очень разнообразны. В одних семьях детям уделяется много внимания, а в других дети явно педагогически запущены. Это говорит о том, что самочувствие ребенка зависит не от видимых особенностей жизни семьи, а от более глубоких, психологических ее особенностей. Например, таких, как появление ребенка вследствие нежелательной беременности, недовольство ребенком таким, каков он есть, чрезмерная требовательность, авторитарность родителей, отвержение ребенка в любой форме. 4. Я не нужен и не любим. Оставьте меня в покое. Ребенок может демонстрировать свою глупость, плохие привычки, неуклюжесть - все ради того, чтобы «отпугнуть» от себя взрослого [4].

Противоположным полюсом понятия «принятие» является понятие «отвержение». Отвержение понимается как нарушение родительско-детских отношений и выделяется многими психологами в неблагоприятный тип воспитания (Варга А.Я., Спиваковская А.С., Гарбузов В.И., Захаров А.И., Исаев Д.И., Спиваковская А.С.).

Вместе с тем, нам близка точка зрения Гордона, который пишет о том, что каждый родитель время от времени испытывает к детям два различных чувства - принятие и непринятие (Ginott H.G.). Степень принятия может зависеть от разных причин. Во-первых, она может быть характеристикой личности самих родителей. Это люди обычно уверенные, с высоким уровнем толерантности, их чувства относительно себя независимы от того, что происходит вокруг и т.п. Во-вторых, область принятия детерминирована самим ребенком. Дети могут быть высоко агрессивны, физически непривлекательны, обладать чертами, которыми трудно восхищаться. Наконец, степень принятия может изменяться в зависимости от ситуации и состояний, в которых находятся родитель и ребенок. Так, родителю труднее принять негативное поведение ребенка в гостях, чем дома, или если он болен и устал. М. Бубер писал, что «непосредственно ненавидящий ближе к отношению, чем тот, кто лишен любви и ненависти» (Бубер М., 1992 [10, с.23]).

Изучение литературных источников показывает, что работы по изучению взаимодействия родителей и детей в большинстве своем выполнены на нетипичных семьях (многодетных, имеющих близнецов, деструктивных) с акцентуацией на негативных для развития ребенка факторах семейной среды. Подобная практика, расширяя горизонт научной мысли, в тоже время не позволяет прогнозировать и оптимизировать жизненную среду ребенка из типичной семьи: полной, стабильной, малодетной, не нуждающейся в помощи психотерапевта.

Список литературы
1. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика./ Пер. с англ. - М.: Прогресс, 1993. - 368с.
2. Roe A., Siegelman M. A parent-child relation questionaire // Child Development – 1963, №34 - P.355 - 369.
3. Maccoby E.E. Social Development. Psychological growth and parent-child relationship. - New York, Harcourt BJ. 1980. - 436 p.
4. Хоментаускас Г.Т. Семья глазами ребенка. - М.: Педагогика, 1989.-160с.
5. Столин В.В. Самосознание личности. - М.: Изд. МГУ, 1983. - 287 с.
6. Schaffer D.R., Brody I.H. Parental and peer influences on moral development // Parent-child inderactional. Theory, research and prespects / Ed. by R.W.Henderson. - N.Y.: Academic Press, 1981. - P.83 - 120.
7. Фром Э. Искусство любить. Исследование природы любви / Пер. с англ. – М., Педагогика, 1990. – 160 с.
8. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. / Пер. с англ. М.М.Исениной. - М.: Прогресс, 1994. - 480 с.
9. Смирнова Е.О. Теория привязанности: концепция и эксперимент // Вопросы психологии –1995, №1. - С. 139 - 150.
10. Бубер М. Я и ты / Пер. с нем. - М.: НИИОП, 1992. - 71 с.

ПАНЯЦЦЕ “СЯБРОЎСТВА” ПРАЗ ПРЫЗМУ ПРЫКАЗАК І ПРЫМАВАК БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ: ЭТНАПЕДАГАГІЧНЫ АСПЕКТ

А.С. Дзядова
Віцебск, УА “ВДУ імя П.М. Машэрава”

Уводзіны. Сучаснай псіхолага-педагагічнай навукай дастаткова грунтоўна распрацаваны многія аспекты маральна-этычнага выхавання вучняў. У апошні час дадзеная праблема даволі глыбока даследавалася на тэарэтычным і прыкладным узроўнях айчыннымі педагогамі. Сёння ў падыходах да маральна-этычнага выхавання вучняў вызначыліся новыя прыярытэты, у тым ліку і на аснове хрысціянскіх і этнапедагагічных ідэй, якія пры выбары выхаваўчых арыенціраў патрабуюць ад настаўніка ўліку спецыфікі нацыянальнага характару і ментальных асаблівасцей беларусаў.

Думаецца, што сёння, калі пашыраюцца і нарастаюць глабалізацыйныя працэсы, адным з прыярытэтных кірункаў у вучэбна-выхаваўчым працэсе нашай нацыянальнай агульнаадукацыйнай школы павінна стаць фарміраванне ў школьнікаў маральна-этычных нормаў паводзін найперш на аснове маральных каштоўнасцей і адметнасцей светапогляду, уласцівых беларусам як пэўнай этнічнай супольнасці людзей і соцыуму. **Актуальнасць** такога падыходу тлумачыцца неабходнасцю адраджэння ў вучняў традыцыйнага пачуцця этнічнай самасвядомасці асобы і нацыянальнага гонару.

Трэба адзначыць, што выхаваўчы патэнцыял народнай педагогікі можа быць з поспехам рэалізаваны найперш настаўнікамі беларускай мовы і літаратуры праз прыцягненне ў якасці сродкаў выхавання такога моўнага матэрыялу, як прыказкі і прымаўкі, якія з’яўляюцца адлюстраваннем шматвяковай гісторыі нашага народа, яго жыцця і побыту, разнастайных назіранняў за навакольным светам і ўзаемаадносінамі паміж людзьмі. Прыказкі і прымаўкі – гэта не толькі сапраўдная скарбніца народнай мудрасці беларусаў, але і дастаткова паказальны і ўдзячны моўны матэрыял для выхавання ў дзяцей такіх маральных якасцей, як справядлівасць, праўдзівасць,

дабрыня, таварыскасць, гасціннасць і інш. **Мэта** артыкула – разгледзець этнакультурны патэнцыял беларускіх прыказак і прымавак беларускай мовы ў працэсе маральна-этычнага выхавання вучняў. Зразумела, што **метады і прыёмы** выхаваўчай працы ў гэтым кірунку павінны быць зарыентаваны не толькі на выпрацоўку пералічаных вышэй маральных якасцей, якія рэгулююць, карэкціруюць і стымулююць паводзіны вучняў, але і на фарміраванне нацыянальна-культурнай свядомасці, набыццё ведаў пра спецыфіку менталітэту і этнапсіхічных адметнасцей беларусаў як нацыі, пра іх звычаі і традыцыі, асаблівасці духоўнага свету і адметныя рысы народнай маралі.

Вынікі і іх абмеркаванне. Сярод шматлікіх ментальных адметнасцей беларускага народа звяртаюць на сябе ўвагу наступныя: стрыманасць і нешматслоўнасць у моўных паводзінах, добразычлівсць і гасціннасць, памяркоўнасць і надзвычайная талерантнасць, працавітасць і сяброўства, шчырасць і адкрытасць у адносінах да іншых людзей. Гэтыя псіхалагічныя адзнакі і маральна-духоўныя адметнасці беларусаў перадаваліся, трансліраваліся з пакалення ў пакаленне, узбагачаючы тым самым агульначалавечыя каштоўнасці грамадства ў цэлым.

Паняцце “сяброўства” змяшчае ў сабе складаную сістэму маральна-этычных вымярэнняў, уласцівых для нацыянальнай карціны свету пэўнага народа. Сяброўства як важная маральна-этычная катэгорыя ў сістэме духоўных каштоўнасцей чалавека заўсёды высока ацэньвалася нашымі землякамі. Уменне сябраваць і паважаць людзей, падтрымліваць з імі прыязныя адносіны з’яўляецца вызначальнай рысай менталітэту беларускага этнасу. Згодна з Тлумачальным слоўнікам беларускай мовы, “сяброўства – гэта адносіны паміж кім-небудзь, якія грунтуюцца на духоўнай блізкасці, агульнасці інтарэсаў, узаемнай прыхільнасці’’ [1, 4, 443]. Сябар – гэта чалавек, які можа выслухаць, падтрымаць, дапамагчы ў цяжкую хвіліну. Бывае, што аднаму вельмі цяжка справіцца з нечым, бо ў адзіночку любая справа не ладзіцца. Таму народная мудрасць сцвярджае: *адной рукой і вузла не завяжаш; адзін дасужы, ды нядужы; адзін і ў кашы няспорны; адна галавешка і ў печы не гарыць, а дзве і ў полі не гаснуць*. Невыпадкова, што ў любым узросце чалавек імкнецца “завязаць” сяброўскія адносіны, для падтрымкі якіх вельмі важным з’яўляецца супадзенне асноўных духоўных каштоўнасцей і інтарэсаў людзей, агульнасць сферы іх дзейнасці ці жыццёвых мэт. Беларусы заўважылі, што часцей ў сябры выбіраюць людзей, падобных да сябе па характары, псіхалагічных якасцях ці сацыяльным статусе, што якраз і пацвярджаецца ў наступных прыказках і прымаўках*: роўны роўнага шукае; сірата сіраце жаліцца; адным возам па піва едуць* і інш. Між тым, сяброўства можа ўсталявацца і паміж не падобнымі па тэмпераменце ці псіхічных адзнаках людзьмі, калі *адзін з агнём, другі з вадою*. У народнай свядомасці замацавалася думка, што трывалыя сяброўскія адносіны будуюцца толькі на поўным даверы і павазе, шчырасці і бескарыслівасці. Менавіта таму прадстаўнікі беларускага этнасу сапраўднымі сябрамі лічаць людзей, якія знаходзяцца побач не толькі ў радасці, але і ў цяжкі момант, у бядзе ці няшчасці: *сяброўства памнажае радасць і дзеліць смуткі; адным арэхам падзеляцца; прыяцеля пазнаеш у няшчасці; хто ў бядзе не быў, той сапраўдных прыяцеляў не знае.*

У беларускай мове сустракаюцца прыказкі і прымаўкі, якія вызначаюць суадносіны духоўнага і матэрыяльнага пачаткаў у жыцці чалавека.

Варта адзначыць, што у нашых продкаў духоўны пачатак пераважаў над матэрыяльным. Відаць, з гэтай прычыны даволі ўжывальнымі з'яўляюцца трапныя народныя выслоўі, якія сцвярджаюць, што імкненне да асабістай выгоды, матэрыяльныя, карыслівыя мэты губяць сяброўскія адносіны, бо сапраўднае сяброўства – гэта патрэба душы: *друг даражэй за грошы; сябра за грошы не купіш* і інш. Сяброўства, як вядома, прадугледжвае прыязнасць, шчырасць і адкрытасць ва ўзаемаадносінах: *бой красен мужнасцю, а прыяцель дружнасцю*. Уменне сябраваць як адна са станоўчых рыс характару беларусаў асабліва "актуальнае" сёння, калі ўсё часцей локаць бліжняга патрэбны не для таго, каб падтрымаць чалавека, а, хутчэй, для таго, каб яго адштурхнуць.

У нацыянальнай карціне свету беларускага этнасу сцвердзілася думка, што сапраўдных сяброў не бывае многа: *добры чалавек копамі сваіх дружбакоў не падлічвае.* Праверанае ж часам сяброўства трэба берагчы: *стары друг лепей за новых двух* або *бліжні друг лепей дальніх двух.* Да вучняў абавязкова трэба данесці наступную думку: сябар – гэта не рэч ці прадмет, які можна выкінуць ці абмяняць на нешта: *сябрамі не кідаюцца; старую рэч на новую змяняй ці хоць за плот кідай, старога сябра на новага не мяняй.* Апрача таго, сяброўскія адносіны могуць настолькі зблізіць, што іх параўноўваюць нават з інтымным пачуццём – каханнем: *сяброўства – гэта каханне без крылаў.* Заўважым, што для прадстаўнікоў рускага этнасу характэрна ўспрыманне сяброўскіх адносін як больш зменлівых, хісткіх, што і рэпрэзентуюць наступныя народныя афарызмы: *дружба от недружбы близко живёт; на частую дружбу часом раздружье* і інш. Беларусы ж больш беражліва і "ашчадна" адносяцца да сяброўства, добра разумеючы, што яно будуецца, ствараецца намаганнямі саміх людзей, што гэта цяжкая праца і адказнасць: *дружба, дружба, цяжкая твая служба.* У сферы духоўнай культуры беларусаў здаўна лічылася, што ўменне сябраваць – гэта вялікае майстэрства, якое дадзена далёка не кожнаму, што гэта божы дар, свайго роду каштоўнасць, якую трэба берагчы: *сябры – гэта адна душа, якая жыве ў двух целах; праўдзівая прыязнь ніколі не памрэ.* Між тым, у даследаваным намі моўным матэрыяле, які адлюстроўвае сяброўства як маральна-этычную катэгорыю, сустракаюцца прыказкі і прымаўкі, якія перасцерагаюць чалавека ад поўнага даверу да іншых: *дружыць дружы, а камень за пазухай дзяржы.*

Заключэнне. Усё сказанае вышэй дазваляе сцвярджаць, што беларускія прыказкі і прымаўкі не толькі нясуць у сабе цікавую этнакультурную інфармацыю пра асаблівасці менталітэту нашага народа, але і з'яўляюцца свайго роду ўнікальнымі транслятарамі ідэй народнай педагогікі.

Спіс літаратуры

1. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы: у 5 т./ пад аг. рэд. К. Атраховіча. – Мінск: Беларус. Сав. Энцыклапедыя, 1978**.** – Т. 1–5**.**

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ВОСПИТАНИИ

Р.В. Загорулько
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Согласно словарным толкованиям традиции (лат. tradicio – передача, предание) – исторически сложившиеся и передаваемые от поколения к поколению обычаи, обряды, общественные установки, идеи и ценности, нормы

поведения и т.п.; элементы социально-культурного наследия, сохраняющиеся в обществе или отдельных социальных группах в течение длительного времени. Традиция выступает как разновидность обычая, отличающаяся особой устойчивостью и направленными усилиями людей сохранить неизменными унаследованные от предыдущих поколений формы поведения. Для традиций характерно бережное отношение к сложившемуся ранее укладу жизни как к культурному наследию прошлого; внимание не только к содержанию поведения, но и к внешним проявлениям, к стилю, в результате чего внешняя форма поведения становится особенно устойчивой. В тех случаях, когда эта форма строго канонизируется и начинает доминировать над содержанием поведения людей, традиция становится обрядом, вырождается в ритуал. Традиции выражают преемственность в социальной жизни и закрепляют в себе ее наиболее устойчивые моменты.

Понятие «инновация» впервые появилось в исследованиях культурологов в XIX веке и означало введение некоторых элементов одной культуры в другую. В начале XX века возникает наука о нововведениях – инноватика. Термин «инновационная педагогика» и соответствующее направление научных исследований появились в Западной Европе и США в середине 60-х годов XX века, а в России в 90-х годах созданы Центр и Институт педагогических инноваций. При ЮНЕСКО так же существует Центр педагогических инноваций. Все это означает, что вносимые в педагогическую деятельность изменения, обновления стали предметом специальных исследований. В научной литературе различают понятия «новшество» или «новое средство» и «инновация» или «нововведение». К первым относят методы, методики, технологии, программы и т.п., а понятие «нововведение» определяется и как новшество, и как процесс введения этого новшества в практику. Нововведение, т.е. инновация – это процесс, который развивается по определенным этапам: рождение идеи, изобретение, внедрение в практику. При этом выделяют различные виды новизны: частная, условная, местная, субъективная, абсолютная и др.

По отношению к структурным элементам образовательных систем выделяются нововведения в целеполагании, в задачах, в содержании воспитания, в формах, в методах, в приемах, в технологиях обучения, в средствах обучения и образования, в системе диагностики, в контроле, в оценке результатов и т.д. С позиций данной типологии нововведений проанализируем соотношение традиционного и инновационного в воспитании.

Традиционно цель формирования личности связывалась с общественным идеалом своего времени. Достаточно устойчивым был и остается идеал всесторонне и гармонично развитой личности. В Древней Греции он раскрывался через понятие калокагатии (калос – прекрасный, агатос – добрый), означавшем гармонию физического и духовного совершенства. В современных условиях под всесторонним и гармоничным развитием личности понимают развитие ее способностей в интеллектуальном, физическом, нравственном, эстетическом, экономическом и экологическом отношениях. Цель и задачи воспитания по-своему определяют его содержание, компонентами которого неизменно являются нравственное, трудовое, физическое, эстетическое и другие виды воспитания. Воспитание не достигнет своей цели без нравственной составляющей, ибо она определяет сущность человеческого в человеке. И если нравственное воспитание определяет фасад здания личности, то физическое – его фундамент, состояние дееспособных сил человека. Каждая социокультурная ситуация акцентирует внимание на своих составляющих содержание воспитания. Так, в

советский период его трудно представить без идейно-политического, атеистического воспитания. Период перестройки актуализировал гражданское, поликультурное воспитание. Внимание к личности как представителю не только биологического, но социального пола, выделило семейное и гендерное направления в воспитании. Расширение понятия «здоровье» наполнило содержание физического воспитания или формирования здорового образа жизни. Подобным образом обстоят дела с формами, методами, средствами воспитания. Инновационная составляющая в воспитании явно выражена в развитии и использовании современных воспитательных технологий.

Наличие традиций избавляет педагогов и воспитанников от рутинной работы, постоянного придумывания чего-то нового, позволяет использовать наработанное (методические разработки, сценарии), воспроизводить (повторять) прижившееся и востребованное. Насколько бы обеднела школьная жизнь, если бы в ней были утрачены традиции проведения Дня Знаний, Последнего Звонка, Вечера встречи с выпускниками. Не намного интересней она была бы при отсутствии элементов импровизации, новизны, творчества.

Категоричный отказ, перечеркивание предшествующего приводит к ухудшению ситуации, иногда к необходимости возврата «на развалины». Так, произошло с поспешным перечеркиванием деятельности детских и юношеских организаций. Плодотворный синтез традиционного и инновационного успешно решает воспитательные задачи.

ТЕХНОЛОГИЯ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

С.М. Кобачевская
Минск, ИПК и П УО «БГПУ им. М. Танка»

В современной социально-экономической ситуации в нашей стране возрастают требования к профессиональной мобильности и культуре, уровню интеллектуального развития личности, к способности учиться на протяжении всей жизни. Необходимость повышения качества подготовки и переподготовки специалистов в системе повышения квалификации педагогических кадров связана с необходимостью исследований в области открытых гибких систем обучения взрослых и выдвигает проблему подготовки соответствующей группы специалистов – андрагогов.

На основании исследований (Ю.Л. Деранже, М.В. Кларин, А.Е. Марон, Л.Ю. Монахова, М.Н. Познер и др.) под открытым образованием взрослых мы понимаем целостную саморазвивающуюся педагогическую систему обучения, развитие и социализацию взрослой личности. Данная система реализует функции опережения, адаптации, субъектной ориентации, содержательной и инструментальной открытости в выборе стратегий и технологий обучения всех социальных групп населения. Организация открытого образования взрослых имеет свои особенности и технологии обучения. Остановимся на применении активных методов обучения в процессе работы с педагогическими кадрами в системе повышения квалификации.

Исследователи И.Г. Абрамова, Ю.С. Арутюнов, А.И. Жук, Н.Н. Кошель, В.А. Янчук определяют активными методами обучения те методы, в которых создаются условия для проявления рефлексивной активности субъектов совместной деятельности. С деятельностных позиций активные методы – это полифункциональная система обучения. Выделим следующие

группы методов: активизации процесса обучения (тренинги, круглые столы, ролевые игры и др.) и активные (имитационные, проблемно-деловые, организационно-деятельностные игры, методологические и инновационные семинары, педагогические мастерские и др.). Методы активного обучения квалифицируют (по А.М. Смолкину) на неимитационные (лекция вдвоем, лекция с запланированными ошибками, лекция пресс-конференция, эвристическая беседа и др.) и имитационные (игровые: деловая игра, инсценирование различной деятельности; неигровые: коллективная мыследеятельность, ТРИЗ работа, анализ конкретных ситуаций и др.). Одной из функций активных методов обучения в системе открытого образования взрослых является реализация деятельностного компонента содержания образования. Данные методы «…используются как средство достижения цели, организующее начало, позволяющее контролировать и предвосхищать события в действительности». Использование активных методов обучения на занятиях в системе повышения квалификации позволяет организовать процесс взаимодействия «педагог-обучающийся» на основе субъек-субъектных отношений, многосторонней коммуникации, конструировании и систематизации собственных знаний, использования самооценки и обратной связи, создания условий для проявления активности взрослого человека.

На основании анализа исследований (А.И. Жук, С.С. Кашлев, Н.Н. Кошель, А.М. Смолкин, Г.П. Шедровицкий и др.) мы выделяем следующие способы применения активных методов обучения. Для организационного момента и знакомства слушателей целесообразно применять такие методы как «Фэйсбук», «Ладошки», «Аллитерация имени», «Ледокол», «Принятие норм», «Энерджайзер», «Кто Я» и др. Для интерактивного введения в тему занятия и активизации творческого мышления обучающихся возможно применение таких методов как «Обмани меня, пожалуйста», «4 угла», метода казусов, «Войди в чужую шкуру», «Клятва Гиппократа», «Мозговой штурм», «Корабельный совет», метода контрольных вопросов, дискуссии ТАПИ и др. К менее известным методам активизации творческого мышления относится использование аналогий, в том числе метод «Синектика». Этот метод был предложен У. Гордоном (США) в 1952 году. Он использует свойство нашего мозга устанавливать ассоциативные связи. Известно несколько видов аналогий (прямая, личная, фантастическая (сказочная)) и каждая может быть использована в организации открытого образования взрослых.

Полезной в работе со взрослыми обучающимися может быть «Стратегия креативности Уоллта Диснея» (Дэвид Молден и др.). Суть ее в том, что как при «мозговом штурме», процесс генерации новых идей отделяется от их критики, чем снимаются внутренние барьеры. При этом происходит точное разделение творческого процесса на несколько этапов. Уоллт Дисней мысленно расставлял по углам своей комнаты трех персонажей: «Мечтателя», «Критика» и «Реалиста». Затем воплощался поочередно в каждого из них. Встав на место «Мечтателя», он придумывал новые идеи, предавался фантазиям. Переместившись в угол «Критика», искал недостатки и слабые места, в «пух и прах» разбивая радужные замки «Мечтателя». Переходя в угол «Реалиста», Дисней взвешивал все «за» и «против» и искал оптимальный вариант. Эффективность такой стратегии доказана всей карьерой. Роберт Дилтс исследовал творчество Уолта Диснея и описал его в своей книге «Стратегии Гениев».

Для подведения основных содержательных итогов занятия и получения обратной связи целесообразно применять такие методы как «Рефлексивный круг», «Зарядка», «Цепочка пожеланий», «Заверши фразу» и др. Од-

ним из эффективных методов, на наш взгляд, является метод «Чемодан, корзина, мясорубка», в процессе которого на доску прикрепляется три листа с изображением чемодана, корзины и, соответственно, мясорубки. Каждый обучающийся получает по три разноцветных стикера, которые позже участники прикрепляют к определенной картинке на доске. Необходимо ответить на три вопроса: «Что важного для себя я вынес с занятия, и потом буду применять на практике?» (ответ прикрепляется к листу изображением чемодана); «Что оказалось мне бесполезным и ненужным? Что можно отправить в корзину?» (ответ прикрепляется к листу с изображением корзины); «Что оказалось на занятии интересным и полезным, но требует последующих осмысления и доработки?» (ответ прикрепляется к листу изображением мясорубки). Обязательным элементом этого метода является краткий комментарий ответов по всем позициям. Получение обратной связи позволяет педагогу критически оценивать проведенное занятие и получить информацию для дальнейшего усиления его содержания, методов проведения.

Использование активных методов обучения в педагогическом процессе побуждает самого педагога к постоянному творчеству и совершенствованию, собственному профессиональному и личностному развитию. При знакомстве с тем или иным методом, педагог определяет его педагогические возможности, идентифицирует с особенностями обучающихся, адаптирует к своей индивидуальности. И такая подготовка к проведению занятий со взрослыми обучающимися позволяет осознать, что активные методы обучения являются действенным педагогическим средством, необходимым условием оптимального развития и тех, кто обучает, и тех, кто обучается.

НОВАТОРСКИЕ ИДЕИ XIX ВЕКА: С.А. РАЧИНСКИЙ

Е.Б. Лавицкая
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Основным типом начальных учебных заведений на территории Российской империи, в том числе и на белорусских землях, во второй половине XIX - начале XX в. являлись православные церковные школы. Однако школы эти не имели хорошо организованного учебного процесса, терпели недостаток в помещениях, учебниках и учебных пособиях, в специально подготовленных учительских кадрах. С 1864 г. количество церковно-приходских школ стало стремительно сокращаться вследствие их неэффективности. Проблема создания системы народного образования стала одной из центральных в сфере российского образования второй половины XIX века. Новаторские идеи для решения данной проблемы были выдвинуты и нашли практическое применение С.А. Рачинским.

Цель нашего исследования: раскрыть основные положения педагогической концепции С.А. Рачинского

Материалы и методы. Материалом для исследования послужила историко-педагогическая литература по данной теме. Реализован сравнительно-сопоставительный метод исследования, методы анализа и обобщения историко-педагогических материалов по заявленной проблематике.

Результаты и их обсуждение. Цель учреждения церковно-приходских школ заключалась в распространении элементарной грамотности и в том, чтобы «воспитывать в детях страх Божий, преподавать им значение веры, вселять в их сердца любовь к святой церкви и преданность к царю и отече-

ству». В программу и учебный план церковных школ входили следующие предметы: Закон Божий (изучение молитв, священная история, объяснение богослужения, краткий катехизис), церковное пение, чтение церковной и гражданской литературы, русская и церковно-славянская грамота, начальные сведения из арифметики [2, с.35].

В основе школы С.А. Рачинского (открытой в 1875 году в имении Татево Смоленской губернии) лежало семейное воспитание, традиции русской народной жизни и ее православные устои. После 6-7 лет учительства С.А. Рачинский пришел к выводу, что родители-крестьяне отдавали ребенка в школу не только для обучения грамоте и счету, а были уверены, что школа заложит в ребенке христианскую основу: в народном понимании это идеал человека с присущими ему национальными чертами – теплотой и сердечностью отношений, нравственностью, бескорыстием, гражданственностью, патриотизмом и православной верой [1, с. 449].

Церковные школы обычно находились в домах священников, дьячков, пономарей, в церковных сторожках и в лучшем случае – в особых «истопках», находившихся в усадьбах настоятелей церквей и устроенных за их счет. Классная мебель состояла из длинного стола, пред которым с обеих сторон стояли такие же скамьи.

С.А. Рачинский построил здание школы с общежитием, с комнатами для учителей. Внешний вид школы напоминал крестьянский двор заботливого хозяина: чистый двор, огород, цветник, высокое красивое здание с большой террасой, в теплое время увитой диким виноградом. Внутри школы были просторные классные комнаты, украшенные картинами, фотографиями, рисунками учеников. Был также надстроен второй этаж, где располагались певческая и художественная мастерские.

Особенность школы с общежитием требовала от него и особенной постановки учебно-воспитательного процесса, поэтому стали необходимы вечерние занятия и расширение программ. Треть учеников была сиротами, что не позволяло закрыть школу на лето, и она работала круглый год [1, с.449]. Тогда как ученики церковно-приходских школ были по большей части приходящими, и ученье продолжалось только до вечерних сумерек. Расписаний уроков здесь не было: предметы и продолжительность каждого урока зависели от усмотрения учителя, как и объем сообщаемых ученикам знаний, который определялся или желанием родителей учеников, или степенью подготовленности самих учителей. Обучение начиналось со славянской грамоты, после чего приступали к изучению слогов (по буквослагательному способу). После заучивания слогов начиналось чтение «по верхам», а также чтение и заучивание слов под титлами. При достаточного усвоения механизма славянского чтения начинали читать и гражданскую печать. Обучение письму начиналось по достижению достаточного навыка в чтении гражданской печати. Ученики писали немного, но тщательно, так как бумага в то время была достаточно дорогой. Обучение арифметике ограничивалось сообщением со стороны учителя и усвоением со стороны учеников механизма главнейших арифметических действий с целыми числами; в решении задач ученики не упражнялись или упражнялись очень мало [3, с. 3].

С.А. Рачинский отводил немало места в учебном процессе Закону Божию и церковно-славянскому языку. Закон Божий он поручал вести только священнику и в форме задушевной беседы, причем основное внимание уделялось не столько сообщению массы религиозных сведений, сколько нрав-

ственному и воспитательному значению. Церковно-славянский язык вел он сам, считая, что чтение на церковно-славянском – это путь к прочной грамотности. Высокая грамотность, прочность знаний, умений и навыков отличали его школу от других. Желание расширить кругозор школьников, пробудить интерес к самообразованию привело С.А. Рачинского к необходимости расширения учебных программ. В учебный план им были введены геометрия, основы физики, черчение, география, естествознание. В обучении русскому языку С.А. Рачинский использовал «Новую азбуку» и «Книгу для чтения» Л.Н. Толстого, «Родное слово» К.Д. Ушинского, произведения А.С. Пушкина, В.А. Жуковского, С.Т. Аксакова.

Вместо сухого, формалистического изучения школьниками чисел появились предпосылки для живого развития их математических способностей. При обучению устному счету педагог учил думать, рассуждать. Каждый его пример, задача носили аналитический характер.

Весьма серьезные требования он предъявлял к подготовке учителей, т.к. считал, что учитель начальной школы должен уметь хорошо рисовать, петь, владеть несколькими ремеслами, нужными в крестьянском быту. Но кроме этого, учитель должен любить свой труд, и только тогда его результаты будут ощутимыми. Учить не для экзамена, а для жизни – основное дидактическое требование С.А. Рачинского [1, с.452]. В то же время обучением в церковно-приходских школах занимались священники, дьячки, пономари, просфорнии или лица, специально приглашенные для обучения, по большей части родственники священников, не находившие себе другого рода службы.

Заключение. Исходя из своего понимания духовных и практических потребностей крестьянства, Сергей Александрович создал особый тип русской национальной школы. По его убеждению, народ с его религиозно-просветительским началом нуждается, прежде всего, в нравственном воспитании. Задачу школы он видел в формировании у детей целостного и гармоничного мировосприятия, основанного на нравственных идеалах христианства и гуманизма. Но, к сожалению, его идеи не нашли широкого применения.

Список литературы

1. Латышина, Д.И. История педагогики. Воспитание и образование в России (X – начало XX века): Учебное пособие / Д.И. Латышина. – М.: ФОРУМ, 1998. – 584 с.
2. Тогулева, Е.Д., Моторова, Н.С. Церковно-приходские школы и школы грамоты в Витебской губернии во второй половине XIX – начале XX в. / Е.Д. Тогулева, Н.С. Моторова //Весн. Віцеб. дзярж. ун-та. – 2005. - №3 (37). – С.35-38.
3. Серебренников, Н. Краткий историко-статистический очерк развития церковной школы Полоцкой епархии за 1884—1909 гг. / составил Полоцкий епархиальный наблюдатель церковно-приходских школ протоиерей Н. Серебренников. – Витебск: Губернская типография, 1909. – 26 с.

ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ: ИННОВАЦИИ В СОВЕТСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ 70–80 гг. XX в.

А.П. Орлова, В.В. Тетерина, Н.К. Зинькова
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Переход Беларуси на инновационную модель развития экономики, перестройка рынка труда требуют пересмотра содержательных основ подго-

товки молодежи к труду. В связи с этим ретроспективный анализ развития теории трудового воспитания школьников в истории советской школы 70-х – 80-х годов XX в. поможет глубже осмыслить и оценить состояние проблемы в современной общеобразовательной школе Беларуси, разработать новые подходы с сохранением бесспорных достижений советской системы трудового воспитания молодежи.

Материалы и методы. Материалом исследования послужила научная историко-педагогическая литература по заявленной проблеме, представленная работами известных в этой области ученых. В качестве методов исследования использовались: ретроспективный, сравнительно-сопоставительный, логический и исторический.

Результаты и их обсуждение. 70 –е года XX столетия характеризовались быстрыми темпами развития народного хозяйства. В качестве первоочередной задачи ставилось повышение уровня образования и квалификации трудящихся, осуществление мер по подготовке высококвалифицированных специалистов и рабочих. В этой связи государство целенаправленно повышало роль общеобразовательной школы в подготовке выпускников к труду и, прежде всего, в сфере материального производства. Эта задача решалась двумя взаимосвязанными, дополняющими друг друга путями: первый – завершением перехода ко всеобщему среднему образованию, второй – развитием общеобразовательной школы как трудовой и политехнической. Проводился пересмотр концептуальных подходов к решению проблемы подготовки подрастающего поколения к труду и осуществлялась разработка новых теоретических основ, явившихся результатом научно-исследовательской работы многих ученых, главным образом из АПН РСФСР, а затем АПН СССР. Характерной особенностью проводимых ими научных исследований явился единый теоретико-методологический фундамент, позволивший многоаспектно раскрыть цель, содержание и структурные компоненты трудового воспитания школьников, определить пути, смоделировать процесс и выявить условия эффективной подготовки учащихся к труду в соответствии с политико-экономическими условиями развития страны и задачами, поставленными перед школой.

Особое значение в исследуемой проблеме придавалось определению структурных компонентов трудового воспитания. Несмотря на многообразие подходов, в качестве основных элементов ученые выделяли: общественно значимые мотивы участия школьников в труде; знания и убеждения, составляющие основу социально-трудовой культуры и систему соответствующих навыков и умений; отношение к труду и его результатам; нравственно-трудовые и нравственно-психологические качества труженика общества; опыт трудовой, рационализаторской, изобретательской, опытнической деятельности.

Ученые – политехнисты (П.Р. Атутов, В.А. Поляков, М.Н. Скаткин, А.А. Шибанов и др.) единодушно сходились во мнении, что политехническое образование выступает важнейшим средством воспитания личности, формирования в соответствии с объективными требованиями экономики работников, способных ориентироваться во всей системе производства.

В 70-е – 80-е годы был подготовлен и научно обоснован теоретико-методологический фундамент понимания сущности соединения обучения с производительным трудом, его роли в формировании личности труженика.

Теоретические исследования доказывали, что для успешного решения этой задачи необходимо включить школьников в реальные трудовые отношения.

Труд учащихся должен сопровождаться выпуском материальных и духовных ценностей, имеющих потребительскую стоимость.

При этом первостепенное значение придавалось поиску эффективных в воспитательном отношении форм организации общественно полезного, производительного труда школьников. Наиболее перспективными и педагогически целесообразными формами организации трудовой деятельности учащихся были признаны учебно-производственные комбинаты, учебные цеха, школьные заводы на предприятиях. Поиск содружества рабочих и старшеклассников, исходя из тех условий, которые можно было создать на предприятии для производственного обучения, производительного труда и общественной работы, осуществлялся Кенжибаевым С., Сухаревым А.А., Коряковым Г.А., Холоденко А.Б. и др.

Ученые-исследователи (Костенков П.П., Костяшкин Э.Г., Томин Н.А., Чернышенко И.Д. и др.) обращали внимание на то, что воспитательная эффективность производительного труда учащихся повышается при условии четкого определения цели трудовой деятельности, правильного планирования, расстановки учащихся, распределения их функций в трудовом процессе, учета и оценки результатов, индивидуального подхода, требующего, чтобы воспитатель всегда старался приводить содержание труда в соответствие с постоянно изменяющимся уровнем их нравственной подготовленности, физическими и интеллектуальными возможностями. Важно, чтобы создавался определенный эмоциональный настрой, осуществлялось педагогическое руководство производительным трудом школьников.

Экспериментально было доказано, что эффективность трудового воспитания учащихся зависит не только от правильного определения и отбора содержания и форм труда, но и используемых методов и приемов: воспитание на положительном примере, на трудовых традициях советского народа, на организации соревнования.

В 70-80-х годах XX века особое внимание уделялось разработке проблемы трудового воспитания учащихся во внеурочной работе (М.А. Скаткин, Э.Г. Костяшкин). Важным звеном, по их мнению, в системе трудового обучения и воспитания являются кружки бытового труда, сельскохозяйственные, технические, прикладные, а также техническое творчество учащихся. При правильной организации технического творчества учащихся создаются благоприятные условия для воспитания таких ценных качеств личности, какими являются наблюдательность, трудолюбие, целеустремленность, коллективизм, стремление к красоте, а главное, умение самостоятельно решать технические задачи. Эти качества личности школьника могут быть сформированы при условии, если этот труд будет отвечать основным педагогическим требованиям: он будет общественно мотивирован и иметь политехнический характер, что предусматривает ознакомление учащихся с новейшими техническими достижениями как в области технологии материалов, технологических процессов, так и оборудования, инструментов, способов конструирования и т.д. Ученик должен знать, что создаваемое им техническое устройство призвано решать в настоящем и будущем. Важно установить систему подчинения и руководства, осуществлять связь и товарищескую взаимопомощь в коллективной работе, проводить учет работы и широкую информацию о ее результатах.

В исследованиях указанного периода акцентируется внимание на наиболее эффективных формах трудового воспитания школьников во вне-

классной работе: викторины; устные журналы, посвященные трудовой, производственно-технической, профориентационной тематике; составление летописей родного завода; трудовые десанты; школьное лесничество; ученические строительные отряды. В научных работах ученых подчеркивается, что процесс трудового воспитания не может осуществляться без педагогического предвидения, прогнозирования и планирования.

Во второй половине 70-х годов увеличилась сеть лагерей труда и отдыха для старшеклассников городских школ. Эффективности их работы во многом способствовали научные исследования Степанян Р.Г., Тубельского А.Н. и др.

Вместе с тем, задачи, которые выдвигались в исследуемый исторический период в области экономического развития страны, требовали детальной разработки отдельных аспектов трудового воспитания подрастающего поколения. В этот период ученые искали пути формирования у учащихся сознательного отношения к труду (Ахматова А.Ф., Костенков П.П. и др.). Во многих работах подчеркивалось, что воспитание у школьников готовности к производительному труду имеет наибольший положительный эффект, если учителя школ умело сочетают формы учебной работы с внеклассной и внешкольной деятельностью, если в этом процессе активно участвуют шефствующие над школами предприятия.

Исследованию совместной работы школ, производства и семьи по трудовому воспитанию молодежи были посвящены труды М.И. Богатова, П.П. Костенкова, С. Кенжибиева, А.М. Овчинникова и др.

Заключение. Таким образом, разработка теоретико-методологических основ проблемы подготовки молодежи к труду в советской педагогике 70 – 80-х годах XX в. носила комплексный, многогранный и инновационный характер. Ее эффективность была очевидна, поскольку она была направлена на формирование творческой личности гражданина – труженика, способного поднять на качественно новый уровень социально-экономическое развитие страны.

Список литературы

1. Скаткин, М.Н. Трудовое воспитание и профориентация школьников / М.Н. Скаткин, Э.Г. Костяшкин – М., 1984. – 190 с.
2. Трудовая подготовка школьников / Под ред. П.Р. Атутова и др. – Киев, 1987 – 224 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НЕКОТОРЫХ ПРАКТИЧЕСКИХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧИТЕЛЕЙ-НОВАТОРОВ

О.Н. Пирютко, Е.Ю. Терпицкая
Минск, УО «БГПУ им. М. Танка»

Движение педагогов-новаторов оформилось в 1984 году в связи с реформой школьного образования, возникло как ответ на кризис образовательной системы. Ставились новые воспитательные задачи, что и отразилось в названии движения – ПЕДАГОГИ-новаторы. Основные прорывы движение сделало именно в области создания новых образовательных методик. Были выработаны десятки новых подходов к преподаванию: межпредметные курсы и погружения, образовательные тренинги, дидактические ролевые игры, проектная методика, интегрированные уроки, исследовательские лаборатории по разным предметам, преподавание через

компьютер, тьюторство, новые подходы к оценке учебного процесса, разные типы олимпиад, конкурсов и пр. Были сформулированы новые задачи образования: развитие мышления в противовес энциклопедичности, развитие коммуникативности и пр. Своего пика движение достигло в начале 1990-х, после чего разбилось на отдельные ветви субдвижений.

На сегодняшний день складывается ситуация, аналогичная описанной. В связи с внедрением в образовательный процесс новых направлений требуются новые идеи, методы, методики, может быть – целые методические школы. Психологизация процесса обучения, исследования психодидактики ставят вопрос о теоретических основах деятельности педагогов-новаторов. Актуальность обращения к опыту педагогов - новаторов связана с вопросом возможности использования их продуктивных идей в современном образовательном процессе. Некоторые проводимые исследования деятельности педагогов-новаторов фиксируют формы и приемы их деятельности. Другие – касаются закономерностей процесса усвоения информации, связываются с закономерностями психолингвистики. Напомним, что феномен обучения по С.Н. Лысенковой заключается в следующем: рассредоточенное усвоение наиболее сложного учебного материала, вводимого с опережением программы, обеспечивает его осознанное восприятие, прочное запоминание и ускоренное формирование навыка практического действия. Проанализируем этот опыт с точки зрения современных достижений методической науки.

Традиционным компонентом урока по формированию новых знаний является, так называемая, «актуализация знаний». В общем случае, этот этап понимается, как повторение прежних знаний, которые будут использованы при изучении новых. Как правило, учитель вначале урока просит назвать нужный математический объект, его определение, сформулировать теорему, назвать правило или формулу и переходит к рассмотрению новой темы. Но закономерности усвоения знаний требуют совсем иного. Первая из закономерностей усвоения следующая: знания, на основании которых формируются новые знания, должны быть подвижны. Она опирается на физиологическую закономерность деятельности коры головного мозга: для установления временных связей (обобщенных ассоциаций) необходимо достаточное возбуждение в творческом очаге коры больших полушарий головного мозга, и только в результате тренировки временная связь легко включается в разные системы связей. Поэтому знания должны быть не просто воспроизведены, как часто бывает, неточно и приблизительно, а обладать важнейшим качество – подвижности. Итак, в качестве первой методической закономерности усвоения новых знаний определяем следующую: обеспечение подвижности знаний, на основании которых формируются новые знания. Реализация этой закономерности – это первый этап урока по формированию новых знаний, именно тот, который традиционно называют «актуализация знаний» и который традиционно выполняется формально, тем самым проектируя дальнейшие неудачи при формировании новых знаний в процессе обучения. В [2] указаны параметры сложности, которые следует выделить в учебном материале, прежде чем приступить к изучению той и или иной темы, примеры использования некоторых когнитивных схем для организации подвижности знаний, на основании которых формируются новые знания.

Подвижность знаний предполагает овладение навыками выполнения практических действий и применения словесной характеристики как объекта, на который направлены действия, так и выполняемых операций с ним. Организация подвижности знаний, на основании которых формируются новые знания, требу-

ет анализа и подготовки не только одного урока, а системы уроков, предшествующих изучению новой темы. Включение в каждый урок видов деятельности, направленных на создание базы изучения того или иного математического объекта, обеспечивает активную умственную деятельность учащихся при усвоении новых знаний. Таким образом, т.н. формальный термин «актуализация опорных знаний» и формальная реализация соответствующего компонента урока, на самом деле, заменен на отвечающее дидактическому смыслу «обеспечение подвижности знаний», и становится компонентом нормативной деятельности учителя при формировании новых знаний. Именно этот компонент урока и выделила С.Н. Лысенкова как основу созданной технологии: выделение параметров сложности и обеспечение подвижности знаний.

На сегодняшний день учет этой закономерности является нормативным требованием к деятельности учителя и составляет основную задачу методики преподавания математики.

СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ СПОСОБ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ

П.О. Филон
Гомель, УО «ГГУ им. Ф. Скорины»

В современном обществе использование информационных технологий и сети Интернет становится необходимым практически в любой сфере деятельности человека. Образование представляет собой не только благоприятную среду для их применения, но и может значительно улучшить своё качество благодаря использованию социальных сетей. Использование в учебном процессе социальных сетей, сети Интернет и информационных технологий, позволяет осуществлять учебный процесс в новых условиях [1]. Целью данной работы является показать возможности использования социальных сетей в образовательном процессе на примере опыта зарубежных стран.

Сегодня, социальные сети глубоко вошли в нашу жизнь, и объединяют сотни миллионов жителей всей планеты.

Использование социальных сетей в образовании сделает процесс управления образованием более оперативным и удобным, позволяет быстро и одновременно информировать о текущих изменениях в школе или ВУЗе всех участников образовательного процесса. Использование Интернета и социальных сетей в процессе обучения, позволяет учителю перестать быть единственным источником информации для ученика, что будет способствовать развитию кругозора и становлению творческой личности.

Социальные сети работников образования появились не так давно, в России например, первый подобный проект как Всероссийская школьная образовательная сеть («Дневник.ру») начал разработку в 2007 году.

«Дневник.ру» это Интернет-проект, целью которого является создание единой образовательной сети для всех участников образовательного процесса. Дневник предоставляет разнообразные сервисы для школьников, учителей и родителей.

Вторым подобным проектом в России является социальная сеть работников образования "Наша сеть" (www.nsportal.ru). Используя этот проект, можно создать очень быстро и просто персональный мини-сайт. Также, на основе расширяемой функциональности групп (сообществ) можно создавать большие образовательные проекты. Всего в сети создано более 16000 мини-

сайтов пользователей и собрано около 50000 учебно-методических материалов с удобной системой поиска.

Самой крупной в мире социальной сетью работников образования является сеть Twiducate - *A* social networking for schools. (www.twiducate.com), созданная в 2009 ставила целью создание пространства для продолжения учёбы для школьников и студентов вне школы, так как в школе, по мнению создателей, возможности для образования ограничены кабинетом и администрацией. Сеть работает по принципу работы сети Twitter.

В Беларуси первыми разработками в области автоматизации школьного учебного процесса являются Школьная Городская Информационная Система в Гомеле (www.dnevnik.iptv.by) и онлайн сервис школьных дневников и журналов School-life.by. В Гомельской сети зарегистрировано все школы центрального района г. Гомеля. Из 10 тысяч пользователей, зарегистрированных в ШГИС, в октябре 2011 года посетили сайт только 6,6%. Итоги второй четверти заинтересовали уже 32,4%. Посмотрели отметки за I полугодие уже 60% пользователей. На данный момент их количество составляет практически 70%.[2]

Использование специализированных сетей работников образования позволяет:

- Создавать сайты образовательных учреждений, где можно рассказать о своей работе, добавлять новости и объявления, создавать обсуждения и фотоальбомы.
- На сайтах образовательных учреждений можно создавать сайты классов, групп, кружков и т.д.
- Учитель может вести свой блог - интернет-дневник, где автор публикует свои размышления о важных для него событиях или темах. Читатели могут комментировать и обсуждать эти статьи, высказывать свои мысли.
- Группы по интересам (сообщества) - основа социальных сетей, создаются для тесного общения на общие темы. Это хорошая возможность построить свой круг общения. Группа может иметь свои фотоальбомы, опросы, новостную ленту, библиотеку учебно-методических материалов и т.д. На основе расширяемой функциональности групп можно создавать большие образовательные проекты.
- Узнавать расписание уроков, домашние задания и оценки по предмету.
- Родители могут задать вопрос учителю их ребёнка.
- Форумы для учителей.
- Учитель сможет публиковать свои методические разработки, планы уроков, искать нужные методические материалы.
- Проведение интернет конференций.
- Использование мобильной версии сайта. [3]
- Продолжать учебный процесс во время закрытия школ на карантин или из-за сильных морозов.

Для внеклассной работы как удобный и интересный для детей метод, также можно использовать обычные социальные сети. Они сегодня крайне популярны среди молодёжи, практически все ученики сегодня имеют свою страничку в одной или нескольких социальных сетях. Например, в сети «В контакте» можно создать тематическое сообщество по своему предмету для учеников своей школы. В группе можно давать ученикам дополнительные задания для внеурочной работы, помимо обычного домашнего задания конечно, с выставлением реальной оценки за правильные решения. Также, не только ученик

сможет задать учителю вопрос, но и родители школьника. Это будет удобно особенно во время болезни ученика, когда например надо узнать домашнее задание, вместо того чтобы обзванивать одноклассников. Учитель сможет найти массу способов использования социальных сетей. Использование социальных сетей для обучения, может сделать учебный процесс увлекательным занятием для ученика и повысить интерес к предмету.

Например, заочный этап олимпиады МФТИ проходит при использовании группы в социальной сети Вконтакте «Олимпиада МФТИ по математике и физике "Физтех 2012" (заочный этап)», количество участников которой 68000. Другой пример: «Олимпиадники-биологи», Группа для тех, кто когда-либо участвовал во Всероссийской (Всеукраинской, Всеказахстанской и т.п.) олимпиаде по биологии.

В результате использования социальных сетей и информационных технологий повышается интерес и мотивация к учёбе, растет качество образования, активизируется познавательная деятельность, формируется научное мышление, осуществляется индивидуальный дифференцированный подход, творческое развитие личности, учащиеся глубже овладевают современными информационными технологиями. [1]

Список литературы

1. Майер, Р.В. Применение информационных технологий при изучении физики /Майер, Р.В.// Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» [Электронный ресурс], - 2012. – Режим доступа: http://festival.1september.ru/articles/413727/. – дата доступа 10.01.2012.
2. Епишева, А Инновационный интернет-проект внедрен во всех школах Центрального района Гомеля/Епишева,А // Гомельская Правда, газета, интернет версия [Электронный ресурс]. – 2012 г. Режим доступа: http://gp.by/section/education/36915.html - дата доступа 01.02.2012.
3. Обзор возможностей // Социальная сеть работников образования "Наша сеть" [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа: http://nsportal.ru/page/bystryi-start. – дата доступа 11.01.2012.

ПОНЯТИЕ ИННОВАЦИИ И АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ КОНЦЕПТЫ В ШКОЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ ГЕРМАНИИ

Е.В. Шульц-Федорова
Бохум (Германия), Рурский университет

Понятие «инновация» занимает одну из ведущих позиций в современном школьном дискурсе Германии как на уровне педагогической общественности, так и на уровне образовательной политики. В школах проводятся инновационные проекты, формируются инновационные образовательные фонды, объявляются конкурсы педагогических инноваций, развиваются инновационные сети и платформы. Согласно рекомендациям Конференции министров образования и культуры федеральных земель Германии от 2004 года «Стандарты педагогического образования: образовательные науки» [1], инновирование – наряду с обучением, воспитанием, оцениванием и консультированием – является одной из ключевых задач современного школьного учителя. При этом важно отметить, что именно этот пункт данного программного документа подвергается жёсткой критике в педагогических научных кругах. Проблема заключается в том, что понятие «инновация» не имеет

статуса научного термина, вследствие чего его использование становится источником разночтений и неприемлемой в науке произвольности интерпретаций. Разрешение данного противоречия входит в число приоритетных направлений педагогической инноватики.

Педагогическая инноватика (erziehungswissenschaftliche Innovationsforschung) является в Германии относительно молодым направлением научных исследований. Её фактическое зарождение приходится на середину 90-х годов прошлого века, хотя отдельные попытки объединить теоретические подходы общей (экономической) инноватики и педагогики наблюдались с середины 60-х годов. В то время они носили, однако, несистемный характер и не привели к формированию отдельного научного направления. Лишь после 2000 года понятие «инновация» начинает широко употребляться в педагогической литературе. При этом было бы неправильным утверждать, что в немецкой педагогике данное направление не разрабатывалось до этого времени как таковое. Особенно в области эмпирических исследований и научного сопровождения пилотных проектов и программ, а также реформ школьного образования, немецкие учёные добились значительных результатов, мало известных за пределами Германии. Сложность рецепции данного прогрессивного опыта другими странами заключается не только в его национальной специфике, но и в том, что для анализа и разработки теоретическо-методологической базы педагогических и образовательных инноваций применялась и до сих пор традиционно применяется собственная научная терминология. Это во многом затрудняет включение исследований немецких учёных по инновационной проблематике в международную и междисциплинарную научную дискуссию.

В актуальной немецкоязычной литературе по школьной педагогике инновация дефинируется как системное, организационное или урочное нововведение, которое, «с точки зрения определённой группы субъектов системы образования, является необходимым или целесообразным для развития данной области системы образования» [2, 26-27]. При этом инновация рассматривается с процессуальной точки зрения, т.е. она включает в себя не только введение в практику какой-либо новой идеи, но и её реализацию, рефлексию, распространение и последующую институционализацию. В отличие от сферы экономики и производства, педагогические инновации редко ориентированы на создание какого-либо конкретного продукта и несколько менее подвержены давлению по быстрому достижению успешного результата. Школьные инновации лишь в исключительных случаях носят радикальный характер и в основном возникают эволюционным путём. Они характеризуются тем, что их результаты слабо поддаются измерению и точному прогнозированию, что связано с некоторой неопределённостью их параметров и влиянием множества побочных факторов.

Хотя понятие «инновация» стремительно набирает популярность в сфере образования Германии, отличительной особенностью школьной педагогики является широкое использование для описания нововведений таких альтернативных понятий как «обновление» (Veränderung), «новшество» (Neuerung), «реформа школы» (Schulreform), «пилотный проект» (Modellversuch) и «развитие школы» (Schulentwicklung). При этом следует отметить, что до середины 90-х годов пошлого века термин «реформа школы» являлся ведущим и был связан с административными и политическими программами развития школьного образования, которые часто оказывались

неэффективными и, по мнению специалистов, привели к так называемому PISA-шоку в 2001и 2003 году. По результатам международного тестирования PISA (Programm for International Student Assessment), проводимого по инициативе ОБСЕ, немецкие школы оказались тогда на грани последней трети списка.

К середине 90-х годов понятие «реформа школы» начал вытеснять концепт «развитие школы», которое вплоть до настоящего момента является лидирующим в немецкой школьной педагогике. Теория развития школы уходит корнями в 70-е годы прошлого века и, по мнению М.Рюрупа [3], опирается, с одной стороны, на традицию государственного планирования образования (Bildungsplanung), и на сопровождение, также как и исследование, процессов обновления отдельных школ в рамках теорий организационного развития и инновационного менеджмента, с другой стороны. Данная теория занимается, по сути, проблемами изучения школьных инновационных процессов, целеполаганием и планированием процессов развития, реализацией мероприятий по обновлению, оценкой качества нововведений, развитием инновационной культуры и консультационных структур.

Таким образом, можно констатировать сходство концепций русскоязычной педагогической инноватики и немецкоязычной теории развития школы, а также провести параллели в их становлении. При этом необходимо отметить, что русскоязычная концепция не только опирается на методологическую базу общей инноватики, но в процессе своего развития во многом переняла её категориальный аппарат. В немецкой же концепции преобладает собственная, свойственная педагогической науке, терминология. Основным источником развития данной теории является анализ и интерпретация эмпирических исследований немецкого школьного образования и прогрессивный зарубежный опыт.

Несмотря на то, что теория развития школы занимается сходной с педагогической инноватикой проблематикой, она не выходит за рамки школьного образования, тогда как современная ситуация требует развития инновационной теории, применимой ко всей системе образования. Педагогическую инноватику пока ещё нельзя назвать самостоятельной отраслью немецкой педагогической науки, но она имеет большой потенциал, при условии принятия немецким педагогическим сообществом понятия «инновация» в качестве научной категории, несмотря на его терминологическое несовершенство.

Список литературы

1. KMK. Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der KMK vom 16.12.2004). [Стандарты педагогического образования: образовательные науки. (Постановление от 16.12.2004). Электронный ресурс]. URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (дата обращения: 30.03.2012).
2. Kühn, Svenja Mareike (2011): Und was kommt an? Analysen zur Implementation von Innovationen in der gymnasialen Oberstufe und im Abitur.[А что имеет успех? Анализ инноваций в старших классах гимназий и на выпускных экзаменах]. In: *DDS - Die Deutsche Schule* 103. Jg. (Heft 1), S. 24–37.
3. Rürup, Matthias (2011): Innovationen im Bildungswesen: Begriffliche Annäherungen an das Neue. [Инновации в образовании. Терминологическое осмысление нового]. In: *DDS - Die Deutsche Schule* 103. Jg. (Heft 1), S. 9–23.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИН ХУДОЖЕСТВЕННОГО ЦИКЛА

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ПСИХОЛОГИИ ДИЗАЙН-ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Т.Я. Виноградова, Т.И. Баталко
Витебск, УО «ВГТУ»

Одним из главных направлений в подготовке дизайнера является развитие нестандартного образного мышления, позволяющего в процессе обучения и в дальнейшей практической деятельности формировать проектные замыслы. Для решения данной задачи в процессе преподавания психологии дизайн-деятельности целесообразно использовать такую инновационную модель обучения как дистанционное обучение. Будущие специалисты должны быть готовы к созданию принципиально новых, прогрессивных проектных решений, нестандартных идей, образов, не являющихся слепком с уже увиденного. Для этого им необходимо активно использовать новейшие информативно-коммуникативные средства и технологии.

В процессе изучения дисциплины «Психология дизайн-деятельности» формирование профессионального сознания дизайнера подчинено определенной логике и может быть представлено следующими основными компонентами: представление о новизне, вносимой дизайнером в предметный мир: от новизны как индивидуальном явлении (отличие данной предметной формы от других, аналогичных ей) до новизны, социально осмысленной (новизна, вносимая дизайнерским решением в сложившиеся культурные нормы, традиции);

- представление о предметном мире как развивающемся: от эволюции вида вещи («новая» вещь, «традиционная» вещь, «формируемая» вещь и пр.) до эволюции социально-культурных явлений (эволюция стиля, эволюция образа жизни);
- представление о предметной среде как объекте воздействия со стороны дизайнера: от рассмотрения среды в качестве источника связей, в которые включен объект и которые определяют требования к нему, до рассмотрения предметной среды в качестве объекта дизайнерского проектирования;
- понимание различия практических задач дизайнера: от художественного конструирования предметов, их комплексов (где образное решение выступает лишь одной из сторон композиционной организации предметной формы) до проектирования «образа ситуации», «образа события» (где сама предметная форма выступает одним из множества возможных носителей образа).

Психология дизайн-деятельности совсем новая дисциплина, которая читается студентам художественных специальностей. Родоначальником психологии дизайна считают голландца Питера Ван Гога, ставшего идеологом создания среды обитания с оптимальным жизненным климатом. Этот оптимальный климат создается сочетанием целого ряда параметров- физических, экономических, социальных и психологических. В 60-е годы XX века в обсуждение проекта города со "счастливым климатом" включилось огромное количество европейских архитекторов, врачей, психологов, социологов. Так появилась психология дизайна как отдельная отрасль, соединив-

шая в себя знания психологии для создания нового продукта. В основу психологии дизайна заложены восточные и западные геомантические традиции, расчеты, учитывающие влияние магнитных силовых линий Земли, а также энергии ландшафтов и торсионных полей на жизнь человека; даосская традиция Фэн Шуй; древнейшие методики работы с пространством; способы очищения и оздоровления пространства, экодизайн, процессуальная психологическая работа.

Сегодня исследователи говорят об отдельном направлении в педагогике – медиаобразовании. Данное направление науки изучает процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов. Использование на практических и лекционных занятиях инновационных технологий: информационных ресурсов Интернета, видеоплееров, компьютеров, мультимедийных проекторов, интерактивных досок и других информативно-коммуникативных технологий в преподавании психологии дизайн-деятельности нацелено на создание условий для поддержания внутренней мотивации (повышение интереса к предмету), способствует повышению доступности и глубины восприятия информации. Преподаватель, используя различные способы организации и подачи информации, может более эффективно формировать и развить у обучающихся необходимые в современном мире коммуникативные умения, языковые и общекультурные навыков.

Результатом грамотного использования экранно-звуковых средств, за счет одновременной активизации обеих полушарий головного мозга, является, сохранение полученной на занятиях информации, вплоть до 95 %. Благодаря использованию Интернет ресурсов решается вопрос о свободном доступе к источникам информации при ограниченных финансовых возможностях. Так на сегодняшний день можно совершить виртуальную экскурсию, побывать во всех самых крупных музеях мира, рассмотреть представленные в них шедевры искусства во всех деталях и под разным углом зрения, посмотреть видеозаписи спектаклей, сыгранные на ведущих сценах и услышать исполнение музыкальных произведений в исполнении лучших оркестров.

Для подготовки современного специалиста, которому в будущем предстоит решать как творческие задачи, создавать принципиальное новые объекты и предметы, так и работать непосредственно с заказчиком, учитывая все его психологические особенности, целесообразно вооружить его, за период обучения, инновационными подходами к формированию умений и навыков в масштабе современного уровня знаний.

КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫЕ МЕТОДЫ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ДИЗАЙНЕРА

В.Б. Дрягина
Смоленск, УО «СмолГУ»

Ландшафтное проектирование среды – учебная дисциплина в системе подготовки дизайнера, при изучении которой студенту необходимо освоить разнообразный теоретический материал, и выполнить определенный программой перечень практических заданий, направленных на отработку навыков профессиональной деятельности. Специфика учебной дисциплины и

ограниченное время на ее изучение (один семестр) способствуют тщательному отбору приемов и методов обучения, постоянной работе над повышением эффективности и результативности обучения дисциплине. Регулярная проверка качества обучения – является частью учебного процесса и направлена на выявление уровня освоения знаний по ландшафтному проектированию, который должен соответствовать образовательному стандарту. В ландшафтном проектировании, как и в любой дисциплине, проверке подлежат знания, умения и навыки (когнитивные цели обучения).

Опыт работы показывает, что для формирования прочной системы знаний, умений и навыков целесообразно использовать все известные виды контроля: текущий, периодический, итоговый. Выбор их и использование зависят от темы учебного материала и задач обучения. Рассмотрим варианты использования различных видов контроля на практических занятиях.

При освоении ландшафтного проектирования студентам-дизайнерам за короткий период учебного времени предстоит запомнить большой объем учебного материала: виды древесных растений и их использование, виды травянистых растений и их использование, породы камней, их использование и многое другое. Чтобы разобраться, понять и запомнить эту информацию необходимо постоянно ее повторять и закреплять, формируя тем самым систему знаний.

Активному и прочному запоминанию материала способствует один из видов текущего контроля - фронтальный опрос, который проводится в начале или в конце учебного занятия. Он позволяет получить первичную информацию о ходе и качестве усвоения материала, стимулировать регулярную, целенаправленную работу студентов по приобретению знаний. Методика его проведения проста – преподаватель демонстрирует слайды с изображениями, например, видов растений, а студенты вначале хором, а позднее индивидуально, письменно и на оценку, называют их. Традиционность такого вида контроля не умаляет его пользы, так как он направлен сначала на зрительное запоминание материала, а затем – на контроль. Фронтальный опрос с привлечением зрительной памяти проходит живо, активно, с интересом и пользой.

По мнению педагогов (Кузнецов И.Н.) контроль и оценка знаний в учебно-воспитательном процессе высшей школы играют менее стабильную роль по сравнению с общеобразовательной школой. Этому способствует отсутствие оценок, отсутствие ежедневных занятий по учебной дисциплине. Однако ценным и важным мотивом познавательной деятельности является интерес, который формируется при проведении фронтального опроса.

Периодический контроль также успешно используется при проведении занятий по ландшафтному проектированию. Он обеспечивает более глубокую и всестороннюю проверку усвоения учебного материала, так как требует использования комплекса знаний и умений. При проведении периодического контроля целесообразно подбирать задания, в которых студенту необходимо показать свои знания и умения их применять для решения конкретной задачи.

Для проверки теоретических знаний при изучении ландшафтного проектирования могут быть использованы задания в тестовой форме:

– на нахождение соответствия между названиями и изображениями;
– на нахождение лишнего среди других понятий;
– на приведение примеров к заданным понятиям;
– на дописывание определения.

Такие задания определяют первый уровень знаний студентов – опериро-

вание понятиями. Заданиями для определения второго уровня – умения применять знания для решения конкретной задачи, могут быть выполнение небольших практических работ, например, подбор растений для заданного вида цветника, расчет количества материала, составление ассортиментной ведомости.

При выполнении перечисленных заданий студенты работают на листах, заготовленных преподавателем, вписывая необходимую информацию. Такой прием способствует четкости и быстроте проведения работы, краткости и технологичности. Дидактические тесты, составленные по каждому учебному разделу, позволяют быстро и качественно проверить знания студентов, а также могут быть использованы для самоконтроля знаний.

Итоговый контроль проводится в конце изучения раздела. Его задача – зафиксировать качество знаний, умений и навыков студентов. Такой вид контроля позволяет определить качество изучения учебного материала в системе, выявить взаимосвязь его с другими разделами, установить, насколько студенты успешно владеют системой определенных знаний, каков общий уровень их усвоения. Поэтому в содержание такого вида контроля мы включаем разнообразные практические задания, например, разработка эскиза регулярной клумбы, миксбордера для конкретной городской территории, подбор растений в соответствии с эскизом, расчет количества растений, составление ассортиментной ведомости и составление плана работы по выполнению композиции в материале. При выполнении предложенного контрольного задания студентам необходимо вспомнить виды растений, которые можно использовать в этом случае (классификацию), их высоту и цветовые оттенки; правила расчета количества растений на участке; алгоритм выполнения проекта; алгоритм выполнения композиции в материале.

Показателями сформированности знаний являются владение понятиями: узнавание и определение понятий, раскрытие содержания понятия, знание классификации понятий. Показателями сформированности умений и навыков являются конкретные действия, выполняемые студентами в соответствии с поставленными задачами - построение алгоритма действий, выполнение действий по порядку, самоанализ результатов работы.

Таким образом, использование контрольно-оценочных методов в процессе обучения дизайнеров ландшафтному проектированию позволяет проверить их знания, умения и навыки, стимулировать интерес и подготовить их к профессиональной деятельности, сформировав необходимые компетенции.

ПРОЕКТНЫЙ МЕТОД НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ У СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОФИЛЯ

Н.В. Дырко, Н.П. Яснова
Витебск, УО «ВГТУ»

Одной из основных задач, стоящих перед педагогом является создание мотивации для изучения иностранного языка. Ведь не секрет, что преподаватели в неязыковом вузе очень часто сталкиваются с проблемой нежелания студентов изучать данный предмет. Возможность применять свои знания на практике при решении практических задач, а не просто для выполнения серии заданий на уроке, значительно повысит интерес обучаемых. Вот поэтому современная методика все чаще обращается к методу проектов, который позволяет изучать язык через деятельную разработку проблемы, что должно завершиться реальным практическим результатом. Чтобы добиться этого

результата, необходимо стимулировать студентов к самостоятельному мышлению, нахождению и решению проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, прогнозированию результатов и возможных последствий разных вариантов решения.

Как известно, существует несколько разновидностей проектов. Мы рассмотрим возможность применения проектного метода при обучении иностранному языку студентов художественного профиля (дизайнеров). Для этого преподаватель располагает огромным материалом, который представляет для обучаемых профессиональный интерес. При работе с группами дизайнеров было выявлено, что они очень мало знакомы с картинами английских живописцев, а о некоторых из них даже не слышали. Так, на одном из занятий студентам было предложено ознакомиться с историей развития английской живописи и выбрать художников, о творчестве которых им бы хотелось узнать. Стоит отметить, что работе подобного вида должна предшествовать тщательная подготовка. С помощью комплекса упражнений необходимо отработать лексику, необходимую для высказываний по данной тематике (названия материалов и инструментов, используемых художниками, жанров живописи, приемов создания картин и т.д.). Далее студенты самостоятельно должны были найти материалы для изучения темы (факты из биографии, особенности мастерства, тематика картин, репродукции). Проекты подобного рода могут быть разными по длительности и могут быть завершены разнообразными видами деятельности. Например, при наличии возможностей можно организовать поход в музей или картинную галерею и организовать обсуждение работ художников. При работе над данным проектом студенты организовали его презентацию (группами или индивидуально) на занятии с использованием репродукций картин Гейнсборо, Лоренса, Констебля, Тёрнера и Хогарта. После обсуждения работ и взглядов художников студентам можно предложить ряд заданий, при выполнении которых они должны были применить не только знания, полученные в ходе занятия, но и те, которые они приобрели на занятиях спецдисциплинами. Так, например, на последующем занятии студенты по памяти описывали картины известных мастеров, а их товарищи по группе должны были определить, о картине какого мастера идёт речь. В виде домашнего задания можно предложить составить кроссворд на тему «Живопись».

При использовании метода проектов преподаватель обязан заранее тщательно готовиться к таким урокам. Это не «ежедневные» технологии. В начале учебного года желательно выделить те темы (наиболее сложные в плане понимания, усвоения), вопросы, разделы, программы конкретного курса, по которым желательно было бы провести проект. Это необходимо для того, чтобы дать возможность студентам более глубоко и детально вникнуть в материал, дать возможность самостоятельно в нем разобраться не на уровне воспроизведения, а на уровне применения данного материала для решения какой-то значимой проблемы, для приобретения нового знания. Преподаватель должен продумать весь ход работы над проектом. Однако на уроке вся эта информация должна быть лишь в поле зрения самого преподавателя в качестве ориентира в организации деятельности обучаемых. Но ни саму проблему, ни гипотезы, ни методы исследования творческой, поисковой деятельности он не должен давать студентам в готовом виде. Преподаватель лишь ненавязчиво направляет их мысль в нужное русло.

Применение проектного метода позволяет наглядно продемонстрировать студентам практическую ценность изучения иностранного языка.

Наглядное преподнесение материала мобилизует психическую активность обучаемого, расширяет объём усвояемого материала в процессе сопоставления родного и иностранного языков, облегчает весь процесс обучения и тем самым вызывает интерес к занятиям иностранным языком, снижает утомляемость, тренирует творческое воображение, служит источником и критерием достоверности приобретаемых знаний. Знание языка немыслимо без изучения культуры страны. В процессе обучения студентов иностранному языку наиболее эффективным средством формирования лингвокультурологической компетенции, средством интеграции гуманитарного знания становится применение материала по культуре страны изучаемого языка. Практика преподавания доказала, что невозможно применять знания по иностранному языку, если этот язык изучается в отрыве от выражаемой им национальной культуры. Поэтому проектная методика, а в частности проекты по изучению культуры страны, имеют огромную ценность.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ АРТПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ И ФАКУЛЬТАТИВАХ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ

С.А. Жук
Пинск, ГУО «СШ № 16 г. Пинска»

Для каждой ступени школьного образования характерны свои показатели качества. А для школы в целом, несомненно, он, этот показатель, один: успешная социализация ее выпускников.

Поэтому цель образования сегодня предопределяется очень широким представлением: не наполненный знаниями, а социализированный человек, способный к успешной жизни в быстро меняющихся условиях. Отсюда возникает проблема: в современных социально-экономических условиях диплом об образовании еще не гарантирует выпускнику достойной трудовой занятости. Успешность молодого человека определяется дипломом и компетентностью.

Сейчас много говорят о том, что в школе 21 века необходима иная, чем сейчас, логика понимания образования: это не только внешняя по отношению к ребенку деятельность, но и процесс, и результаты деятельности самого ребенка. В этом суть компетентностного подхода в образовании. Таким образом, компетенции являются новым типом результата образовательной деятельности и в условиях компетентностного подхода становятся основным результатом образования.

Проанализировав существующие трактовки понятия компетенции, мы пришли к своему его пониманию. Под компетенцией мы мыслим результат образования, готовность ученика для достижения поставленной цели. Идея развития компетенций является одной из ключевых идей модернизации образования. Традиционный подход к образовательному процессу в основном ориентирован на формирование комплекса знаний, умений и навыков. Это зачастую приводит к тому, что выпускник становится хорошо информированным специалистом, но не способен использовать эту информацию в своей профессиональной деятельности. Решением этой проблемы является использование новых образовательных технологий.

Необходимо заметить, что в здоровьесберегающей деятельности учителя недооценка внимания психическому и духовно-нравственному здоро-

вью значительно снижают эффективность проводимой работы. Как известно, к важнейшим причинам неблагополучного состояния здоровья учащихся относятся интенсификация учебного процесса, а также стрессогенная его организация, что вызывает у школьников нарушения нервно-психической сферы, в т.ч. и состояние переутомления. Очень важно, чтобы методами психопрофилактики и психокоррекции владели не только психологи, но и учителя. Не надо доказывать, что школьники в учебном процессе постоянно нуждаются в психологической помощи и поддержке, на что и направлено использование приемов артпедагогики. Артпедагогика, являясь областью научного знания, позволяет рассматривать в рамках образования не только художественное воспитание, но и все компоненты развивающего процесса (развитие, воспитание, обучение и коррекцию) средствами искусства, а также формирование основ художественной культуры ребенка. Сущность артпедагогики заключается, во-первых, в ее воспитательной функции, она воздействует на нравственно-этические, эстетические, коммуникативно-рефлексивные основы личности и способствует социокультурной адаптации с помощью искусства. Кроме того, артпедагогика реализует еще и психотерапевтическую функцию, помогая детям справляться со своими психологическими проблемами, восстанавливать эмоциональное равновесие, переключаться с отрицательных переживаний на положительно окрашенные чувства и мысли. Применение артпедагогики особенно органично на предметах образовательной области «Искусство» Эта органика обусловлена тем, что структурной основой артпедагогики как двух взаимосвязанных методов являются различные виды искусства, а предметным полем влияния – чувственно-эмоциональная сфера личности: процессы восприятия и ощущений, рефлексивных способностей и эмоционально-волевой регуляции, невербально-коммуникативной культуры.

Вся работа на факультативах и уроках по изобразительному искусству носит целенаправленный характер, развивает самостоятельность учащихся при выполнении художественных изделий. Игры-упражнения с изобразительными материалами снижают эмоциональную напряженность детей, помогают им осознавать свои чувства, переживания, учат управлять ими. Поэтому на факультативных занятиях стараюсь использовать артпедагогические упражнения. При использовании этих приемов в работе с учениками необходимо учитывать, что каждый изобразительный материал имеет определенный диапазон возможных способов действия с ним, стимулирует ребенка к определенным видам активности. Подбирая изобразительные материалы в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями ребенка, можно в какой-то мере управлять его активностью.

Среди ключевых компетенций можно выделить социальные компетенции, которые обеспечивают ценностно-смысловую направленность личности, сформированность гражданской, валеологической и психолого–педагогической грамотности и культуры, способность к социальному взаимодействию, а также психосоциальную адаптацию.

Условия осуществления артпедагогического воздействия на личность ученика в процессе нравственного воспитания в школе представляют собой направленную совокупность всех и каждого структурного компонента основных видов художественной деятельности учащихся на нравственный результат.

Для создания ситуации успеха и сохранения положительных эмоций работы учащихся экспонируются на постоянно действующей и передвиж-

ных выставках. Хочу отметить, что предмет «Изобразительное искусство» заканчивается в 5 классе. Но ученики, которые начали посещать факультативы по изобразительному искусству на I-й ступени обучения, продолжают заниматься и в старшей школе. И как результат такой работы – победы на городских, областных, республиканских и международных конкурсах. Теоретические основы артпедагогики я изучала в течение 2 лет как тему по самообразованию. И один из уроков с использованием артпедагогических приемов был размещен на сайте Всероссийского фестиваля открытых уроков «1 сентября», членом клуба которого я являюсь уже несколько лет. А практическими наработками я делилась на заседаниях городского методического объединения, на мастер-классе в ходе областного семинара, на курсах в областном институте развития образования г. Бреста. По результатам использования артпедагогических приемов в своей работе делаю вывод о том, что такой метод работы помогает детям справляться со своими проблемами психологического истока, восстанавливать эмоциональное равновесие и переключаться с отрицательных переживаний на положительный и позитивный лад, формируя и развивая при этом социальные компетенции.

Следовательно, наработанная мной практика подтверждает все основные теоретические положения и получила продолжение в работе коллег в нашей школе.

ТЕХНОЛОГИЯ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Е.Л. Калист
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Введение. Современные тенденции социального развития вносят существенные коррективы в концептуальные установки как общей, так и отраслевой педагогики. Стремительно растет популярность дифференцированных и личностно ориентированных методов преподавания и воспитания. Этим обусловлен интенсивный поиск инновационных технологий педагогического руководства учебным процессом. Весьма актуальна данная проблема для музыкальной педагогики. Во многом это обусловлено детерминирующей ролью дисциплин эстетического цикла в нравственном становлении личности. На пути решения существующей проблемы весьма перспективной видится популяризация уроков музыки эвристического типа, которые помогают развитию у учащихся младших классов творческой активности, способствуют личностной исполнительской интерпретации знакомых художественных произведений, позволяют выработать навык продуктивного мышления. Целью настоящего исследования является обоснование эффективности применения технологии эвристического образования младших школьников на уроках музыки.

Материалы и методы. Материалом для исследования явилось изучение педагогической литературы по заявленной проблематике. Методологическую основу исследования составляют научные принципы эвристического обучения (В.И. Андреев, В.Н. Воронин, В.И. Загвязинский, З.И. Калмыкова, В.Н. Пушкин, Г.Я. Буш, А.В. Хуторской); научно-теоретические и методические теории эстетического воспитания школьников средствами музыки (Д.Б. Кабалевский, Б.В. Асафьев, Э.Б. Абдуллин, Ю.Б. Алиев, Е.Д. Критская, М.С. Красильникова, Н.Н. Гришанович, Т.П. Королёва, В.П. Рева, Б.О. Голешевич).

Результаты и их обсуждение. Эмоциональная отзывчивость, непосредственность выражения чувств, повышенная впечатлительность ребенка создают необходимые предпосылки для эзотерического постижения художественного содержания произведений музыкального искусства. Они позволяют приобретать личностный смысл в музыке, открывать для себя новые эмоциональные состояния, эстетические знания, ощущать душевную релаксацию. Благодаря этому реализуется принцип индивидуализации обучения, свойственный не только процессу музыкального восприятия, но и активным творческим видам деятельности на уроке. Известно, что наиболее прочными представляются знания, приобретенные самостоятельно, являющиеся катализатором непрерывного расширения интеллектуального спектра учащихся, динамизации развития их творческих способностей в процессе эвристического обучения. Реализации принципа индивидуализации обучения активно способствует использование педагогом в учебном процессе технологии эвристического образования.

Концептуально значимой психолого-педагогической основой понимания сущности и структуры технологии эвристического образования детей младшего школьного возраста является самостоятельное приобретение ими знаний, при котором учитель не учит их музыке, а помогает разобраться в специфике художественного материала. При помощи вопросов педагог наводит детей на доступный для них способ понимания сущности проблемы. Педагогическими задачами в процессе использования технологии эвристического образования младших школьников на уроках музыки являются:

- развитие у школьников мотивации эвристического мышления и овладения соответствующими приемами решения творческих задач;
- последовательное введение в образовательный процесс методов эвристического постижения художественного содержания музыки;
- создание на занятиях ситуации успеха, способствующей осознанию учащимися перевода собственного статуса как объектов обучения в субъекты познавательной деятельности;
- личностное постижение учащимися образной сущности произведений искусства в процессе использования на уроках музыки эвристических образовательных ситуаций.

Педагогическая технология эвристического образования младших школьников на уроках музыки представляет особую организацию учебного процесса, основанного на свободном мышлении, личностных художественных открытиях, самоорганизации учащихся и их сотворчестве. Ее эффективность выражается в вариативности и оригинальности самостоятельных решений учащихся. С этой целью составляется технологическая карта, в которой фиксируются основные этапы создаваемой образовательной ситуации, планируемые действия учителя и предполагаемая деятельность учащихся. Цель подобной карты заключается в систематизации учителем педагогического инструментария, необходимого для изучения определённой темы или раздела, обеспечивающего индивидуальное образовательное движение каждого ребенка. Использование учителем технологических карт существенно упрощается применением компьютерных программ как педагогических баз данных для создания вариантов решений схожих учебных задач учащимися различных классов [1, 257].

Образование младших школьников в процессе эвристического обучения является для них своеобразным прототипом деятельности взрослого человека. Создавая индивидуальные образовательные продукты, учащиеся мо-

делируют на уровне своего развития подлинное научное, техническое или художественное творчество. Такой процесс служит переходом к знакомству и сопоставительному усвоению ими культурного многообразия общечеловеческих продуктов труда [2, 292].

Важным технологическим элементом эвристического обучения является создание соответствующей образовательной ситуации, цель которой заключается в формулировании учениками идей, проблем, гипотез, версий, схем, опытов, текстов. При этом получаемый образовательный продукт непредсказуем. Педагог лишь инициирует проблемную ситуацию, задает технологию деятельности, корректирует учебный процесс, но не определяет заранее предсказуемые его результаты. Образовательная ситуация ограничивается временными и пространственными рамками педагогической реальности [3, 98].

Заключение. Таким образом, уроки музыки эвристического типа представляют собой педагогический процесс конструирования учащимися собственного смысла, целей и содержания образования, его организации и рефлексии. Очевидная производность результативности учебного процесса от эмоционально-нравственного фона, создаваемого на учебном занятии, свидетельствует о целесообразности использования технологии эвристического образования на уроках музыки. Она способствует перераспределению времени, планируемого учителем на изучение теоретических знаний о музыке, в пользу личностных открытий в образном содержании произведений музыкального искусства учащимися младших классов.

Список литературы

1. Фоминых, М.М. Педагогическая эвристика как методология современного обучения [Текст] /М.М. Фоминых // Социализация личности в XXI веке: Материалы межрегиональной научно-практической конференции, посвященной 75-летию профессора В.Д. Семенова. – Екатеринбург, июнь 2005. – С. 257–259.
2. Хуторской, А.В. Школа эвристической ориентации [Текст] / А.В. Хуторской // Школьные технологии. – 1999. – № 4. – С. 292–302.
3. Хуторской, А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской. – М.: МГУ, 2003. – 416 с.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Е.А. Кущина
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Введение. В настоящее время актуальным становится вопрос о формировании и развитии творческой активности ученика и вновь ставится на повестку дня в педагогической науке и практике. Это связано с тем, что, творческая активность представляется одним из ключевых качеств личности; если мы признаем ученика субъектом обучения, то вопрос о его активности в учебно-познавательной деятельности должен лежать в основе решения всех остальных проблем. Активность не является неизменным наследственным свойством, она формируема. Актуальность исследований проблемы развития творческой активности обусловлена требованиями личностно-ориентированного подхода в обучении.

Цель исследования – раскрыть психолого-педагогические основы сущности творческой деятельности младшего школьника и процесса развития творческой активности детей на уроках музыки.

В философии активность рассматривается как общая категория, особое свойство всех живых систем, как характеристика деятельности, показатель уровня деятельности (В.З. Коган, Л.П. Станкевич) [1, с. 217].

Во взглядах на возникновение и стимулирование активности человека, отечественные и западные психологи во многом близки, принимая за них стремления, потребности. А.А. Боричев, ссылаясь на зарубежных психологов М. Аптера, Д. Брунера, Ж. Пиаже, стимулом мыслительной активности считает «стремление к упорядочению, организации, структурированию информации об окружающем мире». Источником активности личности Н.Ф. Добрынин, И.Л. Баскакова, М.В. Гамезо, И.А. Домашенко считают «различные потребности». Это потребности в обучении, деятельности, игре, общении, отдыхе, творческая потребность, потребность в самореализации [2, с. 288].

Материал и методы. В процессе исследования были проанализированы научные и научно-методические работы отечественных и зарубежных философов, педагогов, музыковедов, психологов. Реализованы следующие методы исследования: сравнительно-сопоставительный анализ литературы, периодических изданий; изучение передового педагогического опыта учителей музыки.

Результаты и их обсуждение. На основе анализа понятий и определений активности личности в психологии и философии мы на общем интердисциплинарном уровне выделяем следующие существенные признаки активности: качество, деятельность (процесс и результат), готовность. Тогда наше определение общей активности может быть следующим: общая активность личности – это качество личности, выражающее степень интенсивности ее деятельности, содержание и устойчивость которой определяются внутренней и внешней готовностью к этой деятельности.

Творческая активность личности возникает в процессе творческой деятельности в условиях решения творческих задач, и любой человек на какое-то время может почувствовать себя творцом. Главным побудительным мотивом творчества является желание личности реализовать себя. Проявить свои возможности и способности посредством нахождения деятельности, соответствующей своей индивидуальности и выражение через нее. Это сложный процесс, зависящий от различных факторов и опыта.

Таким образом, творческая активность – это сложное интегративное понятие, соединяющее в себе и приводящее во взаимодействие активность и творчество. В число показателей творческой активности включается:

– самостоятельность (Д.Б. Богоявленская, В.И. Коротяев);
– оригинальность (согласно работам: В.И. Андреева, Я.А. Пономарева);
– новизну результатов и способов деятельности - показатель, без которого изучение творческой активности невозможно.

Важнейшие условия формирования творческой активности учащихся – содержание изучаемого материала, характер деятельности. Формирование творческой активности взаимосвязано с развитием самостоятельности. Основным фактором развития творческой активности ребенка в педагогическом процессе, по мнению Н.В. Амасович, является учебно-творческая деятельность. Последняя определяется как специфический вид учебной деятельности, внутри которой в своеобразной форме сохраняются ситуации, обеспечивающие усвоение школьниками социокультурного опыта человечества, овладение ими предметно-образовательными действиями в процессе

решения учебно-творческих задач, возможность осознания себя творцом продукта, возникающего при разворачивании таких действий. Создание в начальной школе надлежащих условий для развернутой учебно-творческой деятельности способствует формированию у них творческого опыта и развитию творческой активности [3, с. 17].

Творческая активность предполагает максимальное проявление индивидуальности. Процесс развития творческой активности обеспечивают следующие компоненты: интерес к творческой деятельности как предпосылке потребности в творчестве; ценностное отношение к процессу творчества как средству личного саморазвития и самореализации; предметно-преобразовательные действия в индивидуальной и групповой творческой деятельности; рефлексия на свою творческую деятельность и ее продукт; развитие базового ядра творчества – воображения.

Развитие творческой активности обеспечивает накопление системы знаний, фонда умственных приемов, операций: операции мышления (анализирующее наблюдение, сравнивание, анализ и синтез, абстракция, обобщение и конкретизация); приемы осмысленного запоминания (смысловая группировка, составление плана, тезисов); общие способы учебной работы (умение работать с книгой, умение слушать, наблюдать, планировать, контролировать); перенос усвоенных знаний, умений и навыков на решение новых задач. Необходимо формировать интуитивные механизмы, эвристический потенциал [4, с.47].

Заключение. Развитие творческой активности школьников является одной из важных задач современной педагогики, ведущей активный поиск новых технологий воспитания и обучения, эффективных методических подходов. Особенно актуально решение этой проблемы для музыкальной педагогики и педагогики искусства. В настоящее время она ставит задачу развития в человеке идейного богатства, художественных способностей, творческих сил. Поэтому чрезвычайно важно, чтобы воздействие искусства, в частности музыкального, начиналось как можно раньше, так как существует научно обоснованное положение о том, что основы творческой деятельности закладываются именно в период детства, и младший школьный возраст достаточно благоприятен для развития творческого потенциала детей. Уже доказана необходимость художественного опыта для всех детей, особенно тех, в ком не удается развить воображение на научном материале. Занятия музыкой обретают сегодня особую актуальность, благодаря уникальным возможностям обучения детей творить новое, многообразное, бесценное и неповторимое.

Список литературы

1. Гришанович, Н.Н. Концепция художественно-эстетического образования учащихся общеобразовательных школ Белоруссии / Н.Н. Гришанович. – Мн., 1991.
2. Королева, Т.П. Методическая подготовка учителя музыки: педагогическое моделирование / Т.П. Королева. – Мн., 2003.
3. Амасович, Н.В. Дидактические основы формирования опыта творческой деятельности у младших школьников: Автореф. дис. / Н.В. Амасович. – Мн., 1996.
4. Осеннева, М.С. Методика музыкального воспитания младших школьников / М.С. Осеннева, Л.А.Безбородова. – М., 2001.

ТЕСТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ВОКАЛ»

С.В. Мациевская
Минск, УО «БГПУ им. М. Танка»

Высшая школа в процессе профессиональной подготовки специалистов решает две взаимосвязанные задачи: текущую (обучение студентов общенаучным и профессиональным дисциплинам) и перспективную (формирование профессиональных компетенций и компетентностей). При этом, несмотря на всеобщее признание принципа единства теории и практики, проблема их интеграции остается по-прежнему актуальной. В нашем случае дисциплина «Вокал» является в первую очередь практической дисциплиной, где определенные теоретические знания познаются студентами в процессе их певческой деятельности. Основной объем знаний, как в области вокального искусства, так и в области знаний о психофизиологических особенностях детского голосового аппарата, приобретается студентами в рамках управляемой самостоятельной работы. Расширение доли самостоятельной работы студентов придает в большей мере учебному процессу по дисциплине «Вокал» практико-ориентированный характер, поскольку происходит более активное вовлечение студентов в самостоятельное решение системы заданий, имеющих профессиональную направленность. В этой связи организация контроля качества знаний по дисциплине «Вокал» имеет огромное значение, т.к. сложившаяся годами форма определения уровня знаний и умений студентов в области вокального искусства ограничивается их исполнительской деятельностью. Наша задача определить особенности организации контроля качества знаний студентов факультета эстетического образования по дисциплине «Вокал».

Само понятие «тест» утвердилось в психологической науке благодаря американскому психологу Дж. Кеттелу, который предложил в 1890 году систему из 50-ти тестов для определения психофизиологических характеристик человека. Началом использования тестов с педагогическими целями принято считать 1864 год, когда английский педагог Дж. Фишер стал применять их для проверки знаний учащихся. А в 1884 году в США вышла первая книга с тестовыми материалами по математике, истории, грамматике, навигации и ответами к ним. Активная разработка тестов и широкое проведение тестирования в современных условиях обосновывается целым рядом психолого-педагогических факторов: тесты дают возможность повысить качество образовательного процесса, потому что обладают рядом преимуществ перед другими методами контроля знаний; тесты являются основным компонентом многих инновационных образовательных технологий и сами выступают средством технологизации учебного процесса; тесты рассматриваются как важное средство управления и контроля самостоятельной работы студентов, являются методом определения текущего и итогового рейтинга студентов – эффективного способа повышения учебной мотивации; тест является эффективным средством мониторинга образовательного процесса учебного заведения любого типа.

В настоящей практике факультета эстетического образования БГПУ тесты, как средство контроля качества знаний по дисциплине «Вокал» не применяются. По нашему мнению, целесообразность их использования в процессе обучения данной дисциплине несомненна, так как основной объем

теоретических знаний в области вокального искусства и в области знаний об особенностях работы с детским голосом студентами приобретается в рамках управляемой самостоятельной работы. Таким образом, правильно составленный тест представляет собой систему, репрезентативно отражающую содержание учебной дисциплины в соответствии с требованиями образовательного стандарта, учебной программы и учебного плана, и позволяет выявить объем и структуру знаний студента, а также определить уровень профессиональной компетентности студента (выпускника).

По форме все известные в практике тестовые задания можно разделить на четыре основные группы: тестовые задания закрытой формы; тестовые задания открытой формы; тестовые задания на установление соответствия; тестовые задания на установление правильной последовательности.

По нашему мнению для контроля качества знаний по дисциплине «Вокал» наиболее эффективны тестовые задания открытой формы. Необходимо оговорить, что данную дисциплину в нашем случае изучают будущие учителя музыки и специфика их профессиональной деятельности диктует свои требования к содержанию и качеству знаний в области вокального искусства. Особенность подготовки будущего учителя музыки в классе вокала заключается в безусловном приоритете практических знаний над теоретическими. В свою очередь теоретические знания должны быть четко ориентированы на певческий процесс. Тестовые задания открытой формы наилучшим образом позволяют достичь данной цели. Например:

В процессе певческого звукообразования основным является _____ *тип дыхания*

Или

Диапазон голоса у детей 6-7 лет не превышает _____

В отличие от заданий с выбором одного или нескольких правильных ответов, задания открытой формы представляют собой утверждение, которые превращаются в истинное высказывание, если испытуемые записывают или вводят с клавиатуры правильный ответ, или ложное высказывание, если ответ оказывается неправильным.

Важным подходом к организации контроля качества знаний студентов по дисциплине «Вокал» является разработка его содержания и форм в контексте будущей профессии. Реализация этого подхода означает разработку заданий для студентов с учетом как современных направлений развития соответствующей учебной дисциплины, научных достижений в данной области, так и тенденций и особенностей развития профессиональной деятельности учителя музыки, требований расширяющегося рынка труда.

Важным условием эффективности процесса организации контроля качества знаний по дисциплине «Вокал» является предоставление студентами отчета о результатах их самостоятельной работы, в рамках которой они должны приобрести знания в области вокального искусства и в вопросах, связанных с психофизиологическими особенностями вокальной работы с детьми. В качестве формы отчета о самостоятельной работе могут выступать результаты тестирования (текущий и итоговый контроль).

Основным подходом к организации контроля качества знаний по дисциплине «Вокал» выступает соответствие содержания и форм контроля качества знаний, его учебно-методического обеспечения современным требованиям подготовки будущих учителей музыки и особенностям их профессиональной деятельности.

Список литературы
1. Аванесов, В.С. Формы тестовых заданий: учебное пособие для учителей школ, лицеев, преподавателей вузов и колледжей / В.С. Аванесов. – 2-е изд. переработанное и расширенное. – М.: Центр тестирования, 2005.
2. Педагогические основы самостоятельной работы студентов: Пособие для преподавателей и студентов / О.Л. Жук [и др]; под общ. ред. О.Л. Жук. – Минск: РИВШ, 2005.
3. Сергеенкова, В.В. Управляемая самостоятельная работа студентов. Модульно-рейтинговая и рейтинговая системы / В.В. Сергеенкова. – Минск: РИВШ, 2004.
4. Тесты проверки знаний: этапы разработки / сост. Н.П. Радчикова. – Минск: РИВШ, 2007.

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ КУЛЬТУРНЫХ ТРАДИЦИЙ РЕГИОНА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

А.Н. Пыршко
Орша, Оршанский колледж УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Приобщение младших школьников к достижениям национальной культуры в процессе изучения изобразительного искусства является основой формирования у них художественно-эстетической, нравственно-этической культуры, развития творческого потенциала [1, 15-16]. В программе по изобразительному искусству для общеобразовательной школы ставится задача развития представлений школьников о своеобразии родной культуры, максимального использования в процессе преподавания изобразительного искусства культурных национальных и региональных традиций [2, 146]. Такой подход обеспечивает успешную национально-культурную идентификацию младших школьников, воспитание у них национального самосознания и патриотизма.

Целью исследования является технология подготовки будущих учителей к использованию в преподавании изобразительного искусства культурных традиций региона, в котором находится школа.

Материалы и методы. Особое внимание в программе по изобразительному искусству уделяется знакомству младших школьников с искусством родного края, творчеством народных мастеров, местными художественными достопримечательностями [2, с. 147]. Будущий учитель должен уметь планировать и организовывать изучение региональных культурных традиций в трех содержательных компонентах предмета «изобразительное искусство»: эстетическое восприятие действительности, восприятие искусства, практическая деятельность с учетом межпредметных связей с литературным чтением, музыкой, курсом «Человек и мир». Анализ научно-методической литературы, изучение и обобщение педагогического опыта позволяют учащимся колледжа в процессе изучения методики преподавания изобразительного искусства под руководством преподавателя на основе проектного метода разрабатывать проекты и проводить во время педагогической практики уроки изобразительного искусства с использованием культурных традиций региона.

Результаты и их обсуждение. Широкие возможности для изучения объектов региональной культуры существуют на уроках изобразительного искусства по эстетическому восприятию действительности младшими школьниками. Учитель должен уметь создавать методические разработки

таких форм учебной работы как прогулки, экскурсии, мультимедийные презентации [2, с. 38]. Например, в 3 классе урок изобразительного искусства по эстетическому восприятию объектов и явлений природы можно провести в форме экскурсии по родному городу или селу. Для младших школьников г. Орши мы разработали урок-экскурсию «Усе шляхі прыводзяць не да Рыма, а да родных вербаў і бяроз». Это экскурсия на природу в центральной части города, расположенную на возвышенности при слиянии рек Днепра и Оршицы, где можно наблюдать общую панораму города, парки, живописные речные берега, поля и лес на противоположном берегу Днепра; органично вписывающиеся в природный ландшафт церковные храмы, слышать звон колоколов. Наблюдая эти объекты, учащиеся ощущают их красоту и приходят к пониманию эстетической закономерности выбора их предками этого уголка природы для проживания. Экскурсия сопровождается стихами писателя В.Короткевича, что играет очень важную роль в создании художественного образа. Чтение стихов В. Короткевича создает определенный эмоциональный настрой, помогает детям сопереживать вместе с поэтом, вызывает у них разнообразные ассоциации, пробуждает чувство прекрасного, новое видение родного уголка природы. В процессе экскурсии предусмотрены межпредметные связи с содержательным компонентом предмета «Человек и мир»: темами «Ориентирование на местности» и «Моя страна». Заканчивается экскурсия рефлексией.

Эффективной формой организации восприятия действительности являются и мультимедийные презентации, созданные на основе объектов региональной культуры. Для урока изобразительного искусства по эстетическому восприятию действительности учащиеся подготовили мультимедийную презентацию «Облик современных городов и сел Беларуси», включив в видеоряд кадры о родном городе и селе, а также отрывки из литературных и музыкальных произведений деятелей культуры – уроженцев Оршанщины.

При разработке методических материалов для содержательного компонента «Восприятие искусства» также используются региональные объекты культуры. В 3 классе программа предусматривает знакомство школьников с архитектурными памятниками родного города или села. Учащиеся разработали урок-экскурсию и тематическую мультимедийную презентацию «Архитектурные памятники Орши». На большинстве уроков по восприятию искусства в начальной школе необходимо использовать произведения белорусских художников своего региона (области, города, района). В школах г. Орши учителя используют произведения известных в республике художников-земляков В. Батуры, В. Громыко, М. Паленкова, Б. Романовского и др.

Беларусь богата и на произведения декоративно-прикладного искусства: изделия из соломки, льна, лозы, керамика, вышивка, ткачество, вязание и др. Образцы декоративно-прикладных изделий региона, в котором находится школа, в обязательном порядке должны использоваться учителем на уроках изобразительного искусства. На занятиях по изобразительному искусству и методике преподавания изобразительного искусства учащиеся изучают широкие возможности, которые дает декоративно-прикладное искусство и для организации внеклассной, поисковой работы младших школьников. В начальной школе можно организовать кружок, члены которого будут вести поисковую работу в рамках своей семьи: какими народными ремеслами владеют их родные, какие декоративно-прикладные изделия хранятся в семье. По итогам этой работы можно устроить выставку декоратив-

но-прикладных изделий в школе, организовать семейный конкурс народных умельцев и другие мероприятия.

Эффективной формой работы по восприятию искусства являются экскурсии в музеи и на выставки. Сегодня развивается так называемая музейная педагогика, цель которой – использование потенциала музеев в воспитании подрастающего поколения. Например, школы г. Орши тесно сотрудничают с музейным комплексом гои мероприятия. В целях эстетического воспитания активно используются учителями экскурсии в этнографический музей «Млын» и городскую картинную галерею, в постоянной экспозиции которой есть произведения художников-оршанцев.

Изучение младшими школьниками памятников архитектуры и изобразительного искусства, художественных промыслов и ремесел своего региона, родного города, села способствует вовлечению детей творчество на основе местных традиций. Поэтому практическая деятельность по изобразительному искусству должна быть тесно связана с эстетическим восприятием действительности и восприятием искусства, и в неё также должен включаться региональный компонент белорусской культуры: представления, возникшие на основе эстетического восприятия действительности и искусства, особенности техники и материалов и др.

Заключение. Последовательная работа будущих учителей по изучению возможностей, методов и форм использования региональных культурных традиций в преподавании изобразительного искусства в начальной школе позволяет им овладеть знаниями и умениями, которые необходимы для ознакомления младших школьников с культурой родного края, творчеством профессиональных и народных мастеров, местными художественными достопримечательностями; воспитания у детей любви к родному краю, стремления беречь и приумножать художественное достояние своей малой родины, как части национальной культуры Беларуси.

Список литературы

6. Шкуратава, М. Далучэнне школьнікаў да крыніц нацыянальнай культуры ў працэсе вывучэння выяўленчага мастацтва / М. Шкуратова // Мастацкая адукацыя і культура. – 2011. – № 2. – С. 14–16.
7. Программа на 2008/2009 уч.год для школ с русским языком обучения // Пачатковая школа. – 2008. – № 9. – С. 84–168.

ЭВРИСТИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ КРЕАТИВНОСТИ

Е.В. Рязанцева
Смоленск, УО «СмолГУ»

В наше время успех социализации личности во многом зависит от умения критически мыслить, видеть возникающие проблемы и искать пути их рационального решения, используя современные технологии. О. Тоффлер отмечает, что в индустриальном мире главными были физическая сила и выносливость, сегодня же в развитых отраслях ведущими становятся информация и творчество. Современное общество требует инициативности, разностороннего развития, умения свободно ориентироваться в мире образов и символов, творчески мыслить. Для выполнения этих требований необходима перестройка всей системы образования. [6]. «Школа должна не

столько загружать память ребенка, сколько учить когнитивной деятельности – умению, зная основы, самому проникать в более глубокие пласты знания, находить нужные для данной задачи компоненты и конструировать из них решение» [3, с.18].

Проблемы, с которыми сталкиваются выпускники средней школы, довольно часто не могут быть решены посредством того объема знаний, умений и навыков, которые были приобретены ими за школьные годы. Поэтому такого обучения часто оказывается недостаточно, и для достижения поставленных целей необходимо использовать дополнительные варианты построения образовательного процесса, включающего в себя кроме передачи фундаментальных знаний, развитие компетенций – способностей применять полученные знания и умения, успешно действовать на основе практического опыта. А.В. Хуторской дает следующее определение понятию «образовательная компетенция»: «это совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально значимой продуктивной деятельности» [8, с.152].

Одной из таких компетенций является креативность. К исследованиям в области психологии творчества и креативности обращались зарубежные и отечественные психологи и педагоги.

В отечественной науке изучением творческих способностей и креативности занимались: Б.Г. Ананьев, Д.Б. Богоявленская, А.В Брушлинский, Л.С. Выготский, В.Н. Дружинин, Л.Б. Ермолаева-Томина, В.Н. Козленко, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев, Л.С. Рубинштейн, О.К Тихомиров, Н.В Хазарова, Е. Л. Яковлева, М.Г. Ярошевский и др. За рубежом изучению креативности посвятили свои работы Э. де Боно, Р.В. Вудман, Дж. Гилфорд, Х. Грубер, С. Густавсон, Т. Любарт, М. Мамфорд, К. Мартиндейл, С. Медник, Р. Стернберг, Э.П. Торренс, М. Чиксентмихайи, и др.

Термин «креативность» появился в русском языке из английского, где «creativity» или «creativeness» обозначает способность вырабатывать оригинальные, нестандартные идеи, умение создавать новое; это также особый тип мышления – «креативное мышление», которое опирается на воображение, изобретательность и находчивость [5, с. 241]. К креативным компетенциям можно отнести умение извлекать пользу из имеющегося культурного опыта, умение преобразовывать его; организовывать взаимосвязь прошлых и настоящих событий и находить новые решения. Креативная компетентность предполагает способность и готовность к результативной творческой деятельности [10,с. 8-10].

Е.Е. Туник определяет креативность как способность особого рода порождать необычные идеи, отклоняться в мышлении от традиционных схем, быстро разрешать проблемные ситуации. Креативность охватывает некоторую совокупность мыслительных и личностных качеств, способствующих раскрытию творческих способностей, а также помогает осмыслить механизмы творческой деятельности [7, с.38].

Рассматривая данное понятие в качестве компетенции, Бережная отмечает, что креативность является интегративным системным понятием, включающим в себя общекультурный тезаурус, опыт творческой деятельности, а также знания в области теории и технологии творчества. [10, с. 8-10].

Особое внимание следует уделить вопросам технологий творчества.

Существует мнение, что «творчество принципиально неформализуемо, оно не имеет алгоритмов. Творческий процесс сугубо индивидуален, поэтому ему нельзя обучить. Можно создать обстановку, способствующую вызреванию и проявлению творческих способностей, если таковые имеются. Но, у каждого это происходит по-разному, и поэтому, в отличие от методологии или логики, никаких учебников и пособий по творчеству быть не может» [2, с. 647]. Эта точка зрения, безусловно, верна, когда дело касается именно творчества, однако, творческие технологии, методики творчества все же возможны, когда речь заходит о креативности, как общей способности к творчеству, заключающейся, в том числе, в умении генерировать новые идеи. Методики творчества или методики креативности – это методы и техники, способствующие творческому процессу генерации оригинальных идей, нахождению новых подходов в решении известных проблем и задач. Они помогают более четко формулировать задачи, ускорять процесс нахождения идей, а также увеличивать их количество, расширять взгляд на проблему, избегая шаблонности мышления. Это не алгоритмы, следуя которым обязательно найдется решение, однако они дают направление и дисциплину хода мыслей, увеличивая вероятность получения новых идей, организуют и делают более эффективным процесс поиска.

Любой метод представляет собой некоторую систему правил, т. е. описания того, как нужно действовать, и что необходимо делать в процессе решения задач определенного класса. Из разнообразного набора правил деятельности в решении задач принципиально можно выделить два больших класса предписаний: алгоритмы (или алгоритмические предписания) и эвристики – эвристические предписания. Алгоритмы жестко детерминируют действия и гарантируют, в случае их точного выполнения, достижение успеха в решении соответствующего типа задач. Эвристики и эвристические методы – это система принципов и правил, которые задают наиболее вероятностные стратегии и тактики деятельности решающего, стимулируют его интуитивное мышление в процессе решения генерирования новых идей и на этой основе существенно повышают эффективность решения [4, с.200-201]. Целью эвристического обучения является не передача ученикам опыта прошлого, а создание ими личного опыта и продукции, ориентированной на конструирование будущего в сопоставлении с известными культурно-историческими аналогами [1].

О продуктивности эвристических правил в решении творческих задач хорошо известно изобретателям и рационализаторам. Однако и они часто используют их стихийно, что чрезвычайно затрудняет практическое применение эвристик. Поэтому обучение решению творческих задач в школьной практике в основном осуществлялось методом проб и ошибок. Однако, как в отечественной педагогике (работы Г.С. Альтшуллера, Г.Я Буша и др.), так и в зарубежной практике (Эдвард де Боно, Уильям Гордон и др.) имеются серьезные попытки описать эти методические рекомендации в применении для изобретателей.

К эвристическим методам относят: 1. метод мозгового штурма; 2 метод свободных ассоциаций; 3. метод оригинальных стратегий; 4 метод синектики; 5. метод эмпатии (личной аналогии); 6. метод эвристических вопросов; 7. метод инверсии; 8. метод многомерных матриц [4, с. 203]. Каждый из этих методов имеет свою историю создания, развития и применения и может быть использован в учебном процессе.

Эвристические методы решения творческих задач являются креативными методами обучения, поскольку, познавая окружающий мир, обучающиеся создают при этом оригинальную образовательную продукцию [9, с. 376]. И в школе, и в высших учебных заведениях, к сожалению, развитию интуиции и способности генерирования идей уделяют недостаточно внимания. Педагоги в основном обращаются к логическим методам решения задач. В том числе в процессе решения творческих задач.

Развитие же креативности должно включать в себя овладение эвристическими технологиями творческой деятельности, знание которых позволяет сделать творческий процесс более осмысленным и продуктивным.

Список литературы

1. Буш, Г.Я. Основы эвристики для изобретателей. / Г.Я. Буш. – Рига: Знание, 1977. – 95 с.
2. Культурология. Энциклопедия в 2-х томах, том 2. Гл. редактор Левит С. Я. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2007 – 1184 с.
3. Любимов, Л.Л. Кадровая перезагрузка школы как национальный императив / Л.Л. Любимов // Учительская газета. – 2009. – № 6. – С. 18-19.
4. Морозов, А.В. Креативная педагогика и психология. / А.В. Морозов, Д.В. Чернышевский. – М.: Академический проект, 2004. – 506 с.
5. Словарь современного английского языка в 2-х томах, том 1 A – L. – М.: Русский язык, 1992. – 626с.
6. Тоффлер, Э. Третья волна. / Э. Тоффлер. – М.: АСТ, 2004. – 781 с.
7. Туник, Е.Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты. / Е.Е. Туник. – СПб.: Дидактика Плюс, 2002. – 48с.
8. Хуторской, А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному. / А.В. Хуторской. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005 – 383 с.
9. Хуторской, А.В. Современная дидактика. / А.В. Хуторской. – М.: Высшая школа, 2007 – 639 с.
10. Бережная, М.С. Взаимосвязь культурологических, эстетических и психолого-педагогических компонентов в креативном развитии личности / М.С. Бережная, Е.Н. Лиханова // Педагогика искусства: электронный научный журнал учреждения Российской академии «Институт художественного образования». 2011. №1. URL: http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-1-2011/berezhnaya-likhanova_07_03_2011.pdf

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ

Ю.А. Устименко
Смоленск, УО «СмолГУ»

Содержание и структура современного дизайн-образования изменяется в соответствии с Концепцией модернизации российского образования, в которой основная цель профессионального образования определена как «подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности». Нестандартный подход к разрешению проблемной ситу-

ации, новизна предложенного решения повышает профессионализм работника и его конкурентоспособность в любой отрасли. Но это возможно лишь при наличии у специалиста развитого творческого мышления.

Специфика профессии дизайнера связана с ее творческим характером, требующим нестандартных подходов как к продукту деятельности, так и к процессу ее создания. В лице востребованного специалиста в сфере дизайна одновременно сочетаются и художественные таланты творца, и новаторские идеи изобретателя, а его профессиональная деятельность является искусством, так как основывается на художественно-эмоциональных образах. Таким образом, творческий потенциал будущих дизайнеров оказывается в центре внимания вузовской системы дизайн-образования, становится целью и результатом обучения студентов. Одной из важнейших задач, которая стоит перед преподавателями в процессе подготовки студентов-дизайнеров – научить их создавать востребованный, качественный продукт, используя оригинальный подход и творческое мышление.

Что же понимается под творческим мышлением? Коджаспирова Г.М. считает, что творческое мышление – это «познавательная деятельность личности, характеризующаяся обобщенным и опосредованным отражением действительности» [3, с.89]. По определению Рапацевича Е.С., «творческое мышление – это один из видов мышления, характеризующийся созданием субъективно или объективно нового продукта и новообразованиями в самой познавательной деятельности по его созданию. Мышление творческое отличается от процессов применения готовых знаний и умений, называемых репродуктивным мышлением» [5, с.341]. Другой признанный исследователь, Д.Б. Богоявленская, подходит к исследованию творческого мышления с позиций системного подхода и предлагает выделить в качестве единицы исследования творчества интеллектуальную активность. Выдвигая ее в качестве психологического аспекта изучения творчества, она утверждает, что «мерой интеллектуальной активности, ее наиболее важной качественной характеристикой, может служить интеллектуальная инициатива, понимаемая как продолжение мыслительной деятельности за пределами ситуативной заданности, не обусловленное ни практическими нуждами, ни внешней или субъективной отрицательной оценкой работы» [1, с. 191]. Таким образом, она рассматривает творчество как «дериват интеллекта, преломленного через мотивационную структуру, которая либо тормозит, либо стимулирует умственные способности» [1, с. 194].

По мнению Джоя Гилфорда, способность к творческому мышлению определяется доминированием в мышлении четырех особенностей:

1. Оригинальность и необычность высказанных идей, стремление к интеллектуальной новизне, стремление найти свое собственное решение;

2. Способность видеть объект под новым углом зрения и обнаружить возможность нового использования данного объекта;

3. Способность изменить восприятие объекта таким образом, чтобы видеть его новые скрытые стороны;

4. Способность продуцировать разнообразные идеи в неопределенной ситуации, особенно там, где нет предпосылок к формированию новых идей [6]. Позже Джой Гилфорд выделяет 6 параметров творческого мышления [2]:

– способность к обнаружению и постановке проблем;
– способность к генерированию большого числа идей;
– гибкость – способность продуцировать разнообразные идеи;

– оригинальность – способность отвечать на раздражители нестандартно;
– способность усовершенствовать объект, добавляя детали;
– способность решать проблемы, т.е. способности к синтезу и анализу.

По Стернбергу, творческая личность должна обладать следующими индивидуальными чертами:
– способностью идти на разумный риск;
– готовностью преодолевать препятствия;
– толерантностью к неопределенности;
– готовностью противостоять мнению окружающих [5].

А. Олах указывает на следующие личностные черты, присущие творческим людям:
– независимость – личностные стандарты важнее стандартов группы,
– открытость ума – готовность поверить своим и чужим фантазиям, восприимчивость к новому и необычному;
– высокая толерантность к неопределенным и неразрешимым ситуациям, конструктивная активность в этих ситуациях;
– развитое эстетическое чувство, стремление к красоте[5].

Однако, наиболее удачная краткая формулировка самой существенной особенности творческой личности приведена В.Н. Дружининым: «У творческих людей нередко удивительным образом соединяются зрелость мышления, глубокие знания, разнообразные способности, умения и навыки и своеобразные «детские» черты во взглядах на окружающую действительность, в поведении и поступках» [1, с. 288].

Творческий потенциал специалиста «проявляется при решении профессиональных задач, требующих интеллектуальной инициативы, поиска новых способов действий, видоизменения ранее усвоенных приемов, учета при принятии решения конкретной трудовой ситуации, комплекса ее условий в динамике развития» [5, с.567,].

В настоящее время в условиях современного информационного общества как никогда ранее востребованы специалисты-дизайнеры, обладающие высоким уровнем профессиональной компетентности, креативности, способностью к самообразованию, восприимчивостью к инновациям. Все вышеперечисленное обуславливает необходимость формирования у будущего специалиста в период обучения в вузе основ творческого потенциала, повышающего уровень его конкурентоспособности и расширяющего спектр организаций для его трудоустройства. Рассмотрим процесс формирования и развития творчества студентов на примере занятий по компьютерной графике.

Сегодня компьютерная графика является значимым фактором современной эстетической среды, в организации материально-предметного и духовного окружения человека. Основная цель занятий по компьютерной графике – развитие творческого потенциала студентов, воспитание смелости мысли, уверенности в своих творческих силах, способности генерировать новые оригинальные идеи, имеющие общечеловеческую ценность. Поэтому большое значение уделяется задачам, направленным на формирование и развитие креативности студентов, а именно:
– развитие творческого мышления и творческой активности будущего специалиста в учебной и внеаудиторной работе;
– развитие профессионально-художественного интеллекта студентов;
– развитие профессионального потенциала при выполнении творческих заданий, приближенных к реальным условиям трудовой деятельности.

Эффективность творчества студентов определяется особенностями мышления, такими чертами личности, как самодостаточность, эрудированность, наблюдательность, способность к риску и эксперименту. Готовясь к профессиональной деятельности, студенты проявляют способности к аналитическому мышлению, критическому осмыслению учебного материала. Формирование творчества на занятиях обеспечивает соответствующий набор умений и навыков: комплексное применение знаний одной дисциплины во взаимосвязи со знаниями других дисциплин; ясно и логично выражать мысли; одновременно использовать знания из разных областей науки; критически и творчески осмысливать учебный материал; выделять главное в изучаемом материале и находить новые способы решения; ориентироваться в новой ситуации; прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения и др.

Особая роль для решения поставленных целей и задач отводится творческим заданиям, выполнение которых уже является креативной деятельностью, так как показывает готовность студентов к творческому преобразованию действительности. Диапазон творческих задач необычайно широк по сложности – от решения головоломки до научного открытия, но суть их одна: при решении происходит процесс творчества, находится новый путь или создается нечто новое.

Целью творческих заданий, входящих в курс «Компьютерная графика», является создание новых объектов в изучаемых графических редакторах с использованием приобретенных умений и навыков и посредством комбинации прошлого опыта. Данные задания делятся на две группы: 1) творческие задания, направленные на закрепление отдельных тем курса; 2) творческие задания, моделирующие профессиональную деятельность дизайнера.

Задания первой группы даются студентам после изучения отдельных тем курса и направлены на формирование их творческой активности. Опираясь на умения и навыки работы с определенными операциями графического редактора, отработанные на типовых заданиях по компьютерной графике, студенты выполняют творческие задания, проявляя при этом оригинальность мышления и воображения. Так, например, на специальности «Графический дизайн» после изучения темы «Работа пером в графическом редакторе Adobe PhotoShop» студентам предлагается выполнить задание по созданию экслибриса. Данное задание предполагает закрепление умений и навыков работы пером в изучаемой программе, а также активизацию творческих способностей студентов при решении композиции, стилизации, использовании эффектов и других возможностей программы.

Задания второй группы даются студентам в конце семестра, являются итоговыми и развивают их профессиональную компетентность. Данные задания аналогичны тем, которые будущим дизайнерам предстоит решать в своей практической деятельности, самостоятельно находя средства и приемы для воплощения своего замысла. Именно поэтому они сопровождается техническим заданием или пожеланиями заказчика. Примером подобного типа заданий на специальности «Графический дизайн» может служить задание по разработке социального плаката, агитирующего вести здоровый образ жизни. При этом должны учитываться следующие требования: изображение должно быть одновременно броским, лаконичным и понятным, обязательно сопровождаться слоганом.

Таким образом, формирование и развитие творческого потенциала у студентов-дизайнеров является неотъемлемым компонентом в их професси-

ональной подготовке. В связи с этим возникает необходимость целенаправленного включения в курс «Компьютерная графика» заданий творческого характера, которые не только прививают знания, умения и навыки, но и моделируют профессиональную деятельность дизайнера, позволяют развивать у студентов креативное мышление, художественный интеллект, способность к самообразованию, учитывают индивидуальный стиль творческой деятельности каждого студента.

Список литературы

1. Богоявленская, Д.Б. Интеллектуальная активность как психологический аспект изучения творчества / Д.Б. Богоявленская // Исследование проблем психологии творчества под ред. Я.А. Пономарева. – М.: Наука, 1983. С. 182 – 195.
2. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей. / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 368 с.: (Серия «Мастера психологии»)
3. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. / Г.М. Коджаспиров, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 176с.
4. Морозов, А.В. Креативная педагогика и психология. / А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – М.: Академический проект, 2004. – 560с.
5. Рапацевич, Е.С. Педагогика. Современная энциклопедия / Под. общ. ред. А.П. Астахова. – Минск: Современная школа, 2010. – 720с.
6. Сорокопуд, Ю.В. Педагогика высшей школы. / Ю.В. Сорокопуд. - Ростов н /Д: Феникс, 2011. – 541, [1] с. – (Высшее образование).

ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО КРАЕВЕДЕНИЯ

А.А. Фоменко
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Введение. Среди вызовов современной эпохи (экологического, информационного, технологического, динамического, смены типа наследования культуры и т.д.) самые «жесткие» – мировоззренческий и нравственный, поскольку касаются человека, выбирающего пути и способы эволюционного процесса. Поэтому проблема развития духовности является актуальной во всем мире. Для систем образования эта проблема трансформируется в задачу воспитания духовных ценностей подрастающего поколения как основы мировоззренческой рефлексии и ответственного жизненного самоопределения.

Материалы и методы. Аксиологический кризис, который переживает человечество, потеря человеком ориентации в мире происходят из-за утраты ценностей, составляющих основу нашего бытия. Эти ценности изложены в антропологических учениях: *идентичности* как осознании своей индивидуальности; *системе ориентиров* для стабильной опоры в познании и объяснении сложности мира и собственного бытия; *творчестве* как значимой интенции человека, позволяющей проявить свою индивидуальность и реализовать смысл жизни; *установлении связей,* проявляющемся в сотрудничестве, любви, заботе и ответственности; *«укорененности»* как чувстве принадлежности к семье, обществу, родине, дающем человеку ощущение стабильности и защищенности. Названные ценности определяют бытийный способ существования, если при-

обрели статус развитых экзистенциальных потребностей, регулирующих жизнедеятельность человека. Поэтому формирование подобных потребностей у растущей личности – важная задача образовательной практики.

Результаты и их обсуждение. Сензитивным периодом для развития духовных ценностей личности является подростковый возраст, поскольку именно в это время идет активный поиск ориентиров и способов, подкрепляющих социально-психологическое новообразование, – чувство взрослости. Между тем в сложившейся практике развития аксиосферы подростков есть резервы совершенствования, о чем свидетельствуют данные пилотажного исследования, проведенного на базе государственных учреждений образования – средних школ № 30, 150 г. Минска. Выявлено, что у подростков преобладают дефицитарные потребности, проявляющиеся в стремлении к удовольствию, комфорту, материальным ценностям. Экзистенциальные потребности в саморазвитии и плодотворности занимают незначительное место. Опасность такого развития аксиосферы заключается в возможности формирования у подростков деструктивных социальных ориентаций, проявляющихся в бессмысленном времяпрепровождении, маргинализации, девиантном или делинквентном поведении.

Исходя из выше сказанного целью нашей статьи явилось – научно-методическое обоснование педагогической технологии воспитания духовных ценностей подростков средствами художественного краеведения.

Художественное краеведение рассматривалось нами как событийное воспитательное пространство, которое аккумулирует в себе ценности бытийного способа существования, ориентирующие взрослеющую личность на развитие и реализацию своей плодотворности. Эти ценности приобретают личностно значимый статус в процессе осмысления и взвешивания подростками смысловых содержаний деятельности относительно их близости к собственному Я, результатом чего является их решение о личностных предпочтениях. Выбор подростками предпочитаемых целей и средств художественно-краеведческой деятельности, реализация мотивов и потребностей в избранной позиции способствуют трансформации духовных ценностей в ценности личности. Поэтому сущность процесса воспитания духовных ценностей средствами художественного краеведения характеризуется как создание условий для обогащения духовного мира подростков мотивами и навыками личностного самоопределения и творческой самореализации в различных видах художественно-краеведческой деятельности. Интегративным показателем результативности данного процесса является осознанный и мотивированный выбор подростком предпочитаемой активности в художественно-краеведческой деятельности и поддержание линии поведения на ее реализацию.

Данное определение сущности процесса воспитания духовных ценностей подростков средствами художественного краеведения дало нам основание для разработки технологии, цель и задачи которой – обогащение духовного мира подростков мотивами и навыками личностного самоопределения и творческой самореализации в различных видах художественно-краеведческой деятельности, стимулирование интереса к художественно-краеведческой деятельности, создание условий для выбора подростками ее целей и средств, формирование навыков ее целостной самоорганизации педагогического процесса. Результативность решения данных задач определили следующие принципы: эмоционально-образного проживания, смыслопорождения и рефлексии, свободы выбора форм активности, педагогической поддержки самоорганизации художественно-

краеведческой деятельности. Именно они обеспечивают глубинное общение, переживание, проживание, в-чувствование, про-чувствование в мире культуры; побуждают воспитанника к открытию личностного смысла духовной ценности, к самоанализу своих чувств, взглядов, отношений; ориентируют на организацию вариативного воспитательного пространства, позволяющее испытуемым принимать активное участие в организации и осуществлении различных видов художественно-краеведческой деятельности с учетом своих интересов, потребностей и возможностей; нацеливают педагога на выбор личностно ориентированных методов и приемов, обеспечивающих динамику самоорганизации подросткам художественно-краеведческой деятельности на основе своих предпочтений.

Основным содержанием нами была избрана поэтапно организуемая художественно-краеведческая деятельности в логике: Я и моя семья – Я и мой город – Я и моя Отчизна. Это способствовало постепенному погружению школьников в мир культуры родного края, осознанию культурных ценностей родного города через культурные традиции и ценности своей семьи, культурных ценностей собственного народа через культурные ценности своего города.

Основным методом реализации данного процесса явился авторский кластерно – деятельностный метод. Под ним понималась система тактик и приемов, дифференцированных на смысловые блоки таким образом, чтобы сопрягались структурные компоненты деятельности личности со структурой формируемых духовных ценностей и который обеспечивал «включенность» личности подростка в художественно-краеведческую деятельность на всех этапах воспитательного процесса. В частности, на этапе обогащения опыта преимущественно создавались эмоционально-образные, информационные, смыслопоисковые, рефлексивные ситуации; организовывались дискуссии, интеллектуально-познавательные игры, творческая деятельность подростков. На этапе самоопределения предпочтение отдавалось ситуациям выбора, овладению инструментарием ролевых позиций; подростки включались в целеобразование, деятельность по разработке инструментария избранной ролевой позиции, рефлексивную деятельность. На этапе самоорганизации доминировали исследовательские задания, различные формы презентаций, создавался портфолио знатока художественной культуры родного края, поощрялись инициатива и самостоятельность подростков, осуществлялось их консультирование.

Заключение. Таким образом, новизну созданной нами технологии воспитания духовных ценностей подростков средствами художественного краеведения определили: обеспечение эмоционально-образного «проживания» ценностей художественной культуры родного края; б) создание вариативной воспитательной среды, побуждающей подростков к рефлексии своих предпочтений в выборе средств и целей художественно-краеведческой деятельности, занимаемой в ней позиции; в) стимулирование у них самостоятельности в целостной организации художественно-краеведческой деятельности в рамках экскурсионного проекта.

ТЕХНИЧЕСКИЕ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ХНУ

С.О. Михальчик
Хмельницкий национальный университет, Украина

Бурное развитие информационных технологий и их внедрение в образовательный процесс обусловили изменение подходов к методическому

обеспечению и формам проведения занятий. На новый уровень возможностей вышли средства визуализации информации и средства обеспечения обратной связи. Такой ход событий изменил соотношение между интерактивным общением преподавателя и аудитории и констатацией базовых правил, определений, систем классификации. В соответствии с изменениями в характере работы преподавателя стало целесообразным модифицировать и инструменты, которые предоставляются в его распоряжение.

Следует заметить, что одна из главных проблем, которую следует решить на этапе проектирования таких систем – это нахождение баланса между возможностями, которые предоставляют современные программные комплексы, и реальное состояние аппаратной части, каналов передачи данных и возможности использования исключительно легального программного обеспечения как на машинах преподавателя, так и на рабочих местах обучаемых. Например, проще всего подать лекцию в виде текста с таблицами и картинками: это сэкономит необходимые программные и аппаратные ресурсы; с этим без проблем справится подавляющее большинство преподавателей из разных проблемных сфер по разным предметам - но не обеспечит удовлетворения современных высоких требований к интерактивности и структурированности подаваемой информации. Чрезмерное же использование элементов ActiveX, Flash и SilverLight объектов или, скажем, математичечских формул в MathType (начиная с версии 6.6 или 6.7 для Office 2010 – это уже коммерческий продукт) приведёт к техническим затруднениям в усвоении материала.

Первым этапом создания мультимедийных учебных элементов к курсам в конце 90-х годов прошлого века стало использование преподавателями презентаций по теме лекции, которые конспективно содержат изложенный материал с интегрированными в случае необходимости фото- аудио- и видео-объектами. Однако не хватало комплексности в организации учебного процесса: в наилучшем случае при наличии и использовании информационной системы в ВУЗе для обеспечения интерактивности в общении преподавателя со студентом использовались текстовые форумы, встроенная система обмена сообщениями, хранилища для хранения файлов (элемент "Ответ"). В результате эффективность данных решений была достаточной, но относительно невысокой.

Все эти элементы объединяла одна особенность - разрыв во времени между вопросом и ответом. Впервые сотрудники Хмельницкого национального университета применили опыт Он-лайн общение между преподавателем и студентом на факультете дистанционной учебы при защите курсовых работ. Общение, которое происходило, жестко протоколировалось - это стало возможным за счет достаточно непритязательного к аппаратным средствам решения, суть которых сводилась к ограничению передаваемой информации лишь текстовым типом. При этом контроль экзаменуемого (идентификация личности, контроль за отсутствием нерегламентированных справочных материалов) осуществлялся представителем локального центра дистанционного обучения, на который являлся студент для защиты работы. Конечно, возможным стало отправить гиперссылку и таким образом предоставить для общего рассмотрения другой мультимедийный контент. Но расходы времени на сопутствующие операции (например, загрузка контента на локальное рабочее место и при необходимости установления специфического программного обеспечения для его пересмотра, усвоения навыков работы с таким программным обеспечением) фактически сводили на нет эффект интерактивности элемента и вносили содержательные разрывы в процесс об-

щения. К тому же отсутствовала персонализация собеседников, то есть такие мощные инструменты как жестикуляция и эмоциональные смысловые акценты и другие проявления, которые активируют ассоциативную память и логическое мышление фактически не использовались.

Одной из основных проблем, которые обусловили такое ограничение, стало состояние аппаратного обеспечения как на региональных центрах дистанционного обучения, так и в университете. Дальнейшее развитие система общения получила в 2011 году, когда было закуплено новое серверное оборудование и настроена работа системы Он-лайн общение с использованием Веб-камеры на рабочем месте преподавателя. С 10 февраля 2012 года факультет дистанционного обучения полностью перешел на прием защиты курсовых работ с помощью нового интерфейса.

Установленная на рабочем месте преподавателя и студента камера транслирует изображение с частотой 1 кадр/секунду - это дает возможность улучшить невербальный контакт между преподавателем и студентом существенно без перегрузки каналов связи потоковым видео и звуком. При желании как преподаватель, так и студент имеет возможность в любое время по нажатию соответствующей кнопки получить фото студента в любой момент времени.

Следует осознавать, что это дало возможность не только студентам наблюдать "говорливую голову", но и предоставило возможность использовать в общении самый разнообразный визуальный материал : от проекторов фолий до интерактивным досок. Это помогает конкретизировать вопрос, объяснить его суть со значительно меньшими расходами времени(например, нарисовав диаграмму или сделав пометки по соответствующему чертежу из курсового проекта) - а соответственно и дает больше возможности студенту правильно понять вопрос и предоставить на него правильный ответ.

Дальнейшим развитием этого направления можно считать запуск системы создания курсов дистанционного обучения в соответствии с чётким структурированием подаваемого материала. Сейчас в нашем университете проходят курсы повышения квалификации для авторов курсов и тьюторов факультета дистанционного обучения, в ходе которых демонстрируется разработанное решение. Результатом окончания курсов будет оформление каждым слушателем выпускной работы в виде модификации своего модуля в соответствии с новыми правилами и требованиями.

Сотрудниками Хмельницкого национального университета накоплен некоторый опыт в отрасли внедрения мультимедийных он-лайн технологий, получены при реализации проекта TEMPUS - 4 по образовательному менеджменту. Уже третий год на базе созданного в университете Компетентностного центра проводятся видео-лекции и вебинары среди вузов-партнеров по консорциуму с использованием самых разных программных и аппаратных средств.

Так, например, использование аппаратного комплекса Polycom QDX6000 дает возможность не только организовывать общение с любой аудиторией, оборудованной ВКС с поддержкой протокола H323, но и предоставляет широкие возможности по режисированию лекции: использование нескольких видеовходов (проектор фолий, видео/DVD проигрыватель, компьютер), использования программируемых позиций камеры и быстрое переключение между ними с помощью памяти в 3-х мерной системе координат (скажем: лектор, доска с презентацией, другая часть учебной аудитории со слушателями в случае организации целевого диалога в процессе занятия).

25 декабря 2010 года вследствие проблем с серверами Skype подавляющее большинство пользователей остались без видеоконференцсвязи. Это доказывает как важно полагаться на собственные программные и аппаратные средства и еще раз отмечает, что размещение информационной учебной среды на внешних ресурсах (как сейчас это предлагают много вновь созданных образовательных сервисов - скажем от того же Google) несет в себе угрозы стабильности учебного процесса.

Новейшие мультимедийные формы проведения занятий - вебінари. Вебінар (веб + семинар = вебинар) – активно используются для проведения занятий. В рамках того же повышения квалификации тьюторов и авторов курсов дистанционного обучения задействованы несколько аудиторий, общение в которых обеспечивается при помощи програмного комплекса MicrosoftLync2010, установленном на одном из серверов факультета дистанционного обучения.

МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ КОМПОЗИЦИОННО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ

Сенько Д.С.
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Формирование продуктивных методов решения творческих задач является одной из насущных задач подготовки современных специалистов. В этой связи особое значение приобретает композиция, которая выступает методом познания и организации художественного материала, где построение художественной формы рассматривается в виде творческой деятельности, направленной на приведение совокупности изобразительно-выразительных средств к образно-содержательному единству.

Композиция как творческий процесс представляет собой деятельность, направленную на создание новой целостной художественно-образной формы путем анализа, переосмысления и преобразования предметов и явлений окружающей действительности на основе выделения наиболее ярких типических свойств, качеств и отношений объектов изображения с помощью композиционно-изобразительных средств, приемов и материалов. В силу этого композиционно-творческий процесс осуществляется во взаимодействии двух аспектов: психических механизмов формирования художественного образа и изобразительно-выразительной деятельности, включающей вопросы мировоззрения, знания, художественного метода, мастерства исполнения, вкуса и других важнейших компонентов художественной деятельности.

Поэтому освоение студентами современных методов композиционно-творческой деятельности предполагает:

– выявление и развитие индивидуальных способностей обучаемых, формирование целостного восприятия, образного мышления, творческого воображения, эмоциональной отзывчивости, памяти;

– изучение категориального аппарата композиции, включающих формирование представлений о гармонии, целостности, пластическом и стилистическом единстве как системообразующих факторах композиции;

– овладение фундаментальными знаниями по теории изобразительного искусства;

– освоение художественного языка, выразительных средств и приемов современного изобразительного искусства;

–изучение принципов и методов композиционно-творческой деятельности, позволяющих самостоятельно планировать, анализировать, направлять и контролировать действия и операции, выдвигать ближайшие и перспективные цели, давать всестороннюю оценку деятельности.

Освоение современных методов творческой деятельности предполагает учет исторических традиций художественного образования, ориентированных на социально-культурные потребности общества и профессиональную специфику осваиваемой студентами специальности.

Решение дидактических задач освоения современных методов композиционно-творческой деятельности наталкивается на ряд вопросов, требующих углубленного изучения. С одной стороны, они связаны с консервативностью знаний, умений и навыков, сообщаемым студентам в период довузовской подготовки в, детских художественных школах, школах искусств, а с другой, – с необходимостью преодолеть сложившиеся стереотипы мышления, методы работы по образцу, когда поиск оригинального решения ограничивается репродуктивным воспроизведением натуры, исключающим творческую интерпретацию и образное обобщение явлений и предметов действительности. В связи с этим степень решения студентами творческих задач, как правило, не значительно превышает уровень школьников, что проявляется в дублировании заученных композиционных схем и повторении отработанных композиционных приемов. Отчасти это связано с тем, что практические задания не стимулируют творческую активность студентов, а отсутствие эффективных форм контроля результатов обучения позволяет студентам довольствоваться заимствованием композиционных решений.

Проблема связана еще и с тем, что в современной практике преподавания композиции в вузе упор делается на выполнение длительных практических заданий, основной объем работы над которыми проходит в форме самостоятельной домашней деятельности, где обучающая роль преподавателя сводится к консультативным беседам по изучаемой теме.

Повышение результативности обучения студентов композиции требует поиска и внедрения новых методов организации и проведения учебно-творческой деятельности. В ходе анализа учебно-методической литературы [1, 2] и экспериментально-опытного изучения композиционно-творческой деятельности были выделены методы, которые стимулируют формирование творческих способностей студентов, а именно:

– метод **стилистической интерпретации**: создание художественного образа на основе переработки наглядных материалов (зарисовок, эскизов, репродукций, фотографий) с помощью разнообразных композиционных средств и приемов;

– метод **поисково-творческого анализа** состоит в изучении композиционных особенностей художественных произведений изобразительного искусства и создании на этой основе оригинального эскиза композиции посредством преобразования формальных, цветопластических и пространственных характеристик оригинала;

– метод **изобразительной комбинаторики** заключается в освоении эмоционально-образных возможностей выражения на основе вариативного сочетания простейших элементов изобразительного языка (точки, линии, пятна, цвета, фактуры);

– метод **ассоциативно-образного выражения** направлен на моделирование образно-пластической основы композиции посредством установления ассоциативных связей между восприятием музыкального или литературного произведения и его художественным отражением с помощью композиционных средств;

– метод **технологического формообразования** связан с изучением новых способов образного решения замысла путем экспериментирования с разнообразными техниками и техническими приемами изобразительного искусства.

Использование данных методов в планировании и проведении практической деятельности студентов позволяет восполнить потребность в новой ориентировочной основе действий, стимулируя композиционные поиски студентов и способствуя развитию их творческих способностей.

Обобщая все выше сказанное, можно отметить ряд приоритетных направлений, способствующих развитию композиционно-творческих способностей студентов, среди них: разработка спецкурсов, ориентированных на углубленное изучение теоретических и практических вопросов композиции; создание комплексов наглядно-иллюстративных материалов по разделам курса, отражающих специфику изучаемых тем композиции и служащую ориентировочной основой для самостоятельных поисков студентов по композиции; утверждение единых норм оценки результатов учебной деятельности, стимулирующих композиционно-творческие поиски студентов, организация выставок с их последующим обсуждением квалифицированными специалистами и др.

Список литературы

1. Ковалев, А.А. Формальный метод в поисково-организационном этапе работы над реалистической композицией. Монография / А.А. Ковалев. – М.: Прометей, МГПУ, 2005. – 120 с.
2. Чернышев, О.В. Формальная композиция. Творческий практикум / О.В.Чернышев. – Мн.: Харвест, 1999. – 312 с.

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

Kruk D. 180
Biarincová P. 182
Szczurek A. 187
Абазовская Н.В. 41
Авдеева В.В. 43
Аверьянова А.М. 140
Алейникова Т.Г. 118
Антонова Е.В. 142
Баталко Т.И. 223
Богатырева А.Э. 46
Богомаз С.Л. 49, 143
Бурлейко Т.И. 132
Ванюшина О.С. 193
Василевич С.В. 196
Виноградова А.В. 125
Виноградова Т.Я. 223
Власенко Н.Э. 51
Волощенко О.Г. 198
Воронова А.А. 6
Габздыль И. 201
Гарькавая Т.С. 53
Глазырина Л.Д. 9
Горбацевич С.А. 11
Горбукова О.А. 132
Григорович Н.П. 56
Дзюба И.А. 58
Дзядова А.С. 205
Дронь М.И. 61
Дрягина В.Б. 224
Дубаневич Д.Т. 63
Дырко Н.В. 226
Дьяченко Л.С. 65
Ершова Л.В. 68
Ефременко И.И. 70, 153
Жук С.А. 228
Жуков А.В. 13
Журавлева Л.А. 73
Забавская Т.И. 75
Загорулько Р.В. 207
Звонцова Ю.А. 172
Зинькова Н.К. 213
Калист Е.Л. 230
Каллаур Н.А. 145
Карневич О.Н. 91
Карпович Е.Л. 96
Керножицкая И.Е. 148
Кобачевская С.М. 209
Ковалевская Л.В. 77
Ковалевская Т.Н. 143
Ковгореня Л.В. 15
Козинец Л.А. 80
Козлов В.С. 83
Косаревская Т.Е. 85
Космач О.И. 150
Костюкович З.В. 143
Котлобай О.И. 87
Коршиков Ф.П. 63
Круглик Н.А. 90
Кунцевич Е.А. 17, 153
Кущина Е.А. 232
Лавицкая Е.Б. 211
Ларисова Е.В. 155
Лебедева С.В. 41
Лермонтова М.И. 167
Лисова М.И. 91
Лопатик Т.А. 20
Макрицкий М.В. 49, 158
Мануйленко Л.Н. 93
Марецкая В.А. 38
Марковникова Н.В. 96
Мартынкевіч С.В. 98
Махиня О.В. 161
Мациевская С.В. 235
Машеро С.А. 101
Медвецкая Н.М. 162
Мельникова Т.Ю. 22
Метелица А.С. 165, 172
Мирошниченко Ю.М. 143
Михальчик С.О. 248
Мицкевич О.В. 103
Навогонская Т.Г. 105
Наумик М.И. 107
Невдах С.И. 109
Ненастьева Е.В. 169
Огейко В.Г. 167
Орлова А.П. 213
Парамонова А.Е. 111
Пашкович С.Ф. 113
Пирютко О.Н. 216
Плащинская Т.З. 116
Погребняк А.Б. 24
Потапова Л.Е. 118

Прищепа И.М. 3
Прохоров Ю.М. 49
Пыршко А.Н. 237
Ракова Н.А. 3
Рязанцева Е.В. 239
Самсонова И.И. 169
Семенов Е.Е. 26
Сенько Д.С. 251
Солодков А.П. 3
Старжинская Н.С. 28
Степанов Л.М. 143
Суднічэнка Т.А. 120
Терещенко Е.В. 123
Терпицкая Е.Ю. 216
Тетерина В.В. 213
Трофимчук А.Г. 31
Турковский В.И. 34
Устименко В.В. 125
Устименко Ю.А. 242
Федорасова Е.В. 127
Фидельская Р.И. 70, 153
Филон П.О. 218
Фоменко А.А. 246
Харитонова Е.А. 172
Хахель К.Л. 130
Чирвоный Н.М. 132
Чубаро С.В. 134
Шиманский В.И. 116
Шкирандо Ф.И. 165
Шмуракова М.Е. 174
Шоцкая Г.А. 36
Шульц-Федорова Е.В. 220
Шупляк С.П. 136
Юревич Т.А. 177
Якавенка С.У. 138
Яковлев В.П. 63, 140
Ярмолкевич С.Л. 38
Яскевич Т.В. 93
Яснова Н.П. 226

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ:
ТРАДИЦИИ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Материалы
III Международной научно-практической конференции

Витебск, 3 мая 2012 г.

Технический редактор *Г.В. Разбоева*
Компьютерный дизайн *Т.Е. Сафранкова*

Подписано в печать 19.04.2012. Формат 60x84 1/16. Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 14,88. Уч.-изд. л. 19,15. Тираж 110 экз. Заказ 41.

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.