ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ:

ТРАДИЦИИ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ

ВИТЕБСК 2013

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ: ТРАДИЦИИ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Материалы
IV Международной научно-практической конференции

Витебск, 5 декабря 2013 г.

Витебск
ВГУ имени П.М. Машерова
2013

УДК 37.0(062)+378(062)
ББК 74.00я431+74.480я431
П24

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 1 от 24.10.2013 г.

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

Р е ц е н з е н т ы :
заведующий кафедрой социально-педагогической работы
ВГУ имени П.М. Машерова, доктор педагогических наук,
профессор *А.П. Орлова;* профессор кафедры коррекционной работы
ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат педагогических наук
В.М. Минаева

П24 **Педагогические инновации: традиции, опыт, перспективы :** материалы IV Международной научно-практической конференции, Витебск, 5 декабря 2013 г. / Вит. гос. ун-т ; редкол.: Н.А. Ракова (отв. ред.) [и др.]. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2013. – 282 с.
ISBN 978-985-517-419-7.

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

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

УДК 37.0(062)+378(062)
ББК 74.00я431+74.480я431

ISBN 978-985-517-419-7

© ВГУ имени П.М. Машерова, 2013

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИННОВАТИКИ И ОПЫТ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН

THE CREATIVE TEACHER PEDAGOGICALLY THE SOURCE OF INNOVATION

Magna Adamovicz
Polska, Uniwersytet Zielonogórski

1. Creative activity research in Poland – instead of introduction

Throughout the centuries, creativity has been treated in a similar way. For a long time it was God's attribute. It was only in the 17th century that man was given the right to create (W. Tatarkiewicz, 1975). Today *creativity* is a word that has many meanings; it is a complex notion and has many aspects. Creativity is a constantly developing concept, allowing for new interpretations, categories, and designations.

In Poland there are scientists who made creative activity the subject of their profession. One instance is A. Góralski (1990) who leads the heuristics department of the Polish Cybernetic Society and the Heuristics Centre at the Intercollegiate Institute of Philosophy and Sociology as well as Postgraduate Creative Thinking Studies at UMCS in Lublin. In Polish psychology creativity is associated with solving problems (J. Kozielecki, 1987). For A. Tokarz (1985) the process of creative activity is a mental process, which organizes creative actions, which allow for achieving creative effects in the form of a thought, idea. S. Popek (1988) treats creativity as attitudes, which are genetically conditioned or are developed in the course of experiences of the individual. In the theory of personality creative behaviour is treated as an activity directed towards a change of the current state to an ideal one (W. Łukaszewski, 1984) and the man setting long-term objectives takes creative actions (K. Obuchowski, 1985). However, Edward Nęcka (1999), Krzysztof Bracławski and Tomasz Kocowski together, later separately, organized Summer Creative Activity and Invention Schools and running workshops, they familiarized the people with the subject. Edward Nęcka (there) criticizing the phases and stages of creative activity defines the creative process as creative interaction consisting in constant and mutual influence and narrowing of aims. The creative process, carried out according to specific strategies, finishes with an adaptation of aim, overcoming social barriers and forming ideas.

Nevertheless, colloquially and in sociological analyses the term *innovations* has been adapted – introduced in the Polish language and as a phenomenon researched by Z. Pietrasiński (1990, p. 9) – and by which we understand deliberately introduced changes, consisting in "substituting the current state of affairs by others, evaluated as positive in the light of given criteria and constituting progress." Z. Pietrasiński (there) proposes also interdisciplinary

science about innovations called *innovatics.* However, in pedagogical sciences *pedagogical innovatics* is developing, which concerns analysis of changes, innovations present in the field of upbringing and education, and social background is important to it.

In pedagogical sciences *creative activity pedagogy* - that can be called subdiscipline - is developing, which does not have yet such academic status as primary school, preschool, social pedagogy, etc. (T. Giza, 1999 and R. Schultz, 1994). In a wide understanding it concerns pedagogical innovatics and means practical creative activity, as well as creativity activity science (in other words, the way of thinking about educating to become creative people in the education process) and innovative activity theory (or practical activity, consisting in preparing people for creative activity) (ibidem).

However, W. Dobrołowicz (1995) promotes *psychodidactics of creativity* of a practical character, which is combining knowledge on the edge of psychology and pedagogy, whose aim is diagnosing and developing abilities and creative attitudes of pupils and their teachers as well as evaluation of pedagogical innovations.

The author of the considerations below postulates *teacher training for pedagogical creative activity,* constituting in providing knowledge and education as well as applying methods and means of teacher activity educating creative people, introducing innovations. At the same time it takes into account, in accordance with cognitive psychology, that the man as an independent subject has a cognitive attitude to the world, and the information received by him or her is encoded in memory and then used in practice. Multi-aspect teaching, enriched with problem teaching methods, creative activity training, creative thinking stimulating techniques, brainstorming – activating the intellectual, emotional, practical sphere and activity, respecting four ways of acquiring knowledge, or by acquiring, discovering, experiencing and action are used in class. Thanks to that the teacher trainers use the gained knowledge in practice.

Creative activity should be also treated as work (introduced in Ancient Greece by Aristotle), consisting in overcoming difficulties by gaining knowledge, skills, efficiency in forming material, where the creative ability has to be specially formed, developed during the work, where knowledge, skills and natural abilities are understood as basic factors of every creative activity. Nevertheless, creative activity as an expression of personality is a simultaneous process – according to E. H. Erikson – being present at every stage of life and leading to self-realization of the subject.

2. Subjective and objective pedagogical creativity

Therefore novelty is deciding in creative activity but of a high activity level, bigger effort, and better efficiency. Creative activity – coming from heuristic thinking – is a process in which problems are solved in problematic situations, the effect of which are new, socially unique and original, revolutionary and breakthrough products that influence the high level of efficient action. In this context we talk about ***objective creativity***. The individual adopts self-realizing creative working methods. His or her creative activity is systematic, competent, wide-ranging, frequent, outstanding, varied, critical, self-reflecting and

conscious. The work is documented and made known. He or she is the author of many innovations of the breakthrough character in micro-scale. He or she has outstanding and permanent influence on the development of culture.

Taking into account the E. H. Erikson's concept – M. Magda-Adamowicz (2002, 2003, 2009) – it may be assumed that creative activity is a simultaneous process, which appears in every stage of man's development. Creative behaviour is distinguished by a number of factors: the stage of man's development and satisfying the characteristic for it needs, the degree of their realization.

In the creative development of the subject creative activity in every stage of man's life is important. But the most important is to exceed his or her own possibilities, so called "array of life-giving" (stage 7) until the end of life, in which his or her own heritage is important (stage 8). From the above it can be concluded that the most crucial is stage 7 as it is "what will survive from me".

In this context we talk about ***subjective creativity of the individual,*** or characteristic for individual stages of the man's development and resulting from the needs of the moment. That kind of creative activity is new for the very individual, and not for the whole society. And often has a practical character.

Taking into account the above considerations in the seventh stage of life (according to E. H. Erikson) ***pedagogical creativity of the teacher*** may take place, in which original problem solving of the didactic-educational character is applied in problem situations. The teacher is characterized by specific personality traits, which develop under the influence of favourable environmental conditions (M. Magda, 1999, 2000, 2012). He or she is interested in supplementing his or her education, looking for new solutions, innovations, enriching his or her personality. Such a teacher is characterized by richness of ideas.

Objective pedagogical creativity is often the result of the teacher's self-reflection over the efficiency of his or her work. It has a breakthrough character for a given social group – educators. The teacher applies creative teaching methods. His or her creative activity is systematic, competent, wide-ranging, theoretical, and revolutionary. It has an outstanding and permanent influence on the development of pedagogical culture and its practice. At the same time the teacher self-realizes himself or herself. His or her creative pedagogical work is frequent, complete, outstanding, varied, competent, critical, self-reflecting and conscious (R. Schulz, 1994). Among *objective creative activity of a higher category* is creating new, original ideas, concepts. However, *subjective creative activity of a lower category* – is the teacher's own style of work.

Subjective pedagogical creativity is present on microscopic scale, i.e. it influences directly the teacher's pupils. Subjective creative activity results from current situations created by and with the pupils. It can be insignificant, indifferent to the group of teachers.

Among *subjective pedagogical creative activity of a higher category* the following innovations will be included: 1) modifications (change, alteration, changing (e.g.) plans without the change of the main idea), 2) individual teaching programmes (designed individually or in a group according to the agreed idea).

Among *subjective pedagogical creative activity of a lower category* the following innovations will be included:) imitating (carrying out a given

innovation by the next person adjusting it to his or her own possibilities), 2) productive (it is an interesting methodology product, i.e. a lesson plan, plan of extracurricular activities, school trips, resulting from the will to perfect the teacher's pedagogical activity), 3) inventive (inventive presentation of the use of methods, techniques, forms of work) (M. Magda, 2001, 2011). A creative teacher subjectively tries to enrich his or her own experiences and is already critical and responsible for his or her own creative activity.

Pedagogical creative activity is an expression of the teacher's own invention, attempts to express his or her own order of things. A creative teacher has visions, knowledge, experiences and beliefs in pedagogical work. However, the reproductive work of the teacher consists in copying innovative work of others.

Bibliography

1. Dobrołowicz W., Psychodydaktyka kreatywności, Warszawa 1995.
2. Giza T., Pedagogika twórczości w pracy nauczycielskiej, Kielce 1999.
3. Góralski A., Być nowatorem. Poradnik twórczego myślenia, Warszawa 1990.
4. Kozielecki J., Koncepcja transgresyjna człowieka, Warszawa 1987.
5. Łukaszweski W., Szanse rozwoju osobowości, Warszawa 1984
6. Magda M., Efektywność „pedagogiki kreatywności", w: K.Wenta (red.), Diagnoza i ewaluacja w reformie edukacyjnej, Szczecin 2002.
7. Magda M, Ewaluacja „pedagogiki kreatywności,", w: Pedagogika Szkoły Wyższej, Szczecin, 2001, nr 18.
8. Magda M., Kompetencje nauczyciela w jego rozwoju zawodowym, w: (red.), A. Zduniak, Z.Dziemiańko, Kompetencje wyróżniające dowódcy i nauczyciela, Poznań. 2000.
9. Magda M., Konstruowanie programu autorskiego, w: Toruńskie Studia Dydaktyczne, Toruń, 2000, nr 16.
10. Magda M., Odwaga nauczycieli do pedagogicznego tworzenia, w: D.Waloszek (red.), Pytania o edukację, Zielona Góra ,2003.
11. Magda M., Tworzenie programów autorskich, w: (red.) K. Denek, F. Bereźnicki, Dydaktyka w dobie przemian edukacyjnych, Szczecin 1999.
12. Magda M., Twórcze postawy nauczycieli akademickich, w: (red.) K.Duraj-Nowakowa, Nauczyciele akademiccy w procesie kształcenia pedagogów, Kraków 1999.
13. Magda-Adamowicz M., Obraz twórczych pedagogicznie nauczycieli klas początkowych, Toruń 2012.
14. Magda-Adamowicz M., I. Paszenda, Treningi twórczości a umiejętności zawodowe, Toruń 2011.
15. Magda-Adamowicz M., Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I-III w zakresie twórczości pedagogicznej, Zielona Góra 2009.
16. NĘCKA E., Proces twórczy i jego ograniczenia, Kraków 1999.
17. Obuchowski K., Adaptacja twórcza, Warszawa 1985.
18. Pietrasiński Z., Myślenie twórcze, Warszawa 1990.
19. Popek S. (red.), Aktywność twórcza dzieci i młodzieży, Warszawa 1988.
20. Schulz R., Twórczość pedagogiczna: elementy teorii i badań, Warszawa 1994
21. Tatarkiewicz W., Dzieje sześciu pojęć, Warszawa 1975.
22. Tokarz A., Rola motywacji poznawczej w aktywności twórczej, Wrocław 1985.

O MIĘDZYNARODOWYM PROJEKCIE BADAWCZYM „*NAUKA – SZTUKA – EDUKACJA*. INNOWACYJNY MODEL DIAGNOZY, METOD, FORM PRACY I OPIEKI NAD UCZNIEM ZDOLNYM PLASTYCZNIE”

Jolanta Gabzdyl
Rzeczpospolita Polska,
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Raciborzu
State Higher Vocational School in Raciborz

W ostatnich latach w Polsce edukacja wczesnoszkolna podlega zmianom związanym z obniżeniem wieku startu szkolnego uczniów, realizowaniem nowej podstawy programowej, systemu pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów, wprowadzaniem systemu pracy z uczniami o szczególnych potrzebach edukacyjnych, w tym utalentowanymi i uzdolnionymi. „Uczeń zdolny w Polsce, podobnie zresztą jak w wielu innych krajach, jest postrzegany w kategoriach ucznia trudnego. (…) Brak (…) w polskiej szkole jednolitego, odgórnie wprowadzonego modelu diagnozy i opieki nad dziećmi uzdolnionymi. Nauczyciele i pedagodzy często są pozostawieni z tym problemem sami, brak im przygotowania merytorycznego i wiedzy, jak w takiej sytuacji postąpić. Jeśli dojdzie do tego jeszcze brak świadomych, chcących i umiejących pomóc dziecku rodziców, którzy potrafiliby dostrzec potencjał swojego dziecka i mogliby umożliwić mu jego rozwój poza szkołą, to dziecko pozostaje samo, a jego zdolności i możliwości zostają zaprzepaszczone.” [1, s. 284, 286]

Potrzeba rozwijania uzdolnień plastycznych jest uzasadniana w literaturze przedmiotu przede wszystkim wpływem aktywności plastycznej na rozwój intelektualny, emocjonalny, społeczny oraz wyobraźnię i kreatywność. Praktyka szkolna oraz badania dowodzą, że te prawidłowości nie są wykorzystywane. Przeciwnie, sztuka w edukacji jest marginalizowana. [2, s. 252] Z kolei indywidualny rozwój talentu artystycznego dziecka ogromnie zależy od odpowiedniej pracy edukacyjnej. Właściwie dobrane metody pedagogiczne i formy pracy mogą przyspieszyć i zdynamizować rozwój talentu i umiejętności dziecka, ale dobrane nieodpowiednio mogą go opóźnić i zaburzyć. Dzieci uzdolnione artystycznie powinny być postrzegane jako wyjątkowe, wymagające szczególnego potraktowania z uwagi na tkwiący w nich ogromny potencjał możliwości. Uzdolnienia plastyczne są na tle innych talentów wyjątkowe. Dzieci nimi obdarzone charakteryzują się wyjątkową wrażliwością, mają niepospolitą wyobraźnię i wyraźną tendencję do tworzenia sobie własnego wewnętrznego świata, który często nie pozwala im na bezkonfliktowe funkcjonowanie w typowym społeczeństwie. [1, s. 284] „W polskiej rzeczywistości problemem i barierą dla pedagogów i nauczycieli, którzy powinni zaopiekować się dzieckiem uzdolnionym, staje się uzyskanie odpowiednich merytoryczno-praktycznych kwalifikacji. Mogą to zapewnić studia wyższe o odpowiednim profilu, uczestnictwo w różnego rodzaju szkoleniach, a przede wszystkim doświadczenie czerpane z wielorakich sytuacji życiowych oraz własna chęć samokształcenia i, w tym wypadku, osobista wrażliwość na sztukę i świadomość jej ważności w życiu dziecka. Oczywiście, do tego potrzebne są odpowiednie narzędzia diagnozowania, których obecnie polski pedagog nie posiada.

Wypracowanie narzędzia diagnozy, które można by zastosować względem dziecka wykazującego uzdolnienia plastyczne, jest jednym z najważniejszych postulatów. Takie narzędzie powinno znaleźć się w rękach pedagoga szkolnego, który dzięki niemu byłby w stanie możliwie najwcześniej rozpoznać uzdolnione dziecko, a następnie we współpracy z rodzicami dziecka, opiekunami i wychowawcami podjąć odpowiednie działania w szkole, a także w miarę potrzeby pomóc w ukierunkowaniu działań także poza szkołą." [1, s. 285]

Przyjmując, iż sytuacja dzieci uzdolnionych plastycznie w polskiej szkole wymaga gruntownej zmiany w Krakowskiej Akademii im. F. Modrzewskiego w Krakowie, w okresie od 1.10.2011 r. do 30.09.2013 r., podjęto się zadania stworzenia innowacyjnego modelu diagnozy, metod, form pracy i opieki nad dzieckiem w młodszym wieku szkolnym uzdolnionym plastycznie. Innowacyjność tego modelu wyraża się w jego odmienności do dotychczasowych rozwiązań. Założono też, że oparciu o ten model początkowo będą pracowali wybrani nauczyciele. Potem, model ten wsparty działaniem praktycznym, na stałe zagości w polskiej szkole i zaowocuje twórczym i fachowym podejściem do dzieci uzdolnionych plastycznie i nie tylko. Model ten, jak się zakłada, będzie służyć wszystkim dzieciom, przyczyniać się do ich indywidualnego traktowania i uwrażliwiać na różnorodność dziecięcej twórczości – zachęcać do jej rozwijania, mobilizować, a przede wszystkim doceniać. [1, s. 287]

Prace nad modelem zostały współfinansowane ze środków Unii Europejskiej w ramach Małopolskiego Regionalnego Programu Operacyjnego na lata 2007-2013 (nr projektu: MRPO.08.02.00-12-430/10 Budowanie pozycji Małopolski w europejskich sieciach współpracy [3, s. 2]. Brali w nich udział pedagodzy, psycholodzy, metodycy edukacji plastycznej, artyści i historycy sztuki oraz studenci związani z pięcioma instytucjami: Krakowską Akademią im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego – liderem projektu, partnerami zagranicznymi: Uniwersytetem Katolickim w Ružomberku (Słowacja), Univerza na Primorskem (Słowenia), Liceum przy Donieckim Uniwersytecie Narodowym (Ukraina) oraz partnerem polskim – Polskim Stowarzyszeniem Wychowania Pozaszkolnego im. Aleksandra Kamińskiego, reprezentowanym przez Centrum Młodzieży im. dr H. Jordana w Krakowie. [3, s. 7; 4, s. 3-6]

Przeprowadzonych zostało dziewięć przedsięwzięć z zakresu współpracy międzyregionalnej [3, s. 10-25]:

1. Seminarium wprowadzające z udziałem uczestników projektu, służące przedstawieniu założeń projektu, wspólnej debacie nad opracowaniem programu warsztatów teoretycznych dla osób wyjeżdżających na wizyty studyjne, oraz programu tygodniowych wizyt studyjnych (zobacz także: [4, s. 10-12; 5]).
2. Trzy wprowadzające szkolenia służące przekazaniu uczestnikom wyjazdów studyjnych wiedzy teoretycznej na temat poszczególnych systemów oświaty oraz sposobów pracy z uczniami zdolnymi plastycznie obowiązujących w placówkach partnerskich. Szkolenia te prowadzili naukowcy i praktycy z każdego kraju partnerskiego, zajmujący się na co dzień problematyką dzieci zdolnych plastycznie (zobacz: [4, s. 12-16).

3. Trzy tygodniowe wizyty studyjne w placówkach krajów partnerskich. W wizytach uczestniczyła grupa naukowców, specjalistów i metodyków Krakowskiej Akademii oraz przedstawiciel Polskiego Stowarzyszenia Wychowania Pozaszkolnego im. Aleksandra Kamińskiego, a także grupa najlepszych studentów kierunku Pedagogika, specjalność Pedagogika wczesnoszkolna z wychowaniem plastycznym Krakowskiej Akademii Aleksandra Kamińskiego, a także grupa najlepszych studentów kierunku Pedagogika, specjalność Pedagogika Wczesnoszkolna z wychowaniem plastycznym Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego oraz osobowa ekipa filmowa. (Zobacz: [4, s. 16-20; 6; 7, s. 2-8; 8])
4. Wypracowanie Innowacyjnego Modelu diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie dla klas 1-3, składającego się z materiałów teoretycznej wiedzy na temat modelu pracy z uczniem zdolnym plastycznie w placówkach partnerskich, studium porównawczego, opisu trzech modeli pracy z dzieckiem zdolnym plastycznie z krajów partnerskich, Innowacyjny Model diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie – mającego służyć w kształceniu przyszłych pedagogów oraz podnoszącego kwalifikacje obecnych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. (Zobacz: [7, s. 8-9])
5. Przeprowadzenie szkolenia z Innowacyjnego Modelu diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie dla 15 nauczycieli klas 1-3 szkół podstawowych województwa małopolskiego chętnych do wzięcia udziału w badaniach pilotażowych. Szkolenia prowadzone były w Kampusie Krakowskiej Akademii przez specjalistów-metodyków z Krakowskiej Akademii. (Zobacz: [7, s. 9-17])
6. Wdrożenie wypracowanego Innowacyjnego Modelu diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie klas 1-3 – badania pilotażowe w wybranych szkołach podstawowych woj. małopolskiego (prowadzenie zajęć z wykorzystaniem Innowacyjnego Modelu diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie) oraz badania pilotażowe na grupie studentów pierwszego roku kierunku Pedagogika, specjalność Pedagogika wczesnoszkolna z wychowaniem plastycznym. (Zobacz: [9, s. 2-8, s. 15-16])
7. Ewaluacja Innowacyjnego Modelu diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie klas 1-3 (zobacz: [9, s. 8-10].
8. Konferencja podsumowująca i upowszechniająca uzyskane efekty – skierowana do wszystkich nauczycieli klas 1-3 województwa małopolskiego – prezentacja teoretyczna wypracowanego Innowacyjnego Modelu diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie klas 1-3 oraz wyników pilotażu i ewaluacji (zobacz: [9, s. 12-14])
9. Raport końcowy – przedstawienie rezultatów i produktów projektu [3].

W ramach zrealizowanego międzynarodowego projektu uzyskano szereg różnorodnych rezultatów i produktów [3, s. 25-27]. O niektórych spośród nich nieco tu wspomnę:

- Model-Publikacja ta wraz z płytą DVD zawierającą cztery filmy określające sposoby pracy z dzieckiem zdolnym na Słowacji, w Słowenii, na Ukrainie i w Polsce, która po raz pierwszy zaprezentowana została podczas konferencji podsumowującej projekt, rozdana została gościom na konferencji i rozesłana do małopolskich szkół podstawowych oraz uczelni wyższych prowadzących kształcenie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej [10]
- Narzędzia do badań diagnostycznych i ewaluacji innowacyjnego modelu diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie [10, s. 337-368].
- Raport z badań pilotażowych z wnioskami [3, s. 35-102].
- Recenzje specjalistów z krajów partnerskich dotyczące Innowacyjnego Modelu diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie oraz skutków jego realizacji podczas badań pilotażowych [3, s. 29-34].
- Film z modelowym przedstawieniem zajęć zrealizowanych w oparciu o Innowacyjny Model diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie (płyta CD dołączona do: [10]).
- Raport podsumowujący skierowany do Małopolskiego Kuratora Oświaty z wnioskami końcowymi, proponujący dalszą realizację szkoleń i kształcenia studentów oraz nauczycieli [3].
- Strona internetowa projektu (www.artisticallygifted.eu).
- Biuletyn dotyczący sieci współpracy (4 numery zamieszczone na stronie Internetowej projektu: www.artisticallygifted.eu, w zakładce: „Aktualności" [4; 6; 7; 9].

Model, który powstał w rezultacie badań porównawczych prowadzonych w krajach zagranicznych partnerów jest w pełni możliwy do zaimplementowania w nauczaniu wczesnoszkolnym w polskiej szkole. „Użyteczność modelu formalnie sprowadza się przede wszystkim do tego, iż jest on zgodny z podstawą programową i możliwy do zastosowania. Praca z dziećmi za pomocą modelu ma w założeniu odbywać się w czasie lekcji w ramach czasu przeznaczonego na plastykę. Zakłada możliwości integracji prac plastycznych z innymi tematami. Praca z dziećmi zdolnymi plastycznie może odbywać się ponadto w ramach dodatkowych godzin i indywidualnej pracy z uczniem. (…) Model jest opracowaniem nowym, pracą której do tej pory nie było na polskiej mapie oświaty. Wyróżnia się oryginalnością i wypełnia lukę w systemie rozpoznawania i wspierania zdolnych dzieci" [3, s. 88, 91].

Bibliografia

1. Hryń S. Innowacyjny program nauczania z zakresu plastyki dla klas 1-3 szkoły podstawowej (oparty na doświadczeniach Słowacji, Słowenii i Ukrainy), [w:] J. Aksman (red.) NAUKA – SZTUKA – EDUKACJA. Innowacyjny model diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków 2013.
2. Giza T. Diagnoza uzdolnień plastycznych uczniów w młodszym wieku szkolnym na Słowacji, w Słowenii i na Ukrainie. Możliwości wykorzystania doświadczeń zagranicznych w edukacji wczesnoszkolnej w Polsce, [w:] J. Aksman (red.) NAUKA – SZTUKA – EDUKACJA. Innowacyjny model diagnozy, metod, form pracy i opieki nad

uczniem zdolnym plastycznie, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków 2013.
3. NAUKA – SZTUKA – EDUKACJA opracowanie i upowszechnianie Innowacyjnego Modelu diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie. Raport zawierający wnioski i rekomendacje dotyczące dalszego wdrażania i upowszechniania modelu, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2013.
4. Biuletyn Nauka Sztuka Edukacja nr 1 (Biuletyn NSE nr 1) [http://artisticallygifted.eu/cms_eminus/requestServer/files/imgtext/79425197b3ef628039ac62f590de1124.pdf (dostęp: 10.10.2013)]
5. Inauguracja projektu (film nr 1) [http://artisticallygifted.eu/filmy (dostęp: 10.10.2013)]
6. Biuletyn Nauka Sztuka Edukacja nr 2 (Biuletyn NSE nr 3) [http://artisticallygifted.eu/cms_eminus/requestServer/files/imgtext/873c5a3822766c3672a9f14b5385588f.pdf (dostęp: 10.10.2013)]
7. Biuletyn Nauka Sztuka Edukacja nr 3 (Biuletyn NSE nr 3) [http://artisticallygifted.eu/cms_eminus/requestServer/files/imgtext/3af1dd276195a7d60f29f99fa2b6e853.pdf (dostęp: 10.10.2013)]
8. Wizyty studyjne (filmy nr: 2, 3, 4, 5) [http://artisticallygifted.eu/filmy (dostęp: 10.10.2013)]
9. Biuletyn Nauka Sztuka Edukacja nr 4 (Biuletyn NSE nr 4) [http://artisticallygifted.eu/cms_eminus/requestServer/files/imgtext/346ead868db222d5328819202d344e31.pdf (dostęp: 10.10.2013)]
10. Aksman J. (red.) NAUKA – SZTUKA – EDUKACJA. Innowacyjny model diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie (+CD), Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków 2013. [Opracowanie publikacji także w wersji elektronicznej: http://artisticallygifted.eu/cms_eminus/requestServer/files/imgtext/c07784ba6b4c7cf8586145ca1852030d.pdf (dostęp: 10.10.2013 r.)]

СУЩНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИННОВАТИКИ

А.В. Данченко
Минск, УО «ВА РБ»

Педагогическая инноватика принадлежит к системе общего научного и педагогического знания. Она возникла и развивается на грани общей инноватики, методологии, теории и истории педагогики, психологии, социологии и теории управления, экономики образования, и является одной из фундаментальных дисциплин, которая существенно ускоряет процессы обновления образования.

Динамика социально-экономических процессов в постиндустриальном (электронном, информационном мире) радикально актуализировала проблему инновационного потенциала нации как одной из гарантий стабильных ее позиций в мировом сообществе, успешного реагирования на различные цивилизационные вызовы. Инновационность является одной из доминирующих тенденций развития человечества. С учетом этого новая образовательная парадигма выстраивается на основе сохранения и развития творческой потенции человека, ее направленности на самоопределение, стабильно активной жизнедеятельности в меняющихся социальных условиях, готовности к восприятию и решения новых задач. Поэтому среди проблем научной педагогики приоритетными являются проблемы педагогической инноватики как составляющей общей инноватики, специальной научной

дисциплины, раскрывающей общие основы теории педагогических инновационных процессов [1, с.11-15].

Педагогическая инноватика - учение о создании, оценке, освоении и использовании педагогических новаций.

Как отрасль педагогики, педагогическая инноватика является довольно молодой наукой. В зарубежной педагогике исследования инноваций начаты в 60-х годах XX в. и имеют ярко выраженный прикладной характер. В основном они сосредоточены на теоретическом обосновании, анализе различных аспектов инновационных процессов в системе обучения и воспитания, выработке практических рекомендаций по освоению, внедрению новшеств, обеспечению оптимального режима функционирования инновационных проектов и программ. Проблемы инноваций исследуют сербский педагог К. Ангеловськи и английские и американские педагоги Х. Барнет, Д. Гамильтон, Н. Грос, В. Кингстон, Н. Лагервей, Г. Майлз, А. Хаберман, Г. Хейвлок и др. Интерес к инновациям мировой педагогической общественности проявляется в создании информационных служб (Центр исследования инноваций в образовании под эгидой ЮНЕСКО, Азиатский центр педагогических инноваций для развития образования), создании программ внедрения педагогических инноваций, проведении международных конференций, деятельности организаций, которые обобщают педагогические нововведения в разных странах мира, информируют о них педагогическую общественность на страницах специальных журналов. В частности, Международное бюро по вопросам образования (Франция, Париж) публикует такие периодические издания, как «Педагогические инновации», «Информация и инновации в образовании» и др. [2, с. 218].

Педагогическая инноватика заключается в постоянном поиске и внедрении новых максимально эффективных технологий обучения и воспитания, результатом которых должно быть формирование высокоадаптированной к меняющимся условиям, активной деятельной, творческой личности, которая умеет анализировать, преодолевать любые трудности, потому что она еще в юном возрасте с помощью учителя познала, создала себя, научилась владеть собой. Ориентация на новое, поиск и внедрение нового не является самоцелью педагогической инноватики. Прежде всего она направлена на обеспечение адекватности учебно-воспитательного процесса и его результатов требованиям общества. А в динамично меняющемся социуме это будет побуждать к постоянному обновлению содержания и форм обучения и воспитания, максимально внимательного и в то же время критического отношения ко всему новому.

Не всегда и не везде внедрение нового обеспечивает положительные результаты, не каждое нововведение рационально, оправдано, прогрессивно, часто оно дестабилизирует функционирования педагогической системы, создает дополнительные трудности для педагогов и их воспитанников.

Чрезвычайно важна инновационная деятельность в экономической сфере, благодаря которой национальные экономики, субъекты хозяйствования обеспечивают себе стабильное положение, преимущества в конкурентной борьбе.

В постиндустриальном обществе едва ли не на первое место выходит инновационная деятельность в социальной сфере, которая своим содержанием ориентирована на человека. Касается она образования, медицины, рекреационной (лат. recreatio - восстановление) проблематики.

Одним из самых главных аспектов педагогической инноватики является новизна педагогического средства.

Новизна - один из основных критериев оценки педагогических исследований; основной результат творческого процесса; свойство и самостоятельная ценность нововведения

Инновационной деятельностью занимается много творческих педагогов, среди которых условно можно выделить три группы:

1) педагоги-новаторы, которые приходят к новому в результате собственных поисков;

2) педагоги-модернизаторы, которые совершенствуют и по-новому используют элементы созданных систем ради положительного результата;

3) педагоги-мастера, которые быстро воспринимают и совершенно используют как традиционные, так и новые подходы и методы.

Деятельность педагогов, относящихся к этим категориям, образует инновационный педагогический поток, который обогащает практику новыми идеями, новым содержанием и новыми технологиями.

Инновационная деятельность является специфической и довольно сложной, требует особых знаний, навыков, способностей. Внедрение инноваций невозможно без педагога-исследователя, который обладает системным мышлением, развитой способностью к творчеству, сформированной и осознанной готовностью к инновациям. Педагогов-новаторов такого типа называют педагогами инновационного направления. Им свойственны четкая мотивация инновационной деятельности и выкристаллизованная инновационная позиция, способность не только включаться в инновационные процессы, но и быть их инициатором [1, с.15-21].

Литература

1. Лазарев В.С., Мартиросян Б.П. Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия // Педагогика. – 2004. – С.11-21
2. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики: опыт разработки теории инновационных процессов в образовании. – М.: Высш. шк, 1991. – 218с

РАЗВИТИЕ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ВНЕДРЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ

Н.П. Демидчик
Минская обл., ГУО «Санаторный ясли-сад г. Копыля»

Современный этап развития общества ставит перед системой образования целый ряд принципиально новых проблем, обусловленных политическими, социально-экономическими, мировоззренческими и другими факторами, среди которых следует выделить необходимость повышения качества и доступности образования. Главной целью инновационных технологий образования является подготовка человека к жизни в постоянно меняющемся

мире. Сущность такого обучения состоит в ориентации образовательного процесса на потенциальные возможности человека и их реализацию. Образование должно развивать механизмы инновационной деятельности, находить творческие способы решения жизненно важных проблем, способствовать превращению творчества в норму и форму существования человека [1].

Актуальность проблемы организации и содержания инновационной деятельности в современном дошкольном учреждении ни у кого не вызывает сомнения. Именно поэтому наше учреждение дошкольного образования на протяжении нескольких лет работает в режиме инновационной деятельности. В данном контексте, целесообразно остановиться подробнее на проектах, внедряемых в нашем учреждении и достигнутых результатах.

Охрана здоровья воспитанников, формирование основ здорового образа жизни одна из основных задач учреждения дошкольного образования [2]. Увеличение количества детей с разными диагнозами заболеваний подтолкнуло нас на потребность в использовании комплексного подхода в оздоровлении детей дошкольного возраста в условиях санаторных групп. В связи с этим в нашем учреждении с 2007 года внедрялся инновационный проект по данному направлению. Эффективность этого проекта позволила нам: снизить общую заболеваемость; увеличить индекс здоровья; повысить уровень физического развития детей; сформировать долговременную адаптацию организма детей к изменениям различных факторов внешней среды; разработать программы по аквааэробике, гидро-кинезотерапии и терренкуре; разработать методические рекомендации по медицинской реабилитации детей с учетом медицинских диагнозов. Вся деятельность педагогов, медицинских работников и родителей была взаимосвязана и скоординирована общей целью оздоровления детей.

В последние годы идет переосмысление сущности патриотического воспитания, приобретая все большее общественное значение, становится задачей государственной важности.

Возникла необходимость изменить формы организации педагогического процесса по ознакомлению детей с особенностями города и края. Решением данной проблемы стала реализация модели нравственно-патриотического воспитания детей с 2010 года по 2012 год [3].

Внедрение данного инновационного проекта позволило:

- повысить профессиональный уровень педагогов дошкольного учреждения в области нравственно–патриотического воспитания детей дошкольного возраста;
- сформировать представления у детей о своей Родине - Республике Беларусь, знания об истории и традициях своего народа;
- освоить национальные ритуалы (формулы) поведения, используя их во взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми;
- утвердить традиционные моральные ценности в сознании детей через духовное возрождение семьи, изучить и овладеть опытом предыдущего поколения, соединить воспитательный потенциал семьи и дошкольного учреждения на основе использования культуры и традиций родного края.

Педагогами созданы тематические альбомы, дидактические игры, представлены макеты детского сада, улиц и достопримечательностей города, разработаны конспекты занятий по проекту. Родители нашего дошкольного учреждения стали участниками колядного обряда «Цари» в агрогородке Семежево, внесенного в список мирового нематериального культурного наследия ЮНЕСКО. Семьи приняли активное участие и в выставке изделий по мотивам народных промыслов из соломки, глины, дерева, льна. Все изделия были изготовлены руками мам, бабушек, прабабушек наших воспитанников. С помощью родителей был создан мини-музей «Беларуская хатка», который помогает детям узнать о жизни людей в прошлом, их семейном укладе, одежде, предметах быта. Наши воспитанники принимали участие в районном конкурсе исследовательских работ «Я – исследователь» и в областном фестивале исследовательских работ детей дошкольного возраста. Проделанная работа позволила нам на практике прочувствовать значение и роль родителей и семьи в личностном развитии ребенка, его становлении.

Таким образом, дошкольное учреждение должно стать центром, который реально сможет помочь родителям в вопросах воспитания ребенка. Только с помощью родителей, в безопасной среде, окруженные любовью и заботой дети смогут развить свой личностный потенциал [4].

В связи с этим, целью инновационного проекта (2013-2016 г.) «Внедрение модели формирования эффективного родительства как условия социального благополучия воспитанников дошкольного учреждения» является организация партнерского взаимодействия учреждения дошкольного образования с семьей, направленной на профилактику социального неблагополучия воспитанников.

Основные задачи инновационного проекта:

- создать оптимальные условия для благополучной социализации воспитанников из различных категорий семей посредством повышения психологической культуры родителей в процессе организации партнёрского взаимодействия дошкольного учреждения и семьи;
- разработать и реализовать систему мероприятий по формированию эффективного родительства и профилактике социального неблагополучия воспитанников;
- разработать методические рекомендации по реализации в учреждении дошкольного образования представленной модели.

Внедрение модели формирования эффективного родительства, в основе которого лежит осознание данной социальной роли, становление и развитие ответственности родителей за воспитание своих детей, повышение их психологической культуры – может стать неотъемлемым условием социального благополучия воспитанников из различных категорий семей. В этом направлении нам предстоит работать на протяжении трех лет.

Таким образом, глубинные процессы, происходящие в системе образования в нашей стране, ведут к формированию новой идеологии и методологии образования. Инновационные технологии в дошкольном образовании следует рассматривать как инструмент, с помощью которого новая образовательная парадигма может быть претворена в жизнь.

Литература

1. Богдан, Н.И. Эффективность инновационной политики Беларуси: проблемы и пути развития / Н. И. Богдан // Белорусский экономический журнал. - 2013. - № 2. - С. 84-101.
2. Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 25 июля 2011 г. № 150 ”Об утверждении Положения об учреждении дошкольного образования и признании утратившими силу некоторых нормативных правовых актов Министерства образования Республики Беларусь“ // сборник нормативных правовых документов. – 2011. - №18 – С.43.
3. Варанецкая, Л.М., Выхоуваем грамадзяніна / Л.М. Варанецкая, К.М. Бельская, И.Л. Ждан - Минск, Зорны верасень, 2008.-132 с.
4. Филатова, Д.Ф. Психологическая культура родителей - фактор социального благополучия ребёнка // Современное образование: пути оптимизации качества в условиях развития школы: сборник материалов Республиканской научно-практической конференции, Гомель, 20 мая 2010 г.: в 5 ч. – Гомель, 2010 . – ч.5 - С. 269-271.

ИННОВАЦИОННЫЙ ТЕЗАУРУС ДИДАКТИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Л.С. Дьяченко, Е.М. Старобина
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова,
АОУ ВПО «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина»

Человеческая потребность в знании –
это потребность в смысле жизни.

Введение. Дидактика как теория современного образования все в большей степени наполняется инновационным содержанием. Раскрыть в полной мере инновационный потенциал дидактики помогает тезаурус такого раздела «Андрагогики» (науки, практики и искусства образования в течение всей жизни), каким является «Теория образования взрослых». Чем большим андрагогическим звучанием наполняется образовательный процесс в вузу, тем скорее современный студент – будущий специалист ощутит потребность в профессиональном и личностном самосовершенствовании.

Вместе с тем, понятийный аппарат «Теория образования взрослых» все еще недостаточно востребован в образовательном процессе вуза, вследствие чего не реализуется его андрагогический, а значит и инновационный потенциал.

Материал и методы. Материалом и методами исследования являются научные и методические издания по проблемам организации андрагогического процесса в высшей школе, а также личный опыт авторов в работе со взрослой аудиторией. К ключевым понятиям теории образования взрослых относятся понятия «взрослая личность», «андрагог», «методы и приемы ее обучения» (экспозиционные, управленческие), также «формы обучения и воспитания» (воркшоп, коунчиг, групповая (командная)), «сдача экзамена», «толерантное взаимодействие», «синтонное общение».

Целью данного сообщения является исследование инновационного потенциала и проблем реализации в образовательном процессе высшей школы андрагогических принципов элективности и индивидуализации.

Результаты и их обсуждение. Эффективность образовательного процесса в передаче знаний по любому учебному предмету, изучаемому в высшей школе, напрямую зависит от того, насколько студентам понятна полезность и важность теоретического знания в решении их жизненных проблем и перспектив профессионального развития. Тезаурус дидактики образования взрослых может решить проблему востребованности знания, так как он формирует у обучающихся профессиональную значимость компетенции по организации андрагогического процесса и управлению его качеством.

Благодаря ярко выраженной субъективности, андрагогический процесс в вузе позволяет студентам находить, систематизировать и генерировать информацию на основе существующих знаний и личного опыта.

Реализация в образовательном процессе вуза андрагогических принципов позволит включить студентов в продуктивную, инновационную деятельность, позволяющую им максимально реализовать и расширить их собственный личностный, творческий, интеллектуальный, духовный, потенциал.

Среди принципов обучения в образовательном процессе вуза, рассматриваемых с позиции андрагогики, наиболее значимыми являются принципы элективности и индивидуальности.

Организовать познавательный процесс в соответствии с принципом элективности – это значит помочь студенту стать партнером преподавателю по моделированию и проведению различных форм занятий. Последнее возможно в случае организации учебно-воспитательной деятельности в режиме самоуправления.

Преподавателем вуза – андрагог выступает в андрагогическом процессе в роли модератора – вдохновителя, организатора синтонной (доброжелательной) коммуникативной среды. Но ему необходимо также овладеть навыками тьютера, фасилитатора – советчика, помощника, партнера по добавлению, осмыслению студентами знания. Студент, в свою очередь, участвует в организации и управлении учебно-познавательной деятельностью, осваивает профессионально-значимые роли «ассистента преподавателя», «белого» и «черного» оппонента, оратора, способного организовать диалог и полилог, вдохновить на полемику, эксперта по оценке качества знаний, выступающих с докладами и эффективности всего занятия на уровне «знать», «уметь», «владеть».

Преподаватель-андрагог своим профессионализмом и высокой коммуникативной культурой помогает студенту освоить те же необходимые в обучении роли, которые выполняет он сам: советчика, консультанта, организатора, тренера (модератора, тьютера, коуча, фасилитатора).

Принцип индивидуализации все еще недостаточно востребован в образовательном процессе вуза, так как не реализуется его основное назначение – учитывать образовательные цели и приоритеты каждого студента. Для того, чтобы раскрыть индивидуальность обучающегося на его пути к акмеологическому самосовершенствованию, преподавателю необходимо проявлять собственную индивидуальность, быть искренне обеспокоенным не только глубиной освоения студентами учебной информации но и тем, насколько преподаваемый им учебный предмет (не только гуманитарного

цикла) формирует мировоззрение, гуманистическую направленность личности студента, эмоционально-ценностное отношение к людям, к будущей профессии и к жизни в целом.

Целенаправленная ориентация на индивидуализацию андрагогического процесса позволит студенту выйти за пределы самого себя, приобретая и проявляя еще в стенах университета черты взрослой, социально зрелой, ответственной, самостоятельной личности, способной в будущем достичь профессиональных и личностных высот.

Заключение. Инновационный потенциал образовательного процесса в высшей школе может быть реализован в полной мере при условии реализации в нем тезауруса «Теории образования взрослых» – важного раздела Андрагогики. Применение в образовательном процессе андрагогических принципов элективности и индивидуализации обеспечит в обучении атмосферу толерантного, синтонного общения и поможет студенту на пути его личностного взросления и профессионального становления.

Литература

1. Дьяченко, Л.С. Формирование педагогического мастерства специалистов образовательной и социальной сфер на акмеологической основе / Л.С. Дьяченко, Е.М. Старобина // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества: материалы междунар. науч. конф., 23-24 ноября / под общ. ред. проф. В.Н. Скворцова; отв. ред. доц. М.И. Морозова. – Спб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2012. – С. 184-187.
2. Дьяченко, Л.С. Теория образования взрослых: учебно-метод. комплекс / Л.С. Дьяченко. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2012. – 78 с.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ИННОВАЦИИ: АСПЕКТЫ ВНЕДРЕНИЯ

В.А. Капранова
Минск, УО «БГПУ имени М. Танка»

Введение. В научной литературе последнего десятилетия поднимается масса вопросов, связанных с типологией и внедрением инноваций в образовании, критериями их эффективности, готовности педагогов к осуществлению инновационной деятельности. В рамках данной статьи хотелось бы остановиться на наиболее дискуссионных моментах.

Материалы и методы. Американские ученые М. Фуллан и С. Штигельбауэр отмечают, что в настоящее время инновации в образовании обусловлены требованиями общества, производства, бизнеса. Из множества аспектов инноваций они обращают внимание на два: концептуальный (степень разработанности инновации) и внедренческий (степень внедрения замысла инновационного проекта, подхода к его реализации). Как следствие, возможны четыре варианта инноваций (таблица 1).

Таблица 1

Типология инноваций с точки зрения их эффективности и возможных последствий

Тип инновации	***Концептуальный аспект инновации***	***Внедренческий аспект инновации***	***Эффективность инновации***	***Последствия***
Тип 1	Качественно разработана (+)	Внедрена в практику (+)	Высокая	Позитивные
Тип 2	Хорошо спланирована и грамотно разработана (+)	Не внедрена в практику в силу ряда причин (-)	Низкая	Временные и ресурсные потери
Тип 3	Недостаточно проработана концептуально (-)	Внедрена в практику (+)	Невысокая	Как правило, негативные, спровоцированные некачественной разработкой и торопливостью внедрения
Тип 4	Некачественно разработана (-)	Невозможность внедрения в результате отторжения образователь-ной практикой (-)	Низкая	Позитивные, стимулирующие поиск новых конструктивных изменений

Результаты и их обсуждение. Таким образом, по мнению американцев, важнейшим параметром любой инновации является ее качественная проработка. Вместе с тем, сам факт, что инновационный проект был недостаточно проработан и отторгнут массовой практикой может быть расценен как позитивный, поскольку он стимулирует поиск новых подходов к решению проблемы [1].

Следует отметить, что и отечественные ученые, раскрывая особенности инноваций в образовании, указывают на связь двух процессов: развития инновации и принятия нововведения обществом, показывая тем самым зависимость педагогической инновации от объективных условий в виде социального или государственного заказа, от ее востребованности обществом. В контексте образования речь идет об инновационном изменении, которое не только должно носить положительный характер, но и быть управляемым, а, следовательно, инициируемым, проектируемым и контролируемым [2].

В научной литературе как отечественной, так и зарубежной, широко дискутируется и такой вопрос как готовность работников (учителей, преподавателей) к внедрению инноваций. На основе анализа массового опыта фиксируются основные трудности, с которыми встречаются практики, это: невозможность разработать адекватную схему внедрения новшества; технические и технологические проблемы; слабая проработанность и способность управления изменениями; спорный характер развивающей функции инноваций. Ученые делают вывод о неправомерности инновационной деятельности в случае неподготовленности персонала учреждения образования

к ее введению. Более того, приводят конкретные факты, когда за счет инноваций руководители образовательных учреждений получают повышение по службе, но после их ухода вся инновационная деятельность школы полностью прекращается.

Специалисты, занимающиеся инновациями, сходятся во мнении, что инициаторы и реализаторы инновационного процесса (чаще всего в этом качестве выступают руководители организации) должны обладать рядом качеств, которые гарантируют успех инновационной политики. Для этого большое значение имеют:

- образовательный уровень работников и наличие специальной системы подготовки и переподготовки кадров;
- информационные контакты и осведомленность людей, т.е. получение ими адекватной информации о нововведении;
- мотивация к нововведению, установка персонала на нововведения, которая во многом зависит от организаторов новшеств [3; 4].

По общему мнению, основным препятствием для внедрения образовательных инноваций в вузовскую практику, служит качественное состояние преподавательского корпуса, недостаточный уровень профессионализма. Суммируя мнения специалистов, можно назвать и другие антиинновационные барьеры. К ним относятся:

- ориентация многих работников не на достижение успеха, а на избегание неудачи;
- боязнь риска и трудностей;
- низкий уровень притязаний;
- установки типа «всякая инициатива наказуема»;
- отсутствие интереса к саморазвитию и самореализации;
- невысокая культура общения в целом и низкая эмпатия во взаимоотношениях со студентами в частности;
- отсутствие навыков паритетного общения;
- приверженность к стереотипам и низкая способность к импровизациям;
- непонимание своего профессионального предназначения (своей учительской миссии) и как следствие неполнота самоактуализации в труде;
- неспособность к многоуровневой рефлексии и как следствие эмоциональное выгорание через 10-15 лет преподавательской работы.

Заключение. Анализ отечественных и зарубежных первоисточников свидетельствует, что существуют условия эффективности внедрения инноваций в образовании, которые могут быть приняты в качестве исходных: понимание всеми субъектами образовательного процесса реальной ценности инновации; качественная техническая и технологическая проработанность инновации; готовность исполнителей к изменениям; уровень инициирования инновации и наличие поддержки на различных уровнях. Их учет в ходе экспертизы позволяет определить инновации, которым необходимо оказать поддержку и инновации, которые должны быть приостановлены.

Литература

1. Fullan, M.G., Stiegelbauer, S. The new meaning of educational change. New York: Teachers College Press, 1991., С.17–18.

2. Сластенин, В. А. Педагогика: инновационная деятельность В.А. Сластенин, Л.С. Подымова – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.
3. Лаврентьев, Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г.В, Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева, Н.А. Неудахина. – Барнаул: Изд-во Алт. гос. ун-та, 2004. –189 с.
4. Новикова, Т. Г. Условия эффективности инноваций: зарубежный опыт и российская практика [Электронный ресурс]. – 2013. – Режим доступа: http://www.den-za-dnem.ru/page.php?article=385 – Дата доступа: 24.10.2013.

РОЛЬ ИННОВАЦИОННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА В СТАНОВЛЕНИИ И РАЗВИТИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

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

Введение. Проблема технологизации процессов обучения и воспитания сложна и интегративна. Теория педагогической технологии до настоящего времени недостаточно разработана, термин свободно трактуется в педагогической среде, сущность образовательных технологий рассматривается в отрыве от инновационного педагогического опыта.

Материалы. В творческом поиске педагогов, значительно повлиявшем на разработку новых образовательных технологий, условно можно выделить несколько этапов.

I этап (1920-1930-е гг.). Инновационная деятельность педагогов-практиков С. Т. Шацкого, М.М. Пистрака, В.Н. Сороки-Росинского предопределила нестандартные подходы к организации процессов обучения и воспитания в новой школе [3].

Руководитель Первой опытной станции по народному образованию С. Т. Шацкий научно обосновал и реализовал на практике программу охраны здоровья детей, создавшую условия для становления здоровьесберегающих технологий.

Теоретик и практик М.М. Пистрак разработал исследовательскую методику обучения на основе индивидуального подхода к учащимся, способствовавшую возникновению технологий индивидуализации обучения.

В. Н. Сорока-Росинский разработал и апробировал авторскую систему воспитания трудных подростков на основе развития их творческих способностей. Идеи педагога впоследствии будут взяты на вооружение И. П. Волковым при создании технологий развития творческого потенциала личности.

II этап (1950-1960-е гг.). Находки липецких и ростовских учителей обогатили педагогическую науку методикой проблемного и программированного обучения, разнообразными формами индивидуальной работы с учащимися.

Липецкие учителя Г. И. Горская, А. Н. Глотова, О. И. Колесникова, А. К. Москаленко, В. Н. Провоторова предложили нетрадиционную структуру урока, разработали и апробировали новые методы обучения, представили разнообразие видов творческих работ учащихся (составление задач по материалам окружающей жизни, тренировочные и стилистические упраж-

нения, написание сочинений по опорным словам, составление деловых бумаг и т.д.) [2].

Передовые учителя Липецкой области внесли большой вклад в разработку технологий дифференцированного обучения (резервные задачи и примеры для сильных учеников, дифференцированный подход к домашним заданиям). Интересен их метод работы со слабыми и отстающими учениками на дополнительных занятиях. Учителя не только ликвидировали пробелы в знаниях, но и повторяли то, что могло ученикам понадобиться для усвоения нового материала на предстоящем уроке. Апробированные липецкими учителями новые способы организации учебной работы учащихся, методы и приемы обучения привели к существенному «повышению качества знаний учеников» [1, с. 31].

Опыт ростовских учителей заключался в преодолении второгодничества. Педагоги Н. К. Заславская, Л. А. Шумеева, М. П. Янова и другие разработали методическую систему предупреждения и ликвидации неуспеваемости школьников. Основной акцент делался на глубокое изучение личности учащихся, индивидуальную работу со слабыми и отстающими, установление межпредметных связей, активизацию познавательной деятельности школьников, укрепление связи обучения с жизнью, повышение грамотности учеников, изменение форм проверки и оценки знаний.

При фундаментальной поддержке ученых ростовские учителя объединили различные направления работы по преодолению неуспеваемости в один узел. Он предполагал установление межступенчатой связи, позволяющей учителям 5 классов участвовать в подготовке учащихся начальной школы; использование межпредметных связей с целью преодоления неуспеваемости по отдельному предмету путем опоры на успех ученика по другому предмету; непрерывное повторение изученного материала; создание широкого спектра самостоятельных работ на всех этапах формирования знаний, умений, навыков; применение средств активизации познавательной деятельности на уроке с опорой на принципы нарастания трудности и соединения обучения с жизнью; обеспечение систематического контроля.

По своей сущности липецкий и ростовский опыт являлся инновационным, так как в нем присутствовали научный поиск, создание новшества, реализация новшества и рефлексия нововведения [6]. Однако следует констатировать, что ни тот, ни другой опыт не оказал значительного влияния на развитие новых образовательных технологий из-за отсутствия научно-теоретической базы у педагогов, ограничения процесса развития опыта рамками совершенствования методики отдельных предметов.

III этап (1970-1980-е гг.). В условиях реформирования системы образования учителя-новаторы Ш. А. Амонашвили, И. П. Волков, Е. Н. Ильин, С. Н. Лысенкова, В. В. Шаталов вышли за пределы массового опыта, внесли в традиционную организацию и методику осуществления учебно-воспитательного процесса принципиальные изменения.

Педагогический поиск Ш. А. Амонашвили был ориентирован на обоснование и проверку содержания и принципов работы с шестилетними детьми, И. П. Волкова – на развитие творческих возможностей учащихся,

Е. Н. Ильина – на превращение уроков литературы в уроки познания себя и жизни, С. Н. Лысенковой – на разработку действенной системы управления учением младших школьников, В. Ф. Шаталова – на приобщение каждого школьника к ежедневному напряженному умственному труду [4].

Учителя-новаторы выдвинули ряд основополагающих идей (сотрудничества, свободного выбора, учение с увлечением, опоры, опережения, подачи материала крупными блоками). Им соответствовал набор технологий: релаксопедические и игровые методики обучения и воспитания (Ш. А. Амонашвили); технологии развития творческого потенциала личности (И. П. Волков); алгоритмизированные методики обучения с пошаговой обработкой материала (С. Н. Лысенкова); технология интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала (В. Ф. Шаталов).

Отсутствие методологических подходов к методике работы с педагогическим опытом, расплывчатость трактовок понятий «передовой опыт», «новаторский опыт», неразработанность теоретических аспектов проблемы технологизации процессов обучения и воспитания привели к тому, что в 80-е годы XX века интерес к опыту учителей-новаторов стал угасать.

IV этап (1990-2000-е гг.). Наметилась тенденция переосмысления проблемы технологизации процессов обучения и воспитания с позиций инновационной педагогики.

Разработанная И.И. Цыркуном культурно-праксиологическая концепция [6] сориентировала ученых-педагогов на осуществление научного анализа дидактических нововведений лучших учителей республики. Творческий поиск В. А. Гербутова, В. М. Дедкова, В. В. Лепешкина, Ю. В. Маслова, В. М. Здановича, В. В. Гинчук, В. П. Шпетного, И. В. Якименко, И. Р. Клевец, Ю. Н. Андрейчика, И. В. Зубрилиной направлен на повышение интереса учащихся к предмету, активизацию их познавательной деятельности, использование компьютера в учебном процессе, разработку учебных занятий нового типа, организацию самостоятельной работы учащихся [5].

Результаты. Глубокое изучение новаторской деятельности школ и учителей убеждает в том, что технологию следует рассматривать как связующее звено между наукой и практикой.

Заключение. Инновационный педагогический опыт XX века и начала XXI века поучителен во многих отношениях. Его отражение современной педагогической наукой в значительной мере поможет в осуществлении крупномасштабных перемен в системе образования.

Литература

1. Воробьев, Г. В. Поиски новой организации урока в школах Липецкой области / Г. В. Воробьев, З. И. Романовская // Советская педагогика. – 1962. – № 4. – С. 28-36.
2. Данилов, М. А. Липецкий опыт рациональной организации урока / М. А. Данилов. – Москва, гос. учеб.-педаг. изд-во Министерства просвещения РСФСР. – 1963. – 127 с.
3. Козинец, Л. А. Инновационная деятельность С. Т. Шацкого, М. М. Пистрака, В. Н. Сороки-Росинского в 20–30-е гг. XX в. / Л. А. Козинец // Весці БДПУ. – 2012. – № 1. – С. 24-30.

4. Боженова, И. Н. Педагогический поиск / И. Н. Боженова .– 2-е изд. – М.: Педагогика, 1988. – 472 с.
5. 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.
6. Цыркун, И. И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы / И. И. Цыркун. – Минск: Тэхналогія, 2000. - 326 с.
7. Янова, М. Т. Второгодничество отступает / М. Т. Янова, Л. А. Шумеева // Народное образование. – 1961. – № 4. – С. 57-61.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ИННОВАЦИОННЫЙ ОПЫТ: МЕЖДУ ПРОШЛЫМ И БУДУЩИМ

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

Введение. У научных идей, как и у людей, своя биография. Одни вынуждены в трудных условиях преодолевать неприязнь и сопротивление, другие с первых шагов чувствуют всеобщую заинтересованность и поддержку. Особая судьба выпадает идеям, которые либо резко расходятся со сложившимися взглядами, либо совпадают с ними. Но так дело обстоит с крайностями. В большинстве случаев научные идеи изначально нацелены на помощь практике, и у них есть одна очень важная особенность. Она заключается в том, что развитие науки нельзя свести к волевым усилиям. Решение самой актуальной проблемы находится в прямой зависимости от готовности науки её формулировать и решать.

Не касаясь вопроса об исследованиях, посвященных судьбе научных идей, отметим, что факт их существования необходимо признать. Наличие таких исследований позволит разобраться в причинах неравномерности развития научных идей, а в отдельных случаях решить их судьбу.

Материалы. Немногие научные идеи имели такое счастливое начало как инновационный педагогический опыт. Новая школа, не имевшая возможности взять на вооружение суть старой, поставила себя в зависимость от воли, энергии и культуры людей, проявивших заботу о воспитании будущих поколений. Выдающиеся деятели просвещения Н. К. Крупская и А. В. Луначарский обратили внимание на необходимость поддержки всего передового, возникшего в новой школе, требовали распространения его до размеров Всероссийского. Педагогические вузы Н. К. Крупская назвала лабораторией, через которую «должны пропускаться идеи передового педагогического опыта» [1, с.184].

Новаторский опыт 20-х годов XX века воплотился в учебно-воспитательных системах авторских школ З. Н. Гинсбурга, А. С. Макаренко, С. М. Ривеса, В. Н. Сороки-Росинского, С. Т. Шацкого. Известные педагоги выразили сущность новой школы, её единство с обществом, направленность на создание новой личности.

Знакомство с трудами создателей инновационного опыта 20-х годов подтверждает гениальность людей, сумевших понять его политическое значение. Изучать опыт – значило в тех условиях убеждаться в исторической

необходимости нового общества. Однако слабое научное осмысление опыта скомпрометировало многие ценные начинания успешных педагогов. В 30-е годы педагогические эксперименты были прекращены. Наступил период, именуемый в истории педагогики «методическим догматизмом». Длился он до конца 40-х годов XX века.

Проблема внедрения идей инновационного опыта в педагогический вуз в 30-е годы не обсуждалась. Лишь М. М. Пистрак на страницах учебника педагогики [2] робко высказал суждения о необходимости систематического изучения и обобщения передового опыта учителей. Автор призвал педагогов обмениваться опытом работы внутри школ, указал на недопустимость массового использования недостаточно проверенного опыта.

Количественный рост школ в послевоенный период, культурные преобразования внутри страны породили потребность использования педагогического опыта не только в идеологическом плане, но и чисто педагогическом. Его изучение и обобщение приобрело методическую окраску. Ученые А. И. Гельмонт, Э. И. Моносзон, М. Н. Скаткин начали заниматься проблемой как самостоятельно значимой, способной влиять на качество учебно-воспитательного процесса.

Авторы учебников педагогики 50-х годов [3, 4] впервые стали размышлять о влиянии опыта на развитие педагогической науки и школьной практики, попытались раскрыть сущность процесса обобщения опыта. По их мнению, обобщение заключалось в раскрытии закономерностей и обосновании выводов, которые могли служить руководством к действию для педагогов.

Активизировалась деятельность кафедр педагогики педагогических вузов по укреплению связи со школами. Тон задал коллектив кафедры педагогики МГПИ им. А.М. Горького (сейчас БГПУ им. М. Танка). В 1952 году кафедру возглавил старейший деятель народного образования республики М. В. Макаревич. К середине 50-х годов коллектив кафедры насчитывал 12 человек, из них 1 профессор и 8 кандидатов наук [5].

23 сентября 1953 года М. В. Макаревич назначил доцента Н. А. Борисову ответственной за связь со школами. Он поручил Н. А. Борисовой, ассистенту М. Д. Порошковой и аспиранту П. А. Пасенко разработать план мероприятий по связи со школами на 1953/54 учебный год. В рамках реализации плана преподаватели кафедры читали лекции для учителей, оказывали помощь практикам в организации и проведении педсоветов. Так, доцент В. Т. Петриков в период с 1955 года по 1957 год прочитал 36 лекций для учителей г. Минска, Минской и Витебской областей.

Вопрос о необходимости изучения и обобщения передового опыта учителей впервые прозвучал на кафедре педагогики 24 ноября 1958 года. Ученые кафедры предложили ввести для студентов 4-х курсов спецсеминар по педагогике. Его основное назначение состояло в изучении и обобщении опыта работы учителей студентами под руководством преподавателей [7]. Также было принято решение о создании базовых школ (лабораторий кафедры педагогики).

В 60-е годы XX века в разработку проблемы передового опыта включились исследователи А. М. Арсеньев, М. А. Данилов, Н. П. Тучнин. Особой значимостью и влиянием на школьную практику отличались работы Ю. К. Бабанского.

В педагогических вузах Беларуси ситуация с педагогическими дисциплинами сложилась в этот период не самая благоприятная. На заседании кафедры 17 февраля 1965 года заведующий М. В. Макаревич с горечью констатировал, что курс педагогики сократился более чем вдвое. Из учебных планов исключались воспитательная практика и спецсеминар по изучению и обобщению опыта передовых учителей [8].

Новый импульс развитию идеи передового педагогического опыта придал Всесоюзный методологический семинар, состоявшийся в Москве в 1978 году. С научным докладом на семинаре выступил заведующий кафедрой педагогики Республиканского института повышения квалификации учителей А. Х. Рычагов. Белорусский ученый глубоко проанализировал причины низкой эффективности внедрения педагогического опыта в профессиональную подготовку учителей. В конце доклада он внес предложение обязать все кафедры педагогики педагогических вузов ежегодно изучать по 2-3 темы, связанные с педагогическим опытом.

Проблема внедрения идей педагогического опыта в профессиональную подготовку учителей нашла отражение в трудах белорусских ученых: К. В. Гавриловец, А. А. Гримотя, А. И. Жука, И. И. Казимирской, Н. И. Мицкевича, Н. К. Степаненкова, В. П. Тарантея, В. В. Чечета и др. Однако необходимо отметить, что проблема была лишь обозначена, но не решена. Ученые-педагоги основное внимание сосредоточили на создании экспериментальных площадок на базе школ. Так, кафедра педагогики МГПИ им. М. Горького создала экспериментальные площадки на базе СШ № 36, № 55 г. Минска, СШ № 6 г. Молодечно, СШ № 2 г. Вилейки. В педагогической гимназии г. Минска с ноября 1993 года стал функционировать филиал кафедры. Основное назначение филиала заключалось в методической помощи учителям-практикам.

В 90-е годы XX века в Республике Беларусь стало шириться конкурсное движение педагогов. Каждый конкурс выявлял новых лидеров педагогической профессии. Актуализировался вопрос о необходимости рассмотрения возникшего педагогического опыта с позиций инновационной педагогики, включения успешных учителей в учебный процесс педагогических вузов.

Культурно-праксиологическая концепция, дидактическая система и технология инновационной подготовки педагога, разработанные белорусским ученым И. И. Цыркуном [9, 10], создали условия для внедрения инноваций и инновационного педагогического опыта в профессиональную подготовку учителей, углубления сотрудничества педагогических вузов с общеобразовательными учреждениями.

Заключение. В ходе реализации культурно-праксиологической концепции определился круг вопросов, требующих теоретического осмысления: научная классификация педагогического опыта, выявление носителей

передового опыта, определение ведущих идей учителей-лидеров, разработка модели реализации идей инновационного педагогического опыта в профессиональную подготовку учителей.

Литература

1. Крупская, Н. К. Реорганизация подготовки учительства / Н. К. Крупская // Пед. соч.: в 6 т. – М., 1978. – Т. 2. – С. 184–187.
2. Пистрак, М. М. Педагогика: учебник для высших учебных заведений / М. М. Пистрак. – М.: Учпедгиз, 1935. – 412 с.
3. Педагогика: учебное пособие для вузов / И. А. Каиров и [др]; под общ. ред. И.А. Каирова. – М.: Учпедгиз, 1956. – 436 с.
4. Шимбирев, П. Н. Педагогика: учебник для педагогических институтов / П. Н. Шимбирев, И. Т. Огородников. – М.: Учпедгиз, 1954. – 432 с.
5. Отчет о работе кафедры педагогики МГПИ им. А.М. Горького за 1955/56 учебный год (5 июля 1956г.) // Национальный архив Республики Беларусь. – Фонд 746. – Оп. 05. – Дело 11. – Л. 116.
6. Заседание кафедры педагогики МГПИ им. А.М. Горького 24 сентября 1953 года // Национальный архив Республики Беларусь. – Фонд 746. – Оп. 05. – Дело 11. – Л. 39-40.
7. Заседание кафедры педагогики МГПИ им. А.М. Горького 24 ноября 1958 года // Национальный архив Республики Беларусь. – Фонд 746. – Оп. 05. – Дело 11. – Л. 11-14.
8. Заседание кафедры педагогики МГПИ им. А.М. Горького 17 февраля 1965 года // Национальный архив Республики Беларусь. – Фонд 746. – Оп. 05. – Дело 268. – Л. 45-46.
9. Цыркун, И. И. Культурно-праксиологическая концепция специальной инновационной подготовки студентов педвуза / И. И. Цыркун //Вестник международной академии наук высшей школы. – 1999. – № 3 (9). – С. 24–33.
10. Цыркун, И. И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы / И.И. Цыркун. – Минск: Тэхналогія, 2000. – 326 с.

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ С ПОНЯТИЙНЫМ АППАРАТОМ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

З.С. Кунцевич, Ю.В. Загорулько
Витебск, УО «ВГМУ»,
ВФ УО ФПБ «Международный университет “МИТСО”»

Научное знание в каждой конкретной области располагает развитым понятийным аппаратом, в том числе понятиями с высокой степенью обобщения и высоким уровнем абстрактности, - т.е. научными категориями. В них аккумулируется, фокусируется культурно-исторический опыт человечества по осмыслению и освоению определенной области действительности, отражаются ее фундаментальные характеристики и логика развития данной области научного знания.

Экономические дисциплины в целом, и каждая в отдельности, так же обладают своим понятийно-терминологическим аппаратом, владение которым является обязательным условием формирования экономической культуры, в частности, экономического мышления.

Нами была поставлена задача преодоления «механического» заучивания понятий, когда оно дается в готовом виде, осознанного усвоения терминов, грамотного контекстного их использования, применения в профессиональной лексике и повседневной жизнедеятельности, развитие способ-

ностей самостоятельного освоения новых терминов, т.е. повышения качества владения студентами понятийно-терминологическим аппаратом по экономическим дисциплинам.

На начальном этапе в каждой изучаемой теме и разделе были выделены основные понятия. Ряд авторов современных изданий по экономической теории, например, указывают ключевые понятия в конце темы, некоторые предлагают глоссарий в конце учебного пособия, что способствует работе с понятийным аппаратом [2]. Выделяемые нами понятия были проанализированы с позиции видов понятий в логике. Уточним, что понятие – это зафиксированная мысль об общих и существенных (специфических, отличительных) свойствах и отношениях действительности. Основными характеристиками понятия являются содержание (совокупность признаков у данных предметов) и объем (множество обобщаемых предметов). В зависимости от содержания и объема выделяют виды понятий: сравнимые (имеются некоторые общие признаки) и несравнимые (нет общих признаков); совместимые (равнозначные и перекрещивающиеся) и несовместимые (противоположные, противоречащие, соподчиненные); единичные, собирательные и общие и др. [1]. Например, товар – это общее понятие, характеризующее объект купли-продажи, рыночных отношений между продавцами и покупателями. В дальнейшем будет деление понятия в зависимости от видов продаж и других оснований.

Основными способами определения понятий являются определение через род и видовое отличие, генетические определения, а также указание, объяснение, описание, характеристика, сравнение, различение [3,448]. Например, производство – это процесс (род) создания разных видов экономического продукта (видовое отличие).

Наиболее распространенным алгоритмом работы с изучаемыми понятиями является: эмпирическое ознакомление, формулировка определения, применение в репродуктивной деятельности, применение в творческой деятельности.

Часто преподаватель по своему усмотрению делает выбор определения понятия в зависимости от его сжатости - развернутости, ссылки на используемый учебник или иной авторитетный источник. В нашей практике логико-семантический анализ основных понятий, контекст использования их в изучаемом материале, уровень аудитории позволили осознанно и аргументировано осуществлять выбор методов работы с каждым конкретным термином.

Наиболее эффективными оказались:

– метод совместного поиска (преподаватель и студенты путем логических умозаключений, поиска существенных и необходимых признаков вместе приходят к определению рассматриваемого понятия);

– метод сравнения (сравниваются либо противоположные, либо близкие по значению понятия, например, глобализация и регионализация; глобализация и интеграция). Следует также отметить, что одно и то же понятие, рассматриваемое на разном уровне экономической теории, может иметь различный смысл. Так, понятие, «спрос» на микроуровне соотносит-

ся с понятиями «индивидуальный спрос» или «спрос фирмы», а на макроуровне – с понятием «совокупный спрос»;

– дедуктивный метод (движение от абстрактных, общих понятий и категорий – к конкретным понятиям);

– метод синтеза (синтез подходов, объединение определений, данных несколькими авторами);

– этимологический метод (поиск происхождения, первоначального смысла понятия, например, экономика – термин греческого происхождения: oikos – дом, хозяйство и nomos – правило, закон, что дословно означает правила ведения домашнего хозяйства; 8-7 вв. до н.э.);

– метод самостоятельной работы (самостоятельная работа студентов по освоению понятий, выделению существенных и необходимых признаков) и др.

Литература

1. Виды понятий [Электронный ресурс]/Логика. Виды понятий в логике. – 2010. – Режим доступа: http://studentu-vusa.ru/logika/lektsii/vidyi-ponytiy-2.html. - Дата доступа: 25.10.2013.
2. Олехнович Г.И. Мировая экономика. – Мн, 2007.
3. Рапацевич Е.С. Педагогика. Современная энциклопедия. – Мн., 2010.
4. Экономическая теория/Под ред. И.В.Новиковой. – Мн., 2006.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД: НОВАЯ ПАРАДИГМА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л.С. Малышева
Сморгонь, ГУО «Сморгонская ДШИ имени М.К. Огинского»

Доводы, до которых человек додумывается сам,
обычно убеждают его больше, нежели те,
которые пришли в голову другим.
Б. Паскаль

В условиях перехода к информационной эре возросла роль некоторых качеств личности, ранее необязательных для жизни в обществе, таких как: способность быстро ориентироваться в постоянно меняющемся мире, осваивать новые профессии и области знаний, умение находить общий язык с людьми самых разных профессий, культур и многое другое. Эти качества получили название «ключевых компетенций». Проблему компетентностного подхода широко освещают в своих работах учёные и исследователи разных стран.

Компетентностный подход		
Беларусь	Россия	Польша
В.П.Тарантей; Л.М.Тарантей; Н.В.Дроздова; А.В.Макаров; О.Л.Жук; А.Д.Лашук;	В.И.Бандейко; А.АВербицкий; И.А.Зимняя; Н.А.Селезнёва; Ю.Г.Татур; П.И.Третьяков;	П.Кволик; И.Коваликова; В.Стрыковски; М.Кабат; М.Заёнц;

К наиболее значимым компетентностям личности специалисты относят коммуникативную и информационную компетентности. Суть данных компетентностей сформулирована в самом общем виде, представляя собой основные элементы взаимодействия человечества в целом и обучения его совместной жизни. Информационная компетентность – способность и умение самостоятельно искать, анализировать, отбирать, обрабатывать и передавать необходимую информацию при помощи устных и письменных коммуникативных информационных технологий. Коммуникативная компетентность – способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми.

Система, основанная и построенная на «книжном знании», у истоков которой стоял Ян Амос Коменский, находится в упадке. Современные дети буквально всем отличаются от обычного, сложившегося в прошлом веке представления о детях. Они тонут в бескрайнем океане информации, предоставляемой им компьютерами, ноут- и нетбуками, планшетами, телефонами и всякого рода гаджетами. В связи с этим обществу необходим новый тип педагога-личности–информационно-компетентный педагог, обладающий творческим потенциалом, способный к профессиональному саморазвитию и критическому восприятию всё увеличивающегося потока информации. При этом музыкальная образовательная система должна ориентировать общество «… на ценность инновационной деятельности и инновационного мышления, должна обеспечить производство и воспроизводство кадров, способных к осуществлению определенных функций в общегосударственном процессе создания инновационного климата в стране» [2].



Личный пример учителя настраивает, действует вдохновляюще. Как было бы прекрасно, если бы учитель, планируя урок по музыкальному инструменту или сольфеджио, смог качественно расписать ход урока, его цели и задачи в Microsoft Office, используя графики, диаграммы, схемы и рисунки. Не у всех учителей красивый каллиграфический почерк, зачастую раздаточный материал (написанный слишком большими или слишком мелкими буквами), который несёт какую-либо информацию ученикам, просто невозможно прочитать. Но если он набран на компьютере, где можно выбрать из большого многообразия нужный стиль, шрифт и даже цвет, чтобы выделить важную фразу, это не только более красиво, но и более интерес-

но, нежели необработанный художественно вариант. Такой дидактический материал легче усваивается и запоминается. К компетенции в области информационных технологий также относится владение Интернет-ресурсами. А сколько в Интернете нотных библиотек! Зачастую новый музыкальный репертуар (ноты) очень трудно найти. На форумах музыкантов можно даже обмениваться нотными изданиями. Широк выбор и on-line магазинов, ведь порой, чтобы найти хорошие ноты, надо побывать в большом количестве магазинов и так и не приобрести необходимый музыкальный сборник. В Интернете великое множество прекрасных аудио- и видеохрестоматий, что обеспечивает систематизацию и хранение отобранного музыкального материала. Видеоматериалы дают более чёткое представление о разных манерах и стилях исполнения музыки. Новые информационные технологии позволяют повысить содержательную ёмкость и эффективность учебных занятий. Каждый ученик может реализовать свои способности, проявить разные стороны своих интересов в существующем многообразии художественного, музыкального и других видов творчества, может открыть свою «точку роста».

Дети очень любят компьютерные игры, так почему же не воспользоваться этим? Прекрасными спутниками и помощниками учителя в процессе начального музыкального образования могут стать такие игры как: «Простоквашино: Матроскин учит музыку»; «Поиграйка. Школа музыки. Волшебный диск домовенка Бу». В конкурсах данных игр реализованы различные механизмы обучения: ребёнок изучает музыкальную грамоту; запоминает предложенные звуки, сравнивает несколько звуков и находит нужный, соотносит звуки с нотами-знаками; учится по нотам воспроизводить звуки.

Преодоление противоречий между исчерпавшими педагогический ресурс образовательными технологиями и современными потребностями в новаторских подходах к музыкальному обучению становится всё более и более актуальным. Главной проблемой является не столько снизившийся уровень образования, сколько недостаточная осведомлённость учителей школ искусств в сфере информационных технологий. Как вариант решения проблемы централизованного освоения работы на компьютере в музыкальных программах могут выступать всевозможные компьютерные курсы не только для начинающих (учащихся и учителей), но и для тех, у кого уже есть базовые знания.

Литература

1. Громкова, М.Т. Педагогическое мастерство преподавателя: модели взаимодействия// Адукацыя і выхаванне. – 1997. – №10. – С. 61-68.
2. Казимирская, И.И. Общие основыпедагогической профессии: практикум: учеб. пособие / И.И.Казимирская, А.В. Торхова. – Минск: Победа, 2002. – 80 с.
3. Музыкальное образование в школе: Учеб. пособие для студ. муз. фак. и отд. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Л.В.Школяр, В.А.Школяр, Е.Д.Критская и др.; под ред. Л.В.Школяр. – М.: Академия, 2001. – 232 с.

AKO ĎALEJ V MATERSKEJ ŠKOLE?
AS A FURTHER IN THE KINDERGARDEN?

Monika Miňová
Slovenská republika,
Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta
University of Prešov, Faculty of Education

Kurikulárna transformácia, ktorá v dnešnej dobe zachvacuje školy, vyvoláva otázky vo všetkých sférach školstva. Vo svojej podstate však prináša ten najpozitívnejší element v edukácii. Možnosť výberu. Moc, ktorú týmto dáva do rúk samotným učiteľom je na jednej strane neskutočne oslobodzujúca, no na druhej nesmierne ťaživa.

Súčasné pole pedagogických vied dokáže ponúknuť široké spektrum efektívnych možností, smerov, ciest, či prúdov, z ktorých si pedagóg môže vybrať. I keď sa mnohým javí, že sa tak zahmlieva cesta k efektívnemu edukačnému procesu, opak je pravdou. Väčší výber znamená širšie možnosti pri voľbe alternatív k súčasnej edukácii (v mnohých smeroch ešte pretrvávajúcej transmisívnej a pasívnej).

Základným rozdielom medzi transmisívnou a konštruktivistickou školou je teda zmena pohľadu na dieťa a rešpektovanie jeho už existujúcich skúseností – prekonceptov. Škola v poňatí konštruktivizmu je školou otvorenou a prijíma dieťa s tým, čo pozná, čo cíti, čo dokáže urobiť, čo už vie. Znamená to akceptovať, že každé dieťa nosí do školy známky svojej vlastnej skúsenosti, svojich poznatkov. Dieťa žije veľmi späto so svojím poznaním, ktoré sa prirodzene modifikuje a to na subjektívnej úrovni každého jedinca v závislosti od konkrétnych vonkajších podnetov.

Oproti transmisii sa v konštruktivistickom ponímaní mení i funkcia pedagóga. Ten prechádza z pozície mentora predávajúceho vedomosti jedincom na pozíciu facilitátora, ktorý uľahčuje konštrukciu nových poznatkov. Jeho hlavnou funkciou je, že pripravuje žiakom vhodné situácie, nepriamo riadi a navodzuje situácie vhodné na rekonštrukciu poznatkov [1, 470 - 481].

Pozícia učiteľa sa v predstavách konštruktivizmu radikálne mení. Už nie je garantom pravdy a nepredstiera, že všetko vie a vie to najlepšie. Stáva sa z neho garant metódy, ktorý asistuje a sprevádza deti komplexne pri práci, ktorou je hľadanie poznania. Učiteľ je tak pre dieťa nevyhnutnou oporou, organizuje podmienky učenia. Učí sa však dieťa a to na základe vlastných myšlienkových štruktúr. Rola pedagóga je však bezpochyby kľúčová – musí navrhovať a realizovať také didaktické prostredie, ktoré je dôležité na to, aby sa dieťa dopracoval k poznaniu.

„Prijatím tvrdenia, že dieťa niečo vie, nepredpokladáme naivne, že dieťa vie všetko, alebo veľa a správne Ide o rešpektovanie faktu, na ktorý upozornil Piaget, že dieťa má o preberanej látke, učive nejaké predbežné vedomosti“ [5, 182].

Dôležité je poskytnúť dieťaťu možnosť hrať aktívnu rolu v procese tvorby vlastných poznatkov, sprostredkovať zážitok. Dieťa prestáva byť pasívnym elementom, ktorý len prijíma hotové poznatky. Vyučovanie musí byť

koncipované tak, aby každé dieťa malo možnosť rekonštruovať svoje poznanie, realizovať jeho „výstavbu“ [3, 6 - 9].

Konštruktivistický prístup sa v mnohých pohľadoch javí ako snaha o navodenie situácií, ktoré budú aktívne vstupovať do akejsi „chemickej reakcie“ s prekonceptmi dieťaťa. Ide o tendenciu vyvolať napätie medzi doterajšou predstavou a novou informáciou alebo skúsenosťou. Predpokladom je začať diagnostikou intuitívnych predstáv dieťaťa (prekoncepty) o danom jave, a potom poskytnúť dieťaťu skúsenosti, ktoré vedú ku kognitívnemu konfliktu s danom predstavou.

V stručnosti poukážeme na jednotlivé stratégie konštruktivizmu, ktoré sú efektívne využiteľné v edukačnom procese a ich priamou aplikáciou je možné poskytnúť deťom možnosť byť aktívnym v procese svojho rozvoja.

Oblasť morálneho usudzovania - tvorí ju*:* sociomorálna atmosféra*; s*ociálne a morálne diskusie; hlasovanie; tvorba pravidiel; riešenie morálnych dilem; hranie rolí.

Rozvoj kritického myslenia – na rozvoji sa podieľa: rámec E-U-R; pojmové mapovanie; brainstorming.

Kooperatívne učenie – využíva tieto základné komponenty: pozitívna vzájomná závislosť; interakcia tvárou v tvár; osobná zodpovednosť; využitie interpersonálnych a skupinových schopností atď.

Vývin gramotnosti – v tejto oblasti ide o *„..komplex jazykových kompetencií, prostredníctvom ktorých sa dieťa zmocňuje kultúrnych obsahov obsiahnutých v širokej škále textov rozličného druhu, čím sa do danej kultúry adaptuje, aktívne zapája, prispieva k jej rozvoju, a tým sa s ňou súčasne aj identifikuje“* [4, 148-149].

Zážitkové učenie - činnostným (zážitkovým) procesom môže byť:

- ✓ hranie rol, vymyslenie a predvádzanie scénky, plánovanie nejakej úlohy, diskutovanie, podávanie návrhu, tvorba skupín,
- ✓ tvorba novín, reportáží, komentárov, piesní, básní, nástenky, tvorba obrazového materiálu: fotografie, fotomontáže, koláže, komiksy,
- ✓ predvádzanie experimentov vytváranie modelov organizovanie akcií, aranžovanie výstav, organizácia športových podujatí a pod.

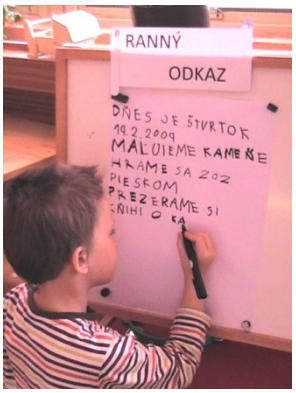
Projektívne techniky – *s*ú ideálnym kľúčom k otvoreniu detského sveta. Ide o konštrukčné techniky, ktoré patria medzi tie spôsoby, pri ktorých dieťa vytvára nejaký produkt. Môže to byť napr. kresba alebo príbeh. Analógiou sú otázky s otvoreným koncom, alebo neúplné vety, príp. celý text, ktorý má žiak dokončiť [2, 95-102].

Na záver uvedieme príklad jednej stratégie konštruktivizmu.

Názov aktivity: **Ranný odkaz**

Popis aktivity: Deti píšu na veľký formát papiera (poprípade na tabuľu) počas celého dňa krátke a výstižné správy o činnostiach, ktoré sa v daný deň realizujú.

Prvok konštruktivizmu: Aktivita, ktorá stimuluje *rannú gramotnosť* detí a rozvíja ju prostredníctvom zrakovo – sluchovej analýzy tlačeného textu napísaného deťmi je súčasťou ***vývinu gramotnosti.***



Obrázok 1 – Ranný odkaz

Bibliografia

1. Doulík, P., Škoda, J., *Reflexe nad základními aspekty konstruktivistického pojetí výuky v přírodovědných předmětech*, „Pedagogická revue“ 2003, nr 5. ISSN 1335-1982
2. Gavora, P., *Naivné teórie dieťaťa a ich pedagogické využitie*, „*Pedagogika“* 1992,nr 1. ISSN 0031-3815.
3. Kostrub, D., *Nový pohľad na materskú školu cez prizmu pedagogického konštruktivizmu,* „ Predškolská výchova*“*, 1997/1998, nr 5.
4. Zápotočná, O., *Súčasné* teoretické reflexie čítania a gramotnosti a ich odraz vo výskume a vzdelávaní, „ Pedagogická revue*“* 2002, nr 2. ISSN 1335-1982.
5. Zelina, M., *Alternatívne školstvo*. Iris, Bratislava 2000. ISBN 80-88778-98-0.

РОССИЯ: ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ

Н.С. Морова
Йошкар-Ола, ФГБОУ ВПО «МарГУ»

Современное общество получило «в наследство» от XX века ряд серьезных социальных проблем, для решения которых не существует ни границ, ни расстояний. Одной из таких является проблема поиска эффективной системы социально-педагогической реабилитации детей-инвалидов, решение которой в каждой стране имеет свою специфику.

В Российской Федерации частота детской инвалидности за последние 20 лет увеличилась более чем в 2 раза. Способствует этому множество факторов, среди которых главными являются процесс технизации производства и общества с участившимися авариями, ухудшение экологии из-за стихийных бедствий (яркий пример - наводнение в Амурской области в 2013 г.), распространение СПИДа и наркомании, отсутствие стройной системы профилактики детской инвалидности и т.д. Не может не вызывать тревогу такой факт, что уже в 1993 году более, чем в 40 территориях России показатели смертности превысили цифры рождаемости, а в них на здоровое потомство, составляющее полноценный генофонд, приходилось менее 10%. Цифры свидетельствуют, что этот процесс продолжается до сих пор.

Данные последних лет свидетельствуют о том, что проблема детской инвалидности, замалчиваемая десятилетиями в России, в настоящее время

требует качественно иного осмысления. На первый план выдвигается задача предупреждения детской инвалидности, а также создание системы эффективной социальной, медико-психолого-педагогической реабилитации детей с различными ограничениями с рождения до 18 лет, которая бы способствовала интеграции детей-инвалидов в общество, а воспитывающие их семьи обеспечила равными возможностями для активного участия в окружающей жизни.

Многоплановость подходов к проблеме социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья свидетельствует о том, что её решение требует взаимосвязанного рассмотрения медицинского, педагогического, психологического, юридического, экологического и ряда других аспектов.

Обобщая всё в целом, можно заметить, что проблема социально-педагогической реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья есть не что иное, как воспалённый нерв социальной экологии детства, поскольку количественный рост детской инвалидности, который наблюдается в ряде регионов, трансформируется в качественное изменение всего общества.

Именно поэтому разработка новой концепции социально-педагогигеской реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья, теоретическое обоснование обобщённой интегрированной модели в работе с детьми-инвалидами и воспитывающими их семьями по месту жительства, апробация содержания и технологий социально-педагогической реабилитации с различными категориями детей с ограниченными возможностями здоровья стали главными приоритетами научной школы по проблеме «Социально-педагогическая реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья», активно действующей в Республике Марий Эл и далеко за её пределами с 1991 года по настоящее время.

Суть данной модели сводится к следующему: «человек, имеющий инвалидность, имеет равные права на участие во всех аспектах жизни общества; равные права должны быть обеспечены системой социальных служб, выравнивающие ограниченные в результате травмы или заболевания возможности. Инвалидность — не есть медицинская проблема. Инвалидность - проблема неравных возможностей».

Эти идеи и стали основополагающими для нас при построении теоретической модели социально-педагогической реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья, в основу которой положены следующие концептуальные подходы:

Первая - гуманистический характер отношения к ребёнку с ограниченными возможностями и воспитывающей его семье. Это связано с уважением к личности ребёнка и его близких, взявших на себя огромную ответственность за воспитание больного ребёнка.

Вторая - личностно-деятельностный подход к ребёнку с ограниченными возможностями, который ставит его в обязательную деятельную позицию, мешающую овладеть синдромом «приобретённой беспомощности». Это осуществимо в условиях проявления собственной активности ребёнка,

которая должна стимулироваться близкими во всех сферах его жизнедеятельности.

Третья - социальное видение ребёнка и всемерное содействие раскрытию его социальной сущности. Отказ от традиционного подхода с господством медицинской модели инвалидности в пользу модели социально-педагогической реабилитации. Таким образом, закрепляется идея, что проблема инвалидности ни в коем случае не ограничивается медицинским аспектом, а выступает как социальная проблема неравных возможностей.

Представленные концептуальные идеи дают новый принципиальный подход к триаде «ребенок-общество-государство». Суть этих изменений можно выразить в следующих положениях:

1. основная проблема ребенка, имеющего проблемы в развитии, заключается в изменениях его связи с внешним миром, что выражается в нарушении контактов со сверстниками и взрослыми, ограниченном общении с природой и духовным наследием, лимитированностью в приобретении желаемой специальности и т. д.;

2. ребенок с ограниченными возможностями является равноправным членом общества, в котором живет, а потому он должен и может участвовать в его многогранной жизни. Общество обязано создать для него специальные условия, предоставляющие ему равные возможности для удовлетворения всех гражданских прав;

3. ребенок с особыми нуждами может иметь такие же задатки и способности, как и его сверстники с полноценным здоровьем. Задача демократического общества помочь ему обнаружить свои дарования и развить их с максимальной пользой как для него самого, так и для общества в целом;

4. ребенок с отклонениями в психофизическом развитии не должен быть пассивным объектом социальной помощи. Она должна быть построена так, чтобы способствовать постепенному превращению ребенка из воспринимающего объекта в активно действующий субъект, развитие и становление которого происходит в семье как лучшей инфраструктуре социальной реабилитации;

5. для успешного осуществления процесса социальной реабилитации ребенка с неполноценным здоровьем необходима мобилизация ресурсов всех трех секторов – государственного, коммерческого (частного) и общественного, которые должны объединиться на платформе оказания максимальной помощи и поддержке семьи;

6. эффективность процесса социальной реабилитации во многом определяется уровнем квалификационного, методически выверенного педагогического руководства со стороны специалистов по работе с семьями, воспитывающими детей с отклонениями в развитии.

Все эти идеи нашли отражение в нашей экспериментальной работе.

Таким образом, инновационные подходы к реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидам представляют собой целостную систему взаимосвязанных медико-социальных, психолого-педагогических, экологических и других мероприятий, создающих условия для эффективного включения ребенка во взаимодействие с социальной средой.

РАССУЖДЕНИЯ И.Ф. ТЕСЛЕНКА ОБ ИДЕЕ АКСИОМАТИКИ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ГЕОМЕТРИИ

О.В. Орел
Нежин, Украина «НГУ имени Н. Гоголя»

Традиционное изложение геометрии с помощью аксиоматического метода давало учащимся немало позитивного, обогащая их знаниями о культуре древних цивилизаций, о научных школах Древней Греции, об истории развития науки, в частности математики, о великих мыслителях древности. Все это имело большое воспитательное значение и способствовало становлению научного мировоззрения школьников [3, с.40].

Актуальность статьи является в том, что во все времена аксиоматическому методу в школе придавалось важное значение. Различные авторы поразному трактовали аксиоматический метод в своих учебниках. Мы же рассматриваем учебник «Геометрия 6-10» 1983 г. А.В. Погорелова.

Цель написания статьи проанализировать отношение к вопросу аксиоматического метода обучения школьников в педагогическом наследии И.Ф. Тесленка.

Методика математики всегда развивалась как отдельная отрасль научных знаний под влиянием двух основных факторов: практической деятельности учителей (обобщенный опыт, в процессе которого формируется методическое мышление, рождаются новые методические приемы, идеи и их системы; создаются новые средства обучения; устанавливаются учебно-воспитательные закономерности обучения и т.д.), целенаправленные педагогические экспериментальные исследования (обоснованная постановка методических проблем, опора на достоверные факты и точные выводы, раскрытие диалектических противоречий педагогического процесса, формирования методической мысли учителя, воспитание и развитие учащихся, установление оптимальных режимов обучения и учения, их результативности, контроля и корректировки) [6,с.3].

Аксиоматический метод – метод построения научной теории, в основу которого кладутся некоторые исходные положения. А все остальные предложения выводятся логическим путем с помощью доказательств. Особое место занимает этот метод при построении школьного курса геометрии [3, с.38].

За 1979-1983 гг. в УРСР были изданы ряд пробных и экспериментальных учебников по математике. Прошел экспериментальную проверку и с 1982/83 учебного года был введен в общеобразовательные школы новый учебник геометрии А.В. Погорелова [4, с.45].

С 1979-го года в школах Харькова и Харьковской области проходила экспериментальная проверка учебного пособия «Геометрия 6-10», написанного академиком А.В. Погореловым [1, с.47]. Критика действующих учебников по геометрии была направлена в основном на излишнюю теоретизацию курса, на недооценку принципа доступности в обучении математике. Поэтому все силы методистов-математиков были брошены «на усовершенствование школьных учебников геометрии, на поиск оптимального соот-

ношения между теоретическими и практическими аспектами, на формальные и содержательные подходы к изложению материала» [5, с.51].

Известный ученый методист И.Ф. Тесленко говорил, что наблюдение и исследование давали основание для такого заключения: идеи аксиоматического метода в школьный курс геометрии нужно вводить начиная с VI класса. [7, 24]. Ученый отмечал, что на протяжении 3-х лет эксперимента систематически проводилась работа с учителями математики по методическому анализу научных идей программы, особенности их реализации в учебнике для учеников, в поурочном планировании материала, по организации и проведении уроков, контроля знаний, отбора методов и приемов обучения и его результативности [6, с.4].

И. Тесленко отмечал, что в учебнике особо важной была строгость изложения материала и его научный уровень [6, с.5]. «По замыслу Погорелова при обучении геометрии в школе должны были достигаться две цели: познание учащимися свойств абстрактных пространственных форм окружающего нас мира и обучения их логически рассуждать, аргументировать свои убеждения, доказывать теоремы» [6, с.6]. Именно результатом достижения этих целей должно было стать формирование у детей наглядных представлений о свойствах реального пространства со строгой логикой обоснования этих свойств. Тесленко говорил, «что пособие было построено именно как систематическое изложение геометрического материала (планиметрии и стереометрии) на базе аксиом» [6, с.6].

Иван Федорович хотел обратить внимание учителей на то, что автор книги важнейшим, с педагогической точки зрения, требованием считал: «как можно раньше воспитать у учащихся мотивированную потребность аргументировать свои высказывания, доказывать утверждение» [6, с.7]. В связи с этим, с особой настоятельностью надо было обращать внимание на изложения учебного материала первого параграфа учебника(6 кл.), так как от его понимания зависит осмысление всех, не только планиметрических, но и стереометрических особенностей книги А.В. Погорелова [6, с.7-8].

Но вместе с этим были и методисты, которым не нравилось такое изложение материала. Среди таких можно выделить академика А.Н. Колмогорова. Он говорил, что в пособии «Геометрия 6-10» (1982-83гг.) не было обращено достаточного внимания на то, что всякая аксиоматическая теория подчинена двум основным требованиям: 1) давался полный список основных неопределяемых понятий а все остальные понятия имели определения; 2) давался полный список аксиом, на основе которых доказывались все остальные утверждения [2, с.45]. Колмогоров А.Н. подметил, что «первое из этих требований не было проведено по учебнику Погорелова А.В., а именно уже на первой странице появились понятия «часть фигуры», «объединение фигур», которые нигде далее не определялись, не определялось понятие «площадь»»[2, с.45].

Иван Федорович подытожил все «За» и «Против» и сделал такие выводы: как показал опыт, доказательства теорем и решения задач, основанные на свойствах равенства простейших фигур (отрезков, углов, треугольников); целесообразная система аксиом хотя и весьма экономна, ее всего же было достаточно

для создания строго дедуктивного курса геометрии; все аксиомы имели конструктивный смысл, что позволяло широко использовать конструктивные определения почти всех геометрических понятий [6, с.17].

Поскольку идея аксиоматики для математической науки была не новой, то переход на новый учебник был осуществлен. Трудности учебного пособия могут быть устранены при достаточной методической обработке.

Литература

1. Грузин А.И. Из опыта работы по пособию А.В. Погорелова в VI-VII классах /А.И. Грузин //Математика в школе. – 1982. - №1. – с.47-49.
2. Колмогоров А.Н. Об учебном пособии «Геометрия 6-10» А.В. Погорелова /А.Н. Колмогоров //Математика в школе. – 1983. - №2. – с.45-46.
3. Мантуров О.В., Исаева М.А. Об аксиоматическом методе в школьном курсе геометрии /О.В. Мантуров, М.А. Исаева //Математика в школе. – 1988. - №3. – с.38-41.
4. От редакции //Математика в школе. – 1983. - №2.- с.45.
5. Пикан В.В. О практической направленности пробного учебника «Геометрия 6-8» /В.В. Пикан //Математика в школе. – 1983. - №2. – с.51-52.
6. Тесленко И.Ф. Особенности обучения геометрии в 6-10 классах. По учебнику «Геометрия» А.В. Погорелова. Методическое письмо /И.Ф. Тесленко. – К.: Радянська школа. – 1982. – 72с.
7. Тесленко І.Ф. Реалізація ідей аксіоматичного методу в шкільному курсі геометрії /І.Ф. Тесленко //Збірник статей /упор. О.С. Дубинчук, З.І. Слєпкань. – К.: Радянська школа. – 1972. – 160 с.

ИННОВАЦИИ В ТРУДОВОМ ВОСПИТАНИИ МОЛОДЕЖИ: ОПЫТ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН

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

Динамичная перестройка рынка труда требует поиска наиболее эффективных путей и средств трудового обучения и воспитания молодежи в сфере общего и специального среднего образования. Изучение в этом аспекте инновационного зарубежного опыта может в известной мере способствовать более глубокому осмыслению как отечественных проблем, так и перспектив.

Цель статьи – выявить инновационные зарубежные тенденции в трудовой и профессиональной подготовке учащейся молодежи.

Материалы и методы. Материалом для статьи явилась научная литература по сравнительной педагогике. Реализованы следующие методы: анализ и обобщение научной литературы, сравнительно-сопоставительные методы исследования.

Результаты и их обсуждения. Широкое внедрение в производство новых информационных технологий, быстрая смена техники и технологий производства, рост требований к качеству продукции, результатам труда способствует стимулированию развития сложной системы профессионального образования. Отличительной чертой профессионального образования в развитых странах мира является тот факт, что оно максимально приближено к потребностям экономики, тесно связано с традициями этих стран. Именно разумная и тщательно продуманная политика в области подготовки

высококвалифицированных рабочих сделала такие страны, как США, Германия, Япония, ведущими технологическими державами мира. Школы этих стран стали местом формирования кадров национальной экономики. Неслучайно их называют «мастерской профессионализма».

Задача школ Германии состоит в подготовке рабочих и обслуживающего персонала. Профессиональная подготовка, как составная часть системы обучения, входит в сферу школьного образования второй ступени. Половину валового национального продукта в Германии дают промышленность и ремесла. Ремесло в Германии считают второй производительной силой после мелкой и средней промышленности. В ремесленных училищах Германии обучают более 120 профессиям. В последние годы все более популярными становятся «двойные квалификации». Выпускники гимназий до поступления в вузы получают рабочие профессии. Это, несомненно, повышает их шанс в жизненной борьбе, делает их более умелыми и знающими материальную основу современной промышленности.

Реформы образования в зарубежных странах подтвердили, что мировое педагогическое сообщество признало труд в качестве важнейшего фактора обновления среднего образования. Школьные реформы последних десятилетий свидетельствует о медленном, но неуклонном сближении общего и профессионального образования в средней школе, что меняет ее традиционно сложившийся облик академически замкнутого учебного заведения. Введенные в план школы курсы – технология (Англия, Франция), трудоведение (Германия), экономика, бизнес (США) – знакомят учащихся с научными основами современного производства, его организацией, управлением, кредитно-банковской системой, принципами частного предпринимательства и мелкого бизнеса. Новый предмет в английских школах «технология» предполагает знакомство учащихся с практическим применением законов физики, электроники, изучение компьютеров, развитие навыков дизайна и труда. Уроки труда в зарубежной школе (2-5 часов в неделю) направлены на формирование у школьников культуры труда (умения планировать работу, экономно расходовать материалы, правильно использовать инструменты, следить за качеством изделий и т.д.).

В старших классах зарубежных школ трудовая подготовка, как правило, носит предпрофессиональный характер. В США и Японии она осуществляется на специальных отделениях единой школы, где обучается около 30% учащихся. Они получают подготовку в области промышленности, сельского хозяйства, торговли, управления, здравоохранения, что подтверждается сертификатом компетентности. Около 70% старшеклассников США совмещают учебу с работой.

В рамках учебных заведений организуется «индивидуальная трудовая деятельность», создаются «минипредприятия» и «компании», производящие и реализующие продукцию, оказывающие населению услуги и позволяющие подростку включаться в деловую атмосферу рыночных отношений, мир бизнеса. Для укрепления связи школы и производства в США созданы советы, которые обеспечивают сотрудничество школы, представителей делового мира, предприятий. Учащимся предоставляется возможность чередовать учебу с про-

изводственной практикой, при прохождении которой они используют и углубляют знания, полученные в школе. В США имеется несколько типов таких программ, за которыми утвердилось название «кооперативных». Обучаясь по этим программам, ученик получает более полное представление о различных сферах труда, что позволяет ему определить к чему он способен. В Великобритании обязательной является практика старшеклассников на каком-либо предприятии в течении двух недель в году. Во всех странах принимаются меры по укреплению связи школы с предприятием, усилению трудового обучения, а также профессиональной подготовке педагогов в вопросах профориентации.

В США, в частности, принят ряд важных законов: «О технической грамотности», «О техническом образовании», «О компьютерном обучении» и т.д. Согласно этим законам знания современных технологий становятся обязательными для всех. Признано необходимым начинать техническое обучение уже с детского сада и вести его на протяжении всего процесса обучения в школе. Каждая из ступеней обучения должна выполнять свои функции. Так, начальная ступень должна знакомить школьников с общими закономерностями и проблемами, вторая (VI-IX классы) дает профессию и развивает исследовательские и изобретательские навыки. Третья ступень, вплоть до завершения обучения, решает вопросы практической подготовки к труду и умения пользоваться современными технологиями. В старших классах трудовая подготовка носит предпрофессиональнй характер. К моменту окончания школы выпускники имеют на руках свидетельство техника или квалифицированного рабочего.

В Швеции учебные программы теснее увязываются с нуждами производства, экономики, жизни. Ученики много времени проводят в технических мастерских школ, оснащенных оборудованием для обучения чему угодно: от выпечки хлеба до программирования. В числе изучаемых дисциплин – техника, информатика. Все чаще школы посылают учащихся на базовые фирмы для приобретения новейших технических знаний.

В Великобритании труд входит в список обязательных предметов по выбору. Новый подход к трудовому обучению английские педагогики видят в том, что оно должно охватить всех учащихся до окончания обязательной школы независимо от того, станут ли они впоследствии работниками физического или умственного труда. Здесь проводят большую работу по совершенствованию трудового обучения в школе, расширению его масштабов и модернизации содержания.

Ввиду отсутствия единых учебных планов и программ, в английских школах имеются отличия в курсах трудового обучения: в одних школах фигурирует ремесло, техника, дизайн, в других – под названием «технология» подразумевается все три предмета, представленные в интегрированном виде. Многое делается для того, чтобы привлечь молодежь к овладению техническими дисциплинами. С этой целью в английских школах приступили к реализации программы «образование научно-технической инициативы», задача которой – подготовка школьников к практической жизни и работе.

В начальной школе детям прививают навыки работы с бумагой, глиной, пластилином, деревом, знакомят с переплетным делом, плетением с

элементами ткачества, с садоводчеством и огородничеством. Девочки, кроме того, учатся шить и вязать. Выбор видов труда зависит от возможностей школы. Большое значение придается изготовлению из бросовых материалов игрушек, учебных пособий и т.д.

Нововведением последних лет можно считать привлечение учащихся к выполнению различных проектов в процессе трудового обучения. Такая работа способствует выработке у учащихся прочных умений и навыков, стимулирует воображение, развивает технические навыки, формирует творческие начала при решении практических, хозяйственных и научно-технических задач.

В младших и старших классах обязательной школы учащиеся занимаются изготовлением различных движущихся моделей (паровоз, крокодил, жираф и т.д.). Они делают из дерева столы и стулья, игрушки, учатся клеить, полировать. Работы по металлу предусматривают использование мягкой стали, медных полос, латуни и других сплавов. Школьники должны уметь выполнить и прочесть чертеж, дать письменные объяснения к нему.

Новой тенденцией становится создание интегрированных (для девочек и мальчиков) курсов домашней экономики. Основная цель – помочь учащимся вести эффективный образ жизни в качестве индивидуумов, членов семьи и сообщества.

Укоренившейся формой трудовой подготовки школьников стала практика на производстве, в торговле, сфере обслуживания, административных учреждениях. Она, прежде всего, охватывает школьников, избравших практическое направление учебы.

В Японии половина средних школ имеет общеобразовательную направленность, в другой половине обучение идет по общеобразовательным и профессиональным или же только по профессиональным программам. Профессиональная программа включает курсы по сельскому хозяйству, торговле, рыболовству, домоводству, электронике, робототехнике и др. Отметим, что в программах и методике обучения технологии в японской школе нашел отражение национальный менталитет, в частности идея достижения гармонии с природой каждого человека и общества в целом; осознание того, что именно труд сделал человека человеком.

В практическом обучении приоритет отдан обработке природных материалов, традиционных для Японии: бамбук, древесина, глина, камень, солома, при этом много внимания уделяется экологическим проблемам, сохранению природных ресурсов. Очень популярно изготовление декоративных композиций разного объема и сложности из вторичного сырья. Существенно, что детей знакомят с полным технологическим циклом, в частности с технологией получения материалов, из которых затем изготавливают изделия. Например, при работе с глиной дети выполняют весь технологический цикл – от добычи глины из земли. Они самостоятельно вымывают глину из почвы, таким образом формируется осознание того, что глина – достаточно ценный природный материал, который есть везде, и даже обычная грязь содержит глину, которую можно извлечь.

За последние десятилетия популярными в Японии являются профессиональные учебные заведения, выпускающие специалистов узкой квалификации. Их подрядчиками выступают крупные компании, множество малых фирм. Такие школы открывают молодым специалистам перспективу успешной карьеры.

В Финляндии завершен процесс создания центров образования, нацеленных на сближение школы и производства. В них реализуется идея профессионально-технического центра обучения. Работа центров строится на следующих принципах:

– большинство учебных программ составлено на индивидуальной основе;
– новые учебные планы, которые состоят из модулей, предлагают учащимся разнообразные возможности для прохождения работы по индивидуальным планам, в которые могут войти занятия по профессиям в разных учебных заведениях;
– учеба может протекать в рамках проекта, приближенного к условиям работы и реальной жизни. Такой проект развивает предпринимательские качества и часто становится частью «проекта всей жизни» учащегося;
– гибкие режимы работы и учебы: мастерские, читальные залы и компьютерные классы предоставляются в распоряжение учащимся и в вечерние часы.

Обучение предпринимательской деятельности заключается в присоединении к фирменным сетям – это, например, открытие учащимися магазина, работающего в стенах учебного заведения.

Обучение предпринимательской деятельности охватывает изучение как внешнего предпринимательства (собственно работа в качестве предпринимателя), так и внутреннего (предпринимательское отношение работника к труду при работе по найму). Внутреннее предпринимательство становится частью всего образования, начиная от основной школы и кончая обучением взрослых. В основной школе дети могут изучать экономические вопросы в объеме коммерческого предмета. В Финляндии работают гимназии с предпринимательским уклоном. В профтехучилищах при обучении коммерции и управлению обязательными являются такие предметы, как офисная работа, обслуживание клиентов, предпринимательская деятельность. По всем профессиям учащимся предлагаются широкие возможности выбора занятий. Учебные заведения могут определять свой профиль в зависимости от потребностей местной экономики.

Существенной частью трудового обучения в зарубежной школе является профессиональная ориентация, которая включает в себя информирование учащихся о существующих специальностях, изучение интересов и склонностей подростков, их профессиональное консультирование. Учителя труда и других предметов знакомят школьников с миром труда, с существующими в нем профессиями и специальностями, организуют встречи с работниками бюро найма, представителями различных профессий. Широко используются тесты, которые дают данные о психологических особенностях личности, на их основе делаются заключения о целесообразности выбора подростком той или иной специальности.

Помимо учителей в работе по профориентации участвуют специальные педагоги-консультанты. В школах ряда стран (Великобритания, США) вводятся специальные курсы под названием «Ориентация», «Планирование жизни». В США существует сеть консультантов, специальных агентств, оснащенных новейшей технологией. Они обеспечивают всех желающих самой свежей информацией в области трудового найма и перспектив тех или иных профессий, снабжают специальной литературой, проводят собеседования и консультации. Их деятельность оказывает неоценимую помощь молодежи.

В Германии ежегодно федеральное министерство по образованию и науке публикует список престижных профессий с соответствующими дидактическими рекомендациями. Кстати, это- проблема проблем для индустриально развитых стран. Некоторые утверждают, что нельзя наверняка сказать, какие специальности станут «самым ходовым товаром» к 2020 году. Выход ученые педагоги видят на пути гибкого реагирования учебных заведений на экономические, социальные и промышленные последствия технологических перемен. В связи с этим школы должны вырабатывать в молодых людях творческий и проблемный подход к явлениям действительности с последующей реализацией их на практике. Правильно поступают японцы, загодя готовя специалистов тех новых отраслей, которые еще находятся в чертежах.

Заключение. Таким образом, при анализе содержания трудового обучения в зарубежной школе нельзя не отметить такие его характерные инновационные черты, как основательность предлагаемых знаний, умений навыков; дифференциация программ трудового обучения для различных учащихся; последовательная реализация индивидуального подхода к учащимся в процессе трудового обучения; учет их интересов и перспектив развития; направленность трудового обучения на формирование высокой культуры труда, теоретических умений и способностей выявлять, изучать и решать проблемы. В школах развитых зарубежных стран предпринимаются меры по укреплению связи школы с предприятиями, ведется большая работа по профессиональной подготовке педагогов в вопросах профориентации.

Подобный опыт может быть учтен и в системе трудового воспитания учащихся белорусской школы, что в значительной степени повысит ее престижность.

ИСТОРИИ: ТРАДИЦИИ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РЕАЛИЗАЦИИ

С.В. Панов
Минск, ГУО «РИВШ»

Обновление структуры и содержания исторического образования в процессе его модернизации актуализируют целесообразность преемственности в реализации культурологического подхода, разработанного М.Н. Скаткиным, И.Я. Лернером, В.В. Краевским еще в 1970-е годы [1, с.145-149]. Культурологический подход будем понимать как комплексное педагогическое средство, состоящее из трех компонентов: взаимосвязанная сово-

купность основных понятий, характеризующих данный подход; совокупность принципов реализации данного подхода, т.е. основных направлений деятельности или исходных положений, которых следует придерживаться для достижения цели; совокупность методических приемов и средств, применение которых обеспечивает реализацию подхода в обучении [2, с.84].

Рассмотрим составляющие культурологического подхода в аспекте сочетания традиции и новации, что и является нашей целью.

В первом компоненте представлены такие традиционные понятия, как личность и ее культура. *Личность* рассматривается как система отношений человека к окружающему миру, которые выражаются в деятельности, взглядах, убеждениях, мировоззрении, коммуникации с другими людьми, и как отношение к самому себе, которое проявляется в самооценке, идеалах [3, с.50].*Культура личности* понимается как система знаний, умений, навыков, взглядов, убеждений, которая формируется в процессе выявления обучающимися заложенного в учебной информации смысла и трансформируется во все аспекты их жизнедеятельности [4, с.83]. В процессе обучения истории обучающийся присваивает социокультурный опыт (овладевает его содержанием), благодаря чему формируется личность как социальная единица общества с такими характеристиками, как историческая память и национальная идентичность, которые могут войти в число новых понятий, характеризующих культурологический подход в обучении истории [5, с.14]. *Историческая память* как социально-педагогическая категория включает в себя теоретический, фактологический, оценочный компоненты учебных исторических знаний о событиях прошлого, их времени и месте, участниках, а также способность личности дорожить историческими традициями своего народа. *Национальная идентичность* представляет собой конкретнуюэмоционально-психологическую, политико-идеологическую и культурную позицию личности, которая проявляется в воспринятии и идентификации себя в окружающем мире с точки зрения представителя белорусской нации.

Во втором компоненте культурологического подхода традиционно присутствует в качестве проблемного сложившееся противоречие между *принципом научности* содержания исторического образования и *принципом доступности*, предполагающим учет познавательных возможностей обучающихся в соответствии с их возрастом. Целесообразно поставить вопрос о границах применения принципа научности (фундаментальности научного знания) в практике обучения истории, начиная с 5 класса [6, с.63]. Остается проблемной реализация одного из принципиальных дидактических положений о целесообразности концентрического подхода в процессе обучения истории, который учитывает психологию процесса познания и дает возможность перейти от фактологического аспекта изучения содержания учебного материала к проблемно-теоретическому. В данном компоненте культурологического подхода в качестве новых нам видится ряд принципов. Среди них *принцип мультикультурности*, т.е. единства и многообразия национальных культур в культуре Беларуси, а также *принцип культурно-исторической среды*. Он представляет собойисходное положение о педагогической целесообразности усвоения обучающимися совокупности достижений белорусского народа в области материальной и духовной куль-

туры, транслируемой в процессе обучения через усвоение содержания образования на макроуровне (уровне идей) и микроуровне (уровне конкретных достижений в области культуры).

В третьем компоненте культурологического подхода находится совокупность методических приемов и средств, применение которых обеспечивает реализацию данного подхода. В качестве проблемы тут можно обозначить существующее противоречие между преобладанием в учебной исторической литературе научного, а не учебного знания, и возможностями усвоения научного знания с учетом его личностной востребованности со стороны обучающихся [7, с. 46]. Преодоление данного противоречия видится в конструировании эмоционально-окрашенного и личностно значимого для обучающихся знания с учетом реализации возможностей образного образования. Такие дидактические возможности связаны с применением традиционных *приемов и средств формирования и творческой реконструкции образов исторических событий и их участников* по алгоритму «образ – слово – действие» (картинное и аналитическое описание, образная характеристика и повествование, сюжетный рассказ, персонификация, драматизация, стилизация, интервью). Вместе с тем в качестве инновационных можно охарактеризовать *прием перевода социальной ситуации в ситуацию педагогическую, прием комплексной художественно-исторической характеристики изучаемых событий, мультисенсорный приём перевода визуального образа на вербальный язык* (виртуальная встреча).

Таким образом, в рамках сложившейся образовательной традиции существует дидактическая возможность осуществления преемственности в реализации культурологического подхода в обучении истории с учетом введения в понятийный аппарат категорий «историческая память» и «национальная идентичность», конструирования содержания образования с опорой на существующую и формирующуюся национальную культурно-историческую среду, применения методических средств на основе эмпатии.

Литература

1. Теоретические основы содержания общего среднего образования/ Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М. : Педагогика, 1983. –352 с.
2. Степанов, Е.Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е.Н. Степанов, Л.М. Лузина. М. : Творческий центр «Сфера», 2002. –160 с.
3. Лисейчиков, О.Е. Обобщенная теоретическая модель культуры личности: подходы к построению, состав, структура, функции / О.Е. Лисейчиков // Образование и педагогическая наука. Труды Национального института образования. Секция 2. Социокультурное образование. Вып. 2. Модели и методики. Минск : НМУ «Национальный институт образования», 2008. –С. 46–73.
4. Гребенюк, О.С. Общие основы педагогики : учеб.для студ. высш. учеб. заведений / О.С. Гребенюк, М.И. Рожков. М. : Изд-во «ВЛАДОС-ПРЕСС», 2003. –160 с.
5. Концепция учебного предмета «Всемирная история. История Беларуси» // Беларускі гістарычны часопіс. – 2009. – № 6. – С. 14 – 17.
6. Масюкова, Н.А. Социально-философские и психолого-педагогические основания развития научных исследований в системе непрерывного образования: сообщение 2. Целеценностные основания / Н.А. Масюкова// Адукацыя і выхаванне. –2012. –№ 5. –С.60–66.
7. Новиков, А.М. Культура как основание содержания образования / А.М. Новиков // Адукацыя і выхаванне. –2012. –№ 7. –С.40–50.

СТАНОВЛЕНИЕ НЕГОСУДАРСТВЕННОГО СЕКТОРА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (на примере Республики Беларусь и Германии)

Л.Л. Подольная
Минск, УО «БГПУ имени М. Танка»

Цель высшего образования, задаваемая государством, – подготовка конкурентноспособных, мобильных специалистов, развитие их интеллектуальных и творческих способностей, получение ими специальной теоретической и практической подготовки [1, 231].

Высшая школа всегда испытывала много проблем различного характера. Прежде всего, низкая мотивация студентов: желание повысить социальный статус, получение высокооплачиваемой работы, стремление родителей оградить детей от службы в армии и т.д. Многие формально числятся в учебных заведениях, практически не посещая занятия.

В 90-е годы в системе высшего образования Беларуси появился принципиально новый феномен – негосударственный сектор образовательных услуг. В словаре понятий и терминов по сравнительной педагогике и истории педагогической мысли (Брест, 2007) подчёркивается, что частные учебные заведения должны обеспечивать учащимся получение полноценного образования, а также режим образовательного учреждения, эквивалентный режиму государственных школ и вузов.

В формировании негосударственного сектора высшего образования в Республике Беларусь можно выделить четыре основных периода[2]:

1) **1990 – 1994гг.** Правовая база практически не содержала запретительных норм, что способствовало стихийному и достаточно автономному развитию частного сектора.

2) **1995 – 1998гг.** Возникает процедура государственной аккредитации частных вузов, что ставит во главу угла проблему обновления стандартов и критериев качества образования. Стандарты содержат общие требования к уровням образования, срокам обучения, классификации специальностей, квалификаций и профессий, документам об образовании. На этом этапе в частных вузах Беларуси развиваются направления и формы будущего реформирования высшей школы. В 1994 году был основан институт «Энвила», возрождающий элитарное (фр. elite – «лучшее, отборное») женское образование. На западные образцы был нацелен Европейский гуманитарный университет (ЕГУ).

3) **1999 – 2004гг.** Укрепляется материально-техническая база частных вузов, зарождаются научные школы. К сожалению, государство увидело в создании частных вузов западную модель конкуренции, а не альтернативы и возможности апробировать реформаторские проекты, поэтому их аккредитация часто носила дискриминационный характер.

На этот период приходится существенное сокращение численности негосударственных вузов: с 17 в 1997 – 1998гг. до 12 в 2004 – 2008уч.гг., а их удельный вес снизился с 28,8% до 21,8% от общего количества вузов [2,11]. Это привело к безусловному доминированию государственных вузов, одна-

ко существенно возросло количество студентов, обучающихся в государственных высших учебных заведениях на платной основе.

4) **с 2005г. по сегодняшний день.** Характерной чертой этого периода является сокращение количества студентов и объёма финансирования. По причине нерентабельности в 2012г. после 18 лет работы заявил о своём закрытии женский институт «Энвила», на 2011 – 2012 учебный год в Беларуси функционировало 9 частных вузов. Таким образом, на рынке образовательных услуг не возникло свободной альтернативы, способствующей обновлению системы высшего образования.

В связи с этим большое значение приобретает изучение и использование позитивного зарубежного опыта. Мы хотим остановиться на развитии частного высшего образования в Германии, история которого относительно молода. Первый немецкий вуз «приватного» характера – университет Виттен-Хердеке возник в 1982 году. Появление частных вузов в стране, где образование считается общегосударственным правом, сопровождалось в немецком обществе острой дискуссией. Однако сектор частного образования в Германии развивался быстрыми темпами: с 2000 года в среднем шесть вузов в год.

Основной мотивацией для их создания явилась переполненность общественных образовательных учреждений. Большинство частных вузов Германии являются техническими, либо в них преобладают производственно- экономические дисциплины. Существуют также церковные специальные высшие учебные заведения.

Преимущество частных вузов состоит в следующем.

Во-первых, индивидуальный подход к студентам. Если в госуниверситетах на одного профессора может приходиться в среднем 60 студентов, в частных вузах эта цифра в шесть раз меньше. Студенты не должны ждать приёмных часов (обычно один раз в неделю), а могут в любое время связаться с преподавателями по телефону или по электронной почте.

Во-вторых, тесное сотрудничество частных вузов со сферой бизнеса. Чтобы получить необходимый персонал, предприятия определённой отрасли предпочитают непосредственно влиять на образование. Например, Банковская академия (Франкфурт) финансируется несколькими большими банками. Они посылают в эту академию своих служащих и оплачивают их обучение. Многие преподаватели одновременно являются руководителями кредитных компаний, что даёт возможность их студентам провести практику в престижной фирме и устроиться туда на работу. Выпускники частного университета, работающие в крупных концернах, охотно берут на работу выходцев из своей «alma mater». Особой популярностью пользуются у работодателей студенты, окончившие Высшую юридическую школу имени Буцериуса (Гамбург) или Университет Цеппелина (Фридрихсхафен). Выпускники медицинского факультета университета Виттен-Хердеке считаются лучшими медиками Германии.

В-третьих, отличительная черта частных вузов это их международная направленность. Во многих из них преподавание ведётся на английском языке, что делает их популярными среди иностранцев.

Главный минус частного образования – это высокая стоимость обучения (от 3000 до 7000 евро за семестр). Стипендии для его получения в большинстве немецких фондов не выдают и финансировать обучение можно только с помощью кредита. Некоторые частные вузы используют модель «отстроченного платежа», когда оплата обучения откладывается до завершения учёбы и трудоустройства. Большинство частных вузов Германии это некоммерческие учреждения, и платы, которую они берут за обучение, недостаточно для их финансирования. Зачастую им помогают другие учреждения, например, различные акционерные общества.

Ответственность за признание необщественных институтов образования в Германии несут, в основном, федеральные земли (Bundeslander), которые выдвигают ряд условий, а именно: соответствие программ частных вузов требованиям Болонского процесса; существование нескольких направлений обучения; высокая квалификация преподавателей частных вузов; наличие академического самоуправления; стабильность экономической основы учреждения и т.д.

Таким образом, рассмотрение проблем становления негосударственного сектора в системе высшего образования в Республике Беларусь и Германии свидетельствует об общих и специфических национальных особенностях. Преодоление государственной монополии в сфере высшего образования в европейских странах стало основанием для её оздоровления и обновления. В условиях интеграции белорусской системы образования в европейское образовательное пространство изучение зарубежного опыта приобретает особенно важное значение.

Литература

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск: Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2011 -400с.
2. Андрей Лаврухин Негосударственный сектор в системе высшего образования Беларуси и Украины. – Режим доступа: nmnby.eu/news/analytics/4837.html. –Дата доступа: 19.10.2013.
3. Наумчик А.А. Деятельность частных вузов: состояние, проблемы и пути повышения качества подготовки специалистов// Материалы Республиканского Совета Ректоров высших учебных заведений Республики Беларусь. – Минск, 2009.

СТАНОВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИННОВАТИКИ: АНГЛО-САКСОНСКАЯ НАУЧНАЯ ШКОЛА

Е.Г. Полупанова
Минск, БГУ

Выделение в педагогическом дискурсе инновационной проблематики продиктовано как новыми экономическими и социальными реалиями современного мира, так и логикой развития педагогического знания. Сегодня у нас в стране идет становление педагогической инноватики. В связи с этим обострилась потребность в постижении мировой теории и практики образовательного изменения как важной формы взаимообогащения национальной педагогической культуры. Рассмотрение англо-саксонской исследовательской линии по инновационной проблематике обусловлено необходимостью

получения целостного представления о зарождении педагогической инноватики, этапах ее становления, теоретических основах научных разработок по этому направлению в тех странах Запада, научная мысль которых характеризуется высоким уровнем разработанности этого направления.

При анализе историографии и современного состояния англоязычной научно-педагогической литературы в этой сфере мы исходили из: признания истории как закономерно развивающегося процесса; понимания логического как подлинного содержания инновационных процессов и исторического как формы, определяемой содержанием; изучения проблем «исторического и логического» с позиций осознания их многоаспектности.

Современные инновационные направления в образовании многих индустриально развитых стран складывались во время Второй мировой войны, когда США начали применять новые материалы и оборудование для обучения военных. Запуск спутника в СССР послужил новым мощным толчком для развития инновационных процессов в мировом образовании. Именно тогда понятие «изменение» становится во многом синонимичным слову «инновация». В рамках экономических исследований, психологии, философии начинается первоначальное формирование западной инноватики как науки. Положения, сформулированные в трудах Р. Гарфинкеля, П. Дракера, Дж. Зэлтмана, Н. Кинга, Ч. Рейгелуса, Э. Роджерса, Т. Эмэбайл и др., во многом явились отправными и для развития педагогической инноватики.

В целом анализ педагогических изысканий по инновациям в Англии, Канаде и США показал, что история молодой науки измеряется несколькими десятилетиями. Хронологические рамки носят условный характер, главное – это акцент на познание сущностных основ стадий перестройки знания, который представляет собой сложный и нелинейный процесс. Они выделены в рамках разработанной нами «Аналитической модели изучения трудов представителей англоязычной научной школы по инновационной проблематике в образовании» (таблица 1).

Таблица 1

Аналитическая модель изучения трудов представителей англоязычной научной школы по инновационной проблематике в образовании

Хронология	**Характеристика этапа**	**Нерешенные проблемы**
1950 − 1960-е гг.	Этап эмпирической импровизации и дескриптивности. Феноменологический подход. Инновация рассматривается главным образом как практически любое изменение. Приоритет − исследованиям по инновациям, проводимым отдельным учителем, отдельной школой и т. д.	Стихийность первичного накопления эмпирического материала. Какова эффективность ндивидульной инновации и ее влияние на другие учебные заведения. Изменение ради изменения?!
1970-е гг.	Праксиологическая концептуализация. Преобладание «кейс-стадиз» (case-studies), исследований прикладного характера. Возрастание объема знаний, эмпирическое «перенасыщение». Активная разработка категориального аппарата инноватики. Инновация как синоним новых	Дисбаланс все увеличивающегося количества исследований и относительно невысокого качества выполнения многих из них, дисбаланс между эмпирическими и теоретическими

	информационно-коммуникационных технологий. Внимание к вопросам управления инновационным процессом, создание справочников-рекомендаций для «руководителей» инноваций	знаниями. Спонтанность, уникальность инновационного процесса и возможность управляемости им. Понятийные и терминологические трудности
1980-е гг.	Стихийно-теоретический − этап. Инновационный процесс как линейный. Первоначальный акцент на этап инициирования инноваций, а не их реализацию. Разработка теории изменения на уровне организации, вопросы организационной культуры. Проблема сопротивления инновациям. Постепенный перенос внимания на разработку этапа реализации − его размерам, факторам, стратегиям, климату для проведения инновации	Проблема шаблонизации инноваций, эксновационные усилия. Недостаточная разработанность теоретических подходов к эффективности инновационного процесса
1990-е гг.	Попытки рефлексивной концептуализации. Исследователи педагогической инновационной проблематики более четко выделяют свои специфические задачи и совершенствуют практические механизмы их решения. Изучение сущностных инновационных проблем. Системные, эволюционные модели инноваций, модель инновационной среды	Вопрос о (не)возможности создания адекватной модели инновационного процесса
2000-е гг.	Разнообразие форм объективации методологического и теоретического знания, модификация теоретического аппарата для решения внутритеоретических проблем и практических задач (руководство культурой изменения, комплексная образовательная инновация, инновационная среда учения и др.)	Создание научно обоснованного «мостика» переноса информации по инноватике из одной дисциплины и нации в другую

Более подробно о выделенных этапах – в монографиях, посвященных в т.ч. и этой проблематике [1; 2].

Некоторые выводы в заключении:

1. Анализ трудов представителей англоязычной научной школы по инновационной проблематике (теория и практика изменения) показал, что в зарубежных педагогических исследованиях прослеживается, начиная с середины XX в., эволюция основных интерпретаций понятия «инновация», теоретических подходов к рассмотрению инновационного процесса, уровню его изучения, практической реализации нововведений. Эмпирическую основу исследований по инноватике формируют факты, теоретическую основу − первичные аксиомы, постулаты, научные представления. Совокупность выведенных в теории утверждений с их логическими выводами и доказательствами, составляет основной массив теоретического знания. Значительный материал, подлежащий систематизации был получен как на стихийно-эмпирическом, так и на стихийно-теоретическом уровнях.

2. В историческом разрезе присутствует определенная динамика развития. Представленная «Аналитическая модель изучения трудов пред-

ставителей англоязычной научной школы по инновационной проблематике» позволила определить с известной долей условности хронологические рамки развития педагогической инноватики в мире и имплицитно сопоставить их с этапами развития и теоретико-методологическими основаниями отечественной инноватики.

3. Изучение педагогических новаций востребует научного осмысления современного состояния разработанности этой проблематики в мире, равно как и нахождения путей пополнения мировой науки знанием, полученным отечественными исследователями.

Литература

1. Полупанова, Е.Г. Инновации в западном образовании: основные направления научных исследований / Е.Г. Полупанова. – Минск: БГПУ им. М.Танка, 2005. – 111с.
2. Полупанова, Е.Г. Инновационные процессы в системах педагогического образования ведущих стран Запада / Е.Г. Полупанова. – Минск: БГПУ им. М.Танка, 2008. – 246 с.

НАУЧНО-ИННОВАЦИОННЫЙ ОПЫТ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ МГУ ИМЕНИ А.А. КУЛЕШОВА: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Е.И. Снопкова
Могилев, УО «МГУ имени А.А. Кулешова»

Целью статьи выступает анализ научно-инновационного опыта кафедры педагогики в историко-ретроспективном контексте. Мы не противопоставляем инновации и традиции, а на примере развития вузовской кафедры показываем, как на базе научно-педагогических традиций зарождаются инновации, которые со временем превращаются в традицию. Инновации в образовании не могут быть лишены контекста преемственной связи научно-инновационного опыта прошлого и настоящего. Опыт кафедры в проблемном поле инновационной деятельности будет представляться автором по следующим направлениям: научные исследования (наука как источник инноваций); образовательная деятельность и ее научное и методическое обеспечение и опытно-экспериментальная работа, содержанием которой выступает внедрение научных разработок в практику.

Кафедра педагогики Могилевского государственного университета, как и вуз в целом, имеет богатую столетнюю историю, корни которой в организационных структурах учительского института, открытого в июне 1913 г. Директором учительского института был назначен статский советник чиновник 5-го класса Владимир Николаевич Тычинин, имевший ученую степень кандидата богословия и преподававший педагогику и дидактику, а также психологию и логику. В. Н. Тычинин относился к представителям «прогрессивной педагогики», его научно-педагогическая деятельность еще ждет своего исследования и заслуженной оценки. В статье «О воспитании», опубликованной в нескольких номерах журнала «Народное образование в Виленском учебном округе» за 1914 г., В. Н. Тычинин показывает связь категорий «нравственность» и «нравственное воспитание», полемизирует с представителями концепции свободного воспитания, обосновывает возможности популярных в настоящее время в педаго-

гической теории и практике средового и деятельностного подходов в воспитательном процессе: «Вся вселенная, от звездного неба до дна морского, духовный и реальный мир, наука и невежество, дикость и цивилизация, минерал и растение, храм и площадь, – все это необозримая школа для воспитания человека…Задайтесь искренней целью деятельного самовоспитания и воспитания, и к вашим услугам сколько-угодно воспитателей: люди, природа, знания, литература – все и вся» [4, с. 429].Необходимо отметить, что в условиях больших сложностей с профессорско-преподавательским составом для всех высших учебных заведений республики, кафедра педагогики Могилевского педагогического института в 30-е годы (в 1930 г. кафедра была оформлена как структурное подразделение вуза) была укомплектована кадрами, уровень образования которых соответствовал читаемым дисциплинам. Преподаватели кафедры педагогики вели серьезную научно-исследовательскую работу, из восьми кафедр в 1938 году только две (кафедра педагогики и физической географии) возглавлялись специалистами с учеными степенями и званиями.

История отечественной высшей школы и педагогики советского периода – очень драматичная и противоречивая. Развитие педагогической науки с конца 20-х и в 30-е годы XX века происходило в обстановке жесткого идеологического диктата и репрессий, невозможности широкой и свободной методологической полемики и т.д. Сегодня особенно ярко осознается самостоятельная и смелая научная позиция тех ученых, которые сохраняли и отстаивали свои научно-педагогические взгляды. Очень показательна в данном контексте деятельность первых преподавателей педагогики Могилевского педагогического института: профессора Фомы Антоновича Бельского(в 1935-1936 г.г. основал объединенную кафедру педагогики и психологии), доцента В.С. Ярошевского, преподавателей И.Д. Тумиловича, С.М. Юркевича и др. Например, сферой научных интересов И.Д. Тумиловича выступали проблемы содержания обучения (комплексные междисциплинарные программы), преподавания общественно-политических дисциплин в школе, современные ему педагогические системы обучения, в том числе и альтернативные, например дальтон-план в условиях массовой школы, он имел печатные работы, издал методическое пособие «Обществоведение в комплекснойсистеме преподавания в школе I концентра»[2].

До настоящего времени ведутся дискуссии о статусе педагогики как отрасли научного знания. Существует подход, обосновывающий, что философия образования может претендовать на статус теоретической науки, а педагогика есть прикладное, инструментальное знание. В 1929 году появилась работа Ф. А. Бельского «Педагогика как наука (к вопросу о методологии педагогики), в которой автор убедительно показывает статус педагогики как отрасли научного знания, имеющей теоретический и прикладной уровни, анализирует ее научный аппарат, методы педагогического исследования. Ф. А. Бельский показывает, что нормы и суждения о должном, ценностях без объяснения законов и закономерностей, без научных доказательств есть либо высказывания оракула, либо пустые слова, но не научные положения, педагогика не может быть отнесена к чисто нормативным наукам, таких наук вообще не существует, всякая нормативная наука есть в

тоже время и объясняющая (значительная часть тех фактов педагогической реальности, которые необходимо объяснить педагогике как отрасли научного знания, имеет характер норм или ценностей) [1].

В настоящее время направлениями научных исследований кафедры педагогики выступают научно-методическое обеспечение учебного процесса и самостоятельной работы студентов в контексте инновационного педагогического образования; разработка научно-методических основ создания и использования инновационных образовательных и информационных технологий в преподавании педагогических дисциплин; образовательная среда вуза как фактор профессионально-личностного становления; теоретико-методологические основы и научно-методическое обеспечение образовательного и воспитательного процесса в условиях инновационного развития системы образования Республики Беларусь и др.

Опытно-экспериментальная работа осуществляется в рамках научных исследований студентов, магистрантов, аспирантов кафедры педагогики. Кафедра принимает активное участие в научном консультировании инновационных проектов Министерства образования Республики Беларусь. В качестве примера, можно перечислить следующие инновации: «Внедрение модели информационно-технологического сервиса методической службы учреждения образования»; «Внедрение модели гражданско-патриотического воспитания учащихся через интегративную деятельность по изучению историко-культурного наследия родного края»; «Внедрение авторских электронных средств обучения в процессе гражданско-патриотического воспитания учащихся»; «Внедрение модели формирования политической культуры учащихся в образовательном пространстве школы» и др. Если принять тезис В. И. Слободчикова о том, что «культурной формой инновационных процессов в универсуме образования является проектирование, а тем самым – его развитие» [3, с. 34], то по-новому переосмысливается значение связи исследовательской и проектной деятельностей в практико ориентированной педагогической науке и роли университетской кафедры в вышеуказанных процессах.

Литература

1. Бєльский, Ф. Педагогіка як наука: (до питання про методологію педагогіки)/ Ф. Бєльский. – Луганськ, 1929. – 16 с.
2. Грамадазнаўства ў комплекснай сістэме выкладання ў школе 1-га канцэнтра / Александраў, Піліпік, Туміловіч; Наркам асветы БССР, Навук.-метад. кам.. - Мн. : Белдзяржвыд., 1928. - 50 с.
3. Слободчиков, В. И. Инновации в образовании: основания и смысл/ В. И. Слободчиков// Педагогические инновации. – 2004. - №1. – С.17-36.
4. Тычинин, В. Н. О воспитании/ В. Н. Тычинин// Народное образование в Виленском учебном округе. Педагогический журнал, издаваемый при управлении Виленского учебного округа в 1901-1915 г.г. – Вильна: типография А. Г. Сыркина, 1915. – С.426-438; С.498-510.

ТРИАДА ДИАЛОГОВ КАК АСПЕКТ МЕТОДОЛОГИИ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ МАТЕМАТИКИ

Е.Е. Семенов
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

В основе методологии диалогического познания, преподавания математики лежит введенное мной понятие диалога. Диалог = Диа + лог = (проникновение, разделение, взаимосвязывание, усиление, завершенность) + (слово, понятие; учение, мысль).

Такое истолкование диалога настаивает на проникновении в познании математики в ее предмет, в суть, в сущность предмета.

Предметом математики являются логически мыслимые формы (ЛМФ) и логически мыслимые отношения (ЛМО) в этих формах. Математическая деятельность состоит в конструировании ЛМФ и в выявлении в них ЛМО. Но это лишь одна сторона деятельности. Вторая сторона деятельности состоит в поиске, открытии, осознании, овладении методами этого «конструирования и выявления». Метод (от гр. methodos = путь исследования, учение) – способ познания, исследования; прием. Таким образом, получаем первый дилог: предмет – метод. В этот дилог входят ЛМФ, ЛМО и методы их конструирования, отображения, выявления. («Ди» (гр. di-, от dis=дважды) – первая составная часть сложных слов, обозначающая «дважды», «двойной». Не путать с «диа»). Диалог предмета и метода – необходимое условие успешного познания математики. Предмет и метод неслиянны и нераздельны. Более того, предмет порождает новые методы, а методы всё полнее раскрывают предметность, ее многообразие. Иногда даже говорят о «переливании» предмета и метода друг в друга. Акцентирование мысли на предмете математики позволяет нам оставаться внутри нее, не «соскальзывать» в квази(псевдо)приложения, не подменять математику, ее идеологию, отвлекающими от ее сущности легонькими забавами, уводящими из познания математики «заблуденческо-развлекательными» играми. Связь математики с Житием сокрыта в ее предмете: логически мыслимых формах (ЛМФ) и логически мыслимых отношениях (ЛМО). Только на этом пути и возможно воспитание созидателя, конструктора, творца собственной жизни и одновременно соборянина, владеющего богатством методов, достойной методологией внутреннего образования человека – осознаваемой и неосознаваемой, подсознательной.

Наш первый дилог «предмет-метод» есть перманентная база, на которой возникает, растет и развивается содержание математики. Но база эта – еще не содержание математики. Чтобы она жила, развивалась так, чтобы росло, развивалось, опираясь на дилог «предмет – метод», истинное содержание математики, а не его симулякр, требуется соответствующая методология и методика преподавания, учения, изучения. В качестве такой методологии мы предлагаем ММДПМ – методологию и методику диалогического преподавания (познания) математики, в течение длительного времени разрабатываемую автором (См. [1; 2]).

В средней школе необходимо (целесообразно) различать: 1) содержание математики; 2) содержание математического образования; 3)

содержание МПМ – методики познания (преподавания) математики. В таком случае мы имеем три аспекта истолкования (понимания). Первый аспект – ближе к вузовским курсам, для прикладной математики. Однако в этом утверждении можно усмотреть элементы спорности. Владение методами «математических открытий для себя» создает возможность более успешного изучения как школьного, так и вузовского курсов, а также повышает успешность применения математических знаний в решении прикладных задач после окончания вуза. Поэтому, если вы уже в средней школе первый аспект органично дополним вторым аспектом, т.е. введем перманентное обращение к методам познания не только математическим, но и общеэвристическим (например, к основным мыслительным операциям, к психологическим и дидактическим теориям познания), то окажем неоценимую услугу всем учащимся не только в их профессиональной деятельности, но и в познании всех курсов – школьных и вузовских, а также во всем их Житии. Именно в этом и состоит математическое образование в средней школе, его ценность и цель. Для этого МПМ, ее методологическая основа, т.е. третий аспект содержания, связанного с математическим образованием, с содержанием математики, т.е. с двумя другими указанными аспектами (имеется в виду средняя школа) должна иметь эвристическую устремленность, творческую, поисковую, исследовательскую направленность, быть диалогичной, диалектичной, обеспечивающей проникновение в суть, умело опирающейся на слово, понятие; учение, мысль; на мысленный эксперимент, на мышление, на триаду дилогов. Приходит время, нуждающееся в инновации такого направления. (Иначе наши средние школы и вузы превратятся в технические училища двух весьма близких друг к другу уровней). Откладывание такого рода инновации приведет к воспитанию слабого в интеллектуальном отношении поколения, приученного к безответственности, бездумному запоминанию, легонькому труду, будет способствовать краху математического образования.

Под содержанием познания математики, ее преподавания, нужно подразумевать диалог всех трех указанных аспектов, их систему, их проникновение друг в друга. Содержание познания (преподавания) математики не есть только перечень вопросов в программе или тексты учебников. Оно не само по себе. Его суть – его внутреннее состояние, совокупность процессов взаимодействия, диалог преподавания, предмета математики, методов познания, объединяющих учителя, учащихся, их настоящее и будущее, «во вселенскую соборность методологических единомышленников». Содержание – это глубинный процесс, обеспечивающий его существование, развитие, смену. Этот процесс включает в себя много других процессов («подпроцессов»). Способ существования и выражения содержания есть его форма. Содержание и форма – второй дилог триады дилогов. Его компоненты образуют целое. Содержание является определяющей стороной этого целого (См. [3]). Термин «форма» также связан с понятием «структура», отражает внутреннюю организацию содержания. Форму можно рассматривать как развивающуюся и становящуюся структуру. «Отношение содержания и формы характеризуется единством, доходящим до их перехода друг в

друга, однако это единство является относительным. Во взаимоотношении С. и Ф. содержание представляет подвижную, динамическую сторону целого, а форма охватывает систему устойчивых связей предмета. Возникающее в ходе развития несоответствие С. и ф. в конечном счете разрешается «сбрасыванием» старой и возникновением новой формы, адекватной развивающемуся содержанию» [3].

Только что приведенная цитата содержит в себе элемент фатализма, неизбежности, неотвратимости. На самом же деле в математическом образовании несоответствие содержания и формы, сбрасывание «старой» и возникновение «новой» формы предопределяется не какой-то таинственной силой, а людьми, зачастую некомпетентными. И «новое» нередко оказывается лишь средством для разрушения ценной традиции, подмены бывшего соответствия симулякром достижения. Правильное представление о дилоге «содержание – форма», о его диа-логе с дилогом «предмет – метод», есть необходимое условие разработки и осуществления продуктивных инноваций. Иначе новые формы могут оказаться адекватными не развивающемуся, а разрушаемому и разрушающемуся содержанию. Объективных критериев и соответствующих служб в этом направлении у нас, к сожалению, нет.

Третий дилог триады – «цель (ценность) - средство (достижения цели)». За целью должна стоять ценность ее постижения и достижения, нравственное начало, неприятие симулякра и принципиального отказа от творчества. Цель должна включать в себя диалогичность, эвристичность. Первые два дилога (предмет и метод, содержание и форма) – важнейшие, главнейшие средства достижения цели; они же – цель. Имеем, таким образом, переливание цели и средства, дилогов «цель – средство», «предмет – метод», «содержание – форма» и их «парных» компонентов – друг в друга. Это удивительное взаимодействие трех дилогов, трех целостностей, включающих в себя шесть компонентов – по два, а также шести компонентов в отдельности может быть диалогом высшего порядка. Диалогом, естественно, через проникновение, через основные мыслительные операции, через слово – понятие, учение – мысль. Учить математике, ее преподавать – значит учить ее познанию, вести учащихся по пути эвристичности, мышления, диалогичности, исследования, открытия, через перманентную системность.

Триада дилогов, как один из аспектов методологии и методики диалогического познания математики, открывает большой пласт научных исследований в области методики преподавания математики, а также дидактики средней и высшей школы. Это определяется новизной установки на логически мыслимую форму «(Предмет и метод) + (Содержание и форма) + (Цель и средства)» и на ее погружения в диалогичность, в методологию и методику диалогического познания, нераздельностью и неслиянностью образующих эту форму дилогов и их компонентов.

Литература

1. Семенов Е.Е. Методология диалогического познания математики / Е.Е. Семенов // Матэматыка: праблемы выкладання. – 2009. – №1. – С.3-6; – 2010. – №3. – С.3–13; – 2011. – №4. – С.3-12; - 2012. – №6. – С. 17–31.

2. Семенов Е.Е. Методология диалогического познания математики / Е.Е. Семенов // Матэматыка. – 2013. – №3. – С.3-18.
3. Философский энциклопедический словарь / Гл.редакция: Л.Ф. Ильичев, П.П. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ С ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИМ СТАНОВЛЕНИЕМ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

В.И. Турковский
ВГУ имени П.М. Машерова

Цель исследования состоит в разработке теоретико-методологической модели взаимодействия преподавателей и студентов, обеспечивающей их взаимосвязанное профессионально-педагогическое развитие. Достижение данной цели включает решение следующих задач: 1) определение эвристических оснований, способствующих эффективному взаимодействию профессионально-педагогического совершенствования преподавателей с профессионально-педагогическим становлением будущих учителей; 2) выявление научно обоснованного механизма вычленения фактора взаимодействия профессионально-педагогического развития преподавателей и студентов из всей системы факторов и условий профессиональной подготовки будущих учителей; 3) раскрытие теоретико-методологических основ взаимодействия профессионально-педагогического совершенствования преподавателей с профессионально –педагогическим становлением студентов.

На основном и заключительном этапах использовались методы: теоретический анализ; идеализация; моделирование; восхождение от абстрактного к конкретному. Методы применялись в комплексе. Но выбор каждого из них определялся возможностью метода устанавливать причинную связь, выявлять внутреннюю структуру и движущие силы предметов, процессов и отношений.

Эффективность взаимосвязи профессионально-педагогического совершенствования преподавателей и профессионально-педагогического становления будущих учителей обусловлены реализацией эвристического потенциала базовой категории педагогики «взаимодействие». Диалектическая сложность данной категории и ее междисциплинарный характер объясняется тем, что она отражает длительное непрерывное (на протяжении всего периода обучения в университете) взаимное влияние преподавателей и студентов и их тесные взаимосвязи со всеми факторами образовательной среды университета. Поэтому сущность педагогической категории «взаимодействие» и пути её эффективного применения как основополагающего фактора профессионального педагогического развития преподавателей и будущих учителей могут быть с достаточной полнотой выявлены, если они рассматриваются не только в своей собственной системности, т.е. на педагогическом уровне методологии. Необходимо также реализовать субординационно-координационные связи с философским и общенаучным уровнями методологии, что обеспечивает многоуровневая методологическая концепция исследования.

Философская категория «взаимодействие» отражает взаимную обусловленность и взаимовлияние объектов друг на друга, изменение их состояния и взаимопереход. Объекты выступают как системы, включающие свои элементы, структуры и взаимосвязи между ними, а так же и взаимодействующую с ними среду. Существует тесная взаимосвязь между категориями «взаимодействие», «структура», «система», «целое», «причина», «следствие».

Ведущее философское основание разработки модели профессионально-педагогического развития преподавателей и студентов – системная реализация принципа причинности. Это обусловлено взаимосвязью категорий «взаимодействие» с категориями «причина» и «следствие» и определяющей ролью причинно-следственных связей в познании и целенаправленном преобразовании социальных систем. При этом основой причинных связей выступает взаимодействие явлений и объектов. Реализация вышеуказанного принципа предполагает раскрытие сущности причины и следствия и выявление взаимодействий, обладающих статусом закона, т.е. причинно-следственных связей.

Раскрытие сущности философской категории «взаимодействие», ее системообразующей роли и взаимосвязей с другими категориями явилось основой для определения ведущего подхода, обеспечивающего реализацию цели исследования на общенаучном уровне методологии. В этом качестве выступает системный подход, базирующийся на использовании эвристического потенциала категории «система».

В науке систему рассматривают многопланово: как «комплекс взаимосвязанных элементов (Л.Берталанфи); «отграниченное множество взаимодействующих элементов» (А.Н.Аверьянов); «устойчивую совокупность множества элементов, представляющую собой такое единое целое, которое внутренне расчленено на относительно самостоятельные элементы» (Е.Ф.Солопов).

Понятие системы конкретизируется при помощи понятий элемент, структура, функция, целое, сложность, организация, самоорганизация. При этом качество системы определяется природой, количеством и свойствами элементов, а также характером связей и отношений между элементами, составляющих структуру системы. Генезис и развитие системы зависит от каждого элемента и в то же время элементы зависят от общих свойств системы.

Системный подход как средство обоснования методологии достижения цели исследования характеризуется рядом существенных черт и направлен на выявление содержания и структуры объектов как систем, на установление их интегративных системных качеств. Так, качественные характеристики системы должны быть определены с учетом динамики ее развития, на длительную перспективу. Это требует выявления механизмов развития системы, обеспечивающих достижение ею новых качественных состояний. Системный подход ориентирован на понимание и преобразование всей изучаемой сферы действительности, а не отдельных ее фрагментов; на выявление широкого спектра существенных связей и взаимодействий объекта; на определение максимального количества альтернатив и выбор наиболее оптимальной. Он включает такие аспекты, как предметный, функциональ-

ный, комплексный, реализуемые в соответствии с требованиями диалектичности и единства системного анализа и синтеза.

Выявление – на философском и общенаучном уровнях методологии – подходов к исследованию проблемы профессиональных педагогических взаимодействий преподавателей и будущих учителей создало необходимые предпосылки для последующего рассмотрения данной проблемы на конкретно-научном (педагогическом) уровне методологии. В связи с этим необходимо выявить подходы к пониманию взаимодействия в научно-педагогической литературе.

Взаимодействие в педагогике рассматривают (В.И. Загвязинский, В.Д. Семенов, Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров) как ценность, процесс и результат личностных контактов между субъектами образовательного процесса. Оптимально организованное педагогическое взаимодействие приводит к личностно и общественно значимому формированию ценностного сознания, поведения, деятельности преподавателей и обучающихся и оно может носить индивидуальный и коллективный характер.

Главными характеристиками педагогического взаимодействия выступают: взаимопознание, взаимоотношения, взаимопонимание, взаимные действия, взаимовлияние. Ключевая роль среди них принадлежит пониманию, признанию и принятию субъектов взаимодействия.

Заключение. Достигнута цель исследования и решены поставленные в нем задачи. Разработанная модель позволила определить теоретико-методологические факторы и условия, обеспечивающие профессиональное педагогическое развитие преподавателей во взаимодействии с профессиональным педагогическим становлением будущих учителей.

PROBLÉMY ADAPTÁCIE DIEŤAŤA NA MATERSKÚ ŠKOLU A MOŽNOSTI ICH OVPLYVŇOVANIA

Zlatica Huľová,
Pedagogical Faculty, University of Matej Bel in Banska Bystrica,
Slovak Republic

Úvod. Pri nástupe dieťaťa do materskej školy vstupuje do jeho života mnoho nových faktorov. Adaptácia na nové prostredie je náročný a dynamický proces nielen pre dieťa ale aj pre samotnú učiteľku predprimárneho vzdelávania. Dieťa musí vymeniť bezpečné rodinné prostredie za vstup do veľkého neznámeho sveta dospelých. Strata tohto bezpečia je často sprevádzaná traumatizujúcimi zážitkami dieťaťa. Každé dieťa je iné a adaptáciu na nové prostredie zvláda inak. Podľa psychológov je adaptácia zmena citlivosti, ktorá nastáva následkom prispôsobovania sa zmyslového orgánu, na ktorý pôsobia vplyvy okolia. Ide o pôsobenie vzťahov vonkajšieho prostredia a živého subjektu s následnými reakciami na podnety z nového prostredia.

Faktory adaptačného procesu. Adaptačný proces je podľa Mujkošovej [1] podmienený viacerými faktormi ako je zrelosť nervovej sústavy, zdravotný stav dieťaťa, vek dieťaťa, výchovný štýl v rodine, skúsenosti dieťaťa

z predchádzajúceho pobytu v kolektívnom zariadení ako sú jasle, materské centrum a pod. [1, s. 2].

Vývoj a adaptáciu na nové sociálne prostredie ovplyvňuje aj genetický základ osobnosti, jeho temperament a charakterové vlastnosti. Problémy sa často krát objavia aj pri opakovanom prežívaní stresujúcich životných situácií nielen vzhľadom k svojmu okoliu, ale aj voči sebe samému. U takýchto detí sa často objavujú:

***1. Hyperaktivita*,** ktorá je v materskej škole považovaná často za problém dieťaťa. Prejavuje sa motorickým nepokojom, nepozornosťou, nesústredenosťou a impulzivitou. Tieto deti sú v neustálom pohybe, často menia aktivity, pútajú na seba pozornosť, konajú impulzívne. Hyperaktivita dieťaťa je často spojená s agresiou dieťaťa voči rovesníkom, emocionálnym rozladením, výkyvmi v náladách čo komplikuje socializáciu dieťaťa v materskej škole. Podľa Ondruškovej [2], môže byť príčinou neschopnosti dieťaťa sústrediť svoju pozornosť, pretože ide o :

- mimoriadne labilnú pozornosť
- roztržitosť a nedostatočnú disciplínu
- narušenú psychickú pohodu dieťaťa a o
- slabé vôľové vlastnosti dosiahnuť cieľ [2, s. 20]

2. Hypoaktivita, odmietanie komunikácie sa prejavuje, ak sú deti sú málo pohyblivé, pasívne s prevahou útlmových prejavov. Vzhľadom na nedostatočnú komunikáciu a uzavretosť majú tieto deti problém v sociálnom kontakte s rovesníkom. Nezapájajú sa do aktivít, sú ľahostajné k podnetom. Hypoaktívne deti sú viac unaviteľné, na čo môžu reagovať ešte väčšou mierou apatie alebo podráždením.

***3. Detský vzdor, neposlušnosť*.** Ide o správanie sa detí, ktoré odmietajú rešpektovať autoritu**.** Porušujú stanovené pravidlá, majú problém sa prispôsobiť, často majú záchvaty zlosti. Takto sa zvyknú prejavovať vedome, ale aj nevedome. Neposlušnosť môže byť podľa [2] podmienená:

- typom nervovej činnosti;
- nevhodným vzorom, ktorý dieťa ovplyvňuje, či
- nevyriešeným konfliktom dieťaťa (životným problémom, nevyriešeným osobným problémom).

4. Predvádzanie sa a šaškovanie. Dieťa upozorňuje na svoju osobu. Zvyčajne je to signálom nedostatku a potreby lásky. Nemá nadobudnutý pocit istoty, dôvery a lásky. Pri takomto správaní je potrebné podľa Lipnickej [3] "*hľadať zdroj problému a navodiť situácie, kde sa dieťa cíti byť chcené a rovnocenným partnerom pre rovesníka a učiteľa"* [3, s. 6]. Nie je vhodné kásť na neho neprimerané nároky a taktiež nepodceňovať jeho schopnosti, nájsť mu uplatnenie v činnostiach, ktoré sú užitočné aby dieťa mohlo nadobudnúť pocit dôležitosti.

5. Agresia je podľa [3], signálom emocionálneho a sociálneho narušenia, prípadne dôkazom toho, že sa dieťa nemôže primeraným spôsobom odreagovať. Ďalším dôvodom môže byť aj úzkosť, stres a neistota dieťaťa. Agresia je každé úmyselné konanie dieťaťa, ktoré sa rozhodlo druhému spôsobiť krivdu alebo bolesť. Rozlišujeme fyzickú a verbálnu, pričom chlapci skôr preferujú fyzickú

formu agresie a to ublížiť, udrieť. Dievčatá zas skôr verbálnu, aj keď to nie je pravidlo. Agresia je často prejavom nezačlenenia sa do spoločenstva, keď dieťa nenašlo spôsob ako zaujať partnera. Niekedy môže byť aj obranným mechanizmom dieťaťa, ktoré reaguje na útlak alebo posmešky.

***6. Uzavretosť, neprimeraná hanblivosť*,** ktorá je podľa Michalovej [4] často dôsledkom slabej socializácie v primárnom prostredí, prípadne je podporená nevhodným výchovným pôsobením. Dieťa, ktoré malo nedostatok možností kontaktovať sa s rovesníkmi, nevie sa zapojiť do kolektívu detí, je uzavreté a utiahnuté a veľmi hanblivé.

V praxi sa stretávame s mnohými problémami adaptácie, ktoré majú rôzne príčiny. Najčastejšie ide o :

- silnú citovú naviazanosť na matku, dieťa má problém sa od nej odlúčiť;
- súrodenecké vzťahy detí, kde sa dieťa pri mladšom súrodencovi, ktorí aj naďalej ostáva s matkou doma cíti odstrčený;
- návyk dieťaťa na kompletný domáci „servis“, bez ktorého sa musí prvýkrát zaobísť a je bez obvyklej podpory;
- preťaženie dieťaťa s menšou telesnou odolnosťou, pretože pociťujú zaťaženie pri vstupe do kolektívu silnejšie ako jeho rovesníci;
- chorobnosť dieťaťa;
- citlivé reakcie deti s negatívnou životnou skúsenosťou ako choroba, rozvod rodičov, traumatizujúci zážitok.

Aby adaptácia prebehla čo najlepšie, je potrebná vzájomná spolupráca učiteľa, dieťaťa a rodiča. Z hľadiska učiteľa ide v adaptácii o prispôsobenie prístupu, metód a stratégií učiteľa individuálnym a vekovým zvláštnostiam každého dieťaťa. Aby mohli byť prijatie a vzťah dieťaťa plnohodnotné, učiteľ musí poznať dieťa, jeho zdravotný stav, úroveň jeho fyzického, duševného a emocionálneho rozvoja.

Porucha socializácie dieťaťa je často dlhodobou reakciou na sociálne a emocionálne vplyvy, ktoré na dieťa pôsobia. Ak deti nie sú často diagnostikované, majú problémy so sociálnou interakciou s rovesníkom aj s dospelým. Pri vstupe do materskej školy sa problémy dieťaťa ešte zhoršujú vzhľadom na zvýšené nároky na jeho osobnosť a socializáciu. Učiteľ musí zvoliť individuálny prístup k jednotlivým deťom. Je tu potrebná spolupráca s rodičmi, aby mohli byť odhalené a následne odstránené príčiny problémov. Ak nedôjde k včasnému odhaleniu príčin týchto problémov, priamym dôsledkom môže byť zhoršenie stavu dieťaťa po stránke emocionálnej aj sociálnej. Riešenie problémov je priamo spojené s rodičmi a ich postojmi k dieťaťu. Väčšina problémov pramení v sociálnej interakcii v rodine, súvisí s rodičovskou rolou a uspokojovaním potrieb dieťaťa [2]. Michalová [4] uvádza niekoľko charakteristických znakov narušenej potreby rodičovstva:

- U rodičov *nastáva narušenie potreby stimulácie*. Ich dieťa je iné, svojím správaním nestimuluje prirodzenú aktivitu rodičov, nereaguje očakávaným spôsobom. Dokonca vyvoláva svojím správaním u rodičov negatívne reakcie.
- Narušená *potreba pravidiel a zmysluplnosti.* Dieťa reaguje odlišne od očakávaní rodičov. Potom rodičia nerozumejú potrebám dieťaťa, nevedia ako

sa voči nemu chovať. Ich úsilie nie je zavŕšené úspechom, nepovažujú ho za zmysluplné.

- Narušená je *potreba emocionálnych vzťahov.* Rodičia sú zo svojich neúspechov deprimovaní, ich rola ich neuspokojuje.
- Rodičia sa často *cítia menejcenní,* lebo potreba ich vlastnej hodnoty je narušená. Oni sami sú so svojou situáciou nespokojní a reakcie okolia ich ešte v ich postoji často utvrdzujú.
- *Budúcnosť a životná perspektíva je nejasná.* Rodičia majú strach zo svojej budúcnosti, nevedia čo ich čaká [4, s.130].

Zvládanie problémov počas adaptačného procesudieťaťa v materskej škole. Pri odstraňovaní symptómov adaptačných problémov je dôležitá aktívna a plnohodnotná spolupráca učiteľa a rodičov a ak je potrebné aj odborníka na danú oblasť. Učiteľ musí brať ohľad na neľahké postavenie rodičov. Musí im dať najavo empatické porozumenie a pochopenie neľahkej situácie a je potrebné navodiť atmosféru dôvery a optimizmu. Dieťa je nutné povzbudzovať a veľmi dôležitá je aj neverbálna komunikácia učiteľa s dieťaťom, ktorá veľa dokáže vypovedať. Je potrebné zjednotiť verbálnu a neverbálnu komunikáciu s dieťaťom. Zjednotiť požiadavky na konanie dieťaťa doma a v materskej škole. Dieťa potrebuje poznať pravidlá a vedieť čo sa od neho očakáva tak v škole ako aj doma. Je potrebné dieťa s problémami začleniť do tvorby pravidiel triedy, pretože tak si uvedomí ich význam a potrebu, lepšie pochopí komu pravidlá slúžia.

Baďuríková [5] popisuje niektoré spôsoby zvládania nevhodného správania sa dieťaťa. Metódy a postupy, ktoré je vhodné uplatňovať v prístupe k dieťaťu, pomôžu učiteľovi pri práci s dieťaťom a pri zvládaní symptómov problémov nevhodného správania pri socializácii dieťaťa v materskej škole.

Uznávanou a veľmi účinnou metódou je ***posilňovanie pozitívneho konania dieťaťa***. Učiteľ si všíma prejavy dieťaťa a adekvátne hodnotí pohladením, pochvalou. Pozitívne hodnotenie dieťa posilňuje jeho potrebu byť akceptované, podporuje rozvoj jeho sebaúcty. Prostredníctvom posilňovania pozitívneho správania je možné u dieťaťa eliminovať jeho negatívne prejavy. Je potrebné dieťaťu dávať najavo, ktoré správanie je primerané a vhodné.

Ignorovaním neprimeraných reakcií dieťaťa dochádza k **"v*yhasínaniu nevhodného správania"***. Tento postup je náročný a nedá sa použiť keď dieťa ubližuje druhému. Skôr je účinný, keď ide o upozorňovanie učiteľa na osobu dieťaťa. Ignorovanie neprimeraných reakcií je potrebné kombinovať s posilňovaním primeraného správania sa dieťaťa. Prejavovať mu pozornosť a komunikovať s ním keď je jeho správanie a konanie v súlade so stanovenými pravidlami.

Ďalším spôsobom zvládania nevhodného správania je ***"oddychový čas"***. Učiteľka v prípade agresívneho správania dieťaťa ho vezme na vopred určené miesto, kde mu v pokoji vysvetlí následky jeho správania a konania, nedovolí mu ubližovať druhému dieťaťu a nechá ho aby sa upokojilo. Niekedy dieťa potrebuje čas na ukľudnenie, lebo je v triede veľa rušivých stimulov. Je potrebné ho používať premyslene, keď už iné formy zlyhali a dieťa ohrozuje svojim správaním ostatné deti. Spôsob, akým učiteľka vezme dieťa na oddychový čas nesmie vzbudzovať dojem u ostatných, že ho trestá.

Podobne je možné a potrebné uplatňovať aj spôsob tzv. "***oddychového času pre dieťaťa".*** Každé dieťa má potrebu na oddych. Mnohokrát podmienky v triede pôsobia na dieťa preťažujúco. Preto je dobré vytvoriť v triede miesto na oddych, kde sa deti uchýlia resp. utiahnu sa, na miesto, v ktorom sa ukľudnia, či oddýchnu si.

U detí mladšieho predškolského veku je efektívnejšie uplatňovať ***"presmerovanie pozornosti a aktivity na iný podnet".*** Pri starších deťoch je dobré používať metódu "***diskusie alebo rozhovoru"***. Často je podnetom na utiahnutie sa dieťaťa alebo podnetom k neadekvátnemu správaniu. V tom prípade je najlepší spôsob rozhovor, kde dieťa má priestor na vysvetlenie svojich problémov. Rozhovor potrebuje oddych a priestor, aby ich nič nevyrušovalo a dieťaťu musí byť k dispozícii práve vtedy, keď potrebuje učiteľkinu pomoc.

Príčinou neprimeraného správania môže byť aj pocit menejcennosti. Ak sa dieťaťu doma nik nevenuje, má potrebu na seba upútať pozornosť, nevie sa primerane socializovať, rovesníci ho odmietajú, nezapája sa do hier. Vtedy je vhodné uplatniť metódu "***som tu pre teba"***. Pre takéto dieťa si učiteľka nájde priestor aby sa mu mohla dostatočne venovať. Túto metódu je možné realizovať, keď sú v triede obidve učiteľky [5, s. 6 - 7].

Záver. Pri riešení problematiky socializácie detí predškolského veku s emocionálnymi problémami a problémami socializácie je potrebné mať na zreteli, že je veľmi dôležité včasné diagnostikovanie symptómov problémov socializácie dieťaťa. Včasné diagnostikovanie a riešenie môžu mať zásadný význam v ďalšom rozvoji osobnosti dieťaťa. V neposlednom rade je dôležité hľadanie príčin. Bez ich eliminácie by sme sa stále pohybovali v bludnom kruhu. Nesmieme zabúdať, že symptómy môžu byť rôzne a to od zdravotných problémov dieťaťa, od problémov jeho rodiny, po nepríjemné udalosti v samotnom živote dieťaťa. Každé dieťa potrebuje pomoc vždy, ak ho svet dospelých vtiahne do svojich problémov. Učiteľ materskej školy je jeden z mála tých osobností v živote dieťaťa, ktorý má možnosť a aj kompetencie na to, aby mohol pomôcť dieťaťu v predškolskom veku, ktoré má problémy so socializáciou pri nástupe do inštitucionálneho vzdelávania. Profesionálne vedomosti, schopnosti a poznatky, ako aj poznatky o dieťati má možnosť získavať prostredníctvom kontinuálneho vzdelávania a pedagogickej diagnostiky.

Bibliografia

1. Mujkošová, E. 2003/04. Rodina a materská škola. Charakteristika rodiny a aktuálne tendencie rodiny. In *Predškolská výchova,* 2003/04, ročník 58, č.5.str.1-11.
2. Ondrušková, I. 2008/09. Kooperácia materskej školy s rodinou ako prostriedok kultivácie dieťaťa k pozitívnym hodnotám. In *Naša škola,* 2008/09 ročník XII, č. 7-8, s. 12-17.
3. Lipnická, M. 2010/11. Pedagogické možnosti zvládania problémového správania sa detí 2. In *Naša škola*, 2010/11, ročník XIV, č.2. str. 6-11.
4. Michalová, Z. 2012. *Předškolák s problémovým chováním. Projevy, prevence a možnosti ovlivnění.*Praha: Portál,2012.ISBN 978-80-262-0182-3.
5. Baďuríková, Z. 2004/05: Problémové správanie detí v materskej škole. In *Predškolská výchova,* 2004/05, ročník LIX, č.4.str.1-9.

ПРИСОЕДИНЕНИЕ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ К БОЛОНСКОМУ ПРОЦЕССУ КАК ПЕРЕХОД К НОВОМУ ЭТАПУ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

Р.П. Шиг
Минск, УО «ВА РБ»

Современный этап развития общества ставит перед системой образования целый ряд принципиально новых проблем, обусловленных политическими, социально-экономическими, мировоззренческими и другими факторами, среди которых следует выделить необходимость повышения качества и доступности образования. Одним из эффективных путей решения этих проблем является информатизация образования. [1, с. 28-30]

Главной целью инновационных технологий образования является подготовка человека к жизни в постоянно меняющемся мире. Целью инновационной деятельности является качественное изменение личности учащегося по сравнению с традиционной системой. Это становится возможным благодаря внедрению в профессиональную деятельность не известных практике дидактических и воспитательных программ, предполагающему снятие педагогического кризиса. Развитие умения мотивировать действия, самостоятельно ориентироваться в получаемой информации, формирование творческого нешаблонного мышления, развитие детей за счет максимального раскрытия их природных способностей, используя новейшие достижения науки и практики, - основные цели инновационной деятельности. Но не возможно полноценное развитие системы образования, находясь в стороне от мировых процессов. Вариантом решения этих проблем является присоединение Республики Беларусь к Болонскому процессу. [2, с. 33-36]

Так же причинами присоединения Республики Беларусь к Болонскому процессу является тот факт, что система образования Республики Беларусь имеет европейские корни, в связи с этим логичным представляется учет изменений той системы, которая исторически послужила моделью-прототипом для системы отечественной. Во вторых на Евросоюз приходится значительная часть отечественной внешней торговли и иных внешнеэкономических связей. Если высшее образование людей, реализующих эти связи, сопоставимо, связи налаживать и поддерживать легче. В третьих взаимодействие системы образования Республики Беларусь с ЕПВО предполагает общепринятые правила и, находясь «внутри» процесса, значительно легче влиять на принятие решений, которыми и определяются общепринятые правила. И наконец формирование общего образовательного пространства в рамках Союзного государства, ЕврАзЭС и СНГ, часть участников которых реформировали национальные системы образования на основе Болонских принципов, так или иначе вынуждают Республику Беларусь в процессе построения общего образовательного пространства реформировать отечественную систему образования на тех же принципах.

К преимуществам, которые откроются перед Беларусью, когда она присоединится к Болонскому процессу, следует отнести:

1. Облегчение устройства на работу за пределами страны благодаря приложению к диплому европейского образца. Это позволит работодателям не путаться в разных системах оценок, что, в свою очередь, повысит лояльность к выпускникам белорусских ВУЗов за рубежом.

2. Свободный выбор студентами дисциплин для изучения. Гибкий подход к процессу обучения, его индивидуализация позволит студентам практически самостоятельно регулировать процесс обучения.

3. Европейская система кредитов. После её введения студенты смогут накапливать определенное количество кредитов, приостанавливать свою учебу и возобновлять её по желанию – то есть, фактически, учиться на протяжении всей жизни, как это делают жители Европы или Америки.

4. Улучшение имиджа высшей школы Беларуси, которая станет частью общеевропейской системы высшего образования.

Таким образом, мы видим, что присоединение Республики Беларусь к Болонскому процессу позволит сформировать систему образования, адекватной современному этапу развития экономических и социальных отношений, включая гибкое образование, хорошо адаптируемое к быстро изменяющимся условиям, а также, устранить «разрыв» в реформировании систем образования России, стран СНГ и Республики Беларусь.

Литература

1. Алексеева, Л. Н. Инновационные технологии как ресурс эксперимента/ Л. Н. Алексеева // Учитель. - 2004. - № 3. - с. 78.
2. Бычков, А. В. Инновационная культура/ А. В. Бычков// Профильная школа. - 2005. - № 6. - с. 83.

ПРИНЦИПЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ «КОЛЛЕДЖ–УНИВЕРСИТЕТ»

Н.В. Щепеткова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

В практике профессионального образования идея непрерывности реализуется в течение довольно длительного времени и опирается на опыт инновационной деятельности образовательных учреждений. Обеспечение преемственности и непрерывности уровней основного образования является одним из направлений современной отечественной государственной политики в области образования. Однако, понятие «непрерывное образование» в нормативных документах употребляется в основном в концептуальном плане. Не определены принципы непрерывного образования, а соответственно, - механизм реализации непрерывности и преемственности образовательных уровней.

Философский словарь под редакцией И.Т. Фролова определяет принципы как руководящую идею, основное правило поведения [1, с. 362]. Считаем необходимым рассмотреть научные подходы, представляющие принципы непрерывного образования.

Цель исследования: обобщив существующие подходы, выявить наиболее существенные принципы непрерывного профессионального образования, применимые для отечественного образования в системе «колледж-университет».

Материал и методы. Материалом исследования послужили труды ученых, посвященные проблеме непрерывного образования, а также нормативно-правовые документы Республики Беларусь в области образования.

Использованы общенаучные методы теоретического исследования: анализ, синтез, сравнение, обобщение, индукция.

Результаты и их обсуждение. Впервые принципы непрерывного образования были определены Р.Х. Даве. В российской науке разработкой принципов занимались А.П. Владиславьев, А.М. Новиков, Н.П. Макаркин, М.К. Рункова, В.Ф. Левин, В.Н. Ахренов, Т.М. Чурекова, В.И. Трухачев, М.А. Воронин, Т.Н. Розова, О.М. Колотова, Л.И. Жарикова, Т. Леонтьева, А.А. Смышляев, О.Н. Инкина и др. В белорусской науке исследования принципов непрерывного образования отсутствуют.

Анализ научно-педагогической литературы во взаимосвязи с принципами государственной образовательной политики Республики Беларусь в области образования позволил обобщить принципы, выделив наиболее существенные и применимые для системы отечественного непрерывного профессионального образования.

Исследователями непрерывного образования выделяются принципы двух уровней (общепедагогические и методологические), хотя в рамках различных подходов один и тот же принцип может быть отнесен либо к общепедагогическим (общим), либо к методологическим.

Общепедагогические принципы системы непрерывного образования:

– Целостность (Р.Х. Даве ; А.М. Новиков; Т.М. Чурекова);

– Целенаправленность (А.П. Владиславьев; А.А. Смышляев, О.Н. Инкина);

– Системность (Р.Х. Даве; А.П. Владиславьев; А.А. Смышляев, О.Н. Инкина; О.М. Колотова);

– Преемственность: структурная, содержательная и процессуальная (А.М. Новиков; Н.П. Макаркин, М.К. Рункова, В.Ф. Левин; А.А. Смышляев, О.Н. Инкина; В.Н. Ахренов; Т.М. Чурекова Т. Леонтьева; В.И. Трухачев, М.А. Воронин, Т.Н. Розова);

– Вертикальная и горизонтальная интеграция образовательных учреждений (Р.Х. Даве; Н.П. Макаркин, М.К. Рункова, В.Ф. Левин; А.А. Смышляев, О.Н. Инкина);

– Маневренность образовательных программ (А.М. Новиков; Н.П. Макаркин, М.К. Рункова, В.Ф. Левин; А.А. Смышляев, О.Н. Инкина);

– Прогностичность (Т.М. Чурекова);

– Гибкость и динамичность (Н.П. Макаркин, М.К. Рункова, В.Ф. Левин; А.А. Смышляев, О.Н. Инкина; Т.М. Чурекова);

– Профессиональная направленность образовательной подготовки (А.А. Смышляев, О.Н. Инкина; Т.М. Чурекова);

– Ориентации на выполнение социального заказа (О.М. Колотова);

– Многоуровневость (А.М. Новиков; А.А. Смышляев, О.Н. Инкина; Т. Леонтьева; В.И. Трухачев, М.А. Воронин, Т.Н. Розова);

– Диверсификация (А.А. Смышляев, О.Н. Инкина);

– Опережающий характер образования (А.А. Смышляев, О.Н. Инкина);

– Социальная открытость (А.А. Смышляев, О.Н. Инкина; Т. Леонтьева; В.И. Трухачев, М.А. Воронин, Т.Н. Розова);

– Демократичность (Р.Х. Даве; А.А. Смышляев, О.Н. Инкина; Т.М. Чурекова);

– Создание соответствующих условий для учебы (Р.Х. Даве).

– Реализация творческого и инновационного подходов (Р.Х. Даве)

К методологическим принципам системы непрерывного образования целесообразно отнести следующие:

– Максимальная территориальная приближенность (Н.П. Макаркин, М.К. Рункова, В.Ф. Левина);

– Координация по структуре, согласование по содержанию учебных программ различных уровней профессионального образования (Т. Леонтьева; А.А. Смышляев, О.Н. Инкина);

– Сопряжение уровней профессиональной подготовки в рамках единых (сквозных) образовательных программ (В.И. Трухачев, М.А. Воронин, Т.Н. Розова; Т. Леонтьева; А.А. Смышляев, О.Н. Инкина);

– Переход с одного уровня на другой по результатам контроля знаний на конкурсной основе (В.И. Трухачев, М.А. Воронин, Т.Н. Розова: Т. Леонтьева);

– Многообразие форм и методов подготовки (В.И. Трухачев, М.А. Воронин, Т.Н. Розова; Т. Леонтьева; А.А. Смышляев, О.Н. Инкина);

– Ориентация на развитие фундаментальных и прикладных исследований как неотъемлемой части подготовки специалистов университетского профиля (В.И. Трухачев, М.А. Воронин, Т.Н. Розова);

– Установление тесных взаимоотношений с производством и рынком труда (В.И. Трухачев, М.А. Воронин, Т.Н. Розова);

– Акцент на управляемое самообразование (Р.Х. Даве; В.И. Трухачев, М.А. Воронин, Т.Н. Розова; Т. Леонтьева; А.А. Смышляев, О.Н. Инкина);

– Обеспечение преемственности содержания профессионального образования, средств, форм и методов обучения и воспитания на всех уровнях и ступенях (Т. Леонтьева; А.А. Смышляев, О.Н. Инкина; В.И. Трухачев, М.А. Воронин, Т.Н. Розова);

– Разработка научных основ и научно-практических методов диагностики качества профессионального образования с ориентацией их на международные стандарты качества (Т. Леонтьева);

– Создание единой системы образовательной статистики и показателей качества образования, сопоставимой с мировой практикой, а также системы мониторинга образования (Т. Леонтьева);

– Совершенствование управления системой непрерывного профессионального образования (Т. Леонтьева).

Заключение. Среди всех представленных принципов ведущими, на наш взгляд, являются: 1) принцип целостности, означающий, что система должна функционировать как целостная, 2) принцип преемственности: структурной (преемственность учебно-методического обеспечения разных уровней образования), содержательной (преемственность содержания образования) и процессуальной (преемственность форм и методов обучения), 3) принцип целенаправленности, предполагающий подчинение всех компонентов системы общей цели подготовки высококвалифицированного специалиста в интересах личности, общества, государства.

Литература

1. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Политиздат, 1991. – 560 с. – С. 362.

ИННОВАЦИОННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

И.В. Адамович
Борисов, ГУО «Средняя школа № 20»

Введение. Создание новых технологий работы с информационными ресурсами и услугами, так называемых «облачных» технологий, а так же появление таких устройств как планшеты, смартфоны и т.п., говорит о том, что общество став информационным, теперь стремительно становится ещё и мобильным. Доступ к информации и услугам может быть открыт любому пользователю постоянно, независимо от времени и места нахождения (дома, на работе, в дороге). Мобильность каждого участника образовательного процесса лежит в основе мобильного образования в новом информационном обществе в соответствии с разработанной «Концепцией информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года»[1].

Одной из основных целей данной концепции является создание для населения равных возможностей получения качественных образовательных услуг на уровне современных требований национальных и международных стандартов вне зависимости от места проживания и обучения с использованием современных информационно-коммуникативных технологий. В связи с этим ещё большую значимость приобретает такая новая форма организации образовательного процесса, как обучение с использованием дистанционных форм.

Материалы и методы. Перспективным направлением здесь можно назвать использование ***модели смешанного обучения***, которая предполагает, что в современных условиях трансформации системы образования можно оптимально сочетать «сильные» стороны традиционного обучения с преимуществами дистанционных технологий. Например, когда значительная часть материала осваивается учащимися самостоятельно в «дистанционном компоненте» программы или курса, классные занятия становятся более насыщенными.

Смешанное обучение определяется ***тремя составляющими его компонентами***: самообразование, личное и интерактивное взаимодействие учителя и ученика. Доля каждого из этих компонентов определяется задачами, которые стоят перед школой, и в тоже время доля каждого из компонентов определяется уникальностью моделей смешанного обучения, но любая из них позволяет достичь определенных педагогических результатов.

Модель смешанного обучения основывается на***принципах дифференциации, индивидуализации, персонализации***. В данном случае образовательный процесс организуется с учётом образовательных возможностей и потребностей каждого учащегося. Это происходит вследствие того, что появляются ***новые образовательные возможности***, за счет гибкости и доступности образовательного ресурса, который будет предоставляться не только очно, но и дистанционно на электронных образовательных и сетевых ресурсах. Обеспечивается формирова-

ние ***субъектной позиции обучающегося***, которое определяется его мотивацией, самостоятельностью, социальной активностью, в том числе и в освоении учебного материала. Реализуется ***персонализированный подход***, когда ученик самостоятельно определяет свои учебные цели, способы их достижения, умеет анализировать свои образовательные результаты и потребности, результаты и возможности. Учитель же в этом случае является его помощником, координатором.

Результаты и их обсуждение. К преимуществам использования смешанного обучения можно отнести [2]:

• доступность и гибкость качественного образования;

• снижение нагрузки на педагогические кадры;

• улучшение качества обучения (в том числе за счет использование более эффективных средств обучения);

• обеспечение эффективных инструментов управления обучением;

• естественное освоение учащимися современных средств организации работы, коммуникаций.

Стоит отметить, что сегодня школа использует интерактивное оборудование и электронные ресурсы не системно. Но повышение мобильности всех участников образовательного процесса обязательно повлечет за собой востребованность в системном подходе к организации создания и использования электронных образовательных ресурсов. В свою очередь эффективность смешанного обучения будет зависеть как от качества используемых материалов (учебных курсов), так и компетентности педагогов, участвующих в этом процессе.

Можно выделить ряд характеристик, присущих модели смешанного обучения, если она претендует быть эффективной:

1) более тщательное и детальное планирование деятельности обучаемого, ее организации, четкая постановка задач и целей обучения, наличие всех необходимых учебных материалов;

2) максимально возможная интерактивность между обучаемым и преподавателем, обратная связь между обучаемым и учебным материалом, предоставление возможности группового обучения;

3) наличие эффективной обратной связи, позволяющей ученику получать информацию о правильности своего продвижения по пути от незнания к знанию, как очно, так и дистанционно. Такая обратная связь должна быть как пооперационной, оперативной, так и отсроченной в виде внешней оценки[3].

Заключение. Таким образом, использование дистанционных форм в модели смешанного обучения математике предоставляет новые возможности для обеспечения доступности и высокого качества образования, расширения круга источников учебной информации, развития навыков самостоятельной учебной работы для различных категорий учащихся.

Литература

1. Концепция информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года [Электронный ресурс] / Министерство образования Республики Беларусь. – Минск, 2012. – Режим доступа: http: // edu.gov.by/main.aspx?guid=5551&queryText=концепция%20информатизации&area=1024. – Дата доступа: 20.09.2013.

2. Казачёнок В. В./Особенности информатизации учебного процесса в современных условиях / В. В. Казачёнок, Фирас Таки Али // Информатизация образования. – 2012. – № 2. – с. 3–13.
3. Преподавание в сети Интернет: учеб.пособие / отв. редактор В.И. Солдаткин. – Минск: Высшая школа, 2003. – 792 с.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВНЕДРЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

А.В. Алексеева
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Введение. Одним из приоритетных направлений развития современного информационного общества является информатизация образования – реализация совершенствования образовательного процесса на основе внедрения средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Их можно отнести к педагогическим технологиям, использующим специальные методы, программные и технические средства работы с информацией, они предназначены для использования новых возможностей передачи и восприятия учебного материала, оценки качества обучения.

Материал и методы. Теоретический аспект информатизации образования, а также вопросы внедрения ИКТ в образовательный процесс учреждений образования описывали отечественные и зарубежные ученые Н.В. Апатова, В.В. Анисимов, Я.А. Ваграменко, Г.Л. Луканкин, В.М. Монахов, А.В. Зубов, Л.В. Пенкрат, И.В. Роберт, А.Л. Семенова, М.С. Цветкова, Б.С. Гершунский, А.П. Ершов, Janet K. Orr, L. Cuban, S. Papert и многие другие исследователи.

Результаты и их обсуждение. Информационная технология обучения может осуществляться следующими способами:

1. Как «проникающая» технология (применение ИКТ для изучения отдельных тем, разделов, для решения отдельных дидактических задач).
2. Как «определяющая технология» (ИКТ является наиболее значимой из используемых в данной технологии частей).
3. Как «монотехнология» (когда все обучение, а так же управление учебным процессом, включая все виды диагностики и мониторинг, опираются на применение компьютера).

Внедрение компьютера в педагогический процесс обнаружило два принципиально разных подхода. Первый предполагает модификацию структуры учебного занятия при сохранении традиционной формы педагогического процесса (первый и второй уровни). Второй подход связан с изменением организационной формы педагогического процесса (третий уровень) [1].

Место компьютера на учебном занятии зависит от выполняемой им педагогической функции, что во многом определятся типом педагогических программных средств, к которым относятся все программные средства и системы, специально разработанные или адаптированные для применения в области обучения и воспитания.

Современные компьютерные обучающие программы должны удовлетворять следующим основным требованиям:

1. Совмещать в себе обучающую, контрольную и поисковую функцию. Последняя функция предполагает возможность обращения из обучающей программы к различным словарям и справочникам.

2. Опираться на обучающие сценарии, максимально приближенные к традиционному обучению. Информационно-образовательный ресурс должен опираться на современные формы обучения, обеспечивая при этом совместимость с традиционными учебными материалами, в полном соответствии с документами, регламентирующими содержание образования.

3. Быть мультимедийными, т.е. в максимальной степени использовать преимущества аудиовизуального представления учебных материалов: наблюдаемых и скрытых, реальных и воображаемых элементов, объектов, явлений, процессов, представление их в динамике развития, во временном и пространственном движении [2].

4. Иметь интеллектуальные и объективные средства оценки знаний, т.е. средства, с помощью которых достигается осуществлением самоконтроля и само коррекции; обеспечение контроля на основе обратной связи, с диагностикой ошибок по результатам обучения и оценкой результатов учебной деятельности, объяснение сущности допущенной ошибки; тестирование, констатирующее продвижение в учении. Это предполагает наличие интеллектуальных и объективных средств оценки знаний, т.е. средств, с помощью которых оценивается такой ответ учащегося, который не в полной мере предусмотрен сценарием

5. Содержать возможность настройки программы – приспосабливаемость информационного образовательного ресурса к индивидуальным возможностям обучаемого (выбор способа подачи нового материала, типа упражнений, скорости ответа и т. п.), что позволяет реализовать индивидуальный подход к учащемуся, учесть его возможности для восприятия предложенного учебного материала. Реализация адаптивности может обеспечиваться различными средствами наглядности, несколькими уровнями дифференциации при предъявлении учебного материала, а именно: по сложности, объему, содержанию. [3].

По своим дидактическим возможностям обучающие программные системы наиболее близко подходят к естественному обучению «учитель – ученик». Их использование обеспечивает организацию процесса самообучения в рамках методической системы, «заложенной» в той или иной обучающей сфере. Прогнозируя педагогическое воздействие обучающих систем, можно говорить о возможности выработки с их помощью умения самостоятельного переноса усвоенных знаний в новую ситуацию; видения новой функции известного объекта, его структуры и возможных вариантов решения поставленной задачи [4].

По мнению И.В. Роберт, создавая информационные обучающие системы необходимо:

- во-первых, учитывать начальный уровень обучаемого и его мотивационную готовность к взаимодействию с системой;

- во-вторых, прогнозировать результаты педагогического воздействия, предусматривая, какие знания, умения и навыки должен или может приобрести обучаемый, какое развивающее влияние на него окажет работа с педагогическим программным средством и какова целесообразность этого воздействия;

- в-третьих, обеспечивать вариативность в подаче учебного материала (визуально-объяснительная, описательная, проблемная и т. д.);

- в-четвертых, реализовать деятельностный подход к обучению;

- в-пятых, предусматривать возможность поэтапного отслеживания продвижения обучаемого в учении [5].

Заключение. Учитывая все вышеизложенное, необходимо отметить, что использование ИКТ в образовательном процессе значительно влияет на формы и методы представления учебного материала, характер взаимодействия между обучаемым и педагогом и, соответственно, на методику проведения занятий в целом. Вместе с тем ИКТ не заменяют традиционные подходы к обучению, а значительно повышают их эффективность. Главное для педагога – найти соответствующее место ИКТ в образовательном процессе, т.е. идти от педагогической задачи к информационным технологиям ее решения там, где они более эффективны, чем традиционные педагогические технологии.

Литература

1. Пенкрат, Л.В. Школьные технологии обучения и воспитания: учебно-методическое пособие / Л.В. Пенкрат, Л.М. Волкова [и др.] ; под общ. ред. Л.В. Пенкрат. – Мн. : БГПУ, 2009. – 235 с.
2. Апатова, Н.В. Информационные технологии в школьном образовании / Н.В. Апатова. – М. : РАО, 1994, – 224 с.
3. Зубов, А.В. Методика применения информационных технологий в обучении иностранным языкам / А.В. Зубов, И.И. Зубова. М. : Академия, 2009. – 147с.
4. Алексеева, А.В. Использование информационных технологий на уроках английского языка в начальной школе / А.В. Алексеева // Актуальные вопросы германской филологии и методики преподавания иностранных языков : материалы XVI респуб. науч.-практ. конф., Брест, 24 февраля 2012 г. : в 2 ч. / редкол.: В.Ф. Сатинова [и др.]. – Брест : Альтернатива, 2012. – Ч. 2. – С. 3-5.
5. Роберт, И.В. Экспертно-аналитическая оценка качества программных средств учебного назначения / И.В. Роберт // Педагогическая информатика. – 1993. – № 1. – С. 54-62.

МОДЕЛИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПРОЦЕССА КАК ОСНОВА ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Г.В. Ананченко, С.А. Александрова, Ю.В. Баранова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Введение. Широкое распространение инновационных педагогических технологий в системе общего образования затронуло и систему музыкального образования. Однако их характер имеет ряд особенностей, обусловленных тем, что педагогика искусства отличается ярко выраженной спецификой, обусловленной индивидуальным характером обучения, обращен-

ным к эмоциям и духовному миру человека, развитие которого всегда уникально, неповторимо и не подлежит точному технологическому описанию. Одним из приоритетных направлений, по которым движется развитие инноватики в области музыкального образования, является формирование опыта творческой деятельности у младших школьников на уроках музыки.

Целью нашего исследования является теоретическое обоснование и разработка технологии формирования опыта творческой деятельности у младших школьников на уроках музыки на основе метода моделирования творческого процесса.

Материалы и методы. Методологической основой нашего исследования является концепция содержания школьного образования, авторами которой являются И.Я.Лернер, М.Н.Скаткин и В.В.Краевский. Согласно этой концепции содержание школьного образования включает в себя следующие компоненты:

- знания о природе, обществе, технике, человеке, способах деятельности;
- опыт осуществления известных способов деятельности, воплощающийся вместе со знаниями в навыках и умениях личности;
- опыт творческой деятельности, воплощающийся в особых интеллектуальных процедурах, не поддающихся представлению в виде предварительной, то есть до осуществления творческого акта, до решения проблем, регулируемой системы действий;
- опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности, ставшей объектом или средством деятельности, то есть вошедший в сферу объектов, с которыми человек в той или иной форме вступает во взаимодействие (восприятие, воспроизведение, преобразование) [1;146-147].

Авторы концепции отмечают, что опыт творческой деятельности может быть представлен в следующих процессуальных характеристиках: самостоятельный перенос ранее усвоенных знаний и умений в новую ситуацию; видение проблемы в стереотипной для субъекта, знакомой ему ситуации; видение новой функции знакомого объекта; видение альтернативы решения проблемы и (или) способа ее решения; комбинирование ранее усвоенных способов деятельности в новый способ; построение оригинального способа решения проблемы при наличии других, известных индивиду способов.

Методами исследования являются теоретический анализ психолого-педагогической литературы, изучение и обобщение педагогического опыта, педагогическое наблюдение.

Специфика преподавания искусства в общеобразовательной школе заключается в том, что предмет искусства отличен от предмета науки. Очевидно, что процесс обучения музыке будет наиболее результативным, если в ходе его будут учитываться сущность и законы развития музыкального искусства. Одним из характерных признаков искусства является наличие творческого начала. Постигая музыкальное произведение, ребенок проходит вслед за композитором путь создания художественного образа через творческое преобразование и элементов музыкального языка. Можно предположить, что это «прохождение» будет более успешным, если в учебном процессе присутствует музыкально-творческая деятельность, направленная

на преобразование элементов музыкального языка в цельный коммуникат – музыкальное сообщение.

Творчество на уроках музыки, выступая необходимым и важным компонентом содержания педагогического процесса, позволяет интегрировать комплекс знаний о музыке как виде искусства и специфические способы деятельности, присущие только ему.

В настоящее время Э.Б.Абдуллин и Е.В.Николаева, основываясь на вышеназванной концепции, выделяют следующие основные элементы содержания музыкального образования:

- музыкальные знания;
- музыкальные умения и навыки;
- опыт музыкально-творческой учебной деятельности;
- опыт эмоционально-ценностного отношения учащихся к музыкальному искусству [2].

Результаты и их обсуждение. В ходе исследования мы выяснили, что все элементы содержания образования связаны между собой, являются основой и результатом реализации в образовательном процессе друг друга. Определенная независимость содержания третьего элемента социального опыта, легшего в основу соответствующего компонента содержания образования, от первых двух, подтверждается тем, что наличие обширных знаний и усвоенных по образцу умений не обеспечивает творческих потенций. В то же время, свободное владение навыками творческой деятельности свидетельствует об усвоении теоретических знаний, так как творчество является высшей формой проявления понимания сути предмета.

Музыкально-творческая деятельность имеет особое значение для формирования музыкального мышления младших школьников. Она является подлинно учебной деятельностью тогда, когда учащиеся воспроизводят сам процесс рождения музыки, самостоятельно осуществляют творческий отбор выразительных средств, интонаций, которые, по их мнению, лучше и полнее раскрывают жизненное содержание произведения, творческий замысел автора (и исполнителя). В качестве основной методической позиции, обеспечивающей реализацию идей развивающего образования на уроках музыки, выступает моделирование художественно-творческого процесса, когда школьники становятся в позицию творца-композитора, творца-поэта, творца-художника, как бы заново создающих произведения искусства для себя и для других людей.

Сущность метода моделирования (в самом общем виде) заключается в создании учителем на уроке необходимых условий для того, чтобы школьник смог ощутить себя в роли композитора, художника, поэта, как бы заново создающих произведения искусства для себя и для других людей.

Традиционно в музыкальном воспитании творчество рассматривалось как отдельный вид деятельности учащихся, связанный, прежде всего, с импровизацией, с элементами сочинения музыки. Однако такой подход к творчеству Л.В.Школяр считает неправомерным и подчеркивает, что любая форма приобщения к искусству, чтобы вообще являлась деятельностью как

таковой, а не работой по образцу, должна носить именно творческий характер в подлинном смысле этого понятия [3; 130].

Заключение. Опыт музыкально-творческой деятельности, являясь одним из компонентов содержания образования, приобретает особое значение на уроках искусства вообще и на уроках музыки в частности. Основой технологии формирования опыта творческой деятельности младших школьников на уроках музыки является моделирование творческого процесса, которое способствует развитию способности к творческому сотрудничеству, умению использовать ранее усвоенные знания при выполнении творческих заданий, а также обеспечивает естественный путь вхождения ребенка в мир музыки.

Литература

1. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – 352 с.
2. Абдуллин, Э.Б. Теория музыкального образования: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Б.Абдуллин, Е.В.Николаева. – М.: Изд.центр «Академия», 2004. – 336 с.
3. Музыкальное образование в школе: Учеб. пособие для студ. муз. фак. и отд. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Л.В.Школяр, В.А.Школяр, Е.Д.Критская и др.; под ред. Л.В.Школяр. – М.: Изд.центр «Академия», 2001. – 232 с.

ПОДГОТОВКА ШКОЛЬНИКОВ К ИСПОЛНЕНИЮ СЕМЕЙНЫХ И РОДСТВЕННЫХ ОБЯЗАННОСТЕЙ

В.Н. Баранок
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Введение. Ни одна нация, ни одно цивилизованное общество не обходилось без семьи. Семья, наряду с человеком, является наивысшей его ценностью.

Семья – основа государства. Она призвана обеспечить воспроизводство и прирост населения, преемственность прогрессивных национальных традиций и обычаев, духовной культуры. Семья – колыбель физического и духовного рождения человека. Семья – это самое спокойное надежное место для ребенка. Здесь он чувствует себя защищенным, здесь его понимают и любят. Семья – первоначальная, чрезвычайно важная школа жизни и труда человека. Семья – это начало начал, первая общественная ступенька в жизни человека. В ней у него вырабатываются образцы поведения и формируется культура общения.

Для каждого человека большое счастье иметь хорошую семью, ощущать мир и морально-психологический комфорт в семье, создавать материальное благополучие семьи, служить своей семье, роду, приумножать их славу и богатство.

Ф.Рабле, М.Монтень, Дж.Локк и некоторые другие педагоги прошлого решающую роль отводили семье. Однако они считали, что в воспитании детей в семье родителям должны помогать специально подготовленные гувернеры.

Квинтилиан, Т.Компанелло, Д.Дидро, К.А.Гельвеций, Р.Оуэн не отказывались от семейного воспитания, но после 5 – 6 летнего возраста детей преимущественно отдавали общественному воспитанию.

К.Д. Ушинский, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и другие в большей степени отстаивали идею гармонического сочетания семейного воспитания с общественным.

Неоценимую помощь в организации семейного воспитания оказывают труды великих русских педагогов П.Ф. Каптерова, П.Ф. Лесгафта, К.Д. Ушинского.

За тысячелетия каждый народ накопил богатый опыт воспитания детей. Он выразительно был отражен в устном народном творчестве.

В царской России семья держалась на народных традициях, народной педагогике. Однако, за годы советской власти многие традиции разрушились, а системы подготовки человека к исполнению им семейных и родственных прав и обязанностей не сложилось.

Каждый школьник – семьянин. Семьянин, который учится быть и проявляет себя семьянином: осваивает и реализует свои настоящие, готовится к исполнению своих будущих обязанностей.

Целью своего исследования мы ставили изучение проблемы подготовки школьников к исполнению своих семейных и родственных обязанностей в современных условиях и определение путей повышения ее эффективности.

Теоретико-методологической основой исследования – труды отечественных и зарубежных философов, социологов, психологов, педагогов по проблеме семейного воспитания.

Материал и методы. Материалом исследования явилась научная литература по исследуемой проблеме.

Основные методы – теоретический анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы по исследуемой теме; моделирование идеальных путей, составляющих систему подготовки школьников к исполнению ими семейных и родственных обязанностей и условий ее эффективной реализации.

Результаты и их обсуждение. Организация жизнедеятельности и сама жизнедеятельность семьи и рода очень сложны. И если к профессиональной деятельности готовят специально, то порой никто не заботится о его подготовке к организации жизнедеятельности семьи и рода, выполнению им своих семейных и родственных прав и обязанностей.

В педагогике мало исследований посвящено проблемам подготовки человека к семейной жизни. Тем самым мы как бы заранее делаем человека беспомощным перед настоящими и будущими семейными трудностями.

Мало того, в современной общеобразовательной школе нет программно-методического обеспечения подготовки школьников к выполнению семейных и родственных обязанностей. То есть, воспитанию человека как семьянина, продолжателя и хранителя рода до настоящего времени неоправданно не придается должного внимания.

Никто не учит быть хорошим сыном или дочерью, братом или сестрой, дядей или тетей, мужем или женой, хозяином или хозяйкой семейного очага, отцом или матерью, свекром или свекровью, дедушкой или бабушкой и многому другому. Белорусские исследователи установили, что 85 % мужчин к семейной жизни никто не готовил, а 15 % «немного готовили дома», а

женщин никто не готовил в 59 % случаев, 34 % - «немного готовили родители» и 7 % - готовила школа. [1, 215].

Изучение практики подготовки школьников к исполнению ими семейных и родственных обязанностей показывает, что для этого необходимо придерживаться следующих направлений:

психологически, теоретически, методически и практически подготовить родителей к исполнению этих обязанностей;

помочь родителям наладить в семье процесс воспитания детей по этому направлению;

ввести подготовку учащихся в процесс изучения ими всех школьных предметов;

включить учащихся школы в дополнительную подготовку через организацию работы специальных факультативов;

разработать научно-методическое обеспечение по каждому из этих направлений.

Мало того, в учебный план общеобразовательной средней школы, на наш взгляд, обоснованно и целесообразно должен быть введен обязательный для изучения всеми учащимися предмет «Культура жизни семьи и рода».

Все эти направления складываются в определенную логическую систему, которая помет решить многие проблемы жизнедеятельности семьи и школы.

Заключение. Таким образом, специальной, планомерной и систематической подготовке человека к исполнению настоящих и будущих семейных и родственных обязанностей не уделяется должного внимания. А между тем, в обществе наблюдается низкая культура жизнедеятельности семьи. Решить эту сложную проблему предстоит школе. И не только в силу своих функциональных обязанностей, но и личных интересов. Если заглянуть в недалекое будущее школы, то мы с совершенной очевидностью сможем увидеть, что она будет учить детей сегодняшних воспитанников, а еще через некоторое время – их внуков. Поэтому, если мы хотим быть дальновидными мастерами педагогического труда, то фундамент своих будущих успехов мы должны предусмотрительно закладывать уже сегодня. Школа должна повернуться лицом к семье, помочь ей через своих воспитанников обновить семейные и родственные связи, традиции. И, следовательно, не ознакомительно, а конкретно готовить школьника к исполнению настоящих и будущих семейных и родственных обязанностей, поднять каждого школьника до уровня осознания своей роли в семье и роду.

Подготовка школьников к исполнению своих семейных и родственных обязанностей, освоение ими культуры жизни семьи и рода – должна стать одной из приоритетных задач школы и семьи.

Для этого необходима:

специальная подготовка родителей через организацию занятий по проблемам подготовки детей к исполнению семейных и родственных обязанностей через педагогические лектории, семинары, организацию обмена опытом работы и т.д.;

активная специальная подготовка родителями детей в семье к исполнению ими семейных и родственных обязанностей;

подготовка учащихся к исполнению ими семейных и родственных обязанностей в процессе изучения всех школьных предметов, а также через внедрение специального предмета «Культура жизни семьи и рода»;

дополнительная подготовка школьников через организацию факультативных занятий [2].

Литература

1. Наумчик, В.Н. Педагогический словарь / В.Н.Наумчик, М.А.Паздников, О.В.Ступакевич. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2006. – 280 с.
2. Подготовка учащихся к семейной жизни: пособие для педагогов учреждений общ.сред.образования /А.А.Аладьин [и др.]. – Минск, 2012. – 200 с.
3. Чечет, В.В. Педагогика семейного воспитания: учеб.пособие / В.В.Чечет. – Минск:

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА РЕШЕНИЯ ПОЗИЦИОННЫХ И МЕТРИЧЕСКИХ ЗАДАЧ КУРСА НАЧЕРТАТЕЛЬНОЙ ГЕОМЕТРИИ

Ю.П. Беженарь, Н.В. Смотрова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Введение. Начертательная геометрия имеет огромное значение в формировании графического языка – общего языка всех народов мира, на котором они прекрасно понимают друг друга. Без знания графического языка не может обойтись ни один творческий работник в области техники и искусства, к какой бы нации и народности он не принадлежал. Сущностью графического языка является начертательная геометрия, представляющая собой обширный раздел конструктивной геометрии. Как любой науки, ей присущи свой предмет и метод. Если предмет этой науки в некоторой степени может совпадать с предметом других наук (описание объектов и процессов окружающей действительности), то метод её уникален и состоит в конструктивном определении взаимной инцидентности пространств различных структур и размерностей, реализованном в виде комплекса геометрических построений. Ей присущи способы формирования пространства в виде последовательных действий, осуществляемых в процессе решения серий задач, система которых определялась как множество элементов (началом которых является точка).

Создание структуры пространства, в основе которого лежит набор элементов разного рода, является непременным условием развития пространственного представления, что представляет собой одну из главных задач для профессиональной подготовки специалистов.

Материалы и методы исследования. Увеличение плотности потока учебного материала при все еще весьма низком уровне графической подготовки поступающих в вузы, дает возможность обеспечить значительный, достаточно прочный запас знаний по начертательной геометрии, который необходим для дальнейшего обучения в техническом вузе и в будущей профессиональной деятельности. Перечисленные обстоятельства заставляют искать более эффективные методы обучения, заниматься внедрением

новых информационно-коммуникационных технологий обучения начертательной геометрии с целью интенсификации учебного процесса.

Результаты и их обсуждение. На первый план при изучении начертательной геометрии выступают теоретические вопросы, на второй – решение задач, которые являются и основным средством контроля знаний студентов. В начертательной геометрии все задачи делятся на два вида:

позиционные – задачи, связанные с относительным расположением геометрических объектов (принадлежности, параллельности, пересечения) и метрические – задачи на определение и использование размеров длин, площадей, объемов [2].

Практически все существующие методики преподавания начертательной геометрии рассматривают два способа решения позиционных и метрических задач: без преобразования и с преобразованием чертежа. Без преобразования решаются задачи, где графические операции выполняются на изображениях объектов без их пространственных положений. Второй способ осуществляется на изображениях объектов, где изменено их пространственное положение, в таком случае решение задачи становится более наглядным, так как геометрические объекты занимают частное положение относительно плоскостей проекций.

По сложившейся системе изучения курса «Начертательная геометрия» позиционные и метрические задачи имеют одну теоретическую основу, но способы их решения без преобразования и с преобразованием пространственного положения разделены временем, что создает возможность пересмотра методики ее преподавания и является актуальной проблемой.

На художественно-графическом факультете курс «Начертательной геометрии» преподается по новой методике предполагающей одновременное изучение вопросов теории и практического решения задач без преобразования и с преобразованиями чертежа. Суть такого подхода заключается в том, что уже при начальном изучении проекций точки вводится понятие о «преобразовании»: А. Точка в системе плоскостей проекций П1, П2, П3, объект пространства зафиксирован неподвижно; В. Точка в системе замены плоскостей проекций, объект неподвижен, но вводится дополнительная плоскость, на которой изображается точка; В. Точка в системе вращения, объект изменяет пространственное положение относительно плоскостей проекций (рис.1).

Далее происходит знакомство студентов и с другими способами преобразования в изучении чертежа прямой, ее положений в пространстве: общие и частные случаи. Рассматривается суть задач без преобразования и с преобразованием одновременно. На рис.2 представлен пример такого решения.

Условие задачи: «Определить истинную величину отрезка АВ общего положения, используя различные способы решения».

Помимо этого методика изложения практического материала предполагает вариативность решений на изображениях, что является новым, так как такой подход не рассматривался учеными-методистами в своих исследованиях. Такая вариативность представлена на рис. 3, она дает возможность студентам творчески и с интересом подходить к решению задач.

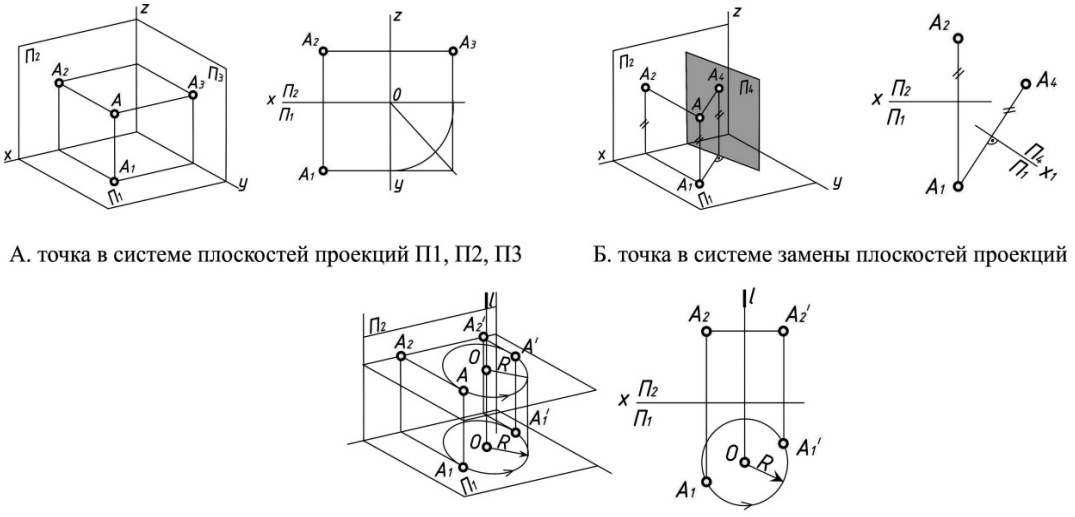


Рисунок 1 – Чертеж точки.

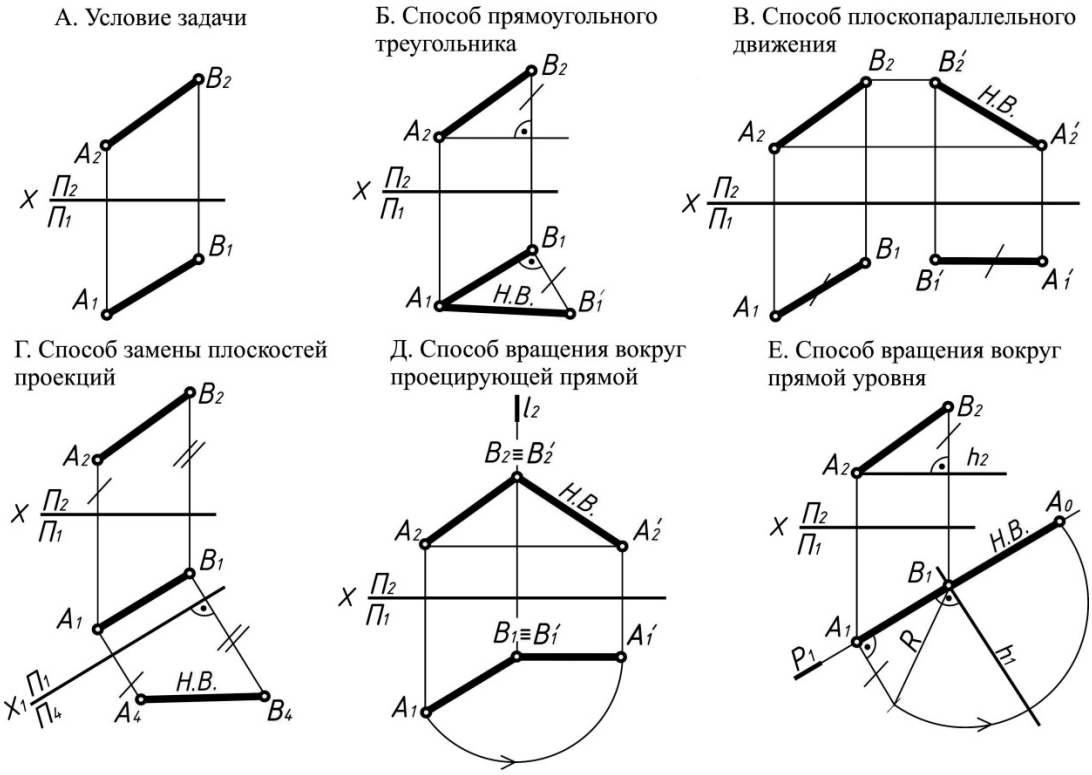


Рисунок 2 – Новый подход в решении метрической задачи.

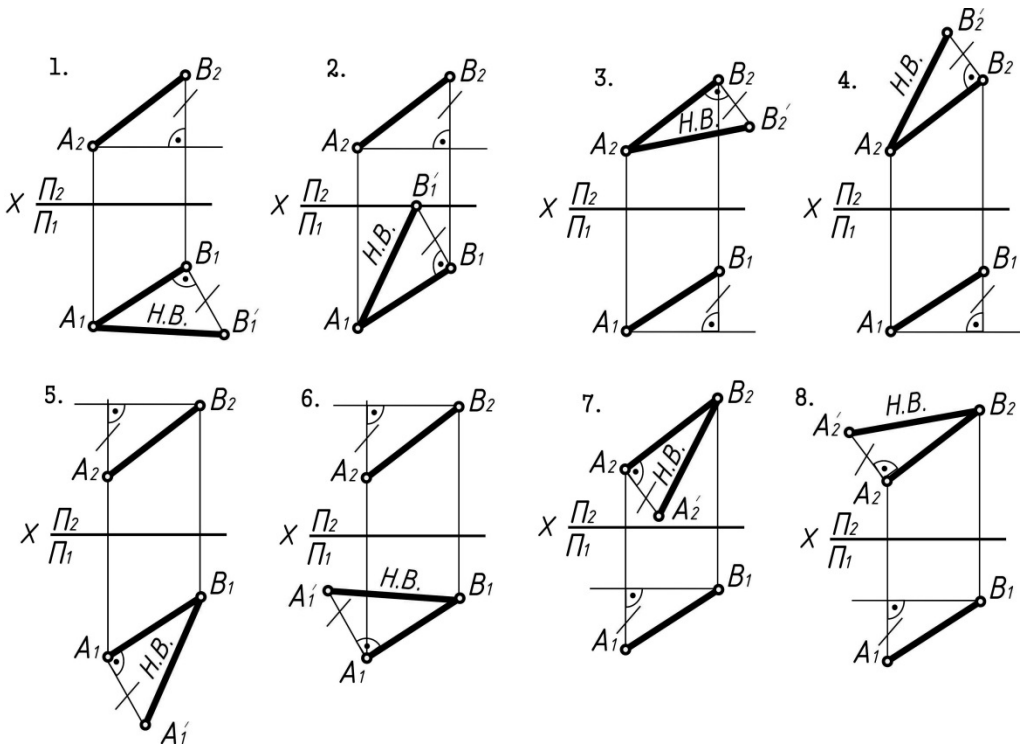


Рисунок 3 – Вариативность способа прямоугольного треугольника.

Аналогично изучению прямой, происходит преобразование плоскости. Владея способами такого подхода к решению задач можно использовать их в дальнейшем при изучении тем курса начертательной геометрии: сечение геометрических тел, взаимное пресечение поверхностей, построение разверток и т. д.

Все это и представляет новизну данного подхода в методике преподавания начертательной геометрии.

Заключение. Таким образом, перспектива данного подхода показывает возможность нового направления в преподавании курса «Начертательная геометрия», и необходимость разработки методического обеспечения по данному вопросу. Проблема дальнейшего совершенствования в изучении вопросов теории и практики решении задач по начертательной геометрии требует решение теоретических и экспериментальных исследований в свете новых информационных и педагогических технологий рационального использования современных методов, методических приемов и средств обучения.

Литература

1. Виноградов, В.Н. Начертательная геометрия: Учебник / В.Н. Виноградов. – Мн.: Амалфея, 2001. – 368 с.
2. Захаров, В.В. Толковый словарь по машиностроению. Основные термины / В.В. Захаров, В.С. Киреев, Д.Л. Юрдин.– М.: Рус. яз., 1987. – 304 с.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К СОЗДАНИЮ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СРЕДЫ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ

А.Э. Богатырева
Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова

Введение. Одним из приоритетных направлений функционирования учреждений образования в нашей стране является *обеспечение охраны здоровья обучающихся*, что регламентировано Кодексом Республики Беларусь об образовании (ст. 41). Определение оптимальной учебной нагрузки, режима учебных занятий, создание условий для пропаганды и обучения навыкам здорового образа жизни учащихся – основополагающие критерии образовательного процесса в аспекте здоровьесбережения [1, с. 46–47].

Поскольку на начальном уровне образования закладываются основы для выработки у школьников сильной и осознанной мотивации к сохранению и укреплению своего здоровья, учебному заведению нужен специалист, способный изменять компоненты педагогического процесса: содержание, формы, методы, технологии, средства [2] с целью создания здоровьесберегающей среды, поскольку только здоровая личность может качественно усвоить знания, максимально полно реализовать их, эффективно адаптироваться в динамично развивающемся обществе. Иначе говоря, современной школе нужен специалист, реализующий инновационную образовательную деятельность.

Материалы и методы. На основании изучения нормативных документов, программы по математике для начальной школы, научно-методической литературы, продуктов деятельности учащихся, многолетнего опыта руководства педагогической практикой для реализации исследования были использованы методы: теоретический анализ литературы, беседа, наблюдение, обобщение и систематизация.

Результаты и их обсуждение. В соответствии с требованиями образовательного стандарта для выполнения профессиональных функций специалист должен быть компетентен в основополагающих принципах здорового образа жизни, способах создания благоприятного социально-психологического климата для учащихся, в традиционных и инновационных средствах обучения, формах рациональной организации труда, педагогических технологиях обучения младших школьников [3].

Исходя из вышеизложенного, подготовка будущих учителей в области начального обучения математике ориентирована на организацию учебно-воспитательного процесса в начальной школе на основе принципов здоровьесберегающей педагогики, главным из которых является *принцип ненанесения вреда*.

Инновационные подходы к организации урока предполагают *максимальное использование коммуникативных технологий*. Как показывает практика, наиболее продуктивное решение поставленных дидактических задач урока осуществляется в условиях взаимодействия учащихся в парах и

группах постоянного или сменного состава, в которых удобно работать по методикам «Обучение сверстников», «Мозаика», тем самым, создавая благоприятные организационные условия для общения и взаимодействия школьников. С целью создания положительного психологического настроя детской аудитории на урок, развития спектра позитивных эмоций и чувств используются *интерактивные методы создания благоприятной атмосферы*: «Прогноз погоды», «Комплимент», «Подари цветок» [4].

Одним из эффективных средств решения данной проблемы, на наш взгляд, являются *текстовые задачи валеологической направленности*, в процессе решения которых ученик не только усваивает общий способ выполнения действий, но и обдумывает полученный результат. Кроме того, предлагаемые задачи имеют «здоровьесберегающее» значение ещё и потому, что они [5]:

– обеспечивают эмоциональный подъём детей;

– снижают уровень тревожности (ученик выполняет личностно-значимое для него задание, поэтому возникает меньше затруднений при их решении);

– облегчают процесс запоминания материала (после выполнения математических расчётов учащиеся запоминают и осмысливают числовые данные, необходимые для формирования валеологического мировоззрения);

– повышают интерес к предмету и учёбе в целом.

Гармоничное включение в начальный курс математики *малых литературных форм* наряду с задачами-шутками, задачами в стихотворной форме, со сказочным сюжетом позволяет осуществлять непрерывную работу по формированию духовного здоровья ученика. При этом учащиеся-практиканты используют не только готовые наработки из методической литературы, но и сами выступают в роли авторов. Младшие школьники проявляют неподдельный интерес к разгадыванию кроссвордов, расшифровке ключевых слов, выполнению заданий из «волшебных конвертов», что непосредственно используется при планировании этапов урока и различных видов учебной деятельности.

Особого внимания требует проблема предупреждения вредного воздействия на здоровье учащихся факторов, непосредственно связанных с проведением урока (напряжение органов зрения, недостаток двигательной активности и т.д.). Её решение предполагает применение *специальных упражнений, приемов снятия физического и психического напряжения, физических и динамических пауз* достаточно широко предлагаемых отечественной периодикой.

Велика роль в структуре урока *динамических пауз,* наибольшая эффективность которых достигается при разнообразии содержания и форм. По мнению учащихся ГУО «СШ № 2,3,21» г. Орша, предпочтение отдаётся танцевальным физкультминуткам или ритмичным упражнениям под веселую музыку популярных детских песен.

В настоящее время учителями активно применяются *электронные зарядки для глаз*, проводимые с помощью средств мультимедиа (не более 2-3 минут). Под музыкальное сопровождение необходимо глазами следить за движущимися объектами (вправо, влево, вверх, вниз, вращать в стороны).

Одним из эффективных приёмов является *чередование методов учебной деятельности* – устная работа, работа с учебником, работа с наглядным материалом, беседа с использованием таблиц. Чередование методов снижает утомляемость учащихся, нагрузку на отдельные органы (глаза, руки, позвоночник, шея), способствует поддержанию интереса к предмету на протяжении всего урока.

Выводы. Таким образом, готовность к инновациям по созданию здоровьесберегающей среды на основе изменения компонентов педагогического процесса – одна из важнейших составляющих профессиональной компетентности современного специалиста. Целенаправленно и системно используя всевозможные здоровьесберегающие ресурсы урока математики, учитель, заботясь об укреплении здоровья детей, способствует лучшему запоминанию и усвоению ими изучаемого материала, что, в свою очередь, отражается на качестве начального математического образования в целом.

Литература

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск : Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2011. – 400с.
2. Солодков, А.П., Прищепа, И.М., Ракова, Н.А. Нововведения в области образования как условие перехода государства на инновационный путь развития / А.П. Солодков, И.М. Прищепа, Н.А. Ракова // Педагогические инновации: традиции, опыт, перспективы: материалы III Международной науч.-практ. конф., 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.
3. Образовательный стандарт. Среднее специальное образование. Специальность 2-01 02 01 Начальное образование. – Минск: Министерство образования Республики Беларусь, 2003. – 34 с.
4. Кашлев, С.С. Интерактивные методы обучения педагогике: учеб. пособие / С.С. Кашлев. – Мн.: Выш. шк., 2004. – 176 с.
5. Кокаева, И.Ю. Формирование здорового образа жизни младшего школьника на уроках математики / И.Ю. Кокаева // Начальная школа. – 2004. – № 9. – С. 73–77.

ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ: МНЕНИЕ СТУДЕНТОВ

Е.Л. Бурдук
Гомель, УО «БелГУТ»

Условия жизни в современном мире и требования к современному образованию активизировали интерес педагогов к инновационным формам и методам обучения. В ряду задач, стоящих сегодня перед высшим образованием, большое значение имеют задачи развития личности молодого специалиста, его подготовки к самостоятельной деятельности в постоянно меняющихся условиях и эффективному взаимодействию с окружающими. На наш взгляд, значительным потенциалом для решения указанных задач обладает интерактивное обучение, т.е. обучение, основанное на взаимодействии.

Педагогический энциклопедический словарь определяет интерактивное обучение как обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта. Учащийся становится полноправным участником учебного процесса, его опыт служит основным источником учебного познания. Педа-

гог не дает готовых знаний, но побуждает участников к самостоятельному поиску. По сравнению с традиционным обучением в интерактивном обучении меняется взаимодействие педагога и учащегося: активность первого уступает место активности учащихся, а задачей учителя становится создание условий для их инициативы. Педагог отказывается от роли своеобразного фильтра, пропускающего через себя учебную информацию, и выполняет функцию помощника в работе, одного из источников информации [1].

Говоря об интерактивном обучении, мы в первую очередь имеем в виду обучение, основанное на интенсивном межличностном взаимодействии всех участников образовательного процесса.

Интерактивные методы обучения понимаются как способы организации интенсивного взаимодействия субъектов процесса обучения в целях достижения оптимального результата. Основной признак интерактивных методов обучения - организация взаимодействия учащихся между собой и с педагогом с преобладанием активной деятельности учащихся по изучению учебного материала, усвоению новых знаний, применению их в разнообразных жизненных ситуациях [2].

Среди ведущих признаков и инструментов интерактивного взаимодействия, С. С. Кашлев [3] выделяет полилог, диалог, мыследеятельность, смыслотворчество, межсубъектные отношения, свободу выбора, ситуацию успеха, позитивность и оптимистичность оценивания, рефлексию и др.

На основании анализа исследований интерактивного обучения и нашего практического опыта мы можем выделить следующие шесть потенциальных преимуществ интерактивного обучения по сравнению с традиционным:

1) активизация процесса обучения;
2) переход на более высокий уровень качества образования;
3) приобретение новых общеучебных умений и навыков;
4) самоопределение, развитие субъектности;
5) повышение коммуникативной компетентности;
6) улучшение межличностных взаимоотношений.

Заметим, что в приведенном списке три первых пункта соответствуют решению дидактических задач образовательного процесса, а три последних – развитию личности обучающегося.

На наш взгляд, представляется целесообразным дополнить мнение педагогов-исследователей о возможностях интерактивного обучения «взглядом изнутри», т.е. мнением студентов – участников интерактивного обучения. Для изучения мнения студентов об интерактивном обучении, мы просили их письменно ответить на несколько вопросов, ни на один из которых не были предложены возможные варианты ответов.

В исследовании приняли участие 47 студентов второго курса строительного факультета УО «Белорусский государственный университет транспорта», имеющие опыт интерактивного обучения. Обработка результатов опроса проводилась с использованием методики контент-анализа.

При ответе на вопрос «как вы себя ощущали в процессе интерактивного обучения?» наиболее часто встречались следующие ответы: *очень хорошо*, *свободно*, *вдохновенно*, «*как рыба в воде*», *ощущал себя частью коллектива, единого целого*.

Отвечая на вопрос о том, что им понравилось в процессе интерактивного обучения студенты отмечали *лёгкость в общении*, *взаимопонимание и взаимопомощь*, *работу в команде*, *продуктивный обмен мнениями*, *равномерное распределение ответственности*, *лёгкое запоминание материал*а, но наиболее частый ответ – «*всё*».

Большинство студентов, принявших участие в исследовании (83%), не смогли ответить на вопрос о том, что им не понравилось в процессе интерактивного обучения. Несколько имевшихся отрицательных ответов были связаны с *распределением на команды*, *недовольством поведением отдельных членов команды*, *высоким уровнем ответственности* и *интеллектуальной напряженностью*.

Отвечая на вопрос о сильных сторонах интерактивного обучения, студенты отмечали *более продуктивную работу*, *повышение разнообразия учебной деятельности*, *повышение интереса к изучаемому предмету*, *лёгкость запоминания материала, развитие навыков общения*, *усиление взаимопонимания и взаимопомощи*, *повышение сплоченности коллектива*, *самопознание*, *возможность проявить свои способности*, *повышение самооценки*.

При ответе на вопрос о слабых сторонах интерактивного обучения, большинство студентов указали, что не заметили их, а среди замеченных были названы: *недостаток оценки индивидуального вклада каждого участника*, *сложности в межличностных взаимоотношениях с некоторыми людьми*, «*несерьезное настроение в учебном процессе*», *невозможность использования этих методов в процессе изучения всех учебных дисциплин*,

Отвечая на вопрос о том, развитию каких качеств способствует интерактивное обучение, студенты в первую очередь указывали *повышение коммуникативной компетентности*, *приобретение навыков работы в коллективе*, *улучшение межличностных взаимоотношений;* кроме того, были названы: *развитие волевых качеств и интеллектуальных способностей*, *повышение ответственности, развитие творческих способностей и способности к самовыражению*, *повышение самооценки и раскрепощенности.*

При ответе на последний вопрос анкеты о целесообразности расширения сферы применения интерактивного обучения в вузе, респонденты проявили единодушие: абсолютно *все* студенты высказались за более широкое применение методов интерактивного обучения в образовательном процессе.

Результаты проведенного исследования указывают на то, что студенты с большой симпатией относятся к использованию интерактивного обучения в образовательном процессе вуза. Кроме того, представление студентов о возможностях интерактивного обучения достаточно хорошо согласуется с мнением педагогов-исследователей о дидактическом и развивающем потенциале этого вида обучения.

Литература

1 Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.

2 Интерактивное взаимодействие в обучении учащихся / под общ. ред. В. В. Граковой, Т. А. Шингирей. – Минск : БГПУ, 2010. – 100с.

3 Кашлев, С. С. Интерактивные методы обучения в педагогике / С. С. Кашлев. - Минск, Выш. шк., 2004. – 176 с.

ПОВЫШЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ФОНА НА ЗАНЯТИЯХ ГИМНАСТИКОЙ ДЛЯ БЕРЕМЕННЫХ С УЧЕТОМ РАЗЛИЧНЫХ ТРИМЕСТРОВ БЕРЕМЕННОСТИ

Д.А. Венскович
Минск, УО «БГУФК»

Введение. Беременность – самый важный и ответственный период в жизни каждой женщины. От того каким он будет, зависит здоровье будущего ребенка и самой женщины. Несомненно, всем надо постараться сделать так, что бы этот период стал как можно более радостным и светлым. Он вызывает в организме женщины сложную перестройку, которая касается не только половой сферы, но и сердечно-сосудистой, дыхательной, эндокринной систем, опорно-двигательного аппарата, эмоционального настроя [3].

Цель исследования – совершенствование методики проведения занятий гимнастикой с музыкальным сопровождением, для улучшения физического и психологического состояния беременных женщин, а также подготовки к родам.

Материалы и методы.Материалом исследования послужили работы специалистов в области физической культуры (В.А. Епифанова, 1999; А.Ю. Казанцевой, 2001; В.В. Алексеевой, 1999; С.В. Акимовой, 1996; В.К. Бальсевича, 1997; А.В. Конева, 2000; Г.В. Савельевой, 2005). Методы исследования: САН (экспресс-оценка самочувствия, активности и настроения), ортостатическая проба.

Результаты и их обсуждение. Анализ научно-методической литературы показал, что применение средств физической культуры очень эффективно для компенсации и стабилизации тех функций организма, которые при беременности испытывают наибольшие нагрузки. Средства и методы физической культуры всесторонне и благотворно воздействуют на организм, расширяя его физиологические резервы, совершенствуют деятельность всех физиологических систем и органов – нейродинамику, кровообращение, дыхание, выделение, тем самым нормализуя течение беременности. Физические упражнения подготавливают организм к родам, укрепляют брюшной пресс и повышают эластичность промежности, способствуя облегчению и ускорению родового акта. Они положительно воздействуют не только на беременность, но и на состояние плода: активизируют плацентарное кровообращение, увеличивают насыщение крови кислородом, улучшают обменные процессы, нормализуют его тонус и двигательную активность, в какой-то мере предупреждая неправильные положения и тазовые предлежания [4].

Особенности психического состояния женщин в период беременности на протяжении многих лет привлекают внимание специалистов. При этом отмечается как эмоционально отрицательная роль беременности, так и положительная. О благоприятном влиянии беременности писал еще Гиппократ, указывая на то, что: «Истерическим девушкам я предписываю замужество, чтобы они излечились беременностью»[8].

Как известно, при беременности у женщины изменяется психика, ее отношение к окружающим, беременная по-особенному реагирует на внешние и внутренние раздражители. Психика беременной женщины заполнена своими собственными ощущениями, она влияет на функцию нейрогуморальной системы, нейротрофический метаболизм, а также на синтез ферментов. В значительной степени изменятся реактивность всего организма женщины, включая и психическую форму.

Методические установки физических упражнений распределяются соответственно периодам (триместрам) беременности.

Первый триместр (1–16-я неделя).

Цель занятий – научить женщину навыкам полного дыхания, произвольному напряжению и расслаблению мускулатуры, обеспечить оптимальные условия для развития плода и связи его с материнским организмом, начать постепенную адаптацию сердечно-сосудистой системы матери к физической нагрузке [1,2,7].

Второй триместр беременности (17–31-я неделя) – происходит интенсивное развитие плода.

Цель занятий – обеспечить хорошее кровоснабжение и оксигенацию плода, укрепить брюшной пресс и повысить эластичность тазового дна, способствовать сохранению и развитию гибкости и пластичности позвоночного столба и тазовых сочленений, увеличить адаптацию сердечно-сосудистой системы к физической нагрузке[1,2,7].

Третий триместр (32-40-я неделя) беременности.

Цель занятий – стимуляция дыхания, сохранение хорошего периферического кровообращения, борьба с венозным застоем, укрепление длинных мышц спины, дальнейшее увеличение подвижности позвоночного столба и тазобедренных суставов при некотором снижении общей физической нагрузки [1,2,7].

Основное место в подготовке беременных женщин к родовой деятельности отводится: процедуре лечебной гимнастики и ходьбе. Все представленные методики существенно не отличаются и направлены на решение таких задач, как: укрепление мышц брюшного пресса, спины, дна таза, нижних конечностей, увеличение эластичности мышц промежности, сохранение подвижности тазобедренных и других суставов тела, обучение беременной правильному дыханию и произвольному расслаблению мышц, улучшение работы сердечно-сосудистой, легких, кишечника, устранение застойных явлений в малом тазе нижних конечностей.

В тоже время, в период беременности меняется эмоциональный фон, женщины испытывают психологическое напряжение и, как показал опрос, у многих из них отсутствует желание заниматься физическими упражнениями.

Большинство же вышеперечисленных методик, хорошо решают задачи физической подготовки женщины к родам, но практически не влияют на их эмоциональное состояние а, на данный момент известно, что физическая нагрузка, подобранная с учетом интересов и предпочтений занимающихся, не только более эффективно решает задачи физической подготовки, но и положительно влияет на психологическое состояние занимающихся.Мы

предположили, что повысить эффективность занятий можно путем влияния музыки на эмоциональное состояние женщины. На данный момент это можно осуществить путем включения в занятия специально подобранные физические упражнения с музыкальным сопровождением.

Для подтверждения данного предложения был проведен педагогический эксперимент на базе филиала № 4, женской консультации № 3. Все занимающиеся были разделены на 2 группы. Первая контрольная группа (8 человек), занимались постандартной методики лечебной гимнастики. В комплекс были включены как общеразвивающие, так и специальные упражнения, которые направлены на укрепление мышц брюшного пресса, тазового дна и промежности, упражнения на фитболах. Систематически выполняемые упражнения общего характера способствуют правильному дыханию, укрепляют скелетную мускулатуру и способствуют общему развитию организма. Специальные упражнения, связанные с преимущественной нагрузкой на мышцы, как тазового дна, так и близко к ним расположенные, приводят к лучшему питанию органов малого таза, что, в свою очередь, способствует восстановлению нормальной функции этих органов.

Физические упражнения для беременных позволяют постепенно, без напряжения, укрепить мышцы и связки, устранить неприятные ощущения и боли по сторонам живота, обусловленные растяжением связок, боли в пояснице - из-за возрастающей нагрузки на поясничный отдел позвоночника, предотвратить уплощение стопы и развитие плоскостопия. И, конечно же, тренируют те мышцы, которые принимают активное участие в родах.

Занятия второй группы, экспериментальной (8 человек), состояли из упражнений, выполняемые в медленном темпе с музыкальным сопровождением.

По данным показателям до начала исследования достоверных различий между группами не выявлено ($p>0,05$). Достоверные различия были получены по показателям теста САН ($p\leq0,05$). Это говорит о том, что занятия с музыкальным сопровождением не только не снижают эффективности проводимых занятий, а и значительно повышают эмоциональный фон. В процессе занятий нормализуются обменные и пищеварительные процессы, улучшается работа дыхательной системы. Физические упражнения с музыкальным сопровождением способствуют еще большему расслаблению и снятию напряжения с поясницы, расслаблению и развитию подвижности таза, предупреждая и ликвидируя застойные процессы. Улучшается кровоснабжение органов, и особенно половых органов, циркуляция лимфы, работа желез внутренней секреции. Мышцы становятся более сильными, а тело, становясь более гибким, подвижным, обретает большую свободу движений. Физические упражнения с музыкальным сопровождением способствуют выработке эндорфинов – «гормонов счастья», которые снижают физический дискомфорт и создают особенное психоэмоциональное состояние. К тому же, сигнал хорошего настроения матери передается и малышу, который начиная с 4-5 месяцев не только слышит музыку, но и активно реагирует на нее [4,6].

Заключение. Проведенный анализ практической части проблемы исследований показал положительное общеукрепляющее влияние звуковых вибраций на организм будущего ребенка. В процессе занятий под музыку у

малыша начинает появляться чувство равновесия, или кинестетическая чувствительность.

Все это позволяет рекомендовать включение упражнений с музыкальным сопровождением в занятия по гимнастике для беременных для повышения эмоционального фона занятий.

Литература

1. Алексеева, В.В. Комплексы гимнастических упражнений для беременных женщин / В.В. Алексеева. – М., 1999. – 54 с.
2. Акимова, С.В. Гимнастика для женщин, ожидающих Чуда. Комплекс упражнений для беременных / С.В. Акимова. - М.: ЦРК АКВА, 1996. – 24 с.
3. Бальсевич, В.К., Лубышева, Л.И. Физическая культура: молодежь и современность /В.К.Бальсевич, Л.И. Лубышева // Теор. практ. физ. культ. – 1995. - № 4. - С. 2-8.
4. Епифанов В.А. Лечебная физическая культура и спортивная медицина / В.А. Епифанов. – М.: Медицина, 1999. – 304 с.
5. Конев, А.Ф., Конева, Л.С. Советы врача-гинеколога / А.Ф. Конев, Л.С. Конева. – М.: Изд-во Современный Литератор, 2000. – 284 с.
6. Нечаев, А.Н. Семь возрастов женщины / А.Н. Нечаев. – М.: Изд-во Рипол Классик, 2003. – 51 с.
7. Сэдгроув, Д. Ваше здоровье во время беременности / Д. Сэдгроув. – М.: Изд-во Махаон, 2005. – 157 с.
8. Энциклопедия Женского Здоровья / под ред. Элизабет Паркер Барш. – М.: Изд-во Рипол Классик, 2001. – 440 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Л.Д. Грушова, А.В. Бурак, С.Г. Терещенко
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Введение. Одной из мировых тенденций развития высшего образования является изменение способов организации и управления учебным процессом в вузе. Данная тенденция обусловлена реализацией в вузе компетентностного подхода, способствующего практико-ориентированному характеру подготовки студентов. Это предполагает перевод студента «из пассивной позиции объекта учебно-познавательной деятельности в активную, рефлексивно-исследовательскую позицию субъекта» [1, 115].

Продуктивный уровень деятельности может быть достигнут при условии технологизации образовательного прогресса. Технология обучения представляет собой совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей.

Цель нашего исследования – показать последовательность внедрений и возможности использования инновационных технологий в образовательном процессе. Внедрение инновационных технологий является важным условием модернизации содержания образования.

Материалы и методы. Модернизация образования носит исторический характер. В 20-30 гг. XX века предпринимались попытки модернизировать процесс обучения. Но не совсем правильная организация, недостаточность, а в большинстве случаев отсутствие научно-методического обес-

печения не дали возможности эффективной реализации. В результате, в начале 30-х годов школа превратилась в авторитарную, репродуктивно-ориентированную, с доминирующей стандартизацией и унификацией средств, форм и методик обучения.

В 50- годы зарождается технология развивающего обучения. В конце 1958 г. исследователем Д.Б. Элькониным выдвинута общая гипотеза строения учебной деятельности и ее значение для психического развития ребенка. В 1959 г. коллектив ученых-психологов под руководством Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова начал многолетний эксперимент, направленный на полную перестройку содержания и методов еще начального обучения. Было доказано, что возможности младших школьников недооценивались и не использовались в полной мере, а, следовательно, не происходило полноценного развития мышления и сознания детей. Так, были найдены основания для построения обучения нового типа. В 60-е годы исследователем Я. Голантом были предложены новые подходы относительно модели процесса обучения. В зависимости от участия учащихся в учебной деятельности он выделил активную и пассивную модели обучения.

Современные исследователи выделяют еще одну модель обучения – интеракцию, которая имела конкретную цель – создать такие условия обучения, при которых каждый учащийся чувствовал свою успешность и интеллектуальную состоятельность. Основная суть организации данного типа обучения состояла в том, чтобы учащиеся постоянно активно взаимодействовали друг с другом, в результате чего происходит взаимообучение, создаются условия для формирования рефлексии.

Дальнейшую разработку элементов интерактивного обучения исследователи находят в трудах В. Сухомлинского, работах учителей-новаторов 70-80-х годов Ш. Амонашвили, В. Шаталова, С. Лысенковой и др., а также в процессе разработки теории развивающего обучения [2, 7-8]. Уже в начале 80-х годов были созданы первые варианты учебников, отвечающие требованиям развивающего обучения. В конце 80-х годов начались исследования возможностей и условий для овладения системой развивающего обучения в массовой общеобразовательной школе. В результате с 1990 г. сотни школ из разных регионов России, Украины, Казахстана, Прибалтики работали по программам развивающего обучения, которое состояло в организации совместной учебной деятельности младших школьников и, прежде всего, организации решения ими учебных задач [3, 59-63].

В 80-е годы возникли также в Америке интерактивные технологии обучения. Их возникновение было связано с проблемой отсутствия у людей навыков совместной работы в коллективе, навыков коллективного взаимодействия, сотрудничества и межличностного общения.

В последнее время в теории и практике образования используемые термины «*интерактивные методы*», «*интерактивный процесс*», «*интерактивное взаимодействие*» имеют основное понятие «взаимодействие». Во всех этих терминах употребление определения «интерактивный» подчеркивает их альтернативность традиционным методам, педагогике, процессу и т.д. Название метода происходит от психологического термина

«интеракция», что означает «взаимодействие». Интеракционизм – направление в современной социальной психологии и педагогике, базирующееся на концепциях американского социолога и психолога Дж.Г. Мида. «Взаимодействие» понимается как непосредственная межличностная коммуникация, важнейшей особенностью которой признается способность человека «принимать роль другого», представлять, как его воспринимает партнер по сообщению или группа, и соответственно интерпретировать ситуацию и конструировать собственные действия.

Интерактивный процесс (ИП) – это процесс целенаправленного взаимодействия, взаимовлияния участников педагогического процесса. В основе этого взаимодействия лежит опыт каждого из участников. ИП характеризуется интенсивностью коммуникации, обменом деятельности, процессуальностью (изменением состояния участников) взаимодействия

Технологию интерактивного обучения можно определить как совокупность способов целенаправленного усиленного межсубъектного взаимодействия педагога и учащихся, последовательная реализация которых создает оптимальные условия для их развития [4, 18].

Таким образом, интерактивные методы можно рассматривать как способы усиленной целенаправленной деятельности преподавателя и учащегося по организации взаимодействия между собой и межсубъектного взаимодействия всех участников педагогического процесса. Назначение интерактивного взаимодействия состоит в изменении, совершенствовании моделей поведения и деятельности участников педагогического процесса.

Результаты и их обсуждение. В настоящее время преподаватели ИЯ получили значительную самостоятельность в выборе средств обучения, творческом осмыслении содержания и путей реализации программных требований. Признавая существование различных методов в современном процессе обучения ИЯ, следует отметить, что лидирующее положение все же занимают методы и технологии, основанные на личностно оринтированном подходе к обучению. К методам и технологиям данного подхода относятся: обучение в малых группах сотрудничества (cooperative learning), метод проектов, дискуссия, «Круглый стол», ролевые игры проблемной направленности, метод ситуативного анализа (case-study), информационные технологии, дебаты, кейс-технологии, мозговая атака (brain storming), «языковое портфолио» и др.

Заключение. Инновационные технологии обучения – это специальные формы организации познавательной и коммуникативной деятельности, в которой обучающиеся вовлечены в процесс познания, взаимодействия и сотрудничества. Применение интерактивных образовательных технологий позволяет обучающимся раскрыть свои возможности, осознать свои личностные качества и особенности поведения собеседников, а также стимулировать процесс самосовершенствования.

Литература

1. Основы педагогики : учеб. пособие / А.И. Жук [и др.] : под общ. ред. А.И. Жука. – Минск : Аверсов, 2003. – 349
2. Современный урок. Интерактивные технологи обучения : науч.-метод. пособие. / И. Пометун, Л. Пироженко; под ред. И Пометун. – М. : Изд-во С.С.К., 2004. – 192 с.

3. Инновационные технологии в начальной школе / ред. А. Кондратюк. – М. : Шк. мир, 2008. – 112 с.
4. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии : учеб пособие / Г.К. Селевко. – М. : Народное образование, 2000. – 256 с.

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ АЛГОРИТМОВ

Т.А. Данилевич
Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова

Введение. Проблема активизации деятельности учащихся в процессе обучения была и остаётся одной из самых основных в дидактике, поскольку именно тогда деятельность характеризуется высоким уровнем мотивации, особенной потребностью в усвоении знаний и умений, высокой результативностью. Учёные определяют познавательную активность как «Качество деятельности ученика, которое проявляется в его отношении к содержанию и процессу учения, в стремлении к эффективному овладению знаниями и способами деятельности за оптимальное время, в мобилизации нравственно-волевых усилий на достижение учебно-познавательной цели». Такого рода активность является следствием целенаправленных управленческих педагогических воздействий, т.е. применяемой педагогической технологией. Любая технология имеет средства, активизирующие и интенсифицирующие деятельность учащихся [2, 5].

Организация учебно-воспитательного процесса в новых инновационных технологиях требует от современного учителя совершенствования практической деятельности путём поиска новых приоритетов в определении целей и содержания, форм и методов построения учебной деятельности. [1, 10].

Материалы и методы. На основе анализа научно-методической литературы, изучение опыта работы учителей-практиков нами были использованы методы: теоретический и сравнительно-сопоставительный анализ, эмпирические и логические методы исследования.

Результаты и их обсуждение. Известно, что перед курсом «Человек и мир» стоят очень серьёзные задачи в формировании гармонически развитой личности ребёнка: сближение с природой, формирование экологического сознания, гуманистических начал. Они могут быть успешно решены лишь при условии профессионального грамотного ведения предмета.

По нашему убеждению разрешению этих вопросов может способствовать алгоритмирование уроков «Человек и мир», т.к. именно оно может придать логическую стройность и чёткость познавательной деятельности учащихся. Применение методов алгоритмизации обучения даёт мощный толчок к повышению эффективности обучения, развитию абстрактно-логического мышления ребёнка, его самостоятельности и творческих способностей.

Исследования психологов показали, что начальные алгоритмические знания и умения формируются у ребёнка в процессе обучения, поскольку содержание обучения служит основой развития новых форм и приёмов мышления. Они универсальны для всех предметов, поскольку являются

универсальным средством усвоения специфических знаний и видов деятельности любой науки [1, 52].

Алгоритмизация в обучении младших школьников представлена следующими аспектами: 1) разработка алгоритмов и обучение школьников этим алгоритмам. Обучение алгоритмам – это обучение различным алгоритмам решения самого разнообразного рода задач, с которыми учащийся сталкивается при изучении предмета «Человек и мир». 2) построение алгоритмов самого процесса обучения. Алгоритм обучения – это программа, которой руководствуется учитель в педагогическом процессе. Это логическое построение, которое раскрывает содержание и структуру мыслительной деятельности ученика при решении задач и служит практическим руководством для выработки навыков или формирования понятий [2, 60].

В содержании природоведческого материала и деятельности детей на уроке должна присутствовать строгая логика. Она диктуется необходимостью выявить причинно-следственные связи в каждом рассматриваемом явлении или процессе. Лишь в этом случае уроки «Человек и мир» выполняют свою роль – осмысление окружающего мира и места человека в нём. При этом работа над осмыслением причинно-следственных явлений природы формирует навыки самостоятельного мышления.

При формировании алгоритмических умений важно, чтобы дети принимали участие в формулировании выводов, доказательстве их правильности и составлении алгоритмического предписания. В таком случае они постигают смысл каждого шага алгоритма и легче запоминают последовательность шагов.

Большинство алгоритмов курса «Человек и мир» имеют либо линейную, либо разветвлённую структуру. Линейные алгоритмы имеют более простую структуру и встречаются на ранних этапах обучения по предмету «Человек и мир». С них и следует начинать работу с учащимися по обучению построения алгоритма. В 1–2 классах работа под руководством учителя носит фронтальный характер. Важно научить ребёнка выделять «шаги» алгоритма (т.е. на доступных примерах, что такое признаки, зачем их нужно знать, что надо с ними делать), научить располагать признаки объектов или явлений природы в чёткой логической последовательности. В 3 классе можно организовать групповую работу по построению алгоритма. Учитель облекает работу по построению алгоритмов в доступную для восприятия ребёнком форму. Это может быть экологическая сказка, игра-путешествие, в которой надо описать пути (т.е. разработать последовательность «шагов» алгоритма и т.п.). Наиболее интересны детям игры, включающие в себя двигательную активность.

Можно использовать такие виды алгоритмов: 1) алгоритмы поиска, которые обеспечивают правильное вычленение признаков объектов или явлений природы, безошибочное и быстрое их выявление с использованием одного из разрешающих алгоритмов; 2) разрешающие алгоритмы, служащие разграничению сходных категорий и форм. Они строятся по принципу задач с одним или несколькими альтернативными вопросами; 3) обобщающие алгоритмы с широким охватом природоведческих представлений и понятий.

Основное преимущество обобщающих алгоритмов состоит в том, что они помогают с самого начала изучения материала формировать правиль-

ные и полные обобщения, учат школьников тому, как наиболее экономно и правильно находить ответ при решении учебно-познавательных задач.

Подобному алгоритмированию подчиняется каждый урок «Человек и мир». Алгоритмы позволяют формировать внутреннюю схему урока. Они составляют стержень, вокруг которого можно выстроить ход урока с привлечением всех возможных приёмов и средств.

Из сказанного вытекает, что применение алгоритмов допускает относительную свободу: а) свободу выбора учителем элементов знаний (представлений и понятий) и логической последовательности их изучения; б) свободу выбора дидактических средств и приёмов; в) свободу маневрирования элементами знаний в ходе урока. Однако, в любом случае, учитель неизбежно руководствуется логической последовательностью этапов формирования знаний, логической непрерывностью процесса познавательной деятельности.

Заключение. Таким образом, алгоритмирование определяет строгую логическую последовательность, непрерывность мыслительной деятельности, постепенно подводящую ученика к самостоятельному открытию истины и позволяющую избежать логических провалов. Можно заключить, что алгоритмирование способствует организации беседы и поисковой практической деятельности, т.е. осуществлению проблемного подхода в процессе урока. Значение имеет также и то, что подчинение мысли учителя и учеников постоянному, строго логическому ходу дисциплинирует и тренирует мышление.

Литература

1. Осипова, М.П. Активизация познавательной деятельности младших школьников./ М.П. Осипова – Мн.: Нар. Асвета, 1987. – 111 с.
2. Шамова, Т.И. Активизация учения школьников / Т.И. Шамова – М., 1982. – 74 с.

РАЗРАБОТКА УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПРЕДМЕТА «ЧЕЛОВЕК И МИР» НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Т.А. Данилевич, Л.В. Ершова
Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова

Введение. Актуальной задачей для учреждений профессионального образования является подготовка учителя, обладающего профессиональной компетентностью. В целях ее решения создаются новые поколения учебных программ по дисциплинам, где проектирование содержания подготовки специалиста осуществляется на основе компетентностного подхода, позволяющего определять содержание обучения через образовательный результат [1, с. 4].

Цель данного исследования – реализация компетентностного подхода к подготовке будущих учителей начальной школы в учебной программе по дисциплине «Методика преподавания предмета «Человек и мир».

Материалы и методы. Изучение научно-методической литературы и педагогической практики (наблюдение, опрос); анализ, сравнение, обобщение и систематизация результатов показали, что применение компетентностного подхода в процессе преподавания дисциплин специального цикла обеспечивает

формирование указанных в образовательном стандарте специальности «Начальное образование» компетенций будущих учителей начальной школы. При разработке учебной программы по дисциплине использовались общелогические методы, методы проектирования и моделирования.

Результаты и их обсуждение. Преподавателями Оршанского колледжа ВГУ имени П.М. Машерова разработана [2] и реализуется в учебном процессе программа нового поколения по дисциплине «Методика преподавания предмета «Человек и мир». Ее принципиальное отличие от предыдущей учебной программы заключается в том, что она является практикоориентированной: содержание и образовательные результаты взаимосвязаны, а в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способности (профессиональные и предметные) будущего учителя результативно действовать. Структура содержания программы включает три раздела: цели изучения, содержание темы, результат.

Например, тема «Природоохранная деятельность младших школьников» предусматривающая теоретические и практические занятия, следующим образом изложена в программе по дисциплине:

Цель обучения: «Дать понятие о значении и видах природоохранной деятельности младших школьников. Сформировать умение составлять годовой план природоохранной деятельности младших школьников».

Содержание темы: «Значение природоохранной деятельности в экологическом воспитании младших школьников. Виды природоохранной деятельности в школе: озеленение класса и школы, уход за обитателями уголка живой природы, работа на учебно-опытном участке. Формы участия младших школьников в общественно-полезной природоохранной деятельности: охрана муравейников, подкормка птиц и зверей, сбор лекарственных трав, посадка и уход за деревьями, кустами, декоративными цветами, лечение больных деревьев и др. Составление годового плана природоохранной деятельности младших школьников».

Результат: «Описывает значение и виды природоохранной деятельности младших школьников. Составляет годовой план природоохранной деятельности младших школьников».

Такая структура программы нацеливает будущего специалиста на усвоение знания на уровнях представления, понимания, применения, связанных между собой. Образовательный результат изучения темы представлен описанием новых возможностей обучающихся (что учащийся может сделать после изучения темы) и отражает желательные изменения в знаниях и умениях. В формулировку результатов в программе обязательно включается глагол, фиксирующий результат обучения и отражающий уровень усвоения учебного материала [1, с. 6]. Так, результатом изучения темы «Формирование представлений об историческом пространстве» на теоретических и практических занятиях являются следующие способы деятельности учащихся: «Высказывает суждение об историческом пространстве (уровень представления); описывает методы формирования у младших школьников представлений об историческом пространстве, картографических знаний, умений и навыков (уровень понимания); составляет план конспект урока

«Мая Радзіма – Беларусь» с использованием исторической карты как средства обучения (уровень применения)».

В процессе изучения методики преподавания предмета «Человек и мир» следует рассматривать уровни знаний при усвоении учебного материала как основу для реализации способов деятельности (интеллектуальных и практических умений). Знать – это еще не значит уметь. Усвоенная на уровне знаний информация должна быть реализована в конкретной деятельности учащегося, которая вначале начинается как деятельность по образцу в знакомой ситуации с подсказкой со стороны преподавателя, а затем переходит на творческий уровень. Творческий уровень усвоения учебного материала характеризуется способностью обучающегося действовать в новых условиях: осуществлять перенос знаний и умений в новую ситуацию, видеть новую проблему в традиционной ситуации, учитывать альтернативы при решении проблемы, комбинировать и преобразовывать разные способы деятельности при решении новой проблемы.

В целях практической подготовки и достижения образовательного результата в программе предусмотрены практические занятия и задания для самостоятельной работы: применение теоретических знаний при работе с учебными пособиями, атласом, рабочими тетрадями для начальной школы; подбор наглядных пособий, дидактических игр к урокам «Человек и мир», наблюдение и анализ показательных занятий в начальной школе; составление планов уроков и внеклассных мероприятий по предмету «Человек и мир»; разработка дидактических материалов, наглядных пособий, мультимедийных презентаций и др. Такая организация учебной работы обеспечивает широкие возможности для применения знаний будущими специалистами на уровне творчества. Разработанные средства обучения по предмету «Человек и мир» используются учащимися в период учебной и преддипломной практики.

Определение учебной программой результатов усвоения учебного материала на разных уровнях обеспечивают целенаправленность и продуктивность учебной деятельности учащихся. На уровне представления учащиеся должны ориентироваться в изученном материале, высказывать наиболее общие суждения или предположения, различать, узнавать объект изучения по определенным признакам; на уровне понимания – объяснять, характеризовать, формулировать, излагать, описывать объекты изучения; на уровне применения – пользоваться необходимыми средствами обучения, методическими пособиями, выполнять различные виды учебных работ, оценивать учебную, методическую работу и т.д. Так создаются условия для сознательного планирования будущими учителями учебной работы по дисциплине, самооценки своих возможностей, выхода на творческий уровень деятельности.

Заключение. Таким образом, учебная программа по дисциплине «Методика преподавания предмета «Человек и мир», разработанная на основе компетентностного подхода, обеспечивает формирование у будущих учителей базовых и предметных компетенций, которые являются необходимыми для выполнения профессиональных функций.

Литература

1. Ильин, М.В. Описание результатов учебной деятельности при проектировании содержания профессионального образования / М.В. Ильин, Э.М. Калицкий, И.И. Козловский, Л.Н. Галат; под ред. М.В. Ильина. – Минск: РИПО, 2001. – 31 с.
2. Данілевіч, Т.А., Яршова, Л.В. Методыка выкладання прадмета “Чалавек і свет” / Т.А. Данілевіч, Л.В. Яршова. – Мінск: РІПА, 2012. – 32 с.

МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ И ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «МЕХАНИКА»

Д.Т. Дубаневич, В.П. Яковлев, Ф.П. Коршиков
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Введение. Модульно-рейтинговая система обучения и оценки учебных достижений студентов – комплексная система поэтапного оценивания уровня освоения основной образовательной программы по специальности (направлению специальности) высшего профессионального образования с использованием модульного принципа построения учебного процесса. При этом осуществляется структурирование содержания каждой учебной дисциплины на дисциплинарные модули и проводится систематизированный текущий контроль успеваемости студентов по каждому дисциплинарному модулю и дисциплине в целом.

Модульно-рейтинговая система обучения 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.

Основной целью модульно-рейтинговой системы обучения является получение комплексной оценки качества работы студентов в процессе изучения ими учебных дисциплин.

Материалы и методы. В исследовании в качестве рабочего материала использовались: образовательный стандарт высшего образования специальности 1-31 04 01 – Физика (по направлениям). Утвержден и введен в действие постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 30 августа 2013 года № 88, а также типовые и рабочие программы по дисциплине «Механика» для студентов специальности «Физика (по направлениям)».

Реализованы методы исследования общенаучного характера (анализ, обобщение).

Результаты и их обсуждение. Обучение студентов первого курса физического факультета и контроль усвоения ими теоретических и практических знаний по дисциплине «Механика» осуществляется в первом семестре обучения по шести модулям.

По каждому модулю устанавливается перечень обязательных видов работы студента, включающий: посещение лекционных и практических занятий, решение практических задач и заданий на практических занятиях, выполнение лабораторных работ, выполнение контрольных работ, написание докладов и рефератов, тестирование по теме (группе тем) данной дисциплины.

Каждый дисциплинарный модуль завершается определенной формой контроля и получением рейтинговой оценки качества усвоения учебного материала.

Модуль № 1. Кинематика. Динамика. Контрольная работа №1 (включает 4 задачи по данным разделам).

Модуль № 2. Механика твердого тела. Закон тяготения. Колебания и волны. Контрольная работа №2 (включает 4 задачи по данным разделам).

Модуль № 3. Самостоятельная работа, контролируемая преподавателем. Каждый из студентов письменно или в тестовой форме отвечает на 15 вопросов из различных разделов дисциплины.

Модуль № 4. Защита отчетов по лабораторным работам №№ 1 – 6.

Модуль № 5. Защита отчетов по лабораторным работам №№ 7 – 12.

Модуль № 6. Проверка теоретических знаний студентов по всему курсу – устный экзамен.

Модули № 1, №2 и № 3 охватывают темы учебной программы изучаемой дисциплины. Целевое назначение модулей № 4 и № 5 – отработка практических умений и навыков при выполнении работ физического практикума.

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

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

Каждый из модулей оценивается по 10-балльной системе оценок. Итоговая оценка по дисциплине в целом выставляется как среднее арифметическое всех модулей с учётом правил округления (с последующим округлением до целого значения). При оценке учебных достижений по модулям №№ 1 – 5 учитывается творческая активность студента при изучении учебного материала модуля, то есть студенту может быть начислено дополнительно 0,1 – 0,2 балла за каждый вид работы.

Заключение. В настоящее время главными направлениями развития вузовского образования являются: переход на личностно-ориентированные технологии обучения; повышение качества подготовки специалистов за счет широкой информатизации учебного процесса и использования новых педагогических инновационных технологий.

Изучение студентами физического факультета дисциплины «Механика» по модульно-рейтинговой технологии обучения и оценка их знаний выявило ряд положительных сторон, таких как систематичность работы студента над разделами дисциплины, открытость требований к зачетным единицам каждого модуля, единство требований преподавателя к читаемому курсу, снижение нагрузки на студента во время сессии. Требования к студенту изначально прописаны в рейтинговой книжке. Студент отчитывается по каждому из модулей в течение семестра, что позволяет активизировать его поэтапную работу в течение всего времени изучения дисциплины «Механика».

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И СЕМЬИ

И.Л. Журко
Пинск, ГУО «Ясли-сад № 5»

Совершенствование дошкольного образования с целью более полного удовлетворения запросов родителей и интересов детей предъявляет новые требования к учреждению дошкольного образования и управлению им. Внедрение инноваций – выступает одним из важных условий функционирования любой организации. Инновация, как процесс, позволяет дошкольному учреждению, как педагогической системе, перейти на другую, более качественную ступень развития при создании, освоении, использовании и распространении новых методов, методик, технологий, программ работы с семьей [3].

Основные тенденции развития образования в Республике Беларусь на современном этапе актуализируют проблему взаимодействия педагогов и родителей. Сущностью взаимодействия становится личностно-ориентированное образование, которое соединяет социализацию, обучение и воспитание в единый процесс помощи, поддержки и социально-педагогической защиты развития ребенка [4]. Качество образовательного процесса в дошкольном учреждении может быть обеспечено едиными подходами к воспитанию детей со стороны родителей и педагогов.

На сегодняшний день во взаимодействии учреждения дошкольного образования и семьи существует ряд значимых противоречий:

- первостепенная роль семьи в эффективной социализации ребёнка и недостаточно развитые родительские компетенции, что может опосредовать социальное неблагополучие ребёнка;
- между необходимостью формирования эффективного родительства, и наличием у родителей устоявшихся взглядов, стереотипов, ценностей, установок и моделей поведения, опосредованных их собственным личностным опытом;
- разработанность форм и методов работы дошкольного учреждения с семьей и недостаточная мотивация родителей и педагогов к осуществлению данного взаимодействия;
- именно в процессе взаимодействия ребёнка с близкими взрослыми осуществляется усвоение образцов поведения нравственных эталонов, социально-значимых ценностей – основ психологической культуры ребёнка, однако, в неблагополучных семьях формирование личности ребенка происходит параллельно с его нравственной деформацией;
- необходимость осуществления специалистами дошкольного учреждения психолого-педагогического сопровождения детско-родительского взаимодействия и недостаточная компетентность педагогов в рамках данного вопроса;
- актуальные социокультурные условия, современные нормативные правовые документы позиционируют ответственность родителей по воспитанию своих детей, однако многие из них делегируют свои обязанности учреждениям дошкольного образования, полагаясь на профессиональные возможности педагогов.

Выше обозначенные проблемы требуют выстраивания диалога дошкольного учреждения и семьи на основе сотрудничества, содружества, взаимопомощи, что в итоге приведет к созданию единого пространства развития и социального благополучия каждого ребенка.

В 2013/2014 учебном году педагогическим коллективом ГУО ««Ясли-сад № 5 г. Пинска» начата реализация инновационного проекта «Внедрение модели формирования эффективного родительства как условие социального благополучия воспитанников дошкольного учреждения», утвержденного Министерством образования Республики Беларусь.

Основная идея проекта и состоит в интеграции современных научных знаний и конструктивного прикладного инновационного опыта формирования родительства посредством партнерского взаимодействия с дошкольным учреждением, в создании более эффективной системы целенаправленной поддержки семей воспитанников.

В системе работы по психолого-педагогическому сопровождению семьи (в рамках реализации инновационного проекта) мы учитываем ряд психологических факторов, влияющих на формирование эффективного родительства. Это социальная успешность родителей, личностная зрелость, родительский опыт, стиль семейных взаимоотношений, эмоциональное взаимоотношение с ребенком, родительская любовь. Необходимы также соответствующие условия, побуждающие родителей к получению педагогических и психологических знаний в области воспитания детей, повышению их педагогической культуры [5].

Педагогами и специалистами накоплен разнообразный опыт взаимодействия с семьями воспитанников. Исходя, из главного условия развития взаимодействия с семьёй – общение в системе «педагог-ребёнок-родитель», в процессе реализации проекта выработана стратегия привлечения родителей к активному участию в жизни дошкольного учреждения. Особенности внутрисемейного взаимодействия требуют от педагогов специально подобранных конструктивных подходов в организации взаимодействия с каждой семьей воспитанника. Посредством реализации семейно-ориентированного подхода наши специалисты учитывают ценности, связанных с семейными традициями, уникальностью и неповторимостью каждой семьи, безусловным воспитательным потенциалом семьи.

В инновационном образовательном процессе нашего дошкольного учреждения первостепенно используются формы взаимодействия, в которых участвуют все родители, но степень активности здесь весьма разная. В данном аспекте значимо уже само участие некоторых из них в этих формах. В своей инновационной деятельности мы поставили задачу дифференцированного подхода по вовлечению родителей во взаимодействие с педагогами с фокусом на проблемных семьях.

Выстраивание взаимодействия с данной категорией семей имеет ряд специфических особенностей в силу несформированности отдельных компонентов психологической культуры родителей (низкое качество и содержания семейного воспитания, проявление отчужденности родителей от детей, неподготовленность семьи к ведению здорового образа жизни, низкий

уровень педагогической культуры). В то же время, на сегодняшний день существует педагогический ресурс семей, имеющих позитивный опыт детско-родительского взаимодействия, который может быть эффективно использован с целью профилактики и коррекции семейного неблагополучия, как метод косвенного воздействия на формирования эффективной родительской позиции.

На наш взгляд, достичь данных положительных изменений становится наиболее возможным при осуществлении взаимодействия с семьями воспитанниками в режиме инновационной деятельности, реализуемой в образовательном процессе дошкольного учреждения.

Литература

1. Гуз, А.А. Взаимодействие дошкольного учреждения и семьи: Пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования / А.А.Гуз – Мозырь: ООО «Белый ветер», – 2007. – 192 с.
2. Давыдова, О.И. Компетентностный подход в работе дошкольного образовательного учреждения с родителями/ О.И.Давыдова, А.А. Майер – СПб:ДЕТСТВО-ПРЕСС, - 2013. – 128 с.
3. Кузнецов, Е.Б Внедрение инноваций – обязательное условие реформирования ДОУ // Управление Дошкольным образовательным учреждением. - № 6. – 2007. – С. 16–18.
4. Кодекс Республики Беларусь об образовании от 13.01.2011 г. №243-З:включен в Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь 17 января 2011 г. № 2 / 1795.
5. Филатова, Д.Ф. Формирование психологической культуры детей дошкольного возраста / Д.Ф. Филатова // Кіраванне у адукацыі. – 2012. – №11. – С. 24–30

НЕКОТОРЫЕ ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВОЕННОМ ВУЗЕ НА ПРИМЕРЕ УО «ВА РБ»

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

Учреждение образования «Военная академия Республики Беларусь» (УО «ВА РБ») является ведущим военным вузом страны. Обучение курсантов в ВА РБ происходит как на общеобразовательных кафедрах (например, кафедра высшей математики и физики), так и на кафедрах, преподающих военно-специальные дисциплины (например, кафедра управления ракетными ударами и огнем артиллерии).

При подготовке высококвалифицированных военных специалистов большую роль играет квалификация ППС. Под квалификацией мы понимаем не только глубокое знание преподавателем своего предмета, но и высокую педагогическую культуру, умение работать с аудиторией, широкий кругозор, владение современными информационно-коммуникативными средствами, стремление и готовность к совершенствованию. Преподаватель в военном ВУЗе не просто носитель, диктор и демонстратор знаний, он воспитатель и личный пример для будущих офицеров, которым в будущем по долгу службы предстоит обучать подчиненный им личный состав.

Преподаватели Военной академии, используя в своей профессиональной деятельности разработки современной педагогики и психологии, обязаны так же внедрять и достижения новейших военных технологий. Примером такого

внедрения может послужить изучение преподавателями и адъюнктами кафедры управления ракетными ударами и огнем артиллерии вопросов создания и применения разведывательно-ударных (огневых) комплексов с использованием тактических беспилотных авиационных комплексов (в том числе тактических БАК ближнего действия) как элемента разведывательной подсистемы для частей и подразделений РВ и А. Применение таких авиационных комплексов позволит выполнять задачи ведения непрерывной разведки противника в широком диапазоне метеоусловий, обеспечивая получение и передачу на землю в реальном масштабе времени телевизионного, тепловизионного и фотографического изображений местности, определение координат наземных объектов по целеуказанию оператора, а также сбор, накопление и комплексную обработку поступающей видеоинформации.

Преподаватели, слушатели и курсанты, принимая активное участие в изучении и внедрении в деятельность войск новейших достижений науки, сами значительно повышают свой специальный и общеобразовательный уровень. Однако преподаватели общеобразовательных кафедр в своем большинстве испытывают затруднения при определении направлений развития военной науки и техники, что приводит к разобщенности преподавания общеакадемических и военно-специальных предметов, и, как следствие, к тому, что курсанты не видят связи между фундаментальными и военно-прикладными знаниями.

С целью решения вышеуказанной проблемы в Военной академии практикуется проведение совместных расширенных заседаний общеакадемических кафедр и факультетских кафедр, преподающих военно-специальные предметы (например, кафедры физики и высшей математики с кафедрой управления ракетными ударами и огнем артиллерии факультета РВ и А) [1]. На таких заседаниях заинтересованных кафедр осуществляется синхронизация в обучении общеобразовательным и военно-специальным предметам (например, только после изучения законов вращательного и поступательного движения и гироскопа по физике курсанты факультета РВ и А могут приступить к изучению способов ориентирования приборов и орудий с помощью гирокомпаса).

Плодотворными являются межкафедральные семинары, на которых анализируется деятельность коллег на основании последних достижений психолого-педагогической науки, обсуждается взаимосвязь дисциплин, сближение теории и практики (к примеру, после изучения основных сведений из курса физики и теории вероятностей курсанты, обучающиеся по специальности «Управление подразделениями РВ и А», приступают к тренировкам на программном комплексе «Береза СПО», «Автоматизированных обучающих курсах по подготовке специалистов артиллерии» и обучающе-тестирующих комплексах «Виктория» и «Аркада», позволяющим производить в автоматизированном режиме подготовку исходных данных для стрельбы артиллерии, пристрелку и стрельбу на поражение наблюдаемых и ненаблюдаемых неподвижных и движущихся целей с моделированием средних и действительных параметров атмосферы, других условий стрельбы, а также с учетом ошибок подготовки стрельбы и рассеивания

снарядов. В данном случае хорошо прослеживается связь между изучением теории вероятностей и военным делом: после изучения теоремы гипотез легко понимается вопрос о пристрелке, а, изучив нормальное распределение случайной величины, становится ясно, что рассеивание траекторий снарядов (ракет) подчиняется нормальному закону раппределения).

Изучение на высоком уровне специальных предметов невозможно без глубоких знаний таких фундаментальных наук, как физика и математика, однако преподавание этих дисциплин без учета военной специфики ведет к потере интереса курсантов к обучению. Примеры и задачи военно-прикладного характера формируют у обучаемых осознание необходимости фундаментальных знаний для получения профессиональных знаний и понимание взаимосвязи физики, математики и специальных дисциплин.

Преподавание фундаментальных (в частности математики и физики) и военно-специальных дисциплин должны составлять общее целое для того, чтобы воспитать офицера-инженера, способного творчески подходить к поставленным задачам и совершенствоваться в своей профессиональной деятельности.

Литература

1. Карпович, Е.Л. Основные направления совершенствования деятельности ппс в военном вузе / Е.Л. Карпович, Л.И. Забабуха, Н.И. Акулович // Высшее военное образование: традиции, опыт и современность : материалы XI Республ. науч.-метод., конф., Минск, 25 апр. 2012 г. – Минск: ВА РБ, 2012.

ТВОРЧЕСКОЕ УЧЕБНОЕ ЗАНЯТИЕ В СТРУКТУРЕ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

О.А. Иванова
Брест, УО «БрГУ имени А.С. Пушкина»

Введение. Современному обществу нужны профессионалы-специалисты – носители человеческого и социального потенциала, в структуре которого значимым компонентом выступает творческий потенциал. К сожалению, в учреждениях высшего образования, всё ещё велик объём аудиторной нагрузки, реализуемой в поточном режиме, фронтально, что значительно снижает возможность индивидуально-дифференцированного развития творческого потенциала будущего специалиста, а значительное учебное время студент проводит на традиционно организуемых практических, лабораторных занятиях. Какими бывают учебные занятия? Захватывающими, интересными, необычными, идущими «на одном дыхании», а ещё – скучные, однообразные, многократно повторяющиеся по одному и тому же сценарию.

Цель *содержания излагаемой статьи* **–** произвести некоторое обобщение применения научно-теоретических исследований российских учёных относительно творческих учебных занятий и технологии их проектирования с позиции дидактической эвристики.

Актуальность. В наиболее общем виде недостатки, сложившиеся в практике организации учебных занятий могут быть представлены следующим образом:

– слабое знание преподавателями и применение на практике инновационных форм организации учебных занятий, противопоставление творчества и нормативно заданных стандартов относительно учебной дисциплины;

– пассивная позиция части обучающихся, бессистемность в формировании навыков рациональной организации учебного труда, метазнаний;

– слабое знание личности студента, недооценка личностного фактора в организации взаимодействия субъектов в учебном процессе;

– неумение создать необходимые условия для включения в творческую деятельность студента, самостоятельного построения ими индивидуальных концепций профессионального становления, программ самообразования и приобретения личностных смыслов.

Основные материалы тезисов. Инновационный процесс, как процесс творческий, «соткан» из ряда взаимодействующих компонентов: новых идей, нового содержания образования, способов, форм деятельности и т.д., среди которых важную роль играет творческое учебное занятие. На таком занятии студент изобретает, открывает, сочиняет, создают новый для себя образовательный продукт, а, значит, накапливают собственные смыслы в образовании, развивают творческие умения и навыки и реализуют личностный творческий потенциал.

Рассмотрение теоретических основ творческих учебных занятий необходимо вести с позиции *дидактической эвристики* (А.В. Хуторской), согласно которой дидактическая теория, предполагающая построение образования на основе творческой самореализации обучающих и обучающихся в процессе создания ими образовательных продуктов в изучаемых областях знаний и деятельности [2].

Дидактическая эвристика имеет своей целью раскрытие индивидуальных возможностей самих творцов – обучающих и обучающихся с помощью их деятельности по созданию творческих образовательных продуктов.

Под *образовательной продукцией* следует понимать, во-первых, материальные и идеальные продукты деятельности студента в виде суждений, идей, текстов, графических изображений, рисунков, презентаций, проектов и др., что ведёт к изменению знаний, опыта, способностей и способов деятельности личности; во-вторых, изменения личностных качеств участников образовательного процесса, развивающихся в ходе процессе. Внутренний продукт и есть тот конечный новый результат, которого достигает субъект образования в процессе творческого учебного занятия.

Творческое учебное занятие воплощает структурные компоненты образовательной программы: смысл, цели, задачи, фундаментальные образовательные объемы и проблемы, виды деятельности обучающихся, предполагаемые результаты, формы рефлексии и оценки результатов.

В проектировании творческих учебных занятий, важно опираться на:

– гуманистические цели;

– гуманизированное содержание;

– гуманистические формы организации и методы (технологии);

– реальные гуманистические результаты.

По мнению доктора педагогических наук, профессора П.И. Третьякова, в развитии содержания и моделей творческого учебного занятия важную роль играет разностороннее сопровождение участников образовательного процесса: *социальное,* обеспечивающее равные возможности всем обучающимся в ходе учебного занятия; *педагогическое,* предполагающую право всем обучающимся на построение индивидуальной образовательной траектории; *психологическое,* создающую эмоционально-положительные субъект-субъектные отношения; *реабилитационное,* обеспечивающую процессы восстановления и коррекции индивидуальной творческой деятельности личности; *здоровьесберегающее,* ориентированную на сохранение и укрепление здоровья каждого обучающегося; *правовое,* предоставляющую каждому субъекту образовательного процесса право на развитие, саморазвитие и своё мнение; *культурологическое,* предполагающую использование лучших образцов деятельности, ценностей, ценностных смыслов [1, с. 82].

Педагогическое проектирование творческого учебного занятия проходит три взаимосвязанных этапа: *моделирование, проектирование и конструирование.*

Моделирование творческого учебного занятия в первую очередь предполагает ответы на следующие вопросы: что именно будет создано студентами в ходе занятия? как будут оцениваться индивидуальные творческие продукты?

В практике проведения учебных занятий нами были использованы некоторые из предлагаемых творческих занятия:

– *когнитивного* типа (наблюдение, исследование объекта, постановка проблем и их решение, конструирование понятий (правил, гипотез, выводов) и др.);

– *креативного* типа (составления и решения ситуативных задач, парадокс, фантазия, моделирование, символотворчество, открытие и др.);

– *оргдеятельностного* типа (проект, целеполагание, нормотворчество, разработки индивидуальных образовательных программ, консультация, рефлексия и др.);

– *коммуникативного* типа (выставка, аукцион, соревнование, конференция, панорама, «круглый стол», творческий отчёт и т.д.). Выбирая целесообразно те или иные творческие типы учебных занятий, можно выстроить систему занятий, образующих целостный инновационный процесс.

Проектирование творческой среды учебного занятия потребовало наличие у субъекта проектирования ряда творческих компетенций: быстро реагировать на изменения социально-педагогической ситуации; конструировать такие модели в ходе реализации которых будет получен реальный позитивный результат в развитии всех человеческих «САМО…»; адаптироваться к индивидуальным особенностям личности; достраивать недостающие звенья творческого образовательного процесса; действовать как открытая система, имеющая запас готовности к новым изменениям; организовывать образовательный процесс без перегрузок и оказывать обучающимся необходимую психотерапевтическую помощь и т.д.

Конструирование – завершающий этап разработкой конкретного плана (проекта) творческого учебного занятия, который является одним из серии занятий по одной теме или разделу учебной программы.

По завершении проектирования творческого учебного занятия происходит его реализация, которая также является творческим процессом, поскольку учебное занятие не является простым воспроизведением намеченного плана. От творчества педагога зависит и уровень творчества детей, качество создаваемого ими образовательного продукта.

Вывод. Таким образом, творческое учебное занятие является необходимым элементом (элементами) инновационного образовательного процесса, развивает мотивацию студентов, активизирует творческий потенциал личности. При этом, в процессе разработки творческого учебного занятия, необходимо учитывать влияние на формирование сознания человека всех вызовов (информационных, технологических, экологических, нравственных и др.) на оценку личностью смыслов, ценностей, миропонимания.

Литература

1. Контарь, Л.В. Ресурсы инновационного развития образовательных систем / Л.В. Контарь, П.И. Третьяков [и др.]. – М. : Веллтон, 2008. – С. 82.
2. Хуторской, А.В. Эвристическое обучение : Теория, методология, практика / А.В. Хуторской. – М. : Международная педагогическая академия, 1998. – 266 с.

РАЗНОУРОВНЕВЫЕ ЗАДАНИЯ ПО ВОКАЛУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ 2 КУРСА

И.А. Каминская
Минск, УО «БГПУ имени М. Танка»

В содержании разноуровневых заданий по вокалу для студентов 2 курса предусматривается следующее: название уровня заданий, раскрытие его содержания, требования к выполнению и результат. Для каждого курса разноуровневые задания предлагаются в соответствии с учебной программой.

Примерное содержание разноуровневых заданий по вокалу для студентов второго курса.

Репродуктивный уровень II курс:

- петь упражнения в рабочем диапазоне голоса: нон легато, легато, стаккато; петь упражнения, выученные на уроке, на указанные штрихи; при транспонировании упражнений по полутонам вверх и вниз отрабатывать каждый из штрихов;

- спеть попевку (2 -3 музыкальные фразы) по образцу, данному преподавателем; выучить попевку; петь в нескольких, указанных преподавателем, тональностях сольфеджио и со словами;

- петь упражнения с заданным эмоциональным наполнением: радость, грусть, гнев, нежность; петь 4 упражнения с заданным соответствующим музыкальному материалу наполнением; удерживать его до конца упражнения;

- работать над трудными фрагментами вокализа по указаниям преподавателя; указанные преподавателем трудные фрагменты отрабатывать по образцу, данному педагогом на уроке;

- запомнить сведения о композиторе – авторе разучиваемого произведения, представленные преподавателем; записать сведения о творческом пути композитора, представленные преподавателем, запомнить их;

- спеть произведение по нотам, выполняя динамические оттенки, указанные преподавателем; разучивание нотно-музыкального текста; пение произведения по нотам с динамическими оттенками, которые указаны в нотах и выполнение которых было указано преподавателем на уроке;

- спеть песню в тональности, указанной преподавателем; разучивание нотно-музыкального и поэтического текста; пение в тональности по образцу, данному преподавателем;

- выучить белорусскую народную песню a capella, заданную преподавателем; разбор и разучивание нотно-музыкального и поэтического текста (сначала раздельно, затем – соединить); вспевание;

- петь школьную песню под собственный аккомпанемент, сохраняя указанный преподавателем звуковой баланс между вокальной и инструментальной партиями; разучивание вокальной и инструментальной партий раздельно под руководством преподавателя; соединить обе партии, поддерживая звуковой баланс, указанный преподавателем;

- запомнить и отработать с преподавателем попевки (2 – 4) и скороговорки (2 -4); выучить попевки и скороговорки; отрабатывать по образцу, данному преподавателем;

- запомнить закономерности развития детского голоса; записать сведения о детском голосе, данные преподавателем; запомнить их.

Реконструктивный уровень II курс:

- петь упражнения в рабочем диапазоне голоса на один-два штриха по выбору; нон легато, легато, стаккато; спеть исполняемые на занятиях упражнения с указанными штрихами; выбрать наиболее удобный для каждого упражнения; петь упражнения с выбранными штрихами;

- спеть упражнения с эмоциональным наполнением по выбору: радость, грусть; анализ музыкального материала упражнений; определение возможного эмоционального наполнения; пение с соответствующим эмоциональным наполнением;

- работать над трудными фрагментами вокализа, выбирая вокальные приемы, показанные преподавателем на уроке; разучивание нотно-музыкального текста; вычленение трудных фрагментов, которые были определены на уроке; работа над ними с применением вокальных приемов, которые были показаны преподавателем;

- выбрать и записать наиболее значимые сведения о композиторе-авторе разучиваемого произведения по указанному преподавателем источнику; ознакомление с рекомендованным преподавателем литературным источником; анализ сведений о композиторе, выбор и конспектирование наиболее значимых для вокально-исполнительской интерпретации сведений;

- спеть песню в одной из тональностей по выбору из предложенных преподавателем; разучивание песни, исполнение в 2 – 3 тональностях, предложенных преподавателем; анализ звучания голоса и вокальных ощущений; выбор оптимальной тональности;

- петь школьную песню под собственный аккомпанемент, выбирая звуковой баланс между вокальной и инструментальной партиями в соответствиями с указаниями в нотах; разучивание с динамическими оттенками вокальной и инструментальной партий школьной песни раздельно, затем их соединив; исполнение; анализ с педагогом звукового баланса и его корректировка;

- выбрать и составить из предложенных преподавателем скороговорок и попевок последовательность для работы с младшими школьниками; ознакомление со скороговорками (2 – 3) и попевками (2 – 3); разучивание; составление вариантов последовательностей для вокальной работы со школьниками;

- рассказать об основных этапах развития детского голоса; конспектирование предоставленной преподавателем литературы; предоставление в устной форме сведений об основных этапах развития детского голоса.

Творческий уровень II курс:

- петь упражнения со сменой штриха в рабочем диапазоне голоса; спеть упражнения на легато, нон легато, стаккато; выбрать наиболее удачный штрих для каждого упражнения; петь, транспонируя по полутонам вверх и вниз;

- спеть попевку с соответствующими содержанию динамическими оттенками; разучивание попевки; анализ и запоминание динамических оттенков; исполнение;

- петь упражнения с различным эмоциональным наполнением; анализ музыкального материала 3-4-х упражнений; определение для каждого из упражнений эмоционального наполнения; пение упражнения со сменой эмоций;

- самостоятельно выучить трудные фрагменты вокализа, применяя освоенные вокальные приемы; разучивание текста вокализа; вычленение трудных в вокально-техническом плане фрагментов; анализ необходимых освоенных вокальных приемов; работа над преодоление трудностей в вокализе;

- найти и законспектировать сведения о композиторе-авторе разучиваемого произведения; следуя рекомендациям преподавателя, ознакомиться со специальной литературой, проанализировать ее и законспектировать необходимые для вокально-исполнительской интерпретации произведений сведения о творчестве композитора;

- привести примеры произведений других видов искусства, близких по художественному образу разучиваемому произведению; проанализировать образное содержание разучиваемого произведения; вспомнить или подобрать (воспользовавшись литературой и альбомами репродукций) близкие по художественному образу произведения других видов искусства;

- выбрать наиболее удобную для своего голоса тональность; спеть произведение (песню) в нескольких тональностях; проанализировать звучание голоса и ощущение вокального удобства; выбрать оптимальную тональность;

- исполнить школьную песню под собственный аккомпанемент перед другими студентами; разобрать текст, проанализировать и разучить школьную песню под собственный аккомпанемент; скорректировать баланс меж-

ду вокальной и инструментальной партиями; исполнить в классе в присутствии других студентов;

- составить комплекс скороговорок и попевок для работы с младшими школьниками; взять скороговорки и попевки; проанализировать их на соответствие младшему школьному возрасту; выбрать по 5-6 и составить варианты последовательностей; уметь петь и быстро произносить их;

- рассказать об особенностях развития детского голоса; изучение рекомендованной преподавателем специальной литературы; анализ; конспектирование; предоставление в устной форме необходимой информации.

Таким образом, при использовании данной системы разноуровневых заданий необходимо понимание важности постепенного перехода от одного уровня заданий к другому, четкое представление цели выполняемой работы, использование педагогом посильного для каждого студента учебного вокального материала. Предлагаемая система разноуровневых заданий для самостоятельной работы студентов по вокалу позволяет экономить учебное время, способствует развитию вокальных навыков, умений вокально-исполнительской интерпретации произведений, систематизации вокально-методических знаний и интеграции их в практическую вокальную работу, нацеливает на ясные определения центральных категорий в области музыкального искусства (эстетическое восприятие произведения, эксплицитное выражение в специальных оценочных суждениях, касающихся трактовки музыкального материала).

Литература

1. Нижнивова, А.Б. Формирование певческой культуры учителя музыки: теория и практика: учеб. –метод. пособие / А.Б. Нижникова. – Минск: БГПУ, 2006. – 60 с.
2. Нижнивова, А.Б.Вокальная работа с детьми: учеб. –метод. пособие / А.Б. Нижникова. – Минск: БГПУ, 2006. – 68 с.
3. Менабени, А.Г. Методик обучения сольному пению /А.Г. Менабени. – М.: Просвещение, 1987. – 95 с.
4. Менабени, А.Г. Вокально-педагогические знания и умения /А.Г. Менабени. – М.: Просвещение, 1995. – 30 с
5. Емельянов, В.В. Развитие голоса. Координация и тренаж / В.В. Емельянов. – СПб.: Лань, 1997. – 192 с.

ЭЛЕКТРОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

Э.А. Карпенко
Могилев, УО «МГУ имени А.А. Кулешова»

Создание образовательной среды закономерно связано с целенаправленным определением и организацией ее образовательных возможностей, выстраиванием стратегии и интенсификации ее образовательного воздействия. Необходимость расширения образовательного пространства диктуется временем, требующим от человека умения ориентироваться в нарастающем потоке информации, выбирая нужное, перерабатывая, анализируя сущест-

венное, необходимое для решения стоящей задачи, предъявлять свой продукт интеллектуальной деятельности. Одной из приоритетных задач современного вуза является создание креативной образовательной среды как фактора развития и формирования творческой личности будущего специалиста. Возникает потребность преобразования образовательной среды, расширения информационных связей и каналов взаимодействия образовательной среды с личностью обучающегося.

Основная цель креативной образовательной среды - "разбудить" в человеке творца и максимально развить в нём заложенный творческий потенциал.

Креативная образовательная среда должна не только предоставлять возможность каждому обучающемуся на каждом образовательном уровне развить исходный творческий потенциал, но и (а это на наш взгляд - главное) пробудить потребность в дальнейшем самопознании, творческом саморазвитии, сформировать у человека объективную самооценку. [1]

Электронные образовательные ресурсы, представляют собой высоко интерактивные, мультимедиа насыщенные источники информации, обеспечивающие телекоммуникационный доступ к ним и возможность их сетьевого распространения. [2]

Электронные образовательные ресурсы, являясь частным случаем информационно-образовательных ресурсов включают в себя электронные издания представленные в цифровой форме (текстовые документы, видеоматериалы, фотоматериалы, статические и динамические модели, объекты виртуальной реальности и интерактивного моделирования, картографические материалы, символьные и графические объекты, звукозаписи и иные учебные материалы), содержащее систематизированный материал по соответствующей научно–практической области знаний, обеспечивающее творческое и активное овладение обучающимися знаниями, умениями и навыками в этой области и используемые педагогом для организации учебного процесса.

В основу использования ЭОР могут быть положены следующие подходы: личностно-ориентированный (основанный на предоставлении личности возможности выстраивания собственной образовательной траектории с учетом индивидуальных особенностей и личностных потребностей) компетентностный (подразумевающий овладение необходимыми будущему специалисту общими и профессиональными компетенциями в виде совокупности знаний, умений и опыта деятельности) и деятельностный (определяющий условия развития, саморазвития и самоактуализации личности посредством включение в различные виды деятельности).Содержание в электронных образовательных ресурсах может быть представлено следующими компонентами: когнитивным, познавательно-деятельностным, эмоционально-ценностным.

Когнитивный компонент содержания включает в себя систему представлений о педагогических понятиях, научных подходах, концепциях и процессах их становления и развития.

Познавательно-деятельностный компонент направлен на развитие критического и творческого мышления; умений и навыков построения и организации поисковой деятельности; включение в творческую деятельность на основе анализа, сравнения, систематизации, преобразования информации,

компьютерного моделирования, конструирования, разработки дизайна, и создания продуктов интеллектуальной деятельности. Как показывает практика, информационная среда, создаваемая электронными образовательными ресурсами оказывает существенное влияние на такие характеристики мышления как гибкость, логичность, структурность, склонность к экспериментированию, что в свою очередь способствует развитию познавательных процессов связанных с творческой деятельностью.

Эмоционально-ценностный компонент представляет опыт отношений студента. Его сущность находит выражение в оценочном отношении к окружающей действительности, к собственной деятельности, к субъектам взаимодействия, к самому себе, а также в эмоциональных переживаниях связанных с включением в деятельность и организацией взаимодействия.

Целесообразным является разработка комплекта электронных образовательных ресурсов. В рамках изучения конкретной дисциплины. Данное обстоятельство позволяет решить ряд основных задач:

- смоделировать лекционные и практические занятия по тематике курса;
- оснастить курс достаточно большим количеством дополнительной и справочной информации, обеспечить доступность и удобство её получения в любое удобное обучающемуся время;
- интенсифицировать и оптимизировать организацию и проведение лекционных, практических и лабораторных занятий;
- повысить мотивацию и интерес студентов к изучаемому предмету, за счет новой современной формы представления материала, активизации их деятельности и эмоциональной включенности;
- предоставить широкие возможности для активной самостоятельной творческой деятельности через разработку проектов и создание собственных электронных продуктов;
- осуществлять обмен результатами деятельности через использование интерактивных возможностей Интернет и переносимую внешнюю память;
-создавать и расширять базу объектов для подготовки выступлений, докладов, рефератов, презентаций, и т.п.;
-осуществлять диагностику уровня знаний студентов на основе компьютерного тестирование;
-предоставить возможность студентам осуществлять автоматизированный самоконтроль в любое удобное для них время;
-оказывать помощь студенту в организации изучения предмета в удобном для него темпе и на выбранном им уровне усвоения материала в зависимости от его индивидуальных особенностей восприятия;
-повысить общекультурный уровень студентов, способствовать их эстетическому воспитанию.

ЭОР, разрабатываемые кафедрой педагогики УО "МГУ имени А.А.Кулешова", представляет собой систему ресурсов для активного творческого освоения курсов. ЭОР по следующим разделам педагогики: "Основы педагогики", "Педагогические системы и технологии", "История образования и педагогической мысли" и др. включают в себя: мультимедиинное сопровождение лекционных курсов, тематические презентации и слайды,

практикумы, задания для контроля и самопроверки, программы для профессиональной подготовки; наглядные пособия: плакаты, структурно-логические схемы, лабораторные работы, дидактические тесты, коллекции мультимедийных студенческих работ и проектов по отдельным учебным темам и др. Каждый ресурс из набора может служить полезным информационным источником, и позволяет сделать отдельные учебные эпизоды и весь учебный процесс в целом более интересными и наглядными, активизировать познавательную и творческую деятельность студента.

Электронные образовательные ресурсы по педагогике могут быть использованы преподавателем на всех этапах обучения. Их эффективность определяется рядом требований: анализа и отбора содержания учебного материала, полнотой, логичностью и последовательностью изложения, видом представления информации; качеством методического инструментария посредствам усиления в содержании педагогических дисциплин практического, прикладного аспекта через включение в содержание проблемных, проблемно-поисковых, творческих заданий; организация рефлексивно-оценочной деятельности через серии вопросов и заданий; использование современных технологий обучения для активизации познавательной деятельности студента, стимулирования самостоятельной работы студента; высоким уровнем исполнения и художественного оформления, качеством технического исполнения, наглядностью.

Литература

1. Кречетников К.Г. Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе: монография/ К.Г. Кречетников.- М.: Госкорцентр, 2002.-296 с.
2. Осин, А.В. Электронные образовательные ресурсы в вопросах и ответах [Электронный ресурс]/А.В. Осин: http//www.rnmc.ru ФГНУ "‹‹Республиканский мультимедиа центр››.

УСИЛЕНИЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ: МЕТОД РЕКОНСТРУКЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ

И.Е. Керножицкая
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Введение. Совершенствование системы высшего образования связано с существенным пересмотром программ профессиональной подготовки и поиском возможностей их эффективной реализации. Данная проблема вызывает серьезный общественный и педагогический резонанс, поскольку связана с оценкой деятельности вузов, поиском резервов качественной подготовки специалистов. В многочисленных публикациях о судьбе реформ в высшей школе встречаем следующие суждения ученых: «рафинированный академизм в образовании практически у всех вызывает чувство неудовлетворения» (И.А. Зимняя), «чисто знаниевое образование оказывается неэффективным и нецелесообразным» (Б.С. Гершунский), «качество подготовки выпускника – это не производное от числа прослушанных курсов» (В.И. Байденко) и т.д.

Современные исследователи высшего образования (Л.А. Витвицкая, О.Л. Жук, В.И. Звонников, А.А. Факторович) видят основные направления

его развития в изменении роли характера, моделей педагогического взаимодействия. «Судьба реформ в высшем образовании зависит, в первую очередь, от того, как складываются отношения между основными участниками образовательного процесса – преподавателями и студентами» [1, с.89].

Данная проблема сохраняет свою актуальность и потому, что практика и работодатели повышают требования к выпускникам вузов. В нынешних условиях востребованы не только документы о профессиональной квалификации, но и их подтверждение в виде «пакета компетенций» специалиста. Нельзя не учитывать и то обстоятельство, что сегодня преобладающими в среде молодых людей являются «дипломоцентрические установки» (А.А. Факторович), поскольку вузовское обучение в сложившейся реальности воспринимается ими лишь как возможность обеспечить успешную социальную интеграцию. Отсюда – серьезное снижение познавательной и профессиональной мотивации, а в конечном итоге – результатов учебных достижений.

Не претендуя на составление исчерпывающего перечня гарантий качества профессионального образования, остановимся на рассмотрении возможностей усиления практической направленности обучения. **Цель** данной статьи – обозначить некоторые условия использования на занятиях практических задач, имитирующих будущую профессиональную деятельность.

Материалы и методы. Работая над статьей, мы опирались на научные представления и разработки ученых по проблеме повышения качества профессиональной подготовки специалистов (Б.С. Гершунский, И.А. Зимняя, Л.В. Кондрашова, А.П. Сманцер, В.А. Сластенин и др.). Использовали многолетний опыт проведения занятий по педагогике, в том числе опыт создания и апробирования методических материалов, ориентированных на приоритетные образовательные технологии. Выполнение данной работы требовало применения методов теоретического и эмпирического исследования.

Результаты и их обсуждение. Подготовка профессионала для работы в современных условиях должна интегрировать не только передаваемую ему информацию (декларативные знания), но и формировать навыки взаимодействия с профессиональным окружением. Отсюда – востребованность метода реконструкций (анализа) профессиональной ситуации. Многие ученые называют его «задачным подходом» в обучении. При использовании этого метода важно, чтобы эти практические задачи носили не только учебный, алгоритмизированный характер, но и определялись нетиповыми ситуациями, в которых не действуют стандартные алгоритмы и поведенческие модели.

Общеизвестно, что педагогическая деятельность представляет собой постоянное решение множества задач, объективно обусловливаемых педагогической ситуацией. Наиболее характерной чертой всякой отдельной ситуации является некоторое рассогласование между целью и возможностью ее непосредственного достижения, поэтому всякая ситуация содержит определенную степень проблемности. Проблемность педагогической ситуации обосновывается тем, что она, подвергаясь анализу, высвечивает процессы внутреннего сознания и внешних действий. Она «создает» теоретические и практические вопросы и задачи различной трудности, решение ко-

торых отсылает к поиску информации для планирования умственных и практических действий.

Педагогическая ситуация, по мнению Л.Ф. Спирина, определяется как объективное состояние конкретной педагогической системы в определенном временном промежутке, а педагогическая задача – как результат осознания необходимости выполнения профессиональных действий. Эту мысль подтверждает Ф.Н. Гоноболин, когда пишет, что в любой момент перед учителем может возникнуть проблема, требующая своего решения. На решение одних есть время для тщательного обдумывания, планирования действий и операций, другие же надо решать сходу.

Помочь студенту нарабатывать опыт решения профессиональных задач и, тем самым, формировать свою профессиональную позицию призваны, в первую очередь, занятия по педагогике. На протяжении многих лет преподаватели кафедры , приобщающие студентов к мудрой науке и тонкому искусству воспитания, не представляют себе занятий по педагогике без учебно-творческих заданий [2]. В заданиях предлагаются точки зрения ученых на различные педагогические явления, идеи и опыт практиков, научно-популярные тексты об обучении и воспитании, этюды о взаимодействии участников учебно-воспитательного процесса, «школьные ситуации». Содержание заданий вводит студентов в сложный мир педагогической деятельности, процесс обучения, воспитания, развития школьников, управления педагогическими системами. Мы рекомендуем задания, которые помогают осознать смысл научной информации, проанализировать конкретное педагогическое явление, определить свою позицию при обсуждении той или иной профессиональной проблемы, увидеть многовариантность решения педагогической задачи. Каждое задание создает своеобразную микропроблемную ситуацию, что является поводом для размышлений и диалога, материалом для импровизаций и педагогической оценки, стимулом для принятия собственных решений. Таким образом, знания усваиваются в контексте разрешения моделируемых профессиональных ситуаций, что обусловливает развитие познавательной и профессиональной мотивации, личностный смысл учения.

Опыт нашей работы показал, что деятельность преподавателя определяется традиционными функциями, однако их содержание прирастает современными смыслами. Так, дидактическая функция теперь предполагает создание продуктивной учебной среды; организационная – определяет его позиции как модератора, который стимулирует процесс работы с информацией, осмысления нового знания и путей его использования в профессиональной деятельности; оценочная – в объективной и обоснованной диагностике достижений студентов.

Метод реконструкции педагогической ситуации наряду с дискуссией, деловой игрой, конструированием коллажа, компьютерной презентацией проекта способствует организации такого педагогического взаимодействия, когда акцент с информационного компонента обучения переносится на аналитический, рефлексивный, что служит основой формирования у студентов практических умений. Несомненно, возникает проблема, каким способом они вырабатываются: под направляющим влиянием педагогической

теории или независимо от нее, под влиянием личных впечатлений школьного детства, на основе обыденных, житейских представлений об обучении, воспитании, развитии личности. Нет необходимости доказывать, что только путь формирования умений на основе психолого-педагогических знаний обеспечивает подготовку грамотного, компетентного специалиста.

В результате многочисленных опросов, анкетирования студентов мы пришли к выводу, что восприятие учебного материала напрямую зависит от того, насколько понятна молодым людям связь предлагаемых им теоретических знаний с перспективами профессионального развития, с их непосредственными личностными проблемами.

Заключение. Предлагаем наши аргументы, полученные в исследовании.

1. «Ситуативные задачи», как особый способ постижения педагогических истин – средство развития у студентов нестандартного мышления, эмоционально-ценностного отношения к теории и практике обучения и воспитания, творческого подхода к проблемам, которые постоянно выдвигаются школьной жизнью.
2. Логика выполнения задания, поиск решения педагогической задачи, ставит студента в положение исследователя, дает возможность, опираясь на теорию, закономерности и принципы педагогического процесса, самоопределяться в проблемной ситуации, анализировать ее, моделировать способ решения проблемы.
3. Решение педагогических задач осуществляется как на репродуктивном уровне, когда студент использует готовые формулировки, высказывает предположения на уровне «здравого смысла», не устанавливая взаимосвязи между отдельными компонентами решения, так и на творческом уровне, когда студент выполняет самостоятельно комплекс проектно-конструкторских задач, объясняет их логику, видит предпочтительный способ достижения результата.
4. Использование данной методики придает процессу обучения проблемно-исследовательский и практико-ориентированный характер. На занятии происходит «объективизация скрытой образовательной и педагогической реальностей», (Д.Г. Левитес), выход за рамки учебного предмета в значимую для студента социальную практику, превращая тем самым содержание обучения в личностные новообразования, в компетентности будущего специалиста.

Литература

1. Факторович, А.А. Преподаватели и студенты вузов: новые роли и модели заимодействия / А.А. Факторович // Педагогика. – № 6. – 2013. – С. 89–97.
2. Учебно-творческие задания по педагогике: формирование профессиональной компетентности студентов: методические рекомендации / И.Е. Керножицкая, Н.А. Ракова. Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2012.

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ АНАЛИЗА КОМПОЗИЦИОННОЙ СТРУКТУРЫ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

В.П. Климович
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Основой инновационных процессов, происходящих в педагогике художественного образования, выступает организация процесса обучения как один из вариантов в направлении развития личности студента, а совершенствование дидактического инструментария педагога, ведущего курс учебной композиции, направленный на развитие личностных и творческих качеств обучаемых, способствует становлению профессиональной компетенции будущего педагога-художника.

В современной научной и методической литературе все больше внимания уделяется проблеме анализа композиционной структуры произведения изобразительного искусства, а также всему многообразию его возможных аспектов рассмотрения.

Анализ художественного произведения изобразительного искусства и анализ композиционной структуры произведения изобразительного искусства – понятия близкие, но не адекватные. Под анализом художественного произведения в учебной практике обычно понимается ознакомление с содержанием и проблематикой произведения, которое рассматривается независимо от его художественного воплощения, при этом чаще всего ограничиваются лишь указанием на наличие целого ряда категорий художественной формы. Функции отдельных служебных подчиненных композиции категорий художественной формы обычно не рассматриваются и не исследуются. В аналитической работе с произведением изобразительного искусства вычленяются и абстрагируются те или иные элементы художественной формы с помощью выделения композиционных схем, анализа подготовительных зарисовок, колористических раскладок, пространственного построения, изучения аксессуаров и т.п.

В отличие от подобного, широко распространенного в учебной практике изучения художественного произведения, анализ его композиционной структуры представляет собой не просто анализ художественных особенностей, а изучение самого произведения через рассмотрение его структуры и исследование функций отдельных структурных элементов. Таков путь возможет, «поскольку композиция реализует принцип организации различных уровней художественного произведения, а не только одного из них, поскольку оно выражает принцип упорядоченности содержания и формы одновременно»[1.с.53]. Тем более, что композиция постоянно имеет две четко выраженные функции, вытекающие как из конструктивной идеи, свойственной природе замысла и дающей пластическую основу композиции (Е.А.Кибрик), так и функции композиции, являющейся конструкцией для понимания, конструкцией, которая выполняет функцию подачи смысла (Н.Н.Волков). Н.Н.Волков писал: «Целью и формообразующим принципом композиции является, однако, не построение само по себе, а смысл. Конструкция /построение/ выполняет функцию подачи смысла» [2.с.27].

Использование анализа композиционной структуры произведения как инструмента познания не ограничено никакими условиями вида или жанра изобразительного искусства, поскольку композиция присуща любому произведению. Следовательно, изучение произведения изобразительного искусства в ходе анализа композиционного структуры расширяется и углубляется.

Поэтому и следует широко толковать понятие «композиционный анализ», и как анализ макро- и микроструктуры композиции, и как изучение «внешней» и «внутренней» стороны художественного произведения. Так, например, композиционный анализ портрета предполагает в качестве исходного момента рассмотрение структуры произведения как «внешней» (целый ряд композиционных категорий – ритм, контраст, колорит, пространство, масштаб, формат, размер, силуэт, контур, цвет, свет, тон, и т.д.), так и «внутренний» (системы образов – человека и окружающей среды, модели и образа, взаимосвязь сюжета и характера портретируемого, связь внешнего и внутреннего сходства портрета и т.д.) сторон. Углубление в макро- и микроструктуру композиции произведения изобразительного искусства необходимо прежде всего для выяснения основного композиционного компонента в любой работе. При этом обязательное условие плодотворности композиционного анализа – постоянное выявление смысловых функций рассматриваемых категорий и их жанрового своеобразия.

Рассмотрение произведения с точки зрения его композиционной структуры всякий раз представляет новые сложности в связи с индивидуальностью изучаемого произведения изобразительного искусства. Поэтому, с каждым новым произведением понятие о композиции расширяется, становиться все менее связанным с построением одного какого-то определенного произведения.

Овладение методом композиционного анализа заключается в правильном применении различных специальных упражнений. Методическую ценность имеют устный, письменный и изобразительный анализы композиционной структуры произведения изобразительного искусства. В отличие от целостного изучения, свойственного устному и письменному анализам, изобразительный анализ, как одна из форм композиционного анализа – это глубокое проникновение в композиционную структуру произведения.

Изобразительный анализ может быть отнесен скорее к способу анализа художественной формы, чем произведения вообще. Дело в том, что все произведение разбирается на «структурные единицы целого», а при анализе его композиции учитывается и целый ряд чисто формальных моментов. Прежде всего это: распределение на плоскости всех элементов изобразительного мотива; соотношение масштаба изображения к фону и формату; определение структуры и конструкции построения композиции; поиск наличия определенных средств выражения «образной геометрии», реализованных в картине, в связи со смыслом и эмоциональной атмосферой художественного образа; линейный, тоновой и колористический анализ произведения изобразительного искусства; знакомство с устоявшейся иконографией основных видов и жанров изобразительного искусства; классическими вариантами организации картинного поля и т.п.

Кроме того, в художественной практике находит свое материальное воплощение, посредством организации изобразительного материала в пределах картинной плоскости, и эмоциональная сущность композиции, в основе которой лежат эмоционально-образные, эмоционально-эстетические и нравственно-оценочные отношения. Эту сторону специфического языка композиции в структуре изобразительно-выразительных средств организации художественного образа можно проследить на примере возможностей контраста, используемого как сочетание противоположностей в картине, то есть противопоставление контура и силуэта, светлого и темного, объема и плоскости, контраста величин, форм, движений, психологического контраста и т.д.

Такой анализ элементов художественной формы способствует лучшему осмыслению композиционной структуры произведения, четче раскрывает внутренние взаимосвязи между отдельными приемами и правилами организации изобразительного материала, обеспечивается стойкое запоминание студентами общих и внутрижанровых понятий композиции в процессе изучения.

Однако любой аналитический прием при анализе композиционной структуры произведения изобразительного искусства – выступает прежде всего как способ истолкования элементов формы, их осмысления, так как в любом художественном образе – и сам материал, и размер, и формат, вплоть до фактуры, то есть поверхности предмета искусства – исполнены глубокого содержательного смысла.

Литература

1. Волкова Е.В. Произведение искусства – предмет эстетического анализа. / Е.В.Волкова. - М.: Изд-во Моск.ун-та, 1976. - 228 с.
2. Волков Н.Н. Композиция в живописи. /Н.Н.Волков. - М.: Искусство, 1977. – 263 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ

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

Введение. На современном этапе развития образования важнейшей задачей высшей школы является подготовка специалистов, способных к компетентной, ответственной и эффективной деятельности, что предполагает повышение роли самостоятельной работы в процессе обучения.

Являясь наиболее эффективным средством организации образовательного процесса, самостоятельная работа направлена на получение практико-ориентированных знаний, развитие умений рационально организовывать и осуществлять как учебную, так и профессиональную деятельность. Применение педагогической диагностики в процессе обучения формирует у студентов умения анализировать, оценивать и осуществлять коррекцию результатов собственной работы.

Материалы и методы. В ходе исследования использовались такие методы, как анкетирование, моделирование, педагогический эксперимент.

Результаты и их обсуждение. В современной научно-педагогической литературе педагогическую диагностику рассматривают как способ изуче-

ния результативности образовательного процесса; как деятельность, направленную на распознавание и учет индивидуальных особенностей участников образовательного процесса, на обеспечение результативности данного процесса; как систему управления образовательным процессом [1, 2, 3].

Мы рассматриваем педагогическую диагностику с одной стороны как деятельность, направленную на управление процессом обучения и личностное развитие обучающихся, а с другой стороны, как систему специально разработанных заданий, позволяющих определить степень обученности и уровень владения как предметными, так и общеучебными умениями и навыками.

Общеучебные умения и навыки (работа с источниками информации, схематизация учебного материала и т.п.), формируясь в процессе обучения, становятся основой и залогом успеха учебной деятельности, являясь, по сути, средством обучения.

Для эффективной организации самостоятельной работы, нами разработаны диагностические анкеты, позволяющие определить уровень сформированности общеучебных умений и навыков и степень готовности студентов к самостоятельной учебной деятельности. Основываясь на данных педагогической диагностики, мы разработали концептуально-методологические основания организации самостоятельной работы студентов на основе личностно-деятельностного, системного и управленческого подходов.

Системообразующим элементом организации самостоятельной работы является научно-методическое обеспечение, включающее следующие компоненты: *нормативный* – требования стандарта и учебную программу; *учебно-методический* – рекомендации по организации аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов, вопросы и задания для самостоятельной работы, педагогические тесты для самоконтроля; *контрольный* – индивидуальные задания, тематические тесты, вопросы и задания промежуточной и итоговой аттестации.

С целью определения эффективности применения предложенного научно-методического обеспечения самостоятельной работы студентов был проведен педагогический эксперимент, на примере дисциплины «Систематика высших растений». Все материалы для организации самостоятельной работы размещены на образовательном портале университета и доступны каждому студенту.

Студентам экспериментальной группы был предложен комплекс заданий для организации внеаудиторной самостоятельной работы с учетом их степени готовности к самостоятельной деятельности и уровня сформированности общеучебных умений и навыков. Задания предусматривали схематизацию изучаемого материала в виде опорных конспектов, структурно-логических схем и таблиц; составление схематических рисунков и глоссария; выделение диагностических признаков изучаемых таксонов.

Создание опорного конспекта формирует умения выделять основные особенности, изучаемых объектов, давать им краткую характеристику, устанавливать взаимосвязи, используя опорные сигналы и графические выделения.

Составление глоссария направлено на овладение предметной научной терминологией. В ходе работы над глоссарием студенты учатся системати-

зировать и объяснять термины, выделять главные понятия в изучаемой теме, у них формируется предметная речь.

Составление сравнительных, обобщающих, классификационных таблиц формирует у студента умение систематизировать, структурировать и свертывать учебный материал, что необходимо при работе с большими объемами информации.

Создание структурно-логических схем способствует развитию системного анализа, выделению общих и дополнительных элементов, способности к абстрагированию. Структурировать можно как весь учебный материал темы, так и отдельные части. Выполнение данного задания требует от студента хорошего владения предметными знаниями.

При составлении рисунков и диаграмм развиваются умения выделять главные элементы, устанавливать между ними соотношения, отслеживать ход развития, изменения какого-либо процесса, соотношения каких-либо величин.

С целью проведения самодиагностики студентам предлагалось составление дифференцированных заданий в тестовой форме и контрольных вопросов, охватывающих весь изучаемый материал. Выполнение данной работы направлено на определение и ликвидацию пробелов в знаниях, т.к. только глубокое знание и понимание изучаемого материала позволяет качественно выполнить работу.

Самоконтроль заключался в выполнении тематических тестов, размещенных на образовательном портале.

Как отмечают студенты, составление опорных конспектов с использованием лекционного материала и учебника способствует лучшему запоминанию (62,7%), систематизации (32%), пониманию информации (29,3%). Выполнение и составление тестовых заданий позволяет лучше понять (52%), систематизировать (34,7%) учебный материал, увидеть пробелы в собственных знаниях (38,7%).

Анализ результатов промежуточной (коллоквиумы) и итоговой аттестации (экзамен) показал, что выше стала не только успеваемость студентов экспериментальной группы, но и качество знаний: ответы отличаются логикой изложения, аргументацией, грамотной предметной речью.

Заключение. Таким образом, организация самостоятельной работы студентов с учетом данных педагогической диагностики, применение самодиагностики и самоконтроля способствуют формированию глубоких и прочных знаний, приобретению навыков самостоятельной учебной деятельности, формированию познавательного интереса, академических и профессиональных компетенций.

Литература

1. Аванесов, В.С. Определение, предмет и основные функции педагогической диагностики / Педагогическая диагностика [Электронный ресурс]. – 2009. – Режим доступа: http://www.ucheba.com/ur_rus/ur_metodkopilka.htm. – Дата доступа: 17.07.2009.
2. Борытко, Н.М. Диагностическая деятельность педагога: учеб. пособие / Н.М. Борытко. – М.: Академия, 2006. – 284с.
3. Ингенкамп, К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп. пер. с нем. – М.: Педагогика, 1991. – 240с.

К ВОПРОСУ О МОДУЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

А.В. Конышева
Минск, УО «БНТУ»

В конце 80-х – начале 90-х годов XX века в педагогическую науку “врывается” новый термин из области технических наук, а именно “модуль”. Стали писать и говорить о преимуществах модульного обучения в системе образования.

В педагогической науке модуль рассматривается как важная часть всей системы, без знания которой дидактическая система не срабатывает. По своему содержанию – это полный, логически завершенный блок.

Модульное обучение (МО) строится по правилам модульности, когда конструкция учебного материала обеспечивает каждому обучаемому достижение поставленных дидактических задач, имеет законченность материала в модуле и интеграцию разных видов и форм обучения. Положительный эффект, достигаемый в результате такого обучения, связан с его динамичностью, которая заключается в вариативности элементов модулей, содержания элементов и модулей. Цели при данном обучении формулируются в терминах методов деятельности и способов действий и разделяются на циклы познания и циклы других видов деятельности. МО отличает проблемный подход, творческое отношение обучаемого к учению. Гибкость его связана с дифференциацией и индивидуализацией обучения на основе многократно повторяющейся диагностики с целью определения уровня знаний, потребностей, индивидуального темпа учебной деятельности обучаемого.

«Модульное обучение заключается в разбивке учебного материала на отдельные взаимосвязанные учебные элементы, каждый из которых представляет собой специально разработанный и соответственно оформленный учебный вопрос» – такое определение дает В.В. Валетов. Он считает, что в условиях социально-экономических преобразований, внедрение гибкой модульной системы обучения является особенно актуальным [1]. Эта система позволяет индивидуализировать учебный процесс, учитывая степень подготовленности, интересы и способности учащихся. Немаловажно и то, что МО дополняет традиционные формы подготовки и может быть использовано как самостоятельно, так и в сочетании с ними, т.е. МО – это один из путей реализации личностно-ориентированного педагогического процесса. МО предполагает строгое содержание учебного материала, четкие требования к знаниям и способам деятельности, алгоритмизацию труда.

К ведущим **принципам** модульного обучения относятся следующие:

1) модульность: т.е. обучение строится по отдельным функциональным узлам-модулям, предназначенным для достижения конкретной цели. Каждый модуль должен быть представлен законченным блоком, интегрирующим различные виды и формы обучения. В последствие из них возможно формирование единого содержания обучения. Элементы внутри блока-модуля взаимозаменяемы и подвижны. Освоение учебного материала происходит в процессе завершенного цикла учебной деятельности. Гиб-

кость такого решения основана на вариативности уровней сложности и трудности учебной деятельности.

2) структуризация содержания обучения на обособленные элементы означает то, что учебный материал должен быть представлен в рамках одного модуля как единое целое, направленное на решение интегрированной цели.

3) динамичность, содержание модуля может изменяться в зависимости от социального заказа. Он помогает разрешить противоречие между стабильным и меняющимся содержанием учебного материала.

4) действенность: цели в МО должны формулироваться в терминах методов деятельности и способов действий. Кроме того, обучение должно строиться на основе проблемного подхода к усвоению знаний.

5) гибкость: структура модулей должна быть такой, при которой обеспечивается легкое приспособление содержания обучения и возможность его применения к индивидуальным особенностям обучаемых. При реализации данного принципа необходима индивидуализация обучения, которой должна предшествовать исходная диагностика знаний и анализ потребности обучения со стороны обучаемого, его психомоторных характеристик.

6) осознанная перспектива – для глубокого понимания обучаемыми стимулов на всех этапах обучения в каждой индивидуальной программе указывается комплексная дидактическая цель, осознаваемая как лично значимый ожидаемый результат.

7) разносторонность методического консультирования и паритетности предполагает паритетные отношения между обучающим и обучаемыми. Основная функция преподавателя – консультационно-координирующая.

Поскольку МО в качестве одной из основных целей преследует формирование у студентов навыков самообразования, весь процесс строится на основе осознанного целеполагания и самоцелеполагания с иерархией ближних (знания, умения, навыки), средних (общеучебные знания и навыки) и перспективных (развитие способностей личности) целей. Осознанность учебной деятельности переводит преподавателя из режима информирования в режим консультирования и управления. Преподаватель освобождается от чисто информационных функций, делегирует модульной программе некоторые функции управления, которые становятся функциями самоуправления.

Модульные программы и модули строятся с целевым назначением информационного материала, с сочетанием комплексных, интегративных и частных дидактических целей, при полноте учебного материала, относительной самостоятельности элементов в модуле, с реализацией обратной связи, при оптимальной передаче информации и методического обеспечения. Поэтому положительная роль МО связана с осознанностью перспективы обучения каждым студентом. Начало модуля содержит описание интегрированной цели, начало его элемента – описание частной цели.

Сущность МО состоит в том, что студент полностью самостоятельно (или с определенной дозой помощи) достигает конкретных целей учебно-познавательной деятельности в процессе работы с модулем.

Модуль – это целевой функциональный узел, в котором объединено: учебное содержание и технология овладения им в систему высокого уровня целостности. Таким образом, модуль выступает средством модульного обучения, так как в него входит: целевой план действий, банк информации, методическое руководство по достижению дидактических целей. Именно модуль может выступать как программа обучения, индивидуализированная по содержанию, методам учения, уровню самостоятельности, темпу учебно-познавательной деятельности студента.

Модульная система обучения имеет некоторые принципиальные отличия от традиционной системы. Содержание обучения представляется в законченных модулях, одновременно являющихся банком информации и методическим руководством по его применению. При осуществлении модульного обучения с позиции теории поэтапного формирования определенных навыков главную образовательную цель можно разделить на поэтапные задачи формирования этого навыка в рамках отдельных учебных элементов модуля. В основе такого обучения лежат субъект-субъектные отношения между преподавателем и студентом. Также обеспечивается самостоятельное, осознанное достижение определенного уровня в учении. Наблюдается высокая степень адаптивности элементов к условиям педагогического процесса.

Используя модули, можно успешно осуществлять внутрипредметные и межпредметные связи, интегрировать учебное содержание, формируя его в логике содержания ведущего учебного предмета. Другой критерий связан с необходимостью осуществлять дифференциацию учебного содержания. Нижним пределом будет уровень обязательной подготовки. При использовании модулей есть большая возможность осуществить проблемность в обучении.

Литература

1. Валетов, В.В. Проблемы организации модульной системой обучения / В.В. Валетов, В.К. Пашкас, В.Р. Мамчиц // Адукацыя і выхаванне. – 1999. – №2. – С. 14–16.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЛУЖБА КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Т.Е. Косаревская, Р.Р. Кутькина
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

В наши дни принят ряд важнейших решений, определяющих государственную политику в области образования и стратегию развития образования. Кодекс Республики Беларусь об образовании и закон РБ «Об оказании психологической помощи» ставят новые задачи перед практической психологией и определяют перспективы развития социально-педагогической и психологической службы (СППС) образования. Деятельность СППС должна быть направлена на реализацию заложенных в этих документах основных принципов государственной политики в области образования, которые основываются на приоритетах общечеловеческих ценностей жизни и здоровья человека, свободного развития личности, общедоступности, адекватности образования уровням развития и подготовки обучающихся. Этим и обусловлены задачи СППС: эффективное обеспечение интеллектуального и нравственного развития ребенка с учетом его

возрастных, психофизиологических и гендерных отличий, особенностей его поведения, мотивов и способностей.

Цель статьи - анализ деятельности СППС в контексте развития образования в регионе и разработка рекомендаций по совершенствованию деятельности Службы как ресурса этого развития.

Материал и методы исследования: в исследовании применялся комплекс методов — анализ результатов исследований, научных публикаций, отражающих состояние, проблемы организации и деятельности СППС в РБ и РФ; анализ нормативно-правовой базы и опыта функционирования Службы в регионе; анкетирование, метод экспертных оценок, анализ и обобщение данных мониторинга проблем деятельности и готовности специалистов (педагогов-психологов) СППС региона к решению приоритетных задач образования.

Результаты и их обсуждение. По данным публикаций, представляющих российский опыт, правомерно говорить о двух ее основных структурных элементах: это психолого-медико-социальные (ПМС) центры помощи детям и подросткам и штат психологов, работающих непосредственно в образовательных учреждениях различных видов. Развитие службы практической психологии образования идет в следующих направлениях: нормативно-правовое, организационно-управленческое, кадровое, научно-методическое, информационно-аналитическое, материально-техническое и ресурсное обеспечение, развитие внутриведомственного и межведомственного взаимодействия[1,2,3].

На практике реализуются несколько моделей работы психолога в образовании. Выбранная модель определяется квалификацией психолога, его профессиональной позицией, запросом и позицией администрации учреждения образования. *Первая модель* предполагает, что психолог ведет работу с учащимися, родителями и педагогами по их обращению. Психолог не ставит своей задачей оказывать влияние ни на форму, ни на содержание учебно-воспитательного процесса. *Вторая модель* предполагает, что к предыдущему функционалу добавляется: проведение диагностики учащихся по запросам администрации и педагогов, посещение учебных занятий с целью выработки рекомендаций по работе с конкретными учащимися. При высокой квалификации педагог-психолог становится одним из основных участников педагогических консилиумов, рассматривающих проблемы отдельных учащихся. *Третья модель* включает в себя как обязательный компонент проведение обучающих семинаров и тренингов с учащимися и педагогами. Психолог ставит задачу влиять на стереотипы поведения, способы коммуникации преподавателя с учащимися, формирует умения успешно справляться с проблемами и предупреждать их появление. *Четвертая модель* включает в себя работу психолога с содержанием и способами профессиональной деятельности педагога. Целью психолога становится влияние на профессиональное сознание педагогов и администрации в направлении формирования целостной педагогической позиции, а также психологическое сопровождение образовательных процессов[3].

Опыт, накопленный в РФ, был продуктивно использован при организации работы психологических служб в Беларуси. Основные тенденции

развития практической психологии в образовании в РБ позволяют обеспечить разноуровневую психологическую помощь всем субъектам образовательного процесса. Основные направления деятельности СППС и ее перспективные задачи позволяют рассматривать Службу как ресурс и инструмент социального развития системы образования[4].

Проведенное нами в Витебском регионе исследование позволило выявить *следующие тенденции*.

Уровень востребованности психологических услуг в регионе высок. Это свидетельствует о возрастающей психологической грамотности населения, субъектов образовательного процесса. Это же возлагает повышенную ответственность на психологов, требует совершенствования системы работы СППС.

Действующая система управления Службой, научно-методический и кадровый потенциал региона, прежде всего, определяют ресурсы деятельности СППС. Адекватным инструментом оценки структуры и эффективности деятельности Службы является социально-психологический мониторинг.

Усилена практическая ориентированность профессиональной подготовки педагогов-психологов. В регионе создан достаточный организационный, научный, кадровый потенциал – работают кафедры психологии и прикладной психологии на факультетах, учебно-научно-консультационный центры, факультет переподготовки кадров, центр коррекционной и психологической помощи. Совершенствуются программы и формы постдипломного сопровождения. Осуществляется налаживание процесса непрерывного образования, ориентированного на опыт, систему повышение квалификации для специалистов служб психологической помощи населению. Важным звеном представляется развитие договорной деятельности между образовательными учреждениями региона.

Заключение. Ресурсы социально-педагогической и психологической службы в контексте ее влияния на развитие образования представляют собой сложный психолого-педагогический феномен, складывающийся в интегрированном пространстве отношений и взаимодействий субъектов образовательного процесса в профессиональной образовательно-культурной среде.

Проведенное исследование показало, что уровень востребованности психологических услуг высок. В регионе создан значительный кадровый и научный потенциал. Очевидна актуальность создания комплексной региональной модели организации психологической помощи. Процесс развития Службы необходимо сделать планомерным, перевести в область продуманной стратегии, в которой будут чётко определены цели и критерии развития всех её структурных подразделений, выявлены потенциальные точки роста, определены этапы становления.

Литература

1. Дубровина, И.В. Психологическая служба на современном этапе развития образования [Текст] / И.В.Дубровина // Вестник практической психологии образования. 2011.-№ 3, с. 8-16.
2. Пахальян, В. Э. Практическая психология образования в России: без парадоксов [Текст] / В.Э. Пахальян // Вопр. психологии. 2005. - № 5. С.75-83.

3. Психологическая служба в современном образовании[Текст].Рабочая кн. / [И. В. Дубровина и др.] под ред. И. В. Дубровиной. СПб. : Питер, 2009. - 400 с.
4. Ковалева, Т. Н. Психологической службе в системе образование Беларуси - 20 лет [Текст] / Т. Н. Ковалева // ПСІХАЛОГІЯ. "У дапамогу педагогу". - 2008. - N 4. - С. 5-10.

СПОСОБЫ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В.Ю. Костюченко
Минск, УО «БГАТУ»

В настоящее время использование игр и музыки на занятиях по иностранному языку принято считать факторами, повышающими эффективность профессионально-ориентированного обучения. Игровая форма работы при профессионально-ориентированном обучении позволяет повторить и закрепить усвоенные лексические единицы и типовые фразы, разнообразить формы проведения урока и поддерживать внимание обучающихся на занятиях. При проведении занятий по иностранному языку в игровой форме целесообразно использовать упражнения на усвоение новых терминов, наиболее употребительных идиоматических выражений, накоплению и активному овладению лексикой для делового общения в пределах темы. В результате такого обучения помимо упомянутых выше качеств выявлены следующие особенности, позволяющие считать игровой фактор при профессионально-ориентированном обучении как один из эффективнейших:

-интенсификация учебного процесса за счет преимущественного использования игрового обучения наиболее эффективна и экономична, так как в этом случае, как правило, не требуется больших затрат на приобретение средств ее сопровождения; а сама форма игры наиболее близка к реальным профессиональным условиям деятельности будущих специалистов;

-игровое обучение позволяет спроектировать учебный процесс как набор игр разного уровня, назначения и сложности, при этом преследуется единственная цель — подготовить высококвалифицированных специалистов, отвечающих всем современным требованиям и способных после окончания вуза приступить к исполнению своих профессиональных обязанностей в полном объеме и на высоком профессиональном уровне;

-учебные игры по своей природе и качествам наиболее удачно и эффективно взаимодействуют с такими ведущими факторами как психофизиологическими, а также с факторами учебно-методического сопровождения (ТСО, музыка и т.д.), и могут быть использованы на любом этапе обучения предмета.

Музыкальный фактор, т.е. фактор влияния музыкальных средств на процесс учебной деятельности, проявляется в раскрытии дополнительных резервов и возможностей обучающихся, в снижении утомляемости, в повышении мотивации к изучению предмета, а также в снятии перегрузки студентов. Основные его задачи при профессионально-ориентированной технологии обучения заключаются в повышении эмоциональной активности обучающихся для обеспе-

чения успешности учебной деятельности. В основе этого фактора, например, при обучении иностранному языку, в первую очередь лежит музыкальная чувствительность, умение уловить и понять мелодию изучаемого иностранного языка, тонкости его интонирования, звучания. Данный фактор включает такие признаки как: способность дифференцированного восприятия интонационных особенностей иностранного языка; развитие артикуляционной чувствительности (имитация звука); познание музыкальной культуры страны изучаемого языка; способность памяти; способность говорения на иностранном языке в естественном темпе и интонировании; способность восприятия чужой речи на иностранном языке; эмоциональная стабильность; чувство уверенности в своих силах и др. Во-вторых, гуманизация образования требует пересмотра целей, содержания и технологии обучения иностранному языку как новому способу межкультурной коммуникации и межкультурного взаимодействия. Поддерживая интерес к языку как средству общения необходимо развивать интерес к нему как носителю своеобразной культуры. Использование музыки в процессе обучения знакомит студентов с музыкальной культурой страны изучаемого языка. Музыкальная составляющая в изучении иностранного языка позволяет раскрыться новым способностям студентов, облегчает им процесс обучения иностранному языку, сделав его увлекательным и эффективным.

Музыка – это сильное средство воздействия на обучаемых, особенно когда оно возникает из предлагаемых обстоятельств плана занятия и вплетается в "ткань" всего занятия, пронизывая его. Наибольший эффект в процессе профессионально-ориентированной технологии подготовки даёт работа с песнями на иностранном языке. Песни являются великолепным материалом для аудирования, отработки и запоминания языкового материала, грамматического и лексического анализа и работы над фонетикой. Для этого подбираются песни, сочетающиеся с проходимым по курсу материалом, показываются студентам наиболее яркие языковые явления и закрепляются с помощью песен и звучащих мелодий.

На завершающим этапе обучения иностранному языку можно использовать песни как прекрасное средство для организации и проведения дискуссий на иностранном языке, так как одна и та же песня воспринимается каждым слушателем по-разному, и студенты имеют возможность выразить своё к ней отношение. Помимо этого, спектр тем, затрагиваемых в современной песне, чрезвычайно широк: от простых и вечных проблем человечества до общественно значимых явлений и текущих событий жизни.

Литература

1. Андреасян И.М. Учимся учить. Минск: Лексис, 2003. – 134 с.
2. Дмитренко Т.А. Роль игр и технических средств обучения в педагогической технологии многоуровневого и интенсивного обучения иностранному языку в педвузе; // Научные труды МПГУ. Серия: гуманитарные: науки. М., 1998. - С.146-151.
3. Эльконин Д. Б. Психология игры. М.: «Педагогика», 1978. – 234 с.

ИННОВАЦИОННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЭФФЕКТИВНОГО РОДИТЕЛЬСТВА В СЕМЬЯХ ВОСПИТАННИКОВ

Т.Н. Кротова, Г.Н. Девятникова
Могилев, ГУО «Ясли-сад № 94 г. Могилева»

Происходящие в стране социально-экономические преобразования требуют модернизации системы образования с целью её максимального приспособления к реалиям общественной жизни. Важнейшим средством обновления образования являются инновационные процессы. В то же время, семья всегда была и остается жизненно необходимой средой для сохранения и передачи ребенку социальных и культурных ценностей. По общему признанию специалистов, семейное воспитание неповторимо по своему воздействию и эта уникальность определяется следующими причинами:

-первичностью семейного окружения в силу биологической и психологической зависимости ребенка от родителей;

-максимальной возрастной чувствительностью (сензитивностью) в период раннего и дошкольного детства к общению со значимым взрослым, которая возникает раньше потребности в общении со сверстником;

-длительностью и постоянством пребывания в семье, атмосферой семейных отношений: кровным родством, любовью, привязанностью, индивидуализацией общения членов семьи с ребенком.

-именно внутрисемейное взаимодействие опосредует и социальное благополучие подрастающего человека

- социальное неблагополучие ребенка непосредственно обусловлено неудовлетворением родителями основных, базовых потребностей ребенка.

С сентября 2013 года нами реализуется инновационный проект «Внедрение модели формирования эффективного родительства как условие социального благополучия воспитанников дошкольного учреждения». Прежде чем начинать проектную деятельность педагоги, взаимодействуя с родителями дошкольников, выявляли основные проблемы, имеющиеся в семейном воспитании.

Результаты, полученные нами при анкетировании родителей дошкольников за 2009-2012 гг., свидетельствуют о том, что часто родители за помощью к педагогам детского сада не обращаются. Анализ выявил, что: не придают особого значения трудностям семейного воспитания 18,5% родителей; испытывают затруднения в общении с педагогом - 16%; считают, что справятся сами - 39%; считают это неудобным, так как подобного рода консультации отвлекают педагога, - 11,5%; сомневаются в профессиональной компетентности педагогов и не придают дошкольному образованию должного значения - 8%. Только 7% родителей считают, что им и их детям нужна помощь сотрудников учреждения образования.

Воспитанниками дошкольного учреждения являются дети, как из достаточно благополучных семей, так и из неблагополучных. Семейное неблагополучие формируется по независящим от ребенка причинам, негативно

сказывается на его социальном благополучии и, порой, представляет объективную опасность для его жизни и здоровья [1,17].

Деятельность всех участников образовательного процесса нашего дошкольного учреждения направлена на создание условий социального благополучия воспитанников, что в свою очередь непосредственно зависит от реализации эффективной родительской позиции в семье. В связи с этим работа педагогов, в рамках проектной деятельности, направлена на создание оптимальных условий для социализации ребёнка. Мы стремимся, чтобы родители осознали свою роль в формировании личности ребёнка, и умели нести ответственность за свои воспитательные воздействия. Наш коллектив развивает конструктивное детско-родительское взаимодействие, субъективную позицию родителей, адекватное личностное развитие дошкольника, высокий уровень психологической культуры родителей. Достижению поставленной цели способствует реализация инновационной деятельности.

По мнению современных исследователей, важным аспектом является управление инновационным процессом, которое должно осуществляться, системно и «комплексно в контексте целостного развития дошкольного учреждения» [2, 136] и включать следующие аспекты:

- работу с педагогическими кадрами, направленную на создание предпосылок для инновационно-педагогической деятельности. На теоретических семинарах мы изучали нормативно-правовые документы в области реализации инновационной деятельности, систематизировали научно-методическое обеспечение по теме инновационного проекта;

Проведенное анкетирование педагогов творческой группы показало, что согласно классификации уровня профессионального мастерства Л.М.Митина у педагогов преобладает творческий уровень в деятельности (он возможен при повышении психологической, методической культуры педагога, развития умений устанавливать обратную связь с воспитанниками, заинтересованности в их развитии) и системно-моделирующий уровень (он предполагает четкое моделирование конечных результатов и способов, приемов, технологий их достижения). В начале реализации проекта, используем активные формы и методы работы с кадрами, такие как интервью, семинары-практикумы, презентации, тренинги, деловые игры, ролевые игры, метод «Дюжина вопросов», приемы мозгового штурма и др.;

- работу с воспитанниками, предполагающую учёт интересов и образовательных потребностей детей. В работе с детьми мы используем диагностику эмоционально-волевой сферы воспитанников, удовлетворения потребностей детей в эффективном общении со взрослыми и сверстниками, самооценку отношения к себе и окружающим, адаптивного социального поведения воспитанников; совместно с родителями проводим мероприятия, направленные на формирование осознанного и ответственного родительства;

- работу с родителями, направленную на формирование модели эффективного родительства как условия социального благополучия воспитанников дошкольного учреждения, позитивного отношения семьи к вводимым в дошкольном учреждении новшествам и привлечение родителей к участию в инновационном процессе.

Неотъемлемым условием социального благополучия воспитанников из различных категорий семей является повышение психологической культуры родителей. Для реализации этой части нашей работы мы создали родительский клуб «Семь Я», организовали деятельность консультативного пункта для родителей «Давайте встретимся», тренинг «Я-родитель», создали электронную почту для обсуждения интересующихся вопросов на форуме и рассылки консультационных материалов на электронную почту родителей.

Для формирования аффективного (эмоционального) компонента психологической культуры родителей мы предлагаем родителям участвовать в таких мероприятиях как семейный проект «Все мы родом из детства», составление и ведение семейного календаря «Наша дружная семья», праздник «Город счастья». Взаимодействие с родителями предполагается в творческих мастерских, посредством организации совместных тренингов, при проведении досугов, экскурсий, акций и совместных выставок.

Таким образом, для формирования эффективного родительской позиции необходимо задействовать коммуникативную, эмоциональную, нормативную, духовную, охранительную составляющие данного конструкта. Данное направление в работе дошкольного учреждения будет реализовано наиболее эффективно при систематизированном и планомерно организованном образовательном процессе, осуществляемом в режиме инновационной деятельности.

Литература

1. Филатова, Д.Ф. Психологическая культура родителей дошкольников, находящихся в социально опасном положении: результаты пилотажного исследования // Сацыяльна-педагагічная работа. – 2011. - №8. – с. 16-21.
2. Шамова Т.Н., Третьяков П.И., Капустин Н.П. Управление образовательными системами: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Т.И. Шамовой. М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 2001. -320с.

О РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЕ ОЦЕНКИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ «ВОЕННАЯ АКАДЕМИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ»

И.Г. Кудрин
Минск, УО «ВА РБ»

Введение. Рейтинговая технология широко распространена в мировой практике и с середины восьмидесятых годов прошлого столетия используется в ряде учреждений образовательных нашей страны. Достоинства и недостатки этой технологии изучены достаточно глубоко, о чем свидетельствует значительное количество публикаций по этой тематике.

Актуальность данной темы заключается в том, что рейтинговая система оценки применяется в процессе обучения и в технологии формирования оценки качества знаний, а также просматриваются перспективы ее совершенствования и развития в свете современных требований к образованию.

Цель – рассмотреть рейтинговую систему оценки деятельности курсантов учреждения образования «Военная академия Республики Беларусь».

В основе рейтинговой технологии лежит модульный принцип изучения дисциплины, деятельностный подход к организации самостоятельной работы обучаемых, рейтинговая оценка знаний. Модульность обучения подразумевает деление дисциплины на части (модули), имеющие логическую завершенность и несущие определенную функциональную нагрузку. Информация, заложенная в каждый модуль, при различной сложности и глубине должна иметь четкую структуру, единую целостность и направлена на достижение дидактических целей.

Рассмотрим рейтинговую систему оценки деятельности курсантов учреждения образования «Военная академия Республики Беларусь» (далее – курсантов). В целях активизации учебно-познавательной деятельности курсантов, повышения их ответственности за уровень личной подготовленности и качество служебной деятельности в подразделениях ведется рейтинговая оценка обучаемых. Так, рейтинг ведется на каждого курсанта. Он в себя включает: учеба (результаты сдачи сессии) – 60%; профессионально-нужные военные качества – 30%; научная деятельность – 5%; спортивная деятельность – 5%.

Результаты рейтинговой оценки учитываются при отборе кандидатов для назначения на воинские должности старшин курсов, заместителей командиров взводов, командиров отделений, при выдвижении кандидатов к назначению стипендий, при распределении после окончания военно-учебного заведения [1].

Следует отметить, что основанием для определения дальнейшего служебного предназначения выпускника являются результаты итоговой аттестации, рейтинговая оценка и его служебная характеристика (аттестация). Кроме того, учитываются семейное положение, состояние здоровья выпускника и членов его семьи.

Заключение. Таким образом, исходя из выше изложенного, можно сделать вывод, что рейтинговая технология ставит обучаемых перед необходимостью регулярной работы над составляющими рейтинга и в целом над своим образованием, повышает заинтересованность в ее результатах, позволяет повысить роль, значение и эффективность самостоятельной работы в учебном процессе. Анализ литературы показывает, что из всех действующих в мировой высшей школе технологий оценивания учебных знаний и достижений обучаемых существенное преимущество имеют технологии, основанные на индивидуальном рейтинге обучаемых, определяемом по совокупности оценок в различных контрольных точках при изучении дисциплины. Рейтинг-контроль является главной компонентой модульно-рейтинговой технологии и предусматривает возможность дифференцированного подхода к контролю знаний обучаемых.

Литература

1. Об утверждении Инструкции о порядке организации работы военного учебного заведения: постановление Министерства обороны Республики Беларусь и Министерства образования Республики Беларусь от 5 марта 2008 г. № 20/20: в ред. постановления Министерства обороны Республики Беларусь и Министерства образования Республики Беларусь от 31.05.2011 № 23/23 // Консультант Плюс: Беларусь. Технология 3000 [Электронный ресурс] / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2013.

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Е.А. Кущина
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Введение. Гуманизация образования, необходимость эстетической организации окружающей среды требует поиска новых подходов к формированию художественно-творческих качеств личности. Оригинальность художественного мышления, умение найти собственное, неповторимое решение той или иной задачи является одним из основных компонентов гармонично развитой личности, адаптированной к современным социально – экономическим условиям. Ориентация на целостность восприятия мира школьниками объективно отражает требования нынешнего времени и находится в русле актуальных проблем современного образования.

Цель исследования–рассмотреть такие понятия, как представление, музыкально-образные представления. Раскрыть психолого-педагогические основы сущности музыкального восприятия в процессе развития музыкально-образных представлений у младших школьников на уроке музыки.

Материал и методы. Проанализирована научная и методическая литература отечественных и зарубежных психологов, педагогов, музыковедов. Реализованы следующие методы исследования: сравнительно-сопоставительный анализ литературы, периодических изданий; изучение передового педагогического опыта учителей музыки.

Результаты и их обсуждение. Урок музыки в общеобразовательной школе в первую очередь направлен на поиски прекрасного на основе художественно-творческих решений, связанных с интеллектуальными особенностями развития младших школьников. Изучение педагогической практики учителей музыки общеобразовательных школ показало, что цель музыкального образования по-прежнему заключается в воспитании музыкального восприятия.

Период младшего школьного возраста является наиболее благоприятным, сензитивным для развития музыкально-образных представлений. Стремясь удовлетворить свою повышенную потребность в творчестве, маленькие школьники активно включаются в творческую деятельность и всегда очень эмоциональны при восприятии музыки. Однако учащиеся еще не умеют воспринимать музыку адекватно, не могут осознанно откликаться на выразительность отдельных музыкальных элементов. Школьники не могут самостоятельно понять язык музыкально-образных систем, поскольку на уроках музыки не уделяется особого внимания для развития музыкально-образного мышления. Приобщение учащихся к образной сфере духовно-нравственного классического искусства, развитие музыкально-образных представлений каждого ребенка, способствует приумножению его личного опыта, расширению эмоциональных реакций, обогащению образной памяти, связанной с переживанием музыки.

Л.В.Горюнова, рассматривая уроки музыки в школе, акцентирует внимание на совместной творческой деятельности учителя и учеников, направ-

ленной на познание самого себя и окружающего мира, на раскрытие нравственно-эстетической сущности искусства и на овладение общечеловеческими ценностями [1].

Известный педагог В. Сухомлинский отмечал, что «Музыка является самым чудодейственным, самым тонким средством привлечения к добру, красоте, человечности... Как гимнастика выпрямляет тело, так музыка выпрямляет душу человека» [2, 170]. Музыка помогает развитию чувств и способствует самопознанию. Она воздействует на эмоции человека, побуждает радоваться, грустить, мечтать, страдать. Музыка учит разбираться в людях, находить общие интересы, строить взаимоотношения. В воспитательных целях музыка оказывает положительное воздействие, даже когда все другие средства не являются эффективными.

Разработанная система формирования у школьников образных представлений, лежащих в основе практической деятельности, недостаточна. Слабо разработаны требования к наглядным средствам, содействующим созданию музыкально-художественного образа в специфических условиях уроков музыки. Решение этих вопросов будет способствовать совершенствованию учебного процесса в младшей школе.

Образные представления у школьников на уроке музыки должны занимать значительное место. Образные представления играют важную роль в формировании музыкальной грамотности учащихся. Наглядно-образные характерные средства помогают раскрыть содержание художественного образа и его свойств и занимают главное место в формировании образных представлений на уроках музыки.

Представление – это воспроизводимый в сознании обобщенный образ предмета, явления или ситуации, возникающий на основе прошлого опыта путем его воспроизведения в памяти, в процессе мышления или воображения.

Следует отметить, что музыкальные представления – это умение слушать и слышать звуковысотные, ритмические особенности, представлять музыкальные образы, эмоционально откликаться, активно использовать слуховое воображение.

Музыкально-образные представления мы рассматриваем как форму чувственного отражения в виде наглядных образов, возникающих в воображении или памяти на основе прошлого опыта в результате взаимодействия с произведениями музыкального искусства.

Музыкально-образные представления обобщают впечатления ранее слышанной музыки, отдельных элементов ее звучания. В процессе обучения музыке образ-представление выполняет познавательную, эмоционально-экспрессивную, регулирующую функции в разных видах музыкальной деятельности.

Явление интонационно-образных представлений объективно признается источником и следствием творческого процесса. Оно непосредственно или косвенно влияет на активность человека. Как аморфное воображение может стать импульсом для активной творческой деятельности, так формальные, диффузные действия креативного человека зачастую завершаются оригинальным духовным, или материализующимся открытием.

В младших классах учащиеся еще не имеют достаточного опыта общения с музыкой, поэтому их субъективные представления не всегда соответствуют самой музыке. Очень важно научить детей разбираться в объективном содержании музыки, чтобы то, что они домыслили сами, было обусловлено музыкальным произведением, а не произвольно надумано.

Соприкосновения с произведениями искусства не допускают суетливости. Взаимосвязь должна осуществляться в определенной эмоциональной атмосфере, которая заставляет «пережить» произведение искусства, «проникая в определенную культурную эпоху, ее настроение» [3]. Произведение пробуждает в учащихся эстетическое переживание, понимание и постижение прекрасного, вызывает желание «общаться» с героями произведения. Учитель, с помощью музыки, помогает школьникам познавать мир и его законы, постигать собственное «я» – развитие внутреннего мира, чувств и эмоций.

Заключение. Таким образом, музыкально-образные представления – это не только способность к слуховому представлению и предвосхищению звуковысотных, ритмических и других особенностей, но и способность к представлению музыкальных образов, а также деятельности воображения.

Развитие музыкально-образных представлений у школьников является одной из задач современной музыкальной педагогики, ведущей активный поиск новых технологий воспитания и обучения, эффективных методических подходов. Благодаря искусству, ненавязчиво, но активно формируется отношение человека к миру. Урок музыки способствует созданию нужного микроклимата, при котором все психические состояния (эмоциональные, волевые и интеллектуальные) учащегося регулируются благоприятным воздействием силы искусства, где через музыкально-образные представления формируются художественно-творческие качества личности.

Литература

1. Горюнова, Л.В. на пути к педагогике искусства // Музыка в школе / Л.В. Горюнова. – М., 1997. - №3, С.7-17
2. Сухомлинский, В.А. О воспитании / В.А. Сухомлинский. – М., Педагогика, 1979. – 470 с.
3. Кулагин, П. Г. Межпредметные связи в обучении / П.Г. Кулагин. – М., Просвещение, 1983. – 187 с.

ИЗ ОПЫТА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

С.А. Лазуков
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Учебная деятельность занимает практически все годы становления личности, поэтому от того насколько хорошо будут учиться школьники будет зависеть их дальнейшее профессиональное совершенствование [1].

Одним из факторов, определяющим успех в обучении является мотивация учения, или мотивация учебной деятельности, а значит, исследование данного вопроса должно быть одним из приоритетных направлений в работе учебных заведений.

Опираясь на это утверждение нами было проведено изучение мотивов учебной деятельности среди учащихся девятых классов ГУО «Средняя школа № 4 г. Витебска» с последующим формированием положительной мотивации к учебной деятельности учащихся.

Работа проводилось на уроках химии (четвертый урок в понедельник; четвертый урок в среду) в третьей и четвертой четвертях второго полугодия 2012/2013 учебного года (в этом учебном году на параллели девятых классов обучение проходили 9А и 9Б классы. Общее количество учащихся составило 55 человек. Списочный состав 9А класса включал 28 человек - из них 16 девочек (57%) и 12 мальчиков (43%) , списочный состав 9Б класса включал 27 человек - из них 9 девочек (33%) и 18 мальчиков (67%)) по методикам, предложенным Е. П. Ильиным и Н. А. Курдюковой: «Направленность на приобретение знаний», «Направленность на отметку», «Мотивы учебной деятельности» [2].

Анализ результатов показал, что учащиеся 9Б класса наименее ориентированы на приобретение знаний, чем учащиеся 9А класса, поэтому опытно-экспериментальную работу по формированию мотивов учебной деятельности было решено проводить в этом классе. За контрольную группу приняли учащихся 9А класса. Формирование положительной мотивации проводилось согласно рекомендациям Е. П. Ильина, а также советам учителей высшей категории ГУО «Средняя школа № 4г. Витебска»: факторы формирования положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности использовались в комплексе: содержание учебного материала (практическая и творческая направленность, эмоциональность, исторический ракурс и др.)+ организация учебной деятельности (простота изложения, чередование видов деятельности, качественный анализ учебной деятельности учащихся, современные ТСО и др.) + коллективные формы учебной деятельности («два, четыре – вместе», «совместный проект» и др. + индивидуальные формы учебной деятельности (дифференциация и ориентация на конкретную личность с созданием ситуации успеха) +самостоятельная работа + стиль деятельности учителя (демократический) [2].

Период нашего исследования составил 4,5 месяца. По его окончанию был проведен формирующий эксперимент с учащимися контрольной группы (9А класс) и учащимися опытно – экспериментальной группы (9Б класс). Учащимся были предложены анкеты, которые они заполняли раньше, т.е. «Направленность на приобретение знаний», «Направленность на отметку», а также «Мотивы учебной деятельности».

Анализ результатов анкетирования показал, что мотивация, направленная на приобретение знаний существенно повысилась у большинства учащихся 9Б класса. Положительная динамика отмечена у 21 учащегося, что составляет 77%. Практически не изменилась мотивация у тех учащихся, которые, изначально имели высокие показатели, что говорит о том, что наш эксперимент не имел негативной направленности.

В ходе проведения эксперимента также отмечена положительная динамика результатов учебной деятельности учащихся опытно-экспериментальной группы по учебному предмету «химия». Большинство

учащихся стали более прилежно учиться и относиться к своим ученическим обязанностям. Следует отметить, что мотивация, направленная на приобретения знаний учащихся 9А изменилась незначительно: снизилась у семи человек (26%), не изменилась у тринадцати человек (48%), увеличилась на один пункт у семи человек (26%).

Результаты исследований «направленность на отметку» и» мотивы учебной деятельности» контрольной группы схожи с результатами предыдущего исследования «Направленность на приобретение знаний». Стойкой динамики изменения данных наблюдать не пришлось.

Однако прослеживаются стойкие изменения в мотивации на отметку у большинства учащихся 9Б класса – она снизилась, т.е. определяющим мотивом обучения стала не итоговая отметка, а, как следует из предыдущего эксперимента, направленность на знания. Следует отметить, что учащиеся этого класса стали меньше «требовать» от учителя отметку, а пытаться заработать баллы числом правильно выполненных заданий и качеством подготовки домашнего задания.

Исследование «мотивы учебной деятельности» опытно-экспериментальной группы показало, что существенно увеличилось число учащихся, выбравших широкие социальные мотивы -13 человек (первое исследование 9 учащихся, увеличение -44%), мотивацию благополучия-17 человек (первое исследование 12 учащихся, увеличение-42 %), престижную мотивацию 7 человек (первое исследование 4 учащихся, увеличение-75 %), мотивацию содержания 12 человек (первое исследование 7 учащихся, увеличение-72 %), узкие социальные мотивы 14 человек (первое исследование 10 учащихся, увеличение -40 %). Отмечено снижение мотивация «прессом» более чем в два раза.

Итак, очевидно, что учащиеся опытно-экспериментальной группы значительно увеличили мотивацию, направленную на приобретение знаний. Преобладающим стимулом в обучении, по нашему мнению, у большинства учащихся стала не итоговая отметка, а интерес к учебной работе, стремление узнавать больше нового, думать, быть образованным и знающим человеком.

Существенных изменений в контрольной группе с течением времени не наблюдалось. По сравнению с ней, учащиеся 9Б класса значительно увеличили свою мотивацию, что подтверждено анализом полученных данных.

Учащиеся опытно-экспериментальной группы в ходе проведения эксперимента стали усерднее учиться, больше проявлять учебной инициативы, существенно выросло желание получать новые знания и решать предлагаемые задания, количество неуспевающих значительно снизилось. Качество выполняемых домашних заданий имеет положительную тенденцию. Дисциплина учащихся стала характеризоваться как прилежная, по сравнению с неудовлетворительной у преобладающего большинства класса до эксперимента.

Таким образом, ориентация на формирование положительной мотивации к учебной деятельности учащихся в ходе образовательного процесса является одним из необходимых условий для предупреждения неуспеваемости в средней школе.

Литература

1. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
2. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002 – 512 с: ил. – (Серия «Мастера психологии») ISBN 5-272-00028-5

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ УЧАЩИХСЯ НИЗКОГО УРОВНЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ

Е.В. Ларисова
Минск, ГУО «Гимназия № 32 г. Минска»

Проблема школьной неуспеваемости на I ступени общего среднего образования сохраняет свою **актуальность** до настоящего времени, несмотря на интенсивные научные поиски её решения психологами и педагогами. Эта проблема – предмет пристального внимания учителей, так как важнейшим показателем эффективности педагогического труда остаётся успеваемость учащихся. Хотя всем хорошо известно, что не каждому ребёнку дано быть отличником, даже хорошистом, что все дети разные. Их интересы, склонности, способности и возможности в усвоении школьной программы значительно отличаются. Многим учиться трудно, но у некоторых трудности приобретают более выраженный характер. Нередко по одним предметам – чаще всего устным – они ещё успевают, а по русскому и белорусскому языкам, математике – нет. Некоторые из них «тянутся» изо всех сил и добиваются результата ценой своего здоровья – и физического, и психического. Это и есть дети с трудностями учения. **Целевым ориентиром** написания материала *стало представление опыта работы* педагогов гимназии №32 г. Минска по предупреждению и преодолению пробелов в знаниях у учащихся низкого уровня учебной мотивации.

Методологическую основу организации взаимодействия учителей начальных классов с обучающимися *составляют следующие идеи*:

- *Идея успешности*: начинаем с ликвидации учебных трудностей, которые в первую очередь значимы для учащегося, добиваемся деловой мотивации «Ещё не знаю, но могу и хочу знать», при этом предвидим положительный результат – учение, увлечение, успех.
- *Идея эффективности* – в профессионализме педагога сделать серьёзное обучение занимательным, не наполнять учащихся знаниями, а зажигать.
- *Идея результативности* – в целенаправленной и систематической работе педагога с использованием принципов индивидуального подхода, в объективном отслеживании результатов: выделив из потока неудач соломинку успеха, возникнет плацдарм, с которого можно вести наступление на незнание и неумение.
- *Идея технологичности*: получение результата возможно лишь при наличии единства целей, задач, принципов и методологии всех участников образовательного процесса (педагога, психолога, дефектолога, обучающегося, законных представителей).

• *Идея перспективности преобразований* состоит в наличии грамотной программы действий под девизом «Вера, надежда, любовь, доброта!» – все свои знания, свой опыт, своё сердце отдавать детям.

Результаты и их обсуждение. Ещё древние мудрецы говорили: «Увидеть и понять проблему – наполовину решить её, если же не увидишь проблему, это значит, что она в тебе самом». Поэтому учителю необходимо внимательно посмотреть на своих учащихся в ходе обучения и вовремя увидеть *начальные признаки неуспеваемости***:**

• увеличение числа ошибок при выполнении учебных заданий;

• невыполнение отдельных домашних заданий;

• частые обращения за помощью;

• появление симптомов снижения интереса к предмету.

Причина низкой успеваемости вызвана пробелами в знаниях и специальных умениях, логопедическими нарушениями, мотивационной незрелостью, недостатками семейного воспитания, низкой самооценкой, ленью, отсутствием стимула к учению. Какие *способы обнаружения отставаний* у учащихся по предметам можно предложить учителю:

• наблюдения за реакцией учащихся на трудности в работе, на успехи и неудачи;

• вопросы учителя и его требования сформулировать то или иное положение;

• обучающие самостоятельные работы в классе (учитель получает материал для суждения как о результатах деятельности, так и о ходе её протекания; наблюдает за работой учащихся, выслушивает и отвечает на их вопросы, иногда помогает).

Остановимся на содержании развивающей работы с неуспевающими учащимися. Как правило, на практике она ограничивается проведением дополнительных занятий, на которых повторяется пройденный на уроке материал, переписывается несколько раз одно и то же упражнение, что совершенно бесполезно. Неправильно организованная *педагогическая коррекция* способствует развитию невротических расстройств, реакции протеста и в конечном итоге приводит к отрицательному отношению к учению. А если действовать по-другому:

1) нельзя ставить учащегося в ситуацию неожиданного вопроса и быстрого ответа на него; необходимо дать достаточно времени на обдумывание и подготовку, проверку и исправление написанного;

2) нельзя давать для усвоения в ограниченный промежуток времени большой, разнообразный, сложный материал; нужно постараться разбить его на отдельные информационные куски и изучать их постепенно, по мере усвоения, возможно – с опережением;

3) лучше всего не заставлять таких учащихся отвечать новый, только что усвоенный на уроке материал: следует отложить опрос на следующее учебное занятие, дав возможность позаниматься дома;

4) путём правильной тактики опросов и поощрений (не только оценкой, но и замечаниями типа «отлично», «молодец», «умница» и др.) нужно формировать у обучающегося уверенность в своих силах, в своих

знаниях, в возможности учиться; эта уверенность поможет в стрессовых ситуациях на контрольных работах, зачётах и т.д.;

5) следует осторожнее оценивать неудачи учащегося, ведь он и сам очень болезненно относится к ним: «Сейчас ты не смог, но завтра обязательно сможешь – я в этом уверена!»;

6) целесообразно предлагать неуспевающим учащимся небольшие по объёму задания, дающие возможность продвигаться вперёд;

7) если учащийся медлителен, лучше дать ему посильное задание и по достоинству оценить то, что он успел сделать, а после урока или дома (в зависимости от ситуации) доработать остальное;

8) очень важно не упускать случая погладить по голове учащегося низкого уровня учебной мотивации, улыбнуться ему, заглянуть в глаза, а заметив, что он устал, немедленно облегчить нагрузку, переключить внимание, чтобы сохранить работоспособность;

9) следует включать каждого обучающегося в активную деятельность на всех учебных занятиях, доводить представления по изучаемой теме до формирования понятий, устойчивых навыков с помощью опорных схем (таблицы, карточки, чертежи), которые находятся перед глазами учащихся до полного усвоения материала;

10) стоит обратить внимание и на использование памяток – помогут младшим школьникам с низкой учебной мотивацией правильно выполнить то или иное задание по алгоритму.

Работа с неуспевающими детьми должна быть направлена не только на восполнение пробелов в знаниях, умениях и навыках, но и на изменение их социальной позиции. Достаточно эффективным в этом отношении может стать приём – *превращение отстающего учащегося в «учителя»*, наставника, помогающего учащемуся из младшего класса. Из ставшей привычной для него позиции неуспевающего, ущербного, а в глазах многих даже безнадёжного, он ставится в позицию более знающего, способного обучать другого и самостоятельно оценивать его достижения.

Кроме того, роль «учителя» ставит неуспевающего перед необходимостью самому овладеть тем учебным материалом, которому он должен обучить другого, причём овладеть в такой степени, чтобы суметь объяснить другому суть задания и приёмы его выполнения. Готовясь к занятиям и проводя их, неуспевающий устраняет пробелы в собственных знаниях.

Заключение. Как на ладони хирурга в критический момент лежит трепетное сердце пациента, так и на ладони учителя лежит несформировавшееся ещё сердце обучающегося. И всё зависит от наставника: не сделать больно, не обмануть, не обидеть, помочь! Атмосфера доверия, дружеское расположение к ребёнку дают возможность «раскрыться» его внутреннему миру, позволяют ему поделиться с учителем своими проблемами, а учителю узнать и для себя по-новому открыть учащегося, тем самым предотвратить развитие стойкой неуспеваемости.

ОСОБЕННОСТИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

С.В. Лауткина, Ю.Ю. Принц
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Введение. Игра – один из видов детской деятельности, который используется взрослыми в целях воспитания дошкольников, для обучения их различным действиям с предметами, способам и средствам общения. В игре ребёнок развивается как личность, у него формируются те стороны психики, от которых в последствии будут зависеть успешность его учебной и трудовой деятельности, его отношения с людьми. Игра занимает важное, центральное место в жизни дошкольника [1]. Исследования психологов и педагогов показали, что игровая деятельность детей с интеллектуальной недостаточностью с позиции качественно-количественных характеристик игры изучена не в полной мере. Поэтому возникает необходимость изучения специфики игровой деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью. В связи с этим *цель исследования* – исследование игровой деятельности детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Материал и методы. *Теоретические методы:* сравнительный, системного анализа, систематизации и концептуализации научный идей; *эмпирические методы:* наблюдение; *методы обработки и интерпретации результатов:* комплексный сравнительный анализ, графические методы представления полученных данных.

Нами проведено исследование особенностей игровой деятельности детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью и нормальным психофизическим развитием в ГУО «Детский дом города Витебска» и ГУО «Ясли-сад № 6 г. Витебска». Всего в исследовании приняли участие 40 детей, из них 20 детей с интеллектуальной недостаточностью и 20 – с нормальным психофизическим развитием. Дети с интеллектуальной недостаточностью составили экспериментальную группу (ЭГ), с нормальным психофизическим развитием – контрольную группу (КГ). Возраст обследуемых детей: ЭГ – 5-6 лет, КГ – 4 года. Гендерный статус детей: 12 девочек и 8 мальчиков в ЭГ, 9 девочек и 11 мальчиков в КГ.

В исследовании использовалась методика Н.Ф. Комаровой [2]. Нами было выявлено, что у детей ЭГ в 80% случаев замысел игры возникает только с помощью взрослого, в игре они не проявляют самостоятельность, инициативность. В 15% случаев детям КГ помогает в постановке игровых замыслов взрослый, это связанно с тем, что в силу определенных обстоятельств (не заинтересованность, усталость, непривычная обстановка, робость) у них отсутствует игровой замысел. 100% детей КГ смогли самостоятельно ставить игровые задачи в ходе проведения ролевой игры.

Наблюдение показало, что наличие ролевых высказываний присуще только детям КГ (100% случаев), так они в ходе игр «Больница», «Парикмахерская», «Дочки-матери», «Строители» использовали в своей речи разнообразные жесты, движения, варьировали высоту и мелодику голоса, темп

речи. Выразительность ролевых высказываний у детей ЭГ крайне бедна. Они не могут обращаться к игрушке, взрослому, сверстнику, используя при этом какую-либо реплику из произведения или стихотворения.

Качественные характеристики выразительности речи были также разными в обеих группах. Так, в речи детей ЭГ практически отсутствует выразительность. Они редко используют жесты, мимику, голос у них монотонный, глухой, не выразительный, без модуляций. Большинство детей КГ использовали фразы из своих любимых мультфильмов, сказок, иногда сами придумывали высказывания. Не зависимо от содержания игры дети КГ старались выражать свои эмоции при помощи жестов, мимики, мелодики, интонирования голоса. Выразительность речевых высказываний как качественная характеристика ролевой игры отмечена у 85% детей КГ.

Так же нами было выявлено, что дети ЭГ в игре вступают во взаимодействие со взрослыми только в 45% случаев, а со сверстниками – в 35%. Дети КГ могут вступать в игре во взаимодействие как со взрослыми, так и со сверстником (несколькими сверстниками) в 100% случаев (рисунок).

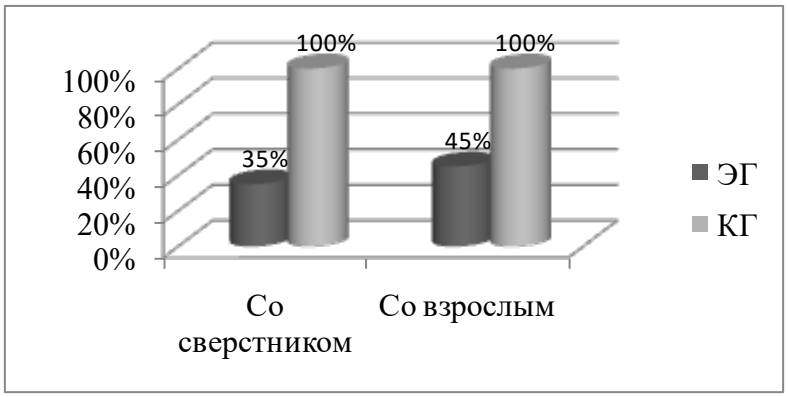


Рисунок – Показатели взаимодействия в ролевой игре в ЭГ и КГ

Дети ЭГ не умеют ставить и принимать игровые задачи (ни от взрослого, ни от сверстника). Испытуемые КГ наоборот могут формулировать игровые задачи и принимают их как от сверстников, так и от взрослого (100% случаев).

В игровой деятельности дошкольники могут вступать как в кратковременное, так и в длительное взаимодействие. Под кратковременным взаимодействием был принят промежуток времени от 3 до 7 минут, под длительным – от 15 до 25 минут. В ходе исследования выявлен характер длительности взаимодействия в игровой деятельности детей ЭГ и КГ. Кратковременное взаимодействие в игре ЭГ наблюдалось в 100% случаев, длительное взаимодействие в КГ – в 100%.

Заключение. Проведенное исследование выявило актуальный уровень сформированности ролевой игры у двух групп испытуемых. Полученные данные свидетельствуют о том, что формирование игровой деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью находится на крайне низком уровне. В специальных садах и группах для детей с интеллектуальной недостаточностью специалисты (учитель-дефектолог, воспитатели группы,

инструктор по физическому воспитанию, музыкальные руководители и др.) должны включать элементы сюжетно-ролевой игры, игры с образными игрушками в свои занятия, наполняя их единым содержанием, связывая ход игрового занятия тематически с проводимой сюжетно-ролевой игрой. Важное значение в работе с обозначенной категорией детей приобретает и использование сюжетно-ролевой игры во взаимодействии с сюжетно-дидактической.

Литература

1. Гамезо, М.В. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов/ М.В. Гамезо и [др.]. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
2. Микляева, Н.В. Дошкольная педагогика. Теоретико-методические основы коррекционной педагогики: учеб. пособие для студентов высш. и сред. учеб. заведений/ Н.В. Микляева. – М.: Гуманитар. изд. центр. ВЛАДОС, 2008. – 263 с.

ИГРА В ЖИЗНИ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

С.В. Лауткина, С.А. Зорко
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Введение. Игра – важнейшая часть жизни ребенка. Д.Б. Эльконин определяет игру как «исторически возникший и социально обусловленный вид деятельности, заключающийся в воспроизведении детьми деятельности взрослых и отношений между ними и направленный на познание окружающей действительности»[1]. Игра, для ребенка – это свой маленький мир, в котором он проживает, проигрывает, фантазирует, моделирует жизненные ситуации, нарабатывает свой личный опыт общения. Именно игра влияет на развитие речи, так как сама подготовка, организация игровой ситуации требует от каждого ребёнка, включённого в неё, определённой способности к коммуникации. У детей с нарушениями речи возникают трудности в развертывании игры, вербализации игровых действий, интерес к игре оказывается у них весьма кратковременным, нестойким, наблюдаются искажения реальных отношений между играющими и ролей, отражающих социальные позиции. В связи с этим *цель исследования* – проанализировать особенности игры у дошкольников с нормальным психофизическим развитием и нарушениями речи.

Материал и методы. Теоретические методы (формально-логический анализ различных аспектов исследования проблемы, логико-дедуктивный метод), эмпирические методы (обобщение педагогического и психологического опыта).

В развитии игры выделяются две стадии. Первая (3-5 лет) – характеризуется воспроизведением логики реальных действий людей, предметные действия выступают содержанием игры. Вторая (5-7 лет) – моделирует реальные отношения между людьми, содержание игры – это социальные отношения.

Г. Крайг [2] называет наиболее типичные детские игры: 1) *сенсорные игры* (дети рассматривают предметы, играют песком, лепят куличики, плещутся водой, узнают о свойствах вещей, у них развиваются физические и сенсорные возможности); 2) *моторные игры* (дети осознают свое физическое «Я», у них формируется культура тела, эмоциональный заряд, дети бегают, прыгают, играют с родителями в «кучу-малу», катаются с ледяных горок, подолгу могут повторять одни и те же действия); 3) *игра-возня* (дети выполняют физические упражнения, происходит разрядка напряжения, они обучаются управлению эмоциями и чувствами; дети любят потасовки, драки понарошку); 4) *языковые игры* (дети экспериментируют с языком, осваивают мелодику и ритмику языка; игры со словами позволяют ребенку 3-4 лет овладеть грамматикой, осваивать смысловые нюансы речи); 5) *ролевые игры и имитации* (дети знакомятся и осваивают социальные отношения, нормы и традиции, присущие культуре, в которой они живут, разыгрывают роли и ситуации: играют в дочки-матери, копируют родителей, изображают водителя и др.).

Д.Б. Эльконин [1] выделяет 4 этапа развития сюжетно-ролевой игры. *Первый этап* – действия с предметами осуществляются в определённой последовательности. Основные сюжеты бытовые. Действия однообразны и часто повторяются. Роли ещё не обозначаются. Самостоятельная игра кратковременна. Стимулом возникновения игры является игрушка или предмет-заменитель, ранее использованный в игре. На *втором этапе* действия с предметом развёртываются более полно и последовательно, в соответствии с ролью, опосредованной словом. Последовательность действий становится правилом. Возникает первое взаимодействие между участниками на основе использования общей игрушки (или направленности действия). Объединения играющих кратковременны. Основные сюжеты бытовые. Одна и та же игра многократно повторяется. Игрушки заранее не подбираются, но дети чаще используют одни и те же – любимые. В игре объединяются 2 – 3 человека. *Третий этап* – действия с предметами дополняются действиями, направленные на установление разнообразных контактов с партнёрами по игре. Роли чётко обозначены и распределены до начала игры. Игрушки и предметы подбираются в соответствии с ролью. Логика, характер действий и их направленность определяется ролью. Игра протекает как совместная, хотя взаимодействие перемещается с параллельным действием партнеров, не связанных друг с другом, не соотнесённых с ролью. Продолжительность игры увеличивается. Сюжеты более разнообразные: дети отражают в играх не только быт, но и труд взрослых, яркие общественные явления. *Четвёртый этап* отражает отношения и взаимодействия взрослых друг с другом. Тематика игр разнообразная, она определяется не только непосредственным, но и опосредованным опытом детей (обыгрывание сцен из литературных произведений, кинофильмов, телепередач и т.п.). Игры носят совместный, коллективный характер. Объединения участников устойчивы. Они строятся на интересе детей к одним и тем же играм, или на основе личных симпатий и привязанностей. Игры не только длительно повторяются, но и развиваются, обогащаются, существуют продолжительное время. В игре

чётко выделяется подготовительный этап: распределение ролей, отбор игрового материала, а иногда его изготовления (игрушки – самоделки). Требования соответствия жизненной логике распространяются не только на действия, но и на поступки и ролевое поведение участников. Количество вовлечённых в игру детей увеличивается до 5-6 человек.

На четвёртом этапе начинают ярко проявляться индивидуальные особенности игровой деятельности в целом и игрового творчества каждого ребёнка. Так, у *детей – «сочинителей»* творческие проявления связаны с созданием игровых сюжетов, для них характерно осуществление игры в речевом плане и воображении. *Дети – «исполнители»* проявляют игровое творчество в реализации замыслов при создании образов игровых персонажей, используя для этого разнообразные средства: мимику, жесты, речевую интонацию, комментирующую и оценочную речь. *Дети – «режиссеры»* проявляют себя в игровом общении, выступая посредниками в разрешении спорных ситуаций и конфликтов, «дирижируя» замыслами партнёров по игровой деятельности, способствуя их согласованию.

Имеется специфика формирования игры у детей с речевыми нарушениями. Так, дети со сложными формами *функциональных дислалий, с ринолалиями и дизартриями* нередко теряют возможность совместной деятельности со сверстниками в игре из-за неправильного звукопроизношения, неумения выразить свою мысль, боязни показаться смешным, хотя правила и содержание игры им доступны. Ослабленность условно-рефлекторной деятельности, медленное образование дифференцировок, нестойкость памяти затрудняют включение этих детей в коллективные игры. Нарушение общей и речевой моторики, особенно у детей с *дизартрией,* вызывает быстрое утомление ребенка в игре. Для детей с *алалией* содержание игр и их правила долгое время остаются недоступными. Игры детей носят однообразный, подражательный характер. Они производят манипулятивные, а не игровые действия с игрушкой, их игра не имеет замысла и целенаправленных действий. В коллективе говорящих сверстников такие дети держатся в стороне или, играя вместе с другими детьми, выполняют только подчиненные роли, не вступают в словесные взаимоотношения. Даже в дальнейшем, когда ребенок приобретает определенный запас слов и навыки фразообразования, в игре эти навыки он самостоятельно не использует.

Заключение. Психолого-педагогическая работа с детьми с речевыми нарушениями должна обеспечить мотивационный план игры, способность к замещению на всех уровнях, определенный уровень развития партнерских отношений, доступные детям способы игрового взаимодействия со сверстником, технику создания игрового образа, достаточную словесную регуляцию игрового поведения.

Литература

1. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – 2-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с.
2. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – 9-е изд. – Спб: Питер, 2005. – 940 с.

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ

В.Л. Лозицкий
Пинск, УО «Полесский государственный университет»

Для эффективного решения комплекса задач в рамках осуществляемых мероприятий по модернизации сферы образования в Республике Беларусь стратегически целесообразным представляется учет основных тенденций и проблемных направлений, связанных с научным поиском в области применения информационных технологий на различных уровнях. В рамках реализации положений Стратегии развития информационного общества в Республике Беларусь и национальной программы ускоренного развития услуг в сфере информационно-коммуникационных технологий на 2011–2015 годы [1; 2], принятых Советом Министров Республики Беларусь, в качестве одной из ведущих целей определено существенное повышение качества образования и обеспечение его доступности за счет внедрения новых образовательных технологий. Одним из главных направлений модернизации национальной системы образования определяется массовое внедрение информационно-коммуникационных технологий в образовательную практику, а также развитие на этой основе уже существующих и формирование новых эффективных подходов и моделей обучения. Обозначенные моменты актуализируют выстраивание такой модели подготовки специалиста в высшей профессиональной школе, в рамках реализации которой обеспечивалось бы эффективное соединение содержания обучения с организуемой самостоятельной учебной деятельностью студентов в развитии их индивидуальных способностей и компетенций, а также с учетом интересов профессионального самоопределения и успешной социализации выпускников вузов. Данный аспект тесно коррелируется с положениями Концепции оптимизации содержания, структуры и объема социально-гуманитарных дисциплин в учреждениях высшего образования, реализуемыми в настоящее время в вузах Республики Беларусь [3].

Под термином «информационно-коммуникационные технологии» определяют упорядоченную совокупность действий по применению в учебном процессе компьютерных и телекоммуникационных средств (поиска, доставки, передачи, хранения, обработки и отображения информации), направленных на формирование и использование знаний, умений и навыков [4, с. 36]. В Стратегии развития информационного общества в Республике Беларусь на период до 2015 года, утвержденной Постановлением Совета Министров Республики Беларусь, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) определяются как информационные процессы и методы работы с информацией, осуществляемые с применением средств телекоммуникаций и вычислительной техники [1]. При этом ИКТ отводится роль необходимого инструмента социально-экономического прогресса, одного из ключевых факторов инновационного развития экономики.

Анализ теории и практики обучения в высшей школе свидетельствует о том, что зачастую дидактический и технологический потенциал приме-

няемых в учебном процессе средств ИКТ учитывается не в полной мере и используются нерационально. Применяемые на учебных занятиях электронные компоненты предметных учебно-методических комплексов (УМК) имеют преимущественно эмпирический уровень разработки и презентационный характер, ориентированный, прежде всего, на реализацию принципа наглядности в обучении, а также поддержку репродуктивной учебной деятельности студентов. При такой постановке проблемы педагогически целесообразным, на наш взгляд, является предметно-научное обоснование теоретических и практико-ориентированных положений, определяющих системное применение средств ИКТ в современных условиях модернизации сферы вузовского образования в Республике Беларусь. Чрезвычайно значимой является разработка эффективного в своем технологическом и дидактическом потенциале методического инструментария (комплекса методов, приемов и средств), позволяющего поднять на более качественный уровень осуществление процесса обучения в высшей профессиональной школе. Решение данной задачи при обеспечении интеграции содержания обучения студентов с их самостоятельной учебной деятельностью и гарантированным получением соответствующих компетентностных приращений на информационно-коммуникационной технологической основе может быть обеспечено в рамках специфической среды информационного взаимодействия – в информационно-образовательной среде (ИОС) вуза. В ее многоуровневой структуре в качестве значимого компонента целесообразно рассматривать предметные электронные учебно-методические комплексы (ЭУМК), определенный опыт разработка которых в высшей школе уже существует. Реализация данного направления комплексно предполагает учет методологии и связанной с ней специфики той или иной области знания, особенностей структурирования и содержательного наполнения выстраиваемой модели, а также ведущих принципов и организационно-методических условий системного применения традиционных и электронных средств обучения. Последнее, в свою очередь, актуализирует важную проблему организации и осуществления обучения в рамках процесса применения средств ИКТ – формирование и развитие информационной компетентности как составной части информационной культуры личности. Под информационной компетентностью (ИК) в ее деятельностном аспекте следует понимать способности субъектов педагогического взаимодействия интерпретировать, систематизировать, критически оценивать и анализировать получаемую информацию, структурировать ее и представлять в различных формах и на различных носителях, использовать при планировании и реализации своей профессиональной деятельности. При этом ИК преподавателей и студентов как субъектов педагогического взаимодействия в рамках функционирования ИОС вуза целесообразно определять в качестве одной из важнейших основ системного применения ИКТ в процессе обучения на первой ступени высшего образования.

Нами учтено, что эффективная реализация технологического и дидактического потенциала ИКТ, а также их средств в обучении в высшей школе предполагает формирование у студентов положительной мотивации к осу-

ществляемой учебной деятельности, в том числе и самостоятельно организуемой. Формируемая и поддерживаемая на высоком уровне мотивация может опираться не только на интерес обучаемого к компьютеру как специфическому и современному средству обучения, но и на прогнозируемый перенос интереса индивидуально рассматриваемого студента к самостоятельной учебной деятельности вообще, а также учению в рамках предметной области конкретной дисциплины в частности. Данный аспект немаловажен для социализации студента как личности, для формирования и развития его компетентностных приращений в условиях осознанно осуществляемого профессионального выбора.

Представляется важным не только исследование общей проблематики организации обучения в условиях реализации положений компетентностного подхода и практико-ориентирующих основ применения ИКТ в вузовском образовании, но и определение комплекса организационных и психолого-педагогических условий формирования и развития ИК преподавателей и студентов как субъектов педагогического взаимодействия в рамках информационно-образовательной среды вуза. Данное положение представляется особенно значимым при возрастании роли сегмента самостоятельной работы студентов в процессе организации и при осуществлении различных видов их учебной деятельности в условиях оптимизации содержания, структуры и объема социально-гуманитарных дисциплин в учреждениях высшего образования Республики Беларусь.

Обозначенные нами задачи имеют комплексный характер, что обуславливает как теоретическую и практическую направленность осуществляемых и планируемых научных исследований в данной области, так и их междисциплинарность.

Литература

1. Стратегия развития информационного общества в Республике Беларусь на период до 2015 года: Утверждена Постановлением Совета Министров Республики Беларусь 09.08.2010 № 1174 // Национальный правовой портал Республики Беларусь [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: http://www.pravo.by/webnpa/text.asp?RN=C21001174.
2. Национальная программа ускоренного развития услуг в сфере информационно-коммуникационных технологий на 2011–2015 годы : постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 28 марта 2011 г., № 384 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2011. – № 38. – 5/33546.
3. Концепция оптимизации содержания, структуры и объема социально-гуманитарных дисциплин в учреждениях высшего образования / Информационная база // Республиканский институт высшей школы [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: http://www.nihe.bsu.by/info.php. – Дата доступа : 18.07.2012.
4. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие / Е.С. Полат [и др.] ; под ред. Е.С. Полат. – М. : Академия, 2005. – 272 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БЛОЧНО-МОДУЛЬНОЙ СИСТЕМЫ В ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ МАШИНОСТРОИТЕЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В.В. Малаховская
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
В.Э. Завистовский, А.О. Хоботова
Новополоцк, УО «ПГУ»

Введение. Сегодня значительное внимание уделяется внедрению в учебный процесс педагогических технологий, обеспечивающих формирование гибкой системы высшего образования, направленной на активизацию учебно-познавательной деятельности студентов и повышение качества обучения. К таким технологиям можно отнести и технологию блочно-модульного обучения.

Целью исследования является повышение эффективности процесса обучения студентов машиностроительных специальностей дисциплине «Инженерная графика». Для достижения поставленной цели нами был проведен анализ различных современных образовательных методик в области геометро-графической подготовки, по результатам которого разработана и внедрена в учебный процесс блочно-модульная структура дисциплины «Инженерная графика».

Материалы и методы. Разработка содержания блоков и модулей проводилась в три этапа.

На первом этапе было проведено анкетирование студентов, преподавателей выпускающих кафедр УО «Полоцкий государственный университет» и специалистов машиностроительных предприятий, по результатам которого были выявлены наиболее значимые разделы и темы традиционной дисциплины «Инженерная графика». Кроме этого проводилась оценка трудности усвоения конкретного учебного материала, а также его значимости в изучении инженерной графики, специальных дисциплин и в практической деятельности выпускника вуза.

На втором этапе проводился анализ содержания и структуры базовой геометро-графической подготовки на основании современных методических приемов и технологий, в результате чего были определены элементы содержания дисциплины «Инженерная графика», которые отражены в блоках и модулях.

Материал дисциплины был разбит на 3 блока: блок 1 – начертательная геометрия, блок 2 – проекционное черчение, блок 3 – машиностроительное черчение. В структуре каждого блока выделено определенное число модулей в соответствии с темами и разделами. Каждый из разработанных модулей состоит из логически завершенного теоретического материала, практических заданий разной степени сложности и методических рекомендаций по их выполнению, заданий для самостоятельного выполнения и для проведения текущего и рубежного контроля.

Особое внимание при формировании содержания учебного материала уделялось использованию технологии трехмерного геометрического моделирования и достижению рационального сочетания традиционных и ком-

пьютерных образовательных технологий, используемых в учебном процессе. На основании анализа целей и задач каждого конкретного модуля и его учебной информации был определен способ выполнения расчетно-графических работ: традиционный – «вручную», либо при помощи системы автоматизированного проектирования.

Состав блоков и модулей при изучении дисциплины может варьироваться в зависимости от двух факторов: базового уровня геометро-графической подготовки студентов, оценка которого производится на первом занятии по инженерной графике; специальности студентов, в зависимости от которой формируется содержание третьего блока, при этом первый и второй остаются неизменными.

Рассмотрим более подробно содержание предложенных блоков.

Модули первого блока «Начертательная геометрия» включают в себя учебный материал по теоретическим основам и практике формирования двух и трехмерных геометрических моделей. Первый модуль «Двухмерные модели геометрических объектов» охватывает образование обратимых проекционных изображений, простейшие составляющие геометрической модели (точка, прямая линия, плоскость), их взаимное расположение и взаимодействие (принадлежность, параллельность, пересечение). Поверхности, их классификация, способы образования, графическое моделирование поверхностей, многогранники входят в состав второго модуля «Трехмерные модели геометрических объектов». Третий модуль «Средства и методы формирования составных трехмерных геометрических моделей» содержит информацию о методах формирования сложных геометрических тел, взаимном расположении и взаимодействии поверхностей, развертках поверхностей.

В содержание второго блока «Проекционное черчение» включены следующие модули: оформление конструкторской документации; геометрические построения; изображения: виды, разрезы, сечения; аксонометрические проекции.

В третий блок «Машиностроительное черчение» включены модули: подготовка конструкторской документации; чертежи и эскизы технических деталей; разъемные и неразъемные соединения; сборочные единицы; чертежа общего вида; схемы.

На третьем этапе оформлялся макет блочно-модульной структуры, отраженной в рабочей программе дисциплины «Инженерная графика», а также осуществлялось ее внедрение в учебный процесс УО «Полоцкий государственный университет».

Результаты и их обсуждение. Проведенный анализ результатов внедрения блочно-модульной структуры дисциплины «Инженерная графика» позволил отметить следующие положительные моменты в организации учебного процесса:

- при разработке блочно-модульной структуры было проведено обновление содержания дисциплины «Инженерная графика» и совершенствование методов ее обучения, с учетом использования современных средств автоматизированного проектирования и технологии трехмерного геометрического моделирования;

- в течение семестра изучение студентами нового материала и выполнение расчетно-графических работ по инженерной графике осуществлялось непрерывно и ритмично;
- использование системы тестовой проверки знаний, завершающей изучение каждого модуля, позволило усилить контроль за глубиной и качеством усвоения учебной информации и при этом повысить объективность оценки знаний студентов, а также обеспечить интенсивную и систематическую учебную работу студентов в течение всего учебного года;
- наличие в структуре модуля системы бонусов за решение задач и выполнение графических работ повышенной сложности, творческих заданий, дали возможность повысить мотивацию студентов к овладению учебным материалом, к саморазвитию и самореализации.

Заключение. Предложенная блочно-модульная система геометро-графической подготовки студентов машиностроительных специальностей позволяет сохранить накопленный десятилетиями опыт традиционной графической подготовки. Инновационным в данной системе является акцент на геометрическое моделирование во всех разделах дисциплины «Инженерная графика».

Литература

1. Малаховская В.В. Роль и место графических дисциплин в подготовке инженеров строительных специальностей // Инженерные проблемы строительства и эксплуатации сооружений: сб. науч. трудов. Вып.3. Новополоцк: УО «ПГУ», 2011. С.184-187.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

С.В. Мациевская
Минск, УО «БГПУ имени М. Танка»

Подготовка педагогических кадров в современных условиях имеет качественно новое содержание: идет процесс реформирования, вводится многоступенчатая подготовка специалистов, открываются новые типы педагогических учебных заведений. В связи с этим возникает много вопросов, связанных с особенностями профессиональной подготовки. Безусловно, поиск путей, обеспечивающих оптимизацию педагогического процесса подготовки учителя музыки, которая осуществляется в педагогических учебных заведениях, заслуживает пристального к себе внимания.

Поддерживая позицию Ю.Н. Емельянова[1] в том, что основными источниками приобретения профессионализма в стенах музыкальных образовательных учреждений являются жизненный опыт, искусство, общая эрудиция и специальные научные методы, мы убеждены, что в процессе подготовки будущих учителей музыки, необходимо использовать средства театральной педагогики. Н.В. Романчик [2] исследовала развитие гуманистической направленности личности социального педагога средствами театральной деятельности и сделала вывод: театральная деятельность, в силу своих специфических особенностей, является эффективным средством развития личности. Ее образовательный потенциал обусловлен тем, что она

гуманистична по целям и содержанию; способствует актуализации процессов чувственного познания, обусловливает принятие высших ценностей и метамотивированности личности посредством высших переживаний; позволяет разрешать противоречия между «Я-реальным» и «Я-идеальным», существенно влияя на изменение «Я-концепции»; активизирует человеческий и профессиональный потенциал будущих педагогов. Идея использования средств театральной педагогики в учебной деятельности стала привлекать к себе все большее внимание специалистов в области повышения эффективности и совершенствования процесса обучения, так как одной из важных целей обучения является развитие творческих способностей личности, причем в темпах, соответствующих нашему времени. По нашему мнению, целесообразно различать понятия «средства театральной деятельности» и «средства театральной педагогики». Если первое в авторском исследовании Н.В. Романчик используется в качестве развития гуманистической направленности личности социального педагога, т. е. исходит из общетеоретических положений, представляя обучаемому свободу практического приложения усвоенных данных о средствах театральной деятельности, то второе предполагает учет особенностей деятельности будущего специалиста (учителя музыки) при отборе учебного материала, необходимого для оптимизации этой деятельности в рамках конкретной профессии. Кроме того, профессиональное музыкальное обучение средствами театральной педагогики должно отличаться обязательным взаимодействием обучаемых с разнообразными социальными группами для развития наиболее важных в том или ином плане профессиональных способностей.

О.С.Булатова [3] в своем исследовании «Использование возможностей театральной педагогики в процессе становления личности учителя» выявила ситуации, которые тормозят процессы оптимизации:

− в процессе подготовки учителя не учитывают в полной мере современные усложнившиеся требования к педагогу, который обязан содействовать формированию порождающих структур мышления и поведения учеников и быть организатором развивающего их образа жизни, способствуя формированию определенного отношения к окружающему миру;

− не принимают во внимание и того, что формирование различных видов человеческого опыта прямо пропорционально чувственной отзывчивости личности на ситуации их передачи и усвоения, и поэтому со стороны учителя необходима забота о тонко инструментованном «прикосновении» к личности ребенка;

− подобные ситуации можно объяснить тем, что сложившаяся система подготовки учителей пока мало ориентирует их на поиск оптимального варианта сотрудничества, сотворчества с учениками, на развитие их творческих способностей. Парадоксально, но факт, что выдающиеся деятели театральной педагогики готовили актеров и режиссеров к жизни, ограниченной рамками сцены, более активными методами, чем вузовские педагоги готовят студентов к жизни, не ограниченной никакими рамками;

− учитель в школе до сих пор лишен необходимых социально-педагогических условий для развития своего творческого потенциала (пе-

реполненность классов, учебно-воспитательная перегрузка, бытовая неустроенность, низкая оплата труда и др.);

− если и есть в некоторых учебных заведениях занятия по развитию творческих способностей учителя средствами театральной педагогики, то они часто построены по программам, рассчитанным на воспитание профессиональных актеров и режиссеров, и не адаптированы (или слабо адаптированы) к творческой деятельности учителя.

В этой связи, важное значение имеют выявленные нами следующие идеи, теории и закономерности:

−идея использования методик и технологий театральной педагогики в целях нравственного, эстетического и социального воспитания личности в условиях обучения (А.В. Луначарский, П.П. Блонский, К.С. Станиславский, В.А. Сухомлинский);

−идея использования театрального искусства как средства профессионального становления будущих учителей музыки, базирующихся на выявлении сходства и различия:

a) педагогической и театральной деятельности (Ю.П. Азаров, Э.А. Гришин, В.А. Кан-Калик, Ю.Л. Львова, Н.Е. Щуркова);

b) структуры педагогического и актерского мастерства, прежде всего техники педагога и актера (О.С. Булатова, А.С. Макаренко, Н.В. Иванова, В.А. Ильев и др.);

c) педагогических и актерских способностей (Н.В. Кузьмина, Н.И. Борисова, Н.В. Рождественская, И.В. Страхов и др.).

−учение К.С. Станиславского, где дан ответ на методологический вопрос: как, при помощи каких способов, приемов, приспособлений превратить окружающую жизнь и искусство в мощный фактор эстетического воспитания человека.

Мы пришли к выводу, что планируемая и реализуемая педагогом и актером деятельность, соответствует законам реального человеческого взаимодействия: по структуре (цели, мотивы, средства, результат); по функциям (развивающие, познавательные, воспитательные); по процессу деятельности педагога и актера, как цепочка действий достижения основной цели деятельности; по условиям (публичность, открытость творчества).

Таким образом, мы полагаем, что использование средств театральной педагогики в системе профессиональной подготовки учителя музыки открывает новые перспективы для оптимизации и совершенствования преподавания в педагогических вузах, колледжах, в системе повышения квалификации учителей для овладения процессом творчества, мастерством межличностного взаимодействия, развития творческого потенциала личности в целом, повышения профессиональной компетентности учителя музыки.

Литература

1. Емельянов, Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1995. – 167с.
2. Романчик, Н.В. Театральная самодеятельность как средство гуманистического воспитания ее участников // Пазашкольнае выхаванне. – 1999. – № 4. – С. 29–34.

3. Булатова, О.С. Педагогический артистизм: Учеб. пособие для высш. пед. учеб. заведений / О.С. Булатова. – М.: Изд. центр «Academia», 2001. – 238с.
4. Мациевская, С.В. Формирование профессиональных умений учителя музыки в условиях оптимизации педагогического процесса: Моногр. / С.В.Мациевская. – Мн., 2005. – 150 с.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК УСЛОВИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ

М.П. Михальчук
Брест, УО «БрГУ имени А.С. Пушкина»

Одним из приоритетных направлений информатизации общества является информатизация образования, которая сопровождается широким внедрением средств новых информационных технологий в систему образования и выступает условием педагогических инноваций, под которыми понимают «введение нового в цель, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности педагога и учащихся» (В.А. Сластенин), «процессуальные нововведения в педагогическую деятельность» (С.Е. Крючкова), «комплексный процесс создания, распространения и использования новшества для новой или лучшего удовлетворения уже известной образовательной потребности людей» (И.И. Цыркун). Инновационная педагогическая деятельность рассматривается нами как деятельность по разработке, освоению, использованию и распространению новшеств, внедрение педагогических идей, теорий, технологий (О.И. Тавгень). Среди противоречий, разрешение, которых способствует развитию инновационной деятельности в образовании, самым актуальным является противоречие между быстрым развитием научно-технического прогресса, информационных технологий, различных областей знаний и возможностями их усвоения [1].

К информационным технологиям обучения относятся все технологии, использующие специальные технические информационные средства: компьютер, аудио-, кино-, видеотехнику и обеспечивающие получение, обработку, преобразование, хранение, защиту, передачу и представление информации. Компьютер, интегрируя возможности большинства существующих информационных средств, является наиболее распространённым в обучении учащейся и студенческой молодёжи. В настоящее время, он выступает мощным средством обучения, способным повышать его эффективность и выступать его мотивом.

Применение информационных технологий в образовании позволяет индивидуализировать и дифференцировать этот процесс, реализуя интерактивный диалог, давая возможность самостоятельно выбрать режим учебной деятельности, компьютерной визуализации изучаемых объектов. При этом индивидуальная работа обучающегося за компьютером создаёт условия комфортности при выполнении заданий, предусмотренных программой. Кроме того, наличие программно-методического обеспечения, ориентированного на поддержку преподавания различных предметов, учебного и демонстрационного оборудования, прилагаемого к компьютеру, позволяет организовать исследовательскую деятельность, обеспечить возможности

самостоятельной учебной и предметной деятельности со средствами новых информационных технологий. Компьютер позволяет также качественно изменить контроль над деятельностью учащихся, обеспечивая гибкость управления учебным процессом. Использование компьютера в обучении призвано содействовать решению конкретных дидактических задач, не превращаясь при этом в основное средство овладения знаниями.

В целом, реализуя возможности информационных технологий, преподаватель организует учебную деятельность как деятельность, основанную на информационном взаимодействии между учащимися, педагогом и средствами информационных технологий и направленную на достижение учебных задач и развитие личности, формирование у неё качеств и умений, необходимых для прогнозирования результатов своей деятельности, разработки стратегии поиска путей и методов решения теоретических и практических задач. Трансформация субъект-объектных отношений между преподавателем и учащимися в субъект-субъектные является важной предпосылкой развития педагогических инноваций, наряду с диверсификацией образования и ориентацией на применение компетентностного подхода в проектировании результатов [2].

Применение информационных технологий в высшем образовании представлено двумя основным направлениям. Первое состоит в использовании возможностей этих технологий для увеличения доступности образования путём включения в систему образования лиц, для которых иной способ обучения не представляется возможным. Второе предполагает использование информационных технологий для изменения содержания и способов обучения в рамках традиционной формы. При этом возникает проблема, связанная с созданием дополнительных преимуществ более успевающим, активным и способным субъектам, не влияя на уровень подготовки основной массы обучающихся.

Практика показывает, что применение компьютерных технологий в учреждениях образования осуществляется также по следующим направлениям: первое - учебный процесс как главная область использования информационных технологий, в рамках которой осуществляется обеспечение доступа к учебным материалам, электронное копирование и рассылка документов, доступ к базам данных, электронные публикации, распространение информации на CD-ROM, интерактивное взаимодействие через скоростные локальные сети. Второе - научные исследования. Коммуникация с коллегами и исследователями по всему миру: электронная почта, Интернет-конференции, форумы, свободный доступ к научной информации и т.д., которые позволяют повысить уровень исследовательской работы. Третье - административный процесс, который сложно представить без информационных технологий. Начиная с простой компьютеризации процесса поступления (обработка анкет абитуриентов и др.) и заканчивая обеспечением оперативного обмена информацией между административными работниками и другие.

Иными словами, выделяют три уровня внедрения информационных технологий в системе высшего образования. Первый уровень – это поддержка процесса обучения лицом к лицу. Многие преподаватели находят,

что Интернет является посредником, предоставляющим дополнительные учебные ресурсы и позволяющим продолжать дискуссии вне стен аудитории. С помощью глобальной сети «Интернет» открывается доступ к информации в научных центрах мира, библиотеках, что создает условия для самообразования. Второй – поддержка дистанционного обучения. Во многих университетах Интернет используется для усиления преподавания курсов на дистанции. Третий уровень – полностью онлайновое обучение. Тексты и другие материалы, необходимые для учебного процесса предоставляются в электронном виде, либо через Интернет, либо на CD-ROM дисках. Аудио и видео заменяют аудио- и видеозаписи. Взаимодействие между студентами и между преподавателями и студентами осуществляется через электронную почту, форумы и компьютерные конференции [3].

Учитывая потенциал информационных технологий, не вызывает сомнений тот факт, что в разрешении названных выше противоречий, способствующих развитию инновационной деятельности в образовании компьютерным технологиям справедливо отводится одно из ведущих мест.

Таким образом, информационные (компьютерные) технологии, являясь важным условием реализации педагогических инноваций, обладают уникальными возможностями, которые создают предпосылки для повышения эффективности образовательного процесса, формирования информационной компетентности у обучающихся, как способности ориентироваться в потоке информации, умении работать с разными видами информации, находить и отбирать необходимый материал, классифицировать его, обобщать, на основе добытых знаний решать любую информационную проблему, связанную с учебной и профессиональной деятельностью.

Литература

1. Сапелкин, Е.П. Инновационный подход в развитии образования / Е.П. Сапелкин // Педагогические инновации: теория и практика. – 2002. - № 10. – С. 39-45.
2. Гуцко, И.Н. Инновации в высшем образовании: возникновение и этапы развития / И.Н. Гуцко // Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага універсітэта. – 2009. - № 2. – С. 81-85.
3. Роберт, И.В. Современные информационные технологии в образовании // И.В. Роберт. - М.: Школа-Пресс, 1994. – 205 с.

ГРУППОВЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ НА УРОКЕ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ УЩАЩИХСЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

М.В. Неделько
Лида, Лидский колледж УО «ГрГУ имени Я. Купалы»

Современное общество требует от образования не только образованного и грамотного специалиста, но и специалиста, обладающего коммуникативными умениями и навыками, умеющего общаться и хорошо работать в команде. Коллективные методы обучения не всегда позволяют учащемуся хорошо ориентироваться в системе постоянно меняющихся экономических условий, реализовать себя в действии и во взаимодействии с окружающими

его людьми. В то же время эффективность групповой работы проявила себя и в скорости решения задач, и в создании благоприятных условий для учебного самоопределения, и в формировании навыков организаторской работы, и в формировании рефлексивных способностей учащихся.

Цель исследования - теоретически обосновать, разработать и апробировать групповые методы обучения как средство повышения эффективности обучения учащихся экономических специальностей.

Под групповой формой обучения понимают такую форму организации деятельности, при которой на базе группы создаются небольшие рабочие группы (3-5 учащихся) для совместного выполнения учебного задания.

Технологический процесс групповой работы складывается из следующих элементов:

– постановка познавательной задачи (проблемной ситуации);

– раздача дидактического материала;

– планирование работы в группе;

– индивидуальное выполнение задания, обсуждение результатов;

– обсуждение общего задания группы (замечания, дополнения, уточнения);

– сообщение о результатах работы группы;

– общий вывод о работе групп и достижении поставленной задачи.

Групповые формы работы на уроке наиболее эффективны при изучении и закреплении нового материала, полученных ранее знаний, выполнении практических занятий.

При изучении нового материала возможна организация изучения учащимися программного материала в группах по учебникам. Учащиесясначала читают текст учебника, затем совместно разбирают его содержание, отвечают на вопросы, заранее подготовленные учителем. В процессе сотрудничества учащиеся усваивают материал учебника лучше, чем при индивидуальной работе. Однако, в данном случае групповая форма работы менее эффективна, чем фронтальная, так как требует больших затрат времени.

При закреплении нового материала учащимся можно предложить разделиться на несколько групп и составить несколько вопросов по рассмотренной теме. Затем вопросы задаются поочередно другим группам. Группа, набравшая больше правильных ответов, побеждает. Таким образом, каждый учащийся прорабатывает опорный конспект, учится ставить вопросы по новой теме, правильно отвечать, работать в команде при обсуждении вопросов, анализировать и оценивать свою деятельность.

При закреплении ранее полученных знаний можно предложить группе учащихся разработать викторину с вопросами из ранее изученных тем. Данная форма предпочтительна при социализации знаний перед практической работой или при подготовке к контрольной работе.

При выполнении практического занятия учащиеся могут разделиться на несколько равных подгрупп либо быть разделены преподавателем. Каждая подгруппа получает индивидуальное задание. Задание может выступать в виде производственной или проблемной ситуации, деловой игры. Деловая игра - метод моделирования реальной ситуации с учебными целями, ее вос-

произведение, "проигрывание" участниками. Проигрывая ситуацию, участники имеют возможность в упрощенном виде воспроизвести и изучить процедуры, связанные с профессиональной деятельностью.Преподаватель в данном случае выступает консультантом и контролером. В результате решения полученных заданий каждая подгруппа должна представить и обосновать полученный результат. Учащиеся учатся работать в команде, анализировать полученный результат, закрепляют раннее полученные знания и умения, навыки. В конце занятия учащиеся рефлексируют свою деятельность. Преподаватель выявляет сложности и прорабатывает их на следующих занятиях.

Для оценки результативности групповой работы учащимся можно предложить индивидуально выполнить аналогичное задание с измененным условием. Практика показывает, что в группе, где применялись групповые методы обучения успеваемость выше, по сравнению с группой, где проводилось коллективное обучение.

Использование групповых форм обучения имеет ряд преимуществ:

1. Позволяет учащимся быть субъектами учебно-воспитательного процесса: ставить перед собой цель, планировать ее достижение, самостоятельно приобретать новые знания, контролировать товарищей и себя, оценивать результаты деятельности своих товарищей и себя.
2. Готовит к деятельности в условиях постоянной изменчивости социальной среды путем развития их сознания.
3. Обеспечивает высокое качество знаний по предмету, многократное повторение изучаемого материала, обучение друг друга, опорные конспекты – это только некоторые приемы, повышающие качество знаний.
4. Максимально развивает индивидуальные способности каждого и различные умения.
5. Разнообразие форм позволяет учащимся осваивать новые для них роли: учителя, консультанта, участника групповой работы и готовит их к самоуправлению.
6. Формирует мотивы, потребности, жизненные цели с гуманистическим содержанием, и качества, необходимые для сотрудничества: доброжелательность, понимание ценностей человеческого общения, раскрывается обаяние человеческой личности.

Литература

1. Гиниятуллина, А.А. Групповая работа как средство формирования универсальных учебных действий /А.А. Гиниятуллина //Методист.-2011.- №9.-С.58-61
2. Герасимова, О.В. Групповая работа на уроке истории как средство развития коммуникативных универсальных учебных действий школьников /О.В. Герасимова //Начальная школа полюс до и после.- 2011.- №5.-С.75-78
3. Золотухина, А. Групповая работа как одна из форм деятельности учащихся на уроке /А. Золотухина //Математика. Газета Изд. дома «Первое сентября».- 2010.- №4.-С.3-5
4. Савушкина, Т.П. Аспекты группового обучения младших школьников /Т.П. Савушкина //Завуч начальной школы.- 2008.- №4.-С.67-116
5. Шаламова, О. Групповая форма обучения литературе – залог успеха //Учитель.- 2008.-№1.-С.78-79

6. Пальнова, О. Подружить ребят на уроке: метод групповой работы // Первое сентября.- 2007.- №4.-С.13
7. Козлова, О.И. Формирование личности учащегося в процессе групповой работы на уроке /О.И. Козлова //Физика. Газета Изд. дома «Первое сентября».- 2006.-№23.-С.11-12
8. Арсланьян, В.П. Групповая форма работы /В.П. Арсланьян //Информатика. Газета Изд. дома «Первое сентября».- 2006.-№19.-С.31-32
9. Групповая форма работы //Математика. Газета Изд. дома «Первое сентября».-2006.-№16.-С.21-27

ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ – ИННОВАЦИОННЫЙ АСПЕКТ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ФАКУЛЬТЕТА

О.В. Махиня, О.Ю. Лесная
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Новые ценности приоритетов образования отражаются сегодня в новых требованиях к специалисту. Системообразующими компонентами личности современного студента как будущего специалиста является его творческая направленность в любой деятельности [1].

Творчество служит ресурсом в самореализации личности [2], выступает мощным стимулятором личностного роста студента в профессиональной сфере [3], способствует улучшению общего самочувствия резервов личности, более отчетливому проектированию стратегии жизненного самоощущения, эффективности социализации личности в коллективе, развитию мышления и воображения [4].

Творческая деятельность, как инновационный блок воспитательной системы вуза – реальность «расширяющая сферу образования и воспитания в досуговой деятельности студентов, ориентированных на добровольное самоопределение, свободу реального выбора в видах и направлениях деятельности» [5].

Творческая деятельность студентов направлена на переориентацию воспитательных усилий на личность, процесс выявления ее индивидуальных возможностей, развития и закрепления позитивных свойств, черт и качеств студента, позволяющих обрести свое «Я» в кругу сверстников, преподавателей, сформировать чувство собственного достоинства, уверенности.

Формами организации творческой деятельности на факультете являются студенческие объединения по интересам. На историческом факультете работают три клуба – «Наследие», «Краевед» и волонтерский клуб «Истоки милосердия», в которых реализуют свой творческий потенциал студенты факультета. Так, творческое объединение студентов клуб «Наследие» предлагает самореализацию в творческой деятельности по трем направлениям:

«Культура и искусство» – дает возможность познать наиболее яркие тенденции искусства, окунуться в творчество художника, и стать ближе к культурным традициям города. В рамках этого проекта членами клуба организуется ряд мероприятий, среди которых посещение художественных выставок, концертов, фестивалей, встречи с деятелями искусства и культуры.

«Театральная гостиная» – на сегодняшний день представляет собой одну из самых ярких творческих групп, которая помогает ориентироваться в культурной жизни города, синтезирует различные формы интеллектуального отдыха и профессиональных знаний. Студенты активно посещают театральные спектакли Национального Академического Драматического театра имени Я. Коласа, Международный фестиваль современной хореографии IFMC, встречаются с видными деятелями театральной культуры, по итогам которых издают художественные буклеты и газеты.

«Витебщина туристическая» – это инновационное направление, сочетающее научные знания и информационные технологии, что наиболее полно позволяет раскрыть творческие возможности студентов. Одним из направлений в данной деятельности является создание мультимедийных проектов, фильмов и видео-роликов («Медиаэкскурсия по Замковой улице», «Дореволюционные развлечения Витебска», «Экскурсия по театральным местам города Витебска» и др.); популяризация историко-культурного наследия; сотрудничество с ведущими туристическими фирмами города при разработке и внедрении новых туристско-экскурсионных маршрутов («Витебское подполье: 70-летию Победы посвящается», «По следам Великой Отечественной войны», «В память о героях Витебщины» и др.).

Еще одним творческим исследовательским объединением является клуб «Краевед». В рамках данного клуба студент имеет возможность реализовать свои творческие способности по следующим видам деятельности: научно-исследовательская работа студентов в области краеведения; выступление с докладами на заседаниях клуба, научных конференциях, семинарах и публикация результатов исследований в научных сборниках (проект «Падарожжа дылетанта», посвященный знаменитым местам Витебского района); участие в мероприятиях по охране историко-культурного наследия; организация экскурсий и походов по историческим местам Витебщины и Беларуси (походы и экскурсии с Н.В. Пивоваром по маршрутам «Катынь – Любавічі – Лёзна – Крынкі», «Сядзібы Прыдзвіння»); проведение встреч с ведущими краеведами и учеными; популяризация историко-культурного наследия Витебщины в СМИ, что способствует воспитанию патриотизма, развитию интеллектуального и духовного потенциала и профессиональных компетенций.

Добровольное объединение студентов – волонтёрский клуб «Истоки милосердия» способствует реализации индивидуальной творческой деятельности в работе с различными категориями людей: социальными сиротами, ветеранами войны и труда. Клуб способствует реализации среди студентов принципов добра, справедливости, милосердия; организовывает и проводит социально-значимые мероприятия (благотворительные акции для Витебского социального приюта № 1: «Канцелярские товары детям ко Дню Знаний», «Мы встречаем Новый год», «Весна приходит в каждый дом» и др.); расширяет сферы социального взаимодействия и сотрудничества с благотворительными фондами и волонтёрами других организаций; и главное – создает условия самореализации для студентов своих творческих инициатив. Такая творческая деятельность способствует формированию в студенческой среде установки на активную жизненную позицию, формиру-

ет навыки социально-ответственного поведения, а также пропагандирует ценности гуманизма и здорового образа жизни.

Творческая деятельность студентов приносит ощутимые результаты. В Республиканском конкурсе на лучшее освещение вопросов молодежной тематики на интернет-сайтах учреждения высшего образования клуб «Наследие» стал победителем в номинации «Досуг – потенциал развития и роста».

Студенческие творческие объединения обладают большим потенциалом: способствуют усилению мотивации на самосовершенствование, проявлению активной позиции в решении социальных проблем; реальным результатам преобразования окружающей среды усилиями общности и каждого студента.

Этот потенциал может быть использован для развития воспитательной системы вуза. Педагоги-руководители, творческие студенческие объединения, лидеры студенческих общественных объединений способствуют созданию творческого педагогически-студенческого сообщества, которое реально влияет на воспитательную среду, характер взаимоотношений преподавателей и студентов, создавая предпосылки для их личностного роста.

Творческая деятельность, которой занимаются студенты в клубах, среде направлена на развитие самоорганизации. Она позволяет развить лидерские качества, интеллектуальные и творческие способности, пробудить интерес у студента к саморазвитию, реализации своих собственных идей, путем творческого поиска и нестандартного решения поставленных задач. В таком качестве клуб выступает как инновационно-образовательная среда формирования личности студента.

Опыт работы показывает, что работа творческих студенческих объединений эффективна, если: им предоставлена возможность реализовать их потенциал в деятельности; если их деятельность приносит результаты; если деятельность позитивно оценивается; если объединения находят поддержку со стороны руководства вуза, факультета.

Литература

1. Основы педагогики: учеб. пособие / А.И. Жук, И.И. Казимирская, О.Л. Жук, Е.А. Коновальчик; Под общ. ред. А.И. Жука. - Мн.: Аверсэв, 2003.-349 с.
2. Коломиец Е.Ф. Креативность как фактор выбора стратегии самореализации личности: автореф. дис. канд. психол. наук:19.00.01 /Е.Ф. Коломинец; С-Петербург, 2010.-29с.
3. Соловьева. О.В. Креативность в структуре педагогического мышления будущих преподавателей высшей школы / О.В. Соловьева, Л.А. Халилова // Прикладная психология и психоанализ: электрон. научн. журн. [Электронный ресурс]. -2010. -№2 .- Режим доступа: http://idnk.ru. Дата доступа: 13.02.2013.
4. Иванченко. А.А. Проблема креативности в отечественной психологии / А.А. Иванченко // Проблемі сучасної і психологии / А.А. Иванченко// Проблема сучасної психологі ї: зб. наук. Праць КПНУ імені Івана Огиєнка, Інституту психологі ї ім.. Г.С. Костюка НАПН України, 2012. – Вип. 16.-С. 398-411.
5. Нефедова. Н.А. Внеучебная деятельность как инновационный блок воспитательной системы вуза. / Ж. Векторнауки ТГУ, №3(21),

ИННОВАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ (на примере клуба общественных объединений филологического факультета)

С.В. Николаенко, О.Г. Волощенко
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Введение. Студенческая среда представляет собой огромный потенциал творческой интеллектуальной энергии, где наиболее четко просматривается креативность, энергичность, социальная активность молодых людей.

Социальное развитие личности будущего специалиста немыслимо вне коллективной самоорганизации в студенческой среде. В той или иной степени коллективная самоорганизация всегда была присуща студенческой молодежи независимо от того, приобретала она реальный статус студенческого самоуправления или нет. Однако не всегда самоорганизация студентов получала адекватное проявление в самоуправлении, а самоуправление, инициируемое сверху, не всегда выражало интересы самоорганизации студентов.

Главное в изменении смысла студенческого самоуправления состоит в том, что оно приобретает социально-практический характер, обусловленный необходимостью сознательного, ответственного отношения студентов к возможностям и перспективам своей профессиональной и культурно-нравственной самоорганизации и участия в социальном управлении.

Материалы и методы. В качестве методов теоретического исследования использованы: сравнительно-сопоставительный анализ, обобщение научной литературы, индуктивный и дедуктивный методы.

Результаты и их обсуждение. В целях совершенствования деятельности системы самоуправления филологического факультета ВГУ имени П.М. Машерова был организован Клуб общественных объединений филфака.

Клуб общественных объединений факультета (далее КООФ) является общественной организацией факультета и подчиняется декану факультета. Целью деятельности КООФ является создание условий для раскрытия и реализации творческого потенциала студентов, организация и координация творческой деятельности факультета, поддержка одаренности и развитие креативности студентов филологического факультета. Среди основных задач деятельности КООФ мы выделяем:

1) координацию усилий всех субъектов студенческого самоуправления, общественных организаций и объединений, направленных на эффективное решение задач по поддержке одаренности и развитию креативности;
2) разработку и осуществление форм культурно-массовых мероприятий, способствующих раскрытию внутренних творческих возможностей личности;
3) развитие эстетического вкуса студентов;
4) приобщение студентов факультета к участию в разнообразных видах деятельности, способствующих развитию творческого потенциала, лидерских способностей, укреплению деловых и дружеских контактов как внутри факультета, так и в вузовской и вневузовской среде;

5) содействие в раскрытии профессиональных возможностей студентов-филологов, организации культурно-массовых и физкультурно-оздоровительных мероприятий, социальную поддержку членов профсоюза;

6) организацию учебной и научной деятельности студентов факультета, организацию их досуга, включение членов КООФ в состав Совета филологического факультета;

7) трудоустройство студентов на летний период.

Клуб общественных объединений факультета включает в свой состав председателя студсовета факультета, председателя профкома факультета, секретаря ОО «БРСМ» факультета, старост факультета, старост курсов, председателя СНО факультета, руководителя концертной группы, представителей дискуссионного риторического клуба, руководителя литературной гостиной, редактора факультетской газеты «Лестница», редактора Интернет-телевидения университета ТВУ, декана ФлФ, заместителя декана по воспитательной работе.

С учетом перспективных направлений воспитательной работы факультета, определены основные направления деятельности КООФ:

1. Формирование и развитие у студентов потребности в организованном досуге.
2. Изучение интереса и предоставление разнообразных услуг социально-культурного, просветительского, развлекательного характера с учетом индивидуальных наклонностей студентов.
3. Социальная защита студенческой молодежи от неблагоприятных воздействий окружающей среды.
4. Организация эффективного взаимодействия со студентами, проживающими в общежитиях университета, обеспечение комфортных условий проживания, оказание помощи в организации быта и досуга.
5. Методическая работа, направленная на совершенствование организации досуга, повышение творческих способностей студентов.

Идеологическая и воспитательная работа на факультете организовывается и осуществляется в тесном контакте с членами КООФ. Заседания членов КООФ осуществляются ежемесячно, раз в семестр организуются Недели ОО «БРСМ», студсовета, профбюро, в течение которых ежедневно проводятся разнообразные акции, программы, тренинги в рамках реализации проектов организаций:

- ОО «БРСМ» - «Кто, если не мы?»;
- студсовета – школа лидера «Эверест»;
- профбюро факультета – «Банк профессиональных возможностей филолога».

Итоговой формой организации работы является подведение итогов конкурса достижений в научной деятельности, творчестве, общественной жизни, профсоюзной работе филологического факультета,который проводится с целью пропаганды научных, учебно-методических и творческих достижений преподавателей, сотрудников и студентов филологического факультета в течение учебного года.

Модель КООФ включает следующие организации и объединения.



Номинации награждения преподавателей:

1) за достижения в научной деятельности;

2) за активные публикации научных исследований;

3) за внедрение в учебный процесс инновационных форм в обучении и воспитании;

4) за активное участие в профсоюзной жизни факультета и университета.

Номинации награждения студентов:

1) за достижения в учебе;

2) за достижения в спортивной жизни факультета;

3) за достижения в общественной жизни факультета;

4) за достижения в студенческом научном обществе.

Победители определяются на заседании КООФ. Подведение итогов проводится 2 раза в год (декабрь, май).

Заключение. Таким образом, студенческое самоуправление можно рассматривать как особую форму инициативной, самостоятельной общественной деятельности студентов, направленной на решение важных вопросов жизнедеятельности студенческой молодежи, развитие ее социальной активности, поддержку социальных инициатив.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ЭЛЕКТРОННЫЕ ПОСОБИЯ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ В КУРСЕ МЕТОДИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА

Н.В. Павлова
Саратов, ФГБОУ ВПО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»

Создание и использование нестандартных форм и средств обучения мы рассматриваем как одну из задач современной школы и вуза, в связи с чем актуальность идеи создания *экспериментальных электронных пособий* с участием студентов и учителей не вызывает сомнений. Идея эта возникла в процессе проведения занятий по методике преподавания русского языка (специальной) и нашего участия в работе курсов повышения квалификации учителей в СарИПКРО в качестве методиста. Целью таких пособий является их использование на практических занятиях и в самостоятельной работе студентов-дефектологов при изучении конкретных разделов и тем, а также во время педпрактики в школе. Не менее важным мы считаем то, что их читатели-пользователи являются одновременно и составителями, т.е. могут дополнять, редактировать, адаптировать материалы в связи с конкретными условиями применения, т.к. *электронные пособия* в силу своей специфики всегда остаются незавершёнными. Пока таких пособий 3.

Первое возникло из необходимости всегда иметь под рукой хорошую современную детскую поэзию. Конечно, можно найти море детских стихов на просторах Интернета, который сегодня уже проник в каждый дом, выполняет различные функции и является, на наш взгляд, всеобщей, безграничной инновационной образовательной средой, хотя работает эта среда, к сожалению, не только со знаком «плюс». Как найти лучшее, как развить читательский вкус будущих учителей и родителей – на эти вопросы нужно вместе искать ответы, обсуждая и споря, выбирая из множества текстов жемчужинки. Совместные усилия студентов позволили создать виртуальную, но в то же время реальную (ведь она есть на флешке и в компьютере!) книгу – *«Весёлая хрестоматия: детские стихи»* (2008-2013). Самостоятельный отбор текстов студентами проводился по ходу выполнения несложных заданий: найти в интернете творчество современных детских поэтов (это быстрее, чем в библиотеке или в книжных магазинах, где обычно немного сочинений достойных авторов, особенно поэтов, да и невозможно всё купить!) и выбрать тексты, доступные для учащихся коррекционных школ (в т. ч. для детей с нарушением интеллекта); составить вопросы и задания разных видов к нескольким текстам по выбору и т. п. Следующим этапом работы было обращение к менее популярным текстам: после чтения стихотворений известных авторов (фамилии которых обычно приходилось называть преподавателю) у студентов накапливается некоторый опыт читателя, способного отличить хорошие детские стихи от явно плохих. И этот опыт (как результат совместного обсуждения) позволял большинству студентов – не филологов! – уже с некоторой высоты отбирать тексты из детских журналов – стихи, написанные неизвестными, непрофессиональными авторами и самими детьми. Таким образом, у нас в распоряжении оказалось

уникальное пособие – коллективный труд, благодаря которому и студенту-практиканту, и учителю можно сэкономить довольно значительную часть времени на отбор текстов и на подготовку к занятиям с детьми. Наше пособие (пока в нём 2 тома) не нарушает авторских прав, т.к. мы не издаём его, а просто собираем имеющиеся в открытом доступе тексты, давая ссылки на интернет-ресурсы. Оно бесплатно и доступно абсолютно для всех. Особенно большой поддержкой оказывается это пособие для тех, у кого нет возможности пользоваться интернетом. На основе поэтических текстов можно разрабатывать разнообразные задания аналитического и творческого характера. Научить студентов такому непривычному для них делу, как составление вопросов и заданий, можно лишь на текстах, к которым никто ещё заданий не придумывал.

Второе пособие подобного типа – *«Творческая лаборатория учителя и студента»* (2010-2013). Это занимательные материалы, организованные определённым образом. Первая часть включает подготовленные студентами законченные «странички учебника» (или фрагменты урока) по разделам русского языка. «Страницы учебника» – один из видов самостоятельной экспериментальной работы студентов, предполагающий оформление 2-х страниц – разворота – как законченного этапа урока (этапа работы над темой в учебнике). Например, родившийся на уроке образ сердца помог практикантке Ане Б. объяснить детям, что такое корень слова. Другие студенты придумали, как удачно показать связь родственных слов, как продемонстрировать процесс словообразования – всё это хочется зафиксировать, собрать в общей копилочке (была у нас и такая форма работы). Такие «странички учебника» как результат совместного творчества студентов и преподавателя послужили началом нашей серьёзной работы над учебником русского языка для коррекционной школы VIII вида в соавторстве с Э.В. Якубовской, доцентом МГГУ им. М.А. Шолохова [1]. Учебник – это всегда актуальная методическая проблема [2], составление учебных книг для детей активизирует все методические умения и творческие способности [3].

Во второй части пособия представлены отдельные материалы по некоторым темам. Например, загадки о буквах, которые сочинили студенты:

Эта буква похожа на домик.
В ней есть крыша, и дверь, и окно.
Мы встречаем её повсюду:
На улице, дома, в кино...
(**Д**) (К.Ш., 3 курс)

Колесо и спичка.
Позади косичка. (**Ъ**)

Тянула буква язычок
И порвала себе бочок!
(Буква **О** превратилась в букву **Э**). (Н.Ж., 3 курс)

Эта буква – сама Доброта,
Дело, Дом, и Душа, и Дружба!
Видно, живёт эта буква не зря –
Очень важна её служба!
(**Д**) (О.Т., 3 курс)

И точка*, и* дочка*, и* дача
Прочтёшь совершенно иначе,
Когда эту букву
в начало подставишь…
А как? – Вам, ребята, задача!
(У) (Н.Ш., 3 курс)

Студенты любят сочинять правила стихами (самое трудное – научиться строго их редактировать), адаптировать занимательные задания, игры, ребусы для учащихся коррекционной школы с различными проблемами в развитии. Третья часть пособия (отдельный том) включает творческие работы студентов и

учащихся с нормальным развитием и с различными нарушениями (зрения, слуха, интеллекта). Эти детские речевые произведения уже сами по себе представляют большую ценность. Они тоже собраны студентами и учителями, которые организовали творческую деятельность детей. Подобные виды заданий доступны практически любому студенту (возраст и категория детей не ограничены), в том числе дистанционной формы обучения. Самостоятельно проведённый эксперимент мы считаем незаменимым средством приобретения и совершенствования методических умений.

Третье пособие – *«Язык – наш друг!»* – сборник материалов для внеклассной работы по русскому языку со школьниками и внеаудиторной – со студентами. Здесь можно найти и воплотить в жизнь интересные формы «общения» с языком, погружаясь в его безграничные богатства. «Слово – это человек!» – такой праздник речи для студентов 1 курса проводят у нас старшекурсники, и это стало традицией. Ведь сегодня работа над собственной речью так необходима всем!

Мы считаем, что главным результатом составления подобных электронных пособий является развитие методических умений и творческих возможностей наших студентов. Таким образом, творческое взаимодействие методистов, студентов, учителей мы рассматриваем как основной вектор в поиске инновационных технологий в образовании, в том числе специальном (коррекционном). Учитывая современные процессы интеграции и инклюзии в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья, актуальность предлагаемых подходов и средств постоянно возрастает.

Литература

1. Якубовская Э.В., Павлова Н.В. Русский язык: 2 класс. Учебник для спец. (коррекц.) образовательных учреждений VIII вида. 4-е изд. – М.: Просвещение. – 2013. – 175 с.
2. Павлова Н.В., Патралова З.С. Школьный учебник русского языка как актуальная методическая проблема и средство овладения лингвометодическими компетенциями для студентов-дефектологов // Коррекционная педагогика № 2-3 (44-45), 2011.– С.6-11.
3. Павлова Н.В. Дидактический материал по русскому языку для начальных классов общеобразов. и спец. (коррекц.) школ: Методич. пособ. для учителей и студентов. – Саратов: ИЦ «Наука», 2009. – 75 с.

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ПРОЦЕСС

А.В. Перевозный
Минск, УО «БГПУ имени М. Танка»

Современный этап развития общества характеризуется переустройством всех его институтов. Преобразования не могли не затронуть школу. Одним из основных направлений ее реформирования, отразившим плюрализм общественного развития, является дифференциация. Инновационность нынешних трансформаций, связанных с дифференциацией, обусловлена тем, что до начала реформ школа отличалась единообразием, недостаточно учитывала потребности и способности учащихся, что в конечном

итоге сказывалось на их отношении к учению, приводило к снижению качества предоставляемой подготовки.

В философии дифференциация определяется как «сторона процесса развития, связанная с разделением, расчленением развивающегося целого на части, ступени, уровни» [1, с.177]. В данном определении отражено единство процессов развития и дифференциации, обеспечивающей расчленение целого на части. Из этого можно сделать вывод, что дифференциация – признак развивающегося целого, она неизбежна в процессе развития. Результатом дифференциации могут быть «как полная автономия выделившихся частей, так и установление – за счет процессов интеграции – новых взаимосвязей между ними, т.е. усложнение системы» [1, с.177]. Кроме того, под дифференциацией может пониматься дифференцированность, т.е. «наличие в целом совокупности специализированных частей, уровней, подсистем» [1, с.177].

Процессы дифференциации имеют место на биологическом, психологическом, социальном уровнях. Образование, будучи системой социальной, испытывает на себе действие дифференциации в полной мере. Анализ историко-педагогической литературы показывает, что значение дифференциации особенно усилилось после того, как образование перестало быть уделом единиц, превратилось в социальный институт. Необходимость в дифференциации возникла в условиях накопления научных знаний, роста промышленного производства, вызвавших потребность во все большем количестве образованных людей. Развивалась школьная сеть, обучение постепенно становилось массовым, формировалась классно-урочная система.

Каждый исторический этап характеризуют свои общественно-политические, социокультурные условия, определяющие основания дифференциации, которые в свою очередь обусловливают возникновение соответствующих образовательных структур и дидактических подходов. Дифференциация образования затрагивает такие основополагающие права личности, как доступ к образовательным услугам любого уровня, развитие способностей, возможность для самореализации.

Анализ образовательной практики XVIII–начала XX вв. позволяет установить наличие вариативных и инвариантных оснований дифференциации.

В начале XX века главными основаниями дифференциации школьного образования в Российской империи были: а) сословный характер общественных отношений, который определял уровень образования, предлагавшийся различным социальным группам; б) сосуществование светской и церковной властей, обусловившее наличие в образовательной системе различавшихся содержанием образования светских и духовных школ; в) отраслевая организация науки и техники, в соответствии с которой осуществлялась подготовка специалистов в создаваемых учебных заведениях; г) индивидуальные особенности учащихся, определяющие характер восприятия, осмысления и переработки информации. На характер предоставляемой подготовки влиял также пол учащегося.

В рассматриваемый период дифференциация носила дискриминационный характер. Это прежде всего относится к разделению учебных заведений по сословному признаку. Как правило, она приводила к ограничению

доступа определенных общественных групп к повышенному уровню образования из-за отсутствия преемственных связей между учебными заведениями различных ступеней. Дифференциация образования по гендерному признаку ограничивала права женщин на получение полноценного образования в интересующих их областях знания.

В послеоктябрьский период в системе школьного образования произошли перемены. Советская школа стала бессословной, светской, лицам обоего пола представлялось равное образование. И хотя некоторые различия в подготовке мальчиков и девочек все же сохранялись (на уроках физкультуры, труда), они не носили дискриминационный характер. Это обстоятельство дает основание утверждать, что инвариантными основаниями дифференциации являются отраслевое строение научных знаний и культуры в целом, а также индивидуальные особенности учащихся, которые проявляются в учебном процессе, влияют на его протекание и учитываются в нем.

Еще один вывод, который может быть сделан на основе анализа путей осуществления дифференциации в различные исторические периоды, заключается в том, что ее интенсивность и направленность носят регулируемый характер. Содержание регулирующих дифференциацию воздействий определяется социокультурной ситуацией, социально-экономическим положением страны, особенностями общественного сознания, в частности представлениями в обществе о социальной справедливости. Принципиально важное значение имеет то, какой фактор является определяющим при отборе учащихся в то или иное учебное заведение: социальное происхождение или интеллектуальный потенциал, какая парадигма – технократическая или гуманистическая – является доминирующей при организации образовательной системы. О результатах процессов дифференциации в каждый момент исторического развития можно судить по наличию условий, обеспечивающих получение среднего образования в соответствии с потребностями и возможностями учащихся.

Как свидетельствует анализ, значительную часть советского периода единство школы и равенство образовательных возможностей достигалось через унификацию школьного образования. Дифференциация осуществлялась фрагментарно, несистематически, с акцентом на тот или иной ее аспект, что не давало возможности получить от нее весомых результатов. С середины 1980-х гг. в условиях демократизации общественной жизни нашей страны дифференциация стала одним из основных направлений реформы общеобразовательной школы, что находится в полном соответствии с мировыми тенденциями в развитии образования. Усилению дифференциации способствовали социокультурные (плюрализм в экономике и культуре; потребность общества в квалифицированных специалистах, обеспечивающих производство высококачественной, конкурентоспособной продукции) и социально-педагогические (усиление внимания к личности учащегося; массовость среднего образования, оказавшегося перед необходимостью результативно учить всех; появление новых форм и средств обучения, способствующих осуществлению индивидуального подхода к учащимся) предпосылки, возникшие в этот период в нашей стране.

В нынешней социокультурной ситуации, характеризующейся разнообразием взглядов, подходов, оценок, мнений, на современном этапе развития педагогической мысли, которая декларирует приоритет личности при определении целей и содержания образования, создаются несравнимо более благоприятные условия для осуществления дифференциации, чем в предыдущие годы. Появление большого количества субъектов (родительская общественность, учащиеся, учебные заведения, этнические группы, религиозные конфессии, профессиональные объединения, предприятия, фирмы), инициирующих наряду с государством процессы дифференциации, позволяет предположить, что они будут носить устойчивый, необратимый характер. Результатом дифференционных процессов в рассматриваемый период стало, в частности, открытие лицеев, гимназий, колледжей, каждому из которых отведено свое место в системе школьного образования, более разнообразными стали формы обучения, обеспечивающие удовлетворение повышенных познавательных потребностей учащихся и оказание им педагогической помощи.

Несмотря на интенсивность процессов дифференциации, школьное образование сохраняет свою целостность. Одним из факторов сдерживания являются структурные связи, пронизывающие систему школьного образования на разных уровнях. Отсутствие сдерживающих начал в осуществлении дифференциации может привести к возникновению барьеров как между учебными заведениями, предоставляющими общее среднее образование, так и между ними и вузами, потере управляемости учебным процессом, разрушению инвариантного ядра содержания общего среднего образования.

Осуществление дифференциации на основе гуманистических ценностей позволит учащимся с различными способностями получить условия для своего развития, что обеспечивает равенство возможностей для всех.

Литература

1. Философский энциклопедический словарь / Редкол.: С.С.Аверинцев, Э.А.Араб-Оглы, Л.Ф.Ильичев и др. – 2-изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.

ВКЛЮЧЕННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ЛОГИСТИКА»

Е.Н. Полешук, Л.В. Луцевич
Минск, УО «БГЭУ»

В условиях, когда рынки труда все больше полагаются на навыки высокого уровня и трансверсальные компетенции, как отмечается в Коммюнике Конференции европейских министров, проходившей в Левен / ЛувенлаНев 28–29 апреля 2009 года, высшее образование должно вооружить студентов передовыми знаниями, навыками и компетенциями, необходимыми им на протяжении всей их профессиональной жизни [1].

Здесь ***трансверсальные компетенции***, по Жук О.Л., это универсальные или ключевые компетенции, в основе которых лежат обобщенные знания и умения, навыки и отношения, формирование которых выходит за рамки освоения будущими специалистами учебных дисциплин. Эти компетенции на меж-

дународном и национальном (государственном) уровнях направлены на решение актуальных демократических (гражданских), социально-экономических, экологических и др. проблем в современной Европе [2].

Трудоустраиваемость позволяет человеку в полной мере использовать возможности меняющихся рынков труда. Поэтому, как подчеркивается в указанном выше Коммюнике, необходимо стремиться к повышению уровня первоначальной квалификации, а также к сохранению и обновлению квалифицированной рабочей силы на основе тесного сотрудничества между правительствами, высшими учебными заведениями, социальными партнерами и студентами. Это позволит вузам более чутко реагировать на потребности работодателей, а работодателям – лучше понимать позицию образовательных институтов. При этом поддерживается как включение стажировок в учебные программы, так и «обучение действием» на рабочем месте [1].

Одним из механизмов, содействующем развитию личности и её трудоустраиваемости, выступает ***академическая мобильность*** студенческой молодежи**.** Мобильность формирует уважение к многообразию и способность понимать другие культуры. Она побуждает к языковому плюрализму, закладывая тем самым основу для многоязычной традиции Европейского пространства высшего образования, и расширяет сотрудничество и конкуренцию между высшими учебными заведениями, является фактором развития процесса интернационализации [3]. Вот почему, как следует из положений Коммюнике, мобильность должна стать отличительной чертой Европейского пространства высшего образования. Так, по прогнозам экспертов в 2020 году по крайней мере 20% выпускников в Европейском пространстве высшего образования должны будут пройти период обучения или научных исследований за рубежом.

Как показывает инновационная практика одной из стратегий развития трансверсальных компетенций, академической мобильности и трудоустраиваемости становится ***включенное обучении е***студентов в различные международные программы (ERASMUS, COMMETT, LINGUA, TEMPUS) посредством участия в проектной деятельности, международных стажировках и международных образовательных турах. В своем исследовании включенное обучение мы рассматриваем как ***инновационную форму организации практико-ориентированного процесса профессиональной подготовки*** студентов, направленную на придание образовательному процессу ВУЗа бóльшей динамичности и сопряженности с практикой. В процессе её организации студентам прививаются навыки самостоятельности в формировании оценочных суждений, прогнозировании социально-экономических процессов, принятии решений и организации их выполнения во взаимосвязи с логистическим управлением.

Опираясь на инновационный опыт организации процесса профессиональной подготовки студентов по специальности «Логистика», к структуре включенного обучения мы отнесли следующие компоненты: ***международные конференции, семинары, учебу в ближнем и дальнем зарубежье, программы, туры и стажировки.***

С учетом вышеизложенного в рамках экспериментальной части дипломной работы, осуществляемой на спецфакультете психолого-педагогической переподготовки преподавателей экономических дисциплин ИПК и ПЭКБГЭУ, нами совместно с Центром международных связей Министерства образования Республики Беларусь разработана и успешно реализуется на практике международная программа академической мобильности «Современные технологии управления объектами логистической инфраструктуры».

В процессе экспериментального исследования успешно реализованы три международных образовательных тура. Первый был посвящен изучению опыта управления объектами логистической инфраструктуры в странах Прибалтики, второй – в Польше и Германии, третий - в Италии, о. Сардинии.

С течением времени и ростом популяризации программы все более широкий круг студентов, преподавателей принимают участие в международных логистических программах. Так, если в первой программе принимали участие лишь студенты и преподаватели, занятые в сфере логистики, то уже во второй и третьей программах к участникам присоединились заинтересованные лица, обучающиеся по смежным специальностям, а также с других учреждений образований (студенты, магистранты, преподаватели). Кроме того, данная программа оказалась полезной и интересной и для представителей логистических компаний Республики Беларусь (рис.1).

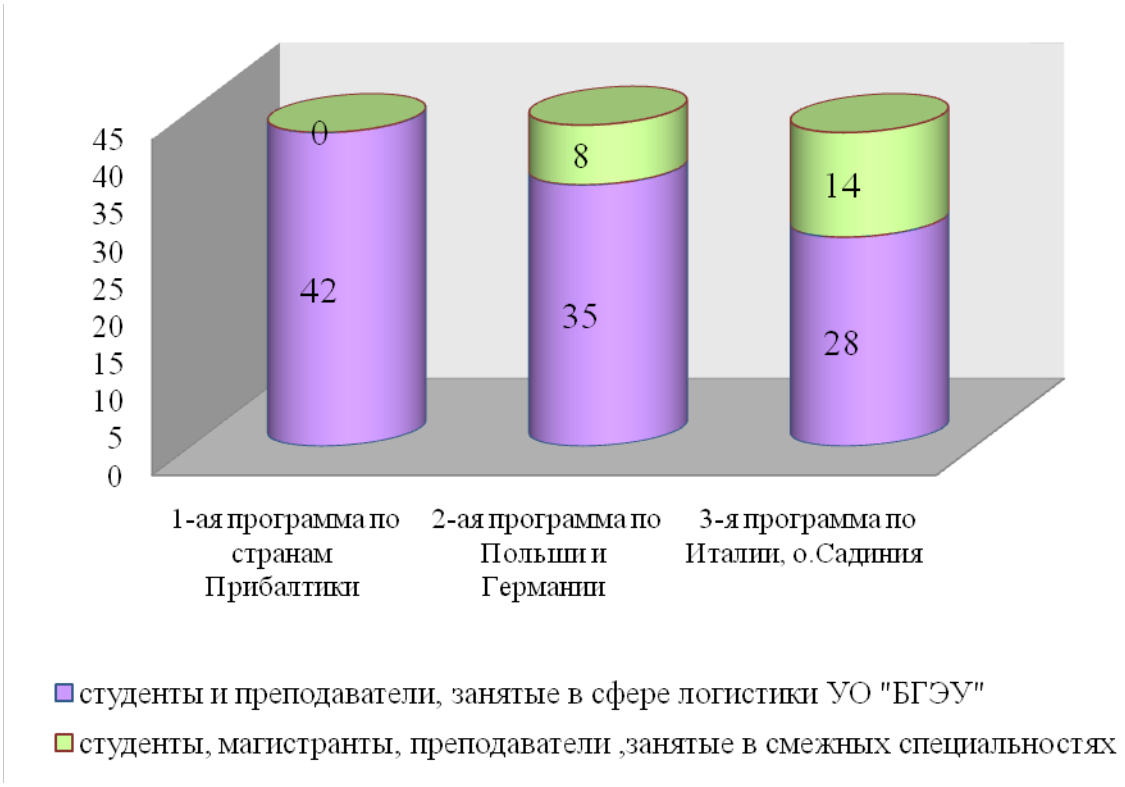


Рисунок 1 – Динамика изменения структуры участников международных образовательных программ по логистике, чел.

Таким образом, мы можем констатировать, что включенное обучение, как инновационная форма организации процесса профессиональной подготовки студентов по специальности «Логистика», является востребованной

формой практико-ориентированного обучения, активизирующей и стимулирующей образовательный процесс в высшем учебном заведении, отвечающей европейским целевым задачам в области интеграции и интернационализации систем высшего образования.

Литература

1. Левенское коммюнике 2009 г. Болонский процесс 2020 – Европейское пространство высшего образования в следующем десятилетии(Левен / Лувен-ла-Нев, 28–29 апреля 2009 года),п. 13 (трудоустраиваемость).
2. Жук, О.Л. Требования к трансверсальным компетенциям учителей и педагогическому образованию в контексте Болонского процесса // *http://tempus.unibel.by/ru/main.aspx?guid=3143*. Время доступа: 9.09.2013г.
3. Широбоков, С.В., Бринёв, Н.А. Академическая мобильность студентов как фактор развития процесса интернационализации образования / С.В. Широбоков, Н.А. Бринёв// Профессионалы за сотрудничество. Вып. 6 / Гл. ред. М. Кизима М.: 2004. - 344 стр.

УЧЕБНО-НАУЧНО-КОНСУЛЬТАЦИОННЫЙ ЦЕНТР КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАЦИЯ

И.М. Прищепа, Н.А. Ракова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Введение. Изменение роли образования в настоящее время в нашей стране обусловило большую часть инновационных процессов. Из социально пассивного, рутинизированного, совершающегося в традиционных социальных институтах, образование становится активным. Актуализируется образовательный потенциал, как социальных институтов, так и личности. Безусловными ориентирами образования ранее были формирование знаний, навыков, информационных и социальных умений (качеств), обеспечивающих «готовность к жизни», в свою очередь, понимаемую как способность приспособления личности к общественным обстоятельствам. Теперь образование все более ориентируется на создание таких технологий и способов влияния на личность, в которых обеспечивается баланс между социальными и индивидуальными потребностями, и, которые, запуская механизм саморазвития (самосовершенствования, самообразования), обеспечивают готовность личности к реализации собственной индивидуальности и изменениям общества.

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

Результаты и их обсуждения. Сегодня, современному специалисту в сфере образования необходимо свободно ориентироваться в понятиях педагогической инноватики: «новое», «новшество», «инновация», «инновационный процесс», и др.

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

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

В педагогической науке под инновациями понимаются нововведения, целенаправленные изменения, вносящие в образование новые элементы и вызывающие его переход из одного состояния в другое, с позитивными изменениями относительно выбранных параметров.

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

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. Инновационные процессы можно различать по структурной составляющей – содержанию, форме, масштабу. Критерием их дифференциации может быть направление (локальное, региональное, глобальное) происходящих инновационных (качественных) изменений во всех или отдельных составляющих инновационного процесса.

Инновационные процессы, осуществляемые в ВГУ имени П. М. Машерова представляют собой *систему*, включающую совокупность множества инноваций, внедренных одна в другую или объединенных между собой другими типами связей.

Инновационные изменения в вузе осуществляются по следующим направлениям:

1. Изменение целеполагания, предполагающего повышение уровня профессионально-педагогической подготовки учителя, формирование его инновационной культуры как средства развития и формирования личности школьника.
2. Формирование нового содержания образования в соответствии с поставленной целью, предполагающее разработку и реализацию новых образовательных стандартов, разработку и внедрение новых учебных планов, программ, учебно-методических комплексов, разработку и реализацию компетентностного подхода.
3. Организация инновационной деятельности, обеспечивающей усвоения данного содержания образования, переход к многоуровневой системе профессионально-педагогической подготовки.

Одной из важнейших инноваций, внедряемых в вузе является деятельность учебно-научно-консультационных центров: «Государственная гимназия № 3 им. А.С. Пушкина», «Государственная средняя школа № 45», «Государственная вспомогательная школа № 26», «Государственный специализированный сад № 18 для детей с нарушением речи», «Государственный город-

ской центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации». Все центры сегодня получили репутации реально действующих. В данной статье мы будем анализировать деятельность центра УО «ВГУ имени П.М. Машерова – гимназия № 3.

Основу концепции взаимодействия этих учебных заведений составляет представление о среднем образовательном учреждении и вузе как двух равноправных партнёрах, усилия которых направлены на решение общей проблемы образованности региона, формирования его культуры. Исходя из концепции, целью сотрудничества является долгосрочное научно-исследовательское и учебно-методическое сотрудничество университета, гимназии и школы в целях подготовки всесторонней гармонически развитой личности школьника, высококвалифицированных специалистов для учреждений образования, максимально подготовленных к практической профессионально-педагогической деятельности, а также повышение профессионализма учителей, внедрения инноваций в учебно-воспитательный процесс университета, гимназии, школы.

Реализация данной цели возможна при наличии соответствующей системы взаимодействия.

Так, к примеру, попыткой решения данного вопроса стала разработанная нами совместно с администрацией гимназии № 3 модель инновационного проекта взаимодействия в системе «гимназия-вуз» на 2010-2013 гг.

Основная идея проекта состоит в накоплении опыта взаимодействия всех участников образовательного процесса в системе «гимназия-вуз» для формирования умений и развития навыков студентов, идентификация их возможностей и потребностей с требованиями выбранной профессии, создании условий для наиболее успешной социализации учащихся.

Основными направлениями работы центра в рамках данного проекта являются:

1. Повышение компетентности педагогов гимназии.
2. Формирование уровня профессиональной компетентности студентов.
3. Совместная научно-исследовательская работа.
4. Воспитательная и профориентационная работа.

Что касается первого направления «Повышение компетентности педагогов гимназии», то преподаватели вуза являются активными участниками проводимых гимназией научно-методических советов, педагогических советов, районных и областных семинаров, фестивалей, тренингов, городских совещаний ими оказывается методическая помощь учителям гимназии через создание информационных папок по основным направлениям психолого-педагогического взаимодействия с учениками, ведется систематическая работа по пополнению банка данных современных образовательных и воспитательных технологий , активно работает «Школа молодого учителя» Октябрьского района г. Витебска

Работа по второму направлению «Формирование уровня профессиональной компетентности студентов» предполагает проведение на базе гимназии педагогической практики для студентов вуза, круглых столов и воспитательных мероприятий, проведение альтернативной практики китайских

студентов, летней практики в детском оздоровительном лагере на базе гимназии №3, лабораторных и практических занятий;

Совместная научно-исследовательская работа включает выполнение исследований на основе заказов учреждений образования в виде курсовых проектов, дипломных работ, магистерских и кандидатских диссертаций, выполнение студентами (совместно со школьниками) авторских проектов инновационной школы, участие в работе круглого стола, проводимого с целью профессиональной ориентации школьников, оказание преподавателями вуза методической помощи в организации и проведении районных и городских олимпиад по предметам, оказание преподавателями помощи в исследовании качества процесса обучения учащихся гимназии и условий повышения его качества через развитие мотивационно-познавательной сферы учащихся» и др.

Воспитательная и профориентационная работа это:

– организация и ежемесячное проведение «Педагогического кружка» из числа учащихся, профориентированных на педагогическую специальность и др.;
– организация и проведение педагогических олимпиад;
– оказание методической помощи классным руководителям в проведении родительских собраний;
– оказание помощи учащимся и их родителям в психолого-педагогическом консультировании;
– оказание помощи в организации выставок детских работ и др.

Заключение. Таким образом, проведенный анализ деятельности научно-консультационного центра позволяет сделать вывод о том, что данная деятельность является инновационной, научно-организованной, осознанной и целенаправленной, уже сегодня носит системный характер и способствует решению задач инновационного образования.

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ (КУРСАНТОВ)

Е.С. Пырцак
Минск, УО «ВА РБ»

В настоящее время представляет интерес тесная связь учебного процесса с рынком, производством и возможными сферами будущей деятельности студента (курсанта). Совершенствование содержание образовательного процесса высшей школы, оптимизации форм и методов учебной работы все это происходит под воздействием экономических факторов. уровень образования начинает превосходить уровень производства, что является показателем неспособности молодых специалистов к самостоятельному применению полученных знаний в профессиональной деятельности и жизни. Поэтому для высшего образования, по-прежнему, актуальной остается задача подготовки специалистов, которые обладали бы навыками самоорганизации, могли бы применять свои знания на практике и ориентировались бы в расширяющемся с каждым днем информационном пространстве,

а также умели бы учиться и сохранили потребность к постоянному профессиональному и общекультурному самосовершенствованию.

Педагогическая практика показывает, что использование информационных технологий (ИТ) и с ее развитым аппаратом организации (электронные учебные пособия с разнообразными способами навигации, разного уровня подсказками, компьютерной поддержкой и богатыми возможностями самоконтроля, контролирующие и обучающие программы и т.д.) не только позволяет выйти в обучении на качественно новый уровень. Одним из вариантов внедрения новых технологий может стать создание и использование электронных учебников, позволяющих постоянно обновлять исходную информацию в виде меняющихся примеров и статистических данных, изменять параметры моделей, что способствует лучшему уяснению их особенностей. Использование электронного учебника позволить усилить взаимосвязи учебных дисциплин, а также взаимосвязь научно-исследовательской и учебно-методической работы. Большое значение имеет учебно-методическая литература для самоорганизации учебной деятельности студента (курсанта) [1, с. 45]. Учащиеся получают возможность выбора источника информации, самостоятельной проверки знаний с помощью компьютерного контролирующего комплекса.

Применение учебно-методических комплексов и приложений с примерами выполненных в компьютерных математических пакетах, таких как Matlab 2007, Maple 10, Mathcad позволяет без дополнительной нагрузки на студентов (курсантов) увеличить задания для самостоятельной работы, освободив значительную долю времени на занятия для устного и письменного контроля усвоения знаний, для проверки и анализа полученных результатов. В свою очередь, это влечет за собой требования модернизации лекционных и практических занятий. Информационные технологии позволяют преподавателю, используя электронный вариант лекций, уменьшить время на конспектирование материала студентами [2, с. 48].

Таким образом, внедрение информационных технологий в образовательный процесс, позволяет активизировать самостоятельной работы студентов (курсантов), выработать у учащихся умение самостоятельно выбирать источники информации, приобщают к этике международного общения с навыками экономии времени, овладевают искусством объективной оценки собственного потенциала, своих деловых и личностных качеств.

Литература

1. Кнопкин, О.А. Связь учебной успеваемости студентов с индивидуально-типологическими особенностями их саморегуляции / О.А. Кнопкин, Г.С. Прыгин // Вопр. Психол. – 2006. – № 3. – с.42-52.
2. Вакульчик, В.С. Из опыта применения учебно-методических комплексов в процессе преподавания математики для студентов технических университетов как дидактического средства реализации инновационных технологий в обучении / В.С. Вакульчик [и др.] // «Инновационные технологии обучения физико-математическим дисциплинам» – 2008. – с. 48-51.

К ВОПРОСУ О ПЕРСПЕКТИВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ПО ХИМИИ

В.П. Семенюк
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова,
ГУО «Средняя школа № 17 г. Витебска»

Целью данной статьи является определение перспектив использования дистанционного обучения (ДО) по химии как наиболее современного вида обучения, не уступающего традиционным формам образования.

История дистанционного образования. Родоначальником дистанционного метода образования считают Исаака Питмана, который в 1840 г. стал обучать студентов, отправляя по почте материалы для изучения стенографии.

Анна Элиот Тикнор в 1873 г. в США придумала систему обучения женщин по почте. В 1874 г. программу дистанционного обучения по почте предложили в Университете шт. Иллинойс.

В. Р. Харпер – «отец обучения по почте в США» – основал в 1892 г. отделение дистанционного образования в Университете Чикаго. В 1911 г. начали работу курсы институтского уровня в университете Квинсленда в Австралии. В 1914 г. организованы программы обучения для детей, которые проживают далеко от школ (Канада, Новая Зеландия, Франция).

В 1984 г. для обучения в разных регионах всего мира функционировал Национальный технологический университет (США). В 1991 г. в его составе работали 40 школ, в которых проходили обучение по инженерным специальностям тысячи учащихся. Этот вуз принес прибыль, оцененную в 13,5 миллионов долларов.

В Российской Федерации население начало получать дистанционное образование с 1988 г. (в совместном проекте США и СССР) [1].

В настоящее время активно развивается система дистанционного обучения в самых различных областях образования, в том числе и по химии. Теперь уже не является проблемой получение полноценного образования практически по любому предмету (химии) дистанционно в условиях нехватки времени.

Нет сомнения, что дистанционна форма обучения будет все сильнее входить в нашу жизнь. Этот процесс будет усиливаться по мере развития технологий, которые смогут обеспечить реалистичность виртуального пространства.

Использование дистанционного обучения по химии в системе образования будет продолжаться и совершенствоваться по мере развития Интернет-технологий и совершенствования методов дистанционного обучения.

Очень удобна эта форма обучения для желающих получать два образования одновременно, учиться параллельно, приступить к получению второго высшего образования.

Дистанционное обучение зачастую выбирают работающие люди, желающие не только получать образование, но и зарабатывать при этом деньги.

Основная ценность применения обучающих систем – это повышение доступности образования. Темпы развития современного общества приводят к тому, что человеку приходится пополнять свои знания практически на

протяжении всей своей жизни. И тех знаний, которые мы получаем в начальный период своей жизни в школе, ВУЗе, других образовательных учреждениях впоследствии становиться недостаточно. С другой стороны значительное количество профессиональной информации быстро устаревает, поэтому эти знания необходимо постоянно обновлять и пополнять.

Психологическая проблема, связанная с необходимостью высокой самоорганизации, мотивации и отсутствием живого общения, скорее всего, будет решаться по мере развития общества. Примерно так, как телевизоры вошли в каждый дом и многим заменили театр, оперу и другие зрелища с непосредственным участием человека.

Как свидетельствует практика, студенты, обучающиеся дистанционно, становятся более самостоятельными и ответственными, что повышает их конкурентоспособность на рынке труда.

Кроме того, стоимость дистанционного обучения существенно ниже, а потому оно является едва ли не самым оптимальным методом образования с этой точки зрения.

Способы организации дистанционного обучения по химии. Существуют различные способы организации дистанционного обучения на базе новых информационных технологий по химии: на основе интерактивного телевидения, телекоммуникаций, на основе технологий CD-ROM, учебного радио и телевидения, видеозаписи и др. В последние годы все большее распространение получают четыре вида дистанционного обучения, основанного на: интерактивном телевидении (two-way TV); компьютерных телекоммуникационных сетях (региональных и глобальных, Internet) в режиме обмена текстовыми файлами; компьютерных телекоммуникационных сетях с использованием мультимедийной информации, в том числе в интерактивном режиме, а также с использованием компьютерных видеоконференций; сочетание первого и второго.

Дистанционное обучение по химии, таким образом, не электронный вариант очного или заочного обучения, адаптирующий традиционные формы занятий и бумажные средства обучения в телекоммуникационные. Дистанционное обучение призвано решать специфические задачи, затрудненные для достижения в обычном обучении: усиление активной роли учащегося в собственном образовании, получение возможности общения учащегося с педагогами-профессионалами, возможность соревнования с большим количеством сверстников, расположенных в различных городах и странах при помощи участия во всевозможных проектах, конкурсах, олимпиадах. Эти задачи относятся к развитию творческой составляющей образования.

Среда дистанционного обучения по химии характеризуется тем, что учащиеся отдалены от преподавателя в пространстве и во времени, однако это не мешает поддерживать диалог при помощи средств телекоммуникаций, что дает определенные преимущества перед другими системами обучения. К этим преимуществам можно отнести гибкость, модульность, параллельность, дальнодействие, асинхронность и другие.

Педагогическая деятельность ДО по химии сильно отличается от традиционной, так как требуется наличие специфических знаний, умений, на-

выков у преподавателя. Сюда можно отнести знание и умение применять современные информационные технологии при подготовке учебного материала, умение поддержать студента (способствовать его успешному продвижению, помощь в нахождении информации). Таким образом, от преподавателя требуется не только свободное владение учебным предметом, но и специальными знаниями в различных областях [2].

В заключении хочется отметить, что любые мифы о дистанционном образовании, и разные отношение к нему связаны с психологией. В странах, где подобное образование уже достаточно развито, в начале пути также было и недоверие. Другой фактор: говоря о ДО, имеется в виду совершенно иная образовательная технология, и сравнивать методики использования ДО по химии, и, наконец, никто не собирается заменять дистанционным образованием все очное. ДО должно стать равноправной формой удовлетворения образовательных потребностей, такой же, как очное, заочное или образование экстерном. Опыт внедрения дистанционного обучения в систему высшего образования некоторых стран показывает, что специалисты, получившие знания таким образом, в квалификации не уступают традиционным.

Таким образом, дистанционное обучение по химии – это альтернатива, ни в коем случае не замена, традиционному образованию. ДО призвано обеспечить доступность образования при сохранении его качества.

Литература

1. Борисова Н. В. От традиционного через модульное к дистанционному. – М.: Домодедово: ВИПК МВД России 2000. – 276 с.
2. Хотулева Е. Дистанционное обучение / Е. Хотулева // [Электронный ресурс]. – http://gzt.ru/ (газета – «Городские заметки" №195 от 18.10.2007 г.) Информационный портал «Городские заметки» GZT.ru. – Режим дотсупа: 14.10.2013.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ПО АДАПТАЦИИ ВОСПИТАННИКОВ СОЦИАЛЬНОГО ПРИЮТА

Е.О. Сорокина
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

В современных условиях социально-экономического развития общества проблема социальной защищенности ребенка является одной из наиболее актуальных. Низкий жизненный уровень многих семей, ослабление инфраструктуры здравоохранения, образования и культуры в 90-е годы XX века заметно ухудшили положение детей, достаточно большое количество детей оказалось в ситуации «выпавших» из системы общественных отношений, возросло число социальных сирот. Для того чтобы обеспечить детям безопасность и достойный уровень жизни, в стране была создана сеть специализированных воспитательно-образовательных учреждений для детей, нуждающихся в социальной адаптации и реабилитации. Среди них важное место занимают социальные приюты. Исследование их деятельности по социальной адаптации детей является важной задачей социальной педагогики.

Цель исследования – изучение основных направлений социально-педагогической деятельности по адаптации детей в условиях приюта

Методологической основой исследования явились: теоретические положения социально-педагогической адаптации детей, разработанные В.И. Жуковым, Ю.С. Шевченко и др. и свидетельствующие о том, что благодаря адаптационным процессам достигается адекватное взаимодействие человека и среды; исследования М.А. Ивановой, М.М. Плоткина и др. по организации комплексной социальной работы по адаптации детей, воспитывающихся в детских домах и других государственных учреждениях; труды В.П. Кащенко, В.Я. Осенникова и др. по созданию психолого-педагогических условий социально-педагогической адаптации детей в воспитательно-образовательных учреждениях. Непосредственное отношение к обозначенной проблеме имеют исследования М.А. Галагузовой, М.В. Шакуровой, Ю.В. Васильковой, Л.А. Регуш и др.

Процесс социализации непрерывно связан с общением и совместной деятельностью людей. Социализация рассматривается как двунаправленный процесс, означающий становление человека как личности и как субъекта деятельности. Конечной целью подобной социализации является формирование индивидуальности [2].

У оторванного от родителей и помещенного в условия приюта ребенка снижается общий психический тонус, нарушаются процессы саморегуляции, доминирует пониженное настроение. У большинства детей развивается чувство тревоги и неуверенности в себе, исчезает заинтересованное отношение к миру. Ухудшаются эмоциональная регуляция, эмоционально-познавательные взаимодействия и, как результат, тормозится интеллектуальное развитие.

Очень важно создать условия благоприятствования, психологического комфорта. Вся энергия педагога должна быть направлена на то, чтобы побудить воспитанника к той или иной деятельности, вникнуть в мир его интересов, знать прежние условия его жизни [1].

Для детей, поступающих в приют, независимо от их возраста, характерна общая черта - нарушенная социализация, имеющая широкий спектр проявлений- от неумения вести себя за столом и неспособности адаптироваться к незнакомой среде и новым обстоятельствам, до различных проявлений девиантного поведения – воровства, гиперсексуальности, нарушения половой ориентации. Одной из причин этого явления - неправильное воспитание в семье, отсутствие положительного примера и опыта родителей, нарушение эмоциональных связей между родителями и детьми, а также неблагоприятное влияние социального окружения.

Основной задачей деятельности социального педагога в приюте является социализация его воспитанников. Она может быть реализована по различным направлениям: определение статуса ребенка, составление индивидуальной программы развития воспитанника, адаптация, реабилитация, интеграция ребенка, представление интересов ребенка в правозащитных и административных органах [4].

Психологами разработаны типы детей с различными отклонениями, которые требуют самого разного подхода со стороны социального педагога. Так, одному ребенку требуется вмешательство социального педагога, чтобы помочь ему обрести самостоятельность и стойкость; другого нужно занять общественной работой, чтобы он стал лидером, или включить в такую деятельность, где бы он мог проявить смелость и уверенность в себе [3].

В работе социального педагога встречаются дети с быстрой утомляемостью, раздражительные, склонные к депрессии, с преобладанием плохого настроения, постоянно сосредоточенные на мрачных сторонах жизни. Эти особенности детей и подростков учитываются социальным педагогом в профессиональной деятельности.

Перед социальным педагогом стоит одновременно ряд задач: создать для ребенка домашнюю обстановку в приюте, установить взаимодоверие с ним, научить соблюдать нормы общежития, направить на путь самоанализа, самовоспитания. Для осуществления этих задач педагог устанавливает взаимосвязь с другими работниками приюта: врачом, психологом, юристом, хозяйственником.

Работая с детьми в учреждении, социальный педагог на каждого воспитанника составляет психологическую карту. В этом особенность работы социального педагога – работа с личностью. Учитывая, что воспитанники социального приюта чаще всего особенно возбудимы, социальному педагогу важно выбрать для ребенка тот вид деятельности, который поможет ему во время конфликта быть сдержанным и терпеливым. Задача педагога состоит в воспитании у ребенка терпимости, внимания, сдержанности.

Проблемы адаптации ребенка, попавшего в приют, реабилитация детей девиантного поведения, интеграция воспитанников в общество являются важными в деятельности социального педагога.

Таким образом, анализ литературы показал, что социальная адаптация понимается как процесс включения личности в новую социальную ситуацию, активного приспособления индивида к условиям социальной среды, а также результат этого процесса.

Решение проблем адаптации ребенка к условиям приюта, является одной из важных задач социально-педагогической деятельности, так как социальная адаптация способствует более успешному освоению воспитанниками социальных ролей в системе общественных отношений. Она может быть реализована по различным направлениям: социально-педагогическая работа с воспитанниками приюта (определение статуса ребенка, составление индивидуальной программы развития воспитанника, адаптация, реабилитация, интеграция ребенка); взаимодействие с семьей воспитанника (поддержка родителей в воспитании детей, помощь в определении их социальных нужд, социальное и терапевтическое содействие семьям, информирование, юридическая помощь); представление интересов ребенка в правозащитных и административных органах, защита их прав.

Вся социально-педагогическая работа в приюте строится на основе интеграции взаимодействия всех специалистов указанного учреждения.

Литература

1. Агентаева, Л.И., Половинкина, М.И., Водолазская, Л.К. Социальный приют для детей и подростков: проблемы, поиски, решения /Л.И. Агентаева, М.И. Половинкина, Л.К. Водолазская – Новосибирск, 1997.
2. Галагузова, М.А. Социальная педагогика /М.А. Галагузова. – М.: ВЛАДОС,2001. – 416 с.
3. Нелидов, А.Л., Щелин, Т.Т. Психологическое обеспечение социальной адаптации воспитанников детского дома /А.Л. Нелидов,Т.Т. Щелина // Вестник Психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2003. – № 2. – С. 31 – 39.
4. Социальный приют для детей и подростков: содержание и организация деятельности. Научно-методическое пособие для работников социальных приютов / Под ред. Г.М. Иващенко. – М., 1997.

СУЩНОСТЬ УМЕНИЙ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ В СТРУКТУРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Д.А. Старовойтова
Брест, УО «БрГУ имени А.С. Пушкина»

Введение. В настоящее время педагогическое проектирование выступает технологией управления качеством образования. Технологичность является доминирующей характеристикой разновекторной деятельности человека и рассматривается как современный стиль научно-практического мышления [5]. Критериями технологичности педагогической деятельности являются инновационность, наукоёмкость и качество образования (соответствие поставленной цели достигнутому результату). Все критерии тесно связаны между собой. Так, суть инновационности состоит в создании новых образовательных моделей «потребного будущего» (Н.А. Бернштейн). Потребность в новых моделях возникает в связи с изменением социально-культурного, научного, образовательного и др. контекстов, трансформацией ценностей. Сущность наукоёмкости заключается в том, что свою педагогическую деятельность преподаватели осуществляют с позиции научно-педагогического знания. Современный преподаватель обеспечит качество образования, если он занимается наукоёмким системным проектированием на всех уровнях: от конструирования моделей, проектов педагогического процесса, методик, технологий до создания конкретных педагогических ситуаций на занятиях.

Вместе с тем, педагогическое проектирование ещё не стало для каждого преподавателя «способом профессионального мышления и деятельности» [3, с. 4]. Фрагментарное освоение отдельных форм проектирования (планы-конспекты уроков, методические разработки и др.) не оказывает эффективного влияния на формирование целостного видения педагогического процесса у будущих преподавателей. Часто будущие специалисты образования не имеют чёткого представления о процедуре осуществления педагогической диагностики, формулируют цели абстрактно, не умеют структурировать содержание, представлять учебный материал в виде однотипных задач, отбирают методический инструментарий без учёта поставленных целей, не владеют алгоритмом осуществления педагогической рефлексии. Поэтому одним из важных направлений подготовки будущих преподавателей является формирование у них умений педагогического проектирования в контексте современного научно-педагогического знания.

Цель данной работы состоит в определении сущности умений целеполагания будущих преподавателей в структуре педагогического проектирования.

Материалы и методы. Материалами для исследования являются результаты диагностики сформированности умений целеполагания у будущих преподавателей, научно-педагогическая литература. В качестве метода реализации поставленной цели выступает анализ научных источников.

Результаты и их обсуждение. Под педагогическим проектированием понимаем законосообразную педагогическую деятельность, направленную на создание и реализацию в определённом ценностно-смысловом контексте инновационных моделей педагогического процесса («ценности – цели – критерии результативности – содержание (виды опыта) – методический инструментарий»), включающую процедуры диагностики, целеполагания, прогнозирования, моделирования, конструирования содержания и системы педагогических средств, программирования и рефлексии, обеспечивающие в данном педагогическом контексте качество образования, развитие и саморазвитие участников педагогического взаимодействия. Умения педагогического проектирования рассматриваем как иерархическую систему освоенных синтетических действий по наукоёмкому проектированию инновационных моделей педагогического процесса (либо его компонентов), включающую умения педагогического целеполагания, конструктивно-содержательные и конструктивно-деятельностные (технологические), прогностические, диагностические и рефлексивные умения. К собственно умениям педагогического проектирования относятся: умения целеполагания, конструирования содержания, системы методического инструментария и алгоритма (технологии) педагогического взаимодействия. Такие мыследеятельностные умения, как прогностические и рефлексивные, а также диагностические умения рассматриваем как метаумения.

Цель является системообразующим компонентом педагогического процесса. О.Е. Лебедев определяет педагогические цели как «ожидаемые и возможные результаты педагогической деятельности, которые заключаются в изменениях личности в целом, её отдельных качеств и структур» [2, с. 13]. Важно, чтобы цель была сформулирована операционально, то есть «предельно конкретно и так, чтобы можно было определить, достигнута ли цель и к какому сроку» [4, с. 57]. С позиции В.П. Беспалько, постановка целей должна допускать объективный и однозначный контроль степени их достижений [1]. Целеполагание представляет собой многокомпонентное образование, включающее постановку цели, разработку критериев, показателей, средств её достижения и прогнозирование ожидаемых результатов. К основным умениям целеполагания будущих преподавателей относим следующие:

- формулировать цели занятия на основе результатов психолого-педагогической диагностики, рефлексии программно-нормативных документов, собственного опыта;
- понимать различия между дидактической, воспитательной и развивающей целями занятия;
- разграничивать творческие и репродуктивные цели;
- проводить границу между социально значимой и личностно значимой (субъективной) целью занятия;

- ставить цели в «зоне ближайшего развития»;
- формулировать цели операционально (М.М. Поташник);
- разработать критерии и показатели достижения цели;
- предвидеть предполагаемый результат в соответствии с поставленными целями;
- осуществлять декомпозицию цели, т.е. разбить цель на подцели, система которых отражает логику достижения цели (графически это может быть представлено в виде «дерева целей»);
- устанавливать закономерные связи в системе «цель – содержание – методический инструментарий»;
- определять условия для реализации поставленных целей в соответствии с образовательным контекстом.

Заключение. Понимание будущими преподавателями сущности понятий «цель», «целеполагание» и сформированность у них умений целеполагания (разрабатывать критерии и показатели достижения цели, структурировать разнотипные цели, устанавливать закономерные связи «цель – содержание – методический инструментарий», определять условия для реализации поставленных целей в соответствии с образовательным контекстом и др.) являются факторами эффективного проектирования педагогического процесса. Поэтому одной из задач подготовки будущих специалистов образования к профессиональной деятельности является своевременное формирование у них умений педагогического проектирования в целом, умений целеполагания в частности.

Литература

1. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогические технологии / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Лебедев, О.Е. Теоретические основы педагогического целеполагания в системе образования : автореф. … дис. д-ра пед. наук : 13.00.01 / О.Е. Лебедев ; Российский гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – СПб., 1992. – 38 с.
3. Никокошева, Н.Г. Комплекс проектов как средство формирования проектировочных умений у будущих учителей : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Н.Г. Никокошева. – Екатеринбург, 2006. – 174 л.
4. Поташник, М.М. Качество образования : проблемы и технология управления (В вопросах и ответах) / М.М. Поташник. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 352 с.
5. Сластёнин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластёнин, Г.И. Чижакова. – М. : Академия, 2003. – 192 с.

ІНАВАЦЫЙНЫЯ ПАДЫХОДЫ ДА РАЗВІЦЦЯ ТВОРЧЫХ ЗДОЛЬНАСЦЕЙ БУДУЧЫХ СПЕЦЫЯЛІСТАЎ

Т.А. Суднічэнка
Орша, Аршанскі каледж ВДУ імя П.М. Машэрава

У сучаснай педагагічнай практыцы паняцце *творчасці* з’яўляецца актуальным і ўключана ў педагагічную тэрміналогію разам з такімі блізкімі па значэнні паняццямі, як эўрыстыка і крэатыўнасць. Эўрыстыка – навука, якая вывучае творчую дзейнасць і метады, што выкарыстоўваюцца для адкрыцця новага. Крэатыўнасць – здольнасць прыдумваць новае, хутка рашаць праблемныя сітуацыі.

Уводзіны. Праблема творчасці была і застаецца актуальнай для даследчыкаў і практыкаў, таму што творчасць – гэта не сума ведаў, а асобая ўзаемасувязь паміж інтэлектуальным узроўнем асобы і ўменнем праявіць свае здольнасці і веды ў пэўнай сітуацыі. Вучоныя вызначаюць характарыстыку творчай асобы, якая праяўляецца праз здольнасць адмовіцца ад стэрэатыпу, праз уменне ўнікнуць у праблему, убачыць перспектыву, пазбегнуць прывычнай раўнавагі дзеля пошуку новага. Таму любы ўрок, нават самы звычайны, можа і павінен быць творчым, а педагагічная дзейнасць – працэс пастаяннай творчасці. Развіваючы творчыя здольнасці будучых спецыялістаў на занятках па беларускай мове і літаратуры, трэба памятаць, што мэтай з'яўляецца развіццё асобы.

Матэрыялы і метады. Педагагічны працэс не стаіць на месцы, і методыка працы над развіццём творчай асобы 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 будучых спецыялістаў, гэта значыць, стварылі б умовы для выхавання творчай асобы.

Існуе некалькі ўзроўняў педагагічнай творчасці, праз якія настаўнік можа праявіць свае крэатыўныя здольнасці:

– узровень элементарнага ўзаемадзеяння настаўніка з класам (у зносінах, рэфлексіі, карэкціроўцы ўзаемадзеяння);

– узровень аптымізацыі дзейнасці на ўроку (творчасць праяўляецца на этапах планавання, пры выбары эфектыўных форм і метадаў навучання);

– эўрыстычны ўзровень (настаўнік выкарыстоўвае магчымасці зносін і творчасці вучняў);

– вышэйшы ўзровень творчасці (настаўнік выкарыстоўвае аўтарскую дыдактычную сістэму навучання)

Будучаму спецыялісту трэба навучыцца 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 [1.2]. 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 і літаратуры шмат у чым залежыць ад таго, наколькі дакладна прадугледжана сістэма яе вывучэння. Сённяшнія навучэнцы каледжа павінны добра засвоіць, што пры 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, развіваць творчыя здольнасці

вучняў. 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 настаўніку зрабіць урок такім, які навучае, развівае і выхоўвае вучняў: развівае іх самастойную думку, камунікатыўныя здольнасці, актывізуе іх творчыя магчымасці, фарміруе жаданне і ўменне вучыцца. А творчасць настаўніка праяўляецца ў выбары праграмнага зместу і эфектыўных метадаў навучання. Сучасны настаўнік павінен пастаянна ўдасканальваць сваё прафесійнае майстэрства, а гэта магчыма толькі пры ўмове, што ён аналізуе ўласную дзейнасць. Таму на ўроках практыкуюцца заданні, звязаныя з даследаваннем навучэнцамі творчых магчымасцей як сваіх, так і аднакурснікаў: зрабі аналіз адказу, рэцэнзію творчай работы; уяві сябе журналістам і напішы справаздачу, артыкул аб рабоце на ўроку. Такім чынам, будучыя настаўнікі пачатковых класаў паступова далучаюцца да даследчыцкай дзейнасці, вучацца творча мысліць. А гэта садзейнічае і актывізацыі пазнавальнай дзейнасці, і падрыхтоўцы да плённай работы ў школе.

Будучыя спецыялісты павінны сёння засвоіць, што творчасць настаўніка праяўляецца і ва ўменні падабраць дадатковы матэрыял у адпаведнасці з мэтамі навучання або падабраць матэрыял у залежнасці ад узроўню падрыхтаванасці вучняў. Асэнсоўваючы, што дзейсным сродкам для развіцця мовы вучняў і культуры маўлення з’яўляецца работа над сачыненнем і вуснае выказванне на прапанаваную тэму, настаўнік павінен умець прагназаваць цяжкасці і бачыць перспектывы развіцця для кожнага вучня, арыгінальна фармуляваць задачы на кожным этапе навучання. Такая накіраванасць творчасці настаўніка мабілізуе актыўнасць вучня, дапамагае сістэматызавць свае думкі ў суадносінах з патрабаваннямі тэмы. Гэта будуць першыя крокі на шляху асведамлення багацця мовы і фарміравання магчымсці яе ўмелага выкарыстання ў паўсядзённым жыцці.

Вынікі і іх абмеркаванне. Адным з важнейшых шляхоў фарміравання творчай асобы будучых настаўнікаў з’яўляецца рашэнне педагагічных задач на занятках. Паспяхова вырашаць пытанні творчай падрыхтоўкі навучэнцаў каледжа можна толькі пры мэтанакіраванай, паслядоўнай рабоце, удасканальваючы працэс навучання, абапіраючыся на псіхолога-педагагічную тэорыю. Задача навучальнай установы заключаецца не толькі ў перадачы прафесійных ведаў, уменняў, навыкаў, але і ў фарміраванні і развіцці пэўных асобасных інавацыйных падыходаў. Педагагічная творчасць – характарыстыка узроўню прафесійнай падрыхтаванасці будучага настаўніка. Яна ўяўляе сабой своеасаблівы сплаў засвоеных прафесійных уменняў і навыкаў, якія забяспечваюць дасягненне высокіх вынікаў у працы праз арыгінальнае рашэнне пэўных педагагічных праблем. Галоўная асаблівасць творчай асобы – неабходнасць творчасці, якая пераходзіць з цягам часу ў жыццёвую неабходнасць. На сённяшнім этапе навучання творчасць настаўніка праяўляецца і ва ўменні актуалізаваць змест падручніка, падабраць дадатковую інфармацыю ў адпаведнасці з мэтамі навучання. Вельмі

важна, каб будучыя спецыялісты ўжо сёння асэнсоўвалі значнасць падрыхтоўкі мультымедыйных прэзентацый, відэа- і аўдэаматэрыялаў на ўроку , умелі рацыянальна спалучаць разнастайныя сродкі навучання, якія будуць спрыяць развіццю творчых здольнасцей вучняў.

Заключэнне Толькі той настаўнік, які працуе творча, зможа арганізаваць працэс навучання на розных узроўнях:

– функцыянальным (выражаецца ва ўменні супрацоўнічаць з вучнямі);

– арганізацыйным (умець выкарыстоўваць разнастайныя формы работы, умець распрацаваць нетрадыцыйныя формы заняткаў, арганізаваць і правесці цікавае творчае мерапыемства).

Выхаванне творчый асобы – важны кампанент канцэпцыі навучання і выхавання ў нашай краіне. Каб выхаваць творчую асобу, педагог павінен сам знаходзіцца ў пастаянным пошуку новых форм і метадаў навучання і выхавання, актыўна праводзіць педагагічныя даследаванні. Такім чынам, творчасць і фарміраванне творчай асобы – педагагічная праблема.

На думку многіх вучоных, крэатыўнасць і творчасць настаўнікаў знаходзіцца ў аснове інавацыйных тэхналогій навучання і фарміруе іх прафесійныя ўменні і навыкі, педагагічнае майстэрства.

Літаратура

1. Наумчик, В.Н. Воспитание творческой личности: Учебно-методическое пособие / В.Н. Наумчик.– Минск; Універсітэцкае,1998.– 189с.
2. Станаўленне і развіццё творчай асобы: Зборнік матэрыялаў канферэнцыі / Пад агульн. рэдакцыяй Г.П. Каваленкі.–Мінск.: НІА, 1994.– 251с.
3. Манилкина,С.А. Феномен творчества в контексте научных исследований // Народная асвета.–2013.– №8.– с.28.

О МЕТОДАХ РЕШЕНИЯ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В КОНТЕКСТЕ УКРУПНЕНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

В.В. Устименко, А.В. Виноградова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Введение. Проблема обучения учащихся методам решения геометрических задач может быть решена на основе обращения к теории укрупнения дидактических единиц. В нашей работе в качестве дидактической единицы, подвергаемой укрупнению, выступает действие, как структурный компонент методов решения задач. Средством укрупнения действий, адекватных методам решения геометрических задач, являются блоки самих задач, взаимосвязанных между собой по линии укрупнения своих решений. Образуются подобные блоки в соответствии с комплексом методических приемов: замена требования задачи каким-либо новым требованием; замена условия задачи каким-либо новым условием; составление обратной задачи; обобщение задачи; расширение чертежа задачи.

Методы решения геометрических задач имеют некоторые специфические особенности: большое разнообразие, взаимозаменяемость, трудность формального описания, отсутствие четких границ области применения. Однако осознание методов, овладение умением пользоваться ими является

важнейшей частью работы по изучению основного курса геометрии и неотъемлемым элементом, стержнем факультативного курса.

Материалы и методы. Материалами исследования послужили труды теоретиков и практиков по проблемам преподавания математики, многолетний опыт работы авторов со школьниками. При проведении исследования использовались эмпирические и логические методы.

Результаты и их обсуждение. Анализ научно-методической литературы показал, что в методике преподавания математики существует общий метод решения любой геометрической задачи (Д. Пойа), который состоит из четырех этапов: 1) понять предложенную задачу и сделать правильный чертеж; 2) найти путь от неизвестного к данным, если нужно, рассмотрев промежуточные задачи; 3) реализовать найденную идею решения; 4) решение проверить и оценить критически.

Кроме того, все методы решения задач по геометрии нередко разделяют на три группы: алгебраические, геометрические, комбинированные. Под алгебраическим методом будем понимать метод составления уравнения или системы уравнений, в которые входят заданные и искомые величины. При поиске решений геометрических задач с помощью уравнений более удобным является анализ Евклида: искомая величина обозначается через x и на основе текста задачи выводятся следствия до тех пор, пока не будет получено уравнение, связывающее искомую величину x с данными величинами. При этом учащихся следует обучать приемам составления уравнений:

1. Если в прямоугольном треугольнике все стороны выражаются через известные и неизвестные величины, то уравнение составляем с помощью теоремы Пифагора.
2. Если в подобных треугольниках сходственные стороны выражаются известными и неизвестными величинами, то уравнение составляем на соотношении сходственных сторон.
3. Один и тот же элемент фигуры необходимо выразить через известные и неизвестные величины разными способами, затем эти выражения приравнять.
4. Использовать геометрические формулы, в которых вместо входящих в них букв следует подставить известные и неизвестные величины.
5. Если в качестве неизвестной величины вводится угол, то составляется тригонометрическое уравнение с использованием соотношений сторон и углов в треугольнике.

Иногда при решении геометрических задач нужно ввести вспомогательный отрезок или угол. Тогда величину этого отрезка или угла полагают равной, например, x и затем находят искомую величину. В процессе вычислений эта буква x обычно сокращается, поэтому данный метод иногда также причисляют к алгебраическому методу.

Одной из разновидностей алгебраического метода является координатный метод, который дает возможность решения задач по геометрии средствами алгебры. Происходящие при этом преобразования тех или иных формул нередко ведут к цели более простым и коротким путем, делая решение задачи более изящным и красивым. Главное в использовании коор-

динатного метода- удачный выбор системы координат: выбор начала координат и направления осей. Обычно в качестве осей координат выбирают прямые, фигурирующие в условии задачи, а также оси симметрии (если таковые имеются) фигур, рассматриваемых в задаче. Желательно, чтобы система координат естественным образом определялась условием задачи.

К геометрическим методам относят методы, использующие дополнительные построения, которые позволяют существенно упростить решение задачи, а также свойства фигур. В качестве дополнительных построений могут быть следующие: 1) продолжение отрезка или отрезков на определенное расстояние или до пересечения с заданной прямой; 2) проведение прямой через заданные две точки; 3) проведение через заданную точку прямой, параллельной данной прямой; 4) проведение через заданную точку прямой, перпендикулярной данной прямой и так далее [1].

К геометрическим методам также относится метод геометрических преобразований: симметрия центральная и осевая, параллельный перенос, поворот, гомотетия. Они используются, как правило, при решении достаточно сложных задач.

Поиск решения задач геометрическим методом удобнее вести с помощью анализа Паппа. Его начинают с вопроса (требования) задачи и определяют, какие величины надо знать, чтобы ответить на этот вопрос. Далее выясняют, являются ли эти величины известными. Если некоторые из них не даны в условии задачи, то ставится вопрос, как можно найти такие величины, что необходимо знать для этого, а также какие дополнительные построения следует выполнить. Подобные вопросы повторяют до тех пор, пока не обнаружится, что нахождение «промежуточных» неизвестных величин сводится к вычислениям с данными величинами.

Метод площадей – один из наиболее эффективных геометрических методов решения задач, позволяющий свести решение многих задач к нахождению или сравнению площадей заданных фигур и имеющий много разновидностей: где площадь – опорный элемент, где площадь – вспомогательный элемент, где у треугольников одинаковые высоты, где у треугольников есть одинаковые углы, где у треугольников есть одинаковые основания, где есть подобные треугольники.

Заключение. Организация усвоения учащимися отдельных методов решения геометрических задач требует включения в учебный процесс блоков укрупненных задач. Использование подобных блоков предполагает реализацию следующих этапов: работа учащихся с готовыми блоками, их составление школьниками под руководством учителя и самостоятельно. На каждом из данных этапов возможно применение различных видов упражнений, позволяющих не только организовывать усвоение учащимися отдельных методов решений входящих в блок задач, но и осуществлять интеграцию этих методов в соответствии со следующими основными способами: сочетание различных методов при решении той или иной укрупненной задачи; сочетание элементов разных методов при решении той или иной укрупненной задачи; решение одной и той же задачи в блоке разными методами.

Литература

1. Азаров, А.И. Математика для старшеклассников. Методы решения планиметрических задач. 8-11 классы: пособие для учащихся учреждений, обеспечивающих получение общего среднего образования/ А.И. Азаров, В.В. Казаков, Ю.Д. Чурбанов. – Мн.: Аверсэв, 2005. – 336с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ: ПРИОРИТЕТНЫЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ

Д.Ф. Филатова
Минск, ГУО «Академия последипломного образования»
Т.А. Новикова
Витебск, ГУО «Дошкольный центр развития ребенка № 4 г. Витебска»

Актуальность проблемы организации и содержания инновационной деятельности в современном учреждении дошкольного образования обусловлена объективной ситуацией развития общества. Инновационные процессы являются закономерностью в развитии дошкольного учреждения и относятся к таким изменениям в его работе, которые имеют существенный характер, сопровождаются изменениями в образе деятельности и стиле мышления специалистов, вносят в среду внедрения элементы новшества, опосредующие устойчивое развитие образовательной системы [3, 15].

Сегодня инновации являются не столько средством теоретических исследований или локальных нововведений в образовании, сколько комплексным механизмом развития образовательных учреждений и систем, и понимаются как инструмент преобразования педагогами и управленцами собственной деятельности. Успешная организация и реализация инновационного процесса зависит от педагогического коллектива, от осознания инновационной идеи, так как в условиях инновационного режима идёт активный процесс личностного самоопределения педагога. Согласно современным исследованиям, применительно к сфере образования, инновацией можно считать конечный результат инновационной деятельности, получивший воплощение в виде нового содержания, метода, формы организации образовательного процесса либо в новом подходе к организации образовательного процесса [1, 27].

Дошкольное учреждение является первым социальным институтом, который вступает в открытое партнерское взаимодействие с семьями воспитанников, а педагог, зачастую, становится для ребенка авторитетным, социально-значимым взрослым. Следовательно, направления инновационной деятельности дошкольного учреждения должно определятся основополагающими приоритетами в развитии общества и способствовать оптимальному социально-нравственному и личностному развитию воспитанников, их благополучной социализации посредством повышения психологической культуры всех участников образовательного процесса.

В 2013-2014 учебном году начата реализация республиканского инновационного проекта «Внедрение модели формирования эффективного родительства как условия социального благополучия воспитанников дошко-

льного учреждения», утвержденного Министерством образования Республики Беларусь (Приказ Министерства образования республики Беларусь от 31.07.2013 №647). Работа в данном направлении осуществляется в восьми учреждениях дошкольного образования нашей республики из Брестской, Витебской, Минской, Могилевской и Гродненской области. Масштабность реализации проекта обусловлена значимостью и актуальностью заявленной проблематики, заинтересованностью педагогической общественности в поиске эффективных форм и методов профилактической и просветительской работы с родителями воспитанников, а так же наличием возможностей и ресурсов осуществлять работу в данном направлении исходя из специфики образовательного процесса дошкольного учреждения.

Значимым условием, определяющим эффективность данной педагогической инновации в учреждении дошкольного образования, является *профессионально-педагогическая компетентность* – интегративная профессионально-личностная характеристика, включающая достоинства и достижения специалиста, определяющая готовность и способность выполнять педагогические функции в соответствии с принятыми в социуме в конкретно-исторический момент нормами, стандартами, требованиями [2, 9]. В связи с этим, важным направлением в реализации проектных мероприятий является работа с педагогами-инноваторами посредством конструктивного использования различных форм методической работы в указанном направлении. В данном контексте, значимым аспектом является индивидуальная исследовательская деятельность педагогов, которые, решая проблемы узкой направленности, участвуют в решении общих задач реализации инновационного проекта.

При грамотном сопровождении данного направления результаты инновационной деятельности в указанном направлении непосредственно скажутся на повышении уровня профессиональной компетентности педагогов, показателями которой будут являться:

- Повышение уровня знаний педагогов о специфике семейного воспитания;
- Использование в образовательном процессе и во взаимодействии с родителями эффективных форм и методов работы;
- Умение осуществлять педагогическое наблюдение;
- Развитые профессиональные компетенции во взаимодействии с родителями с учётом особенностей внутрисемейных отношений;

Инновационные преобразования в учреждении дошкольного образования так же будут способствовать и повышению социальной активности участников инновационной деятельности, проявляющейся преимущественно в таких аспектах, как:

- Повышение активности учреждения дошкольного образования по информированности социума о своей педагогической деятельности и её положительных результатах.
- Развитие маркетинговой деятельности учреждения дошкольного образования по удовлетворению запросов семьи (в зависимости от особенностей её функционирования) в рамках инновационной деятельности.
- Повышение социального статуса учреждения дошкольного образова-

ния, формирование положительного имиджа.

Таким образом, приоритетными условиями эффективной реализации инновационной деятельности в дошкольном учреждении являются: обоснованность и актуальность проектной темы с учетом специфики образовательного процесса в целом; использование эффективных управленческих механизмов координации и руководства при реализации инновации; целенаправленное повышение профессиональной компетенции воспитателей посредством достижения целей и задач инновационного проекта с учетов их индивидуальных интересов и потребностей. В данном аспекте перспективным является инновационное преобразование образовательного процесса дошкольного учреждения посредством оптимизации всех его субъектов взаимодействия, в первую очередь, педагогов и родителей.

Литература

1. Белая, К.Ю. Инновационная деятельность в ДОУ: Методическое пособие. – Москва: ТЦ Сфера, 2004. – 64 с.
2. Белоусова, Н.А. Естественно-научная компетентность и педагогические условия её формирования в контексте повышения качества профессиональной подготовки педагогов // Вести БДПУ им. М. Танка серия 1. – 2011. - №2. – с.9-14.
3. Поляков, С.Д. В поисках педагогических инноваций / С Д. Поляков. – Москва: Типография ОХОМУП, 1993. - 98 с.

УЧЕБНЫЙ ФИЗИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ НА ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИКЕ

Г.Г. Унанян
Гродно, УО «ГрГУ имени Я. Купалы»

В физике источником знаний и методом исследования является эксперимент. Учебный эксперимент - это воспроизведение с помощью специальных приборов физического явления (реже - использования его на практике) на уроке в условиях, наиболее удобных для его изучения. Поэтому он служит одновременно источником знаний, методом обучения и видом наглядности.

Различают следующие виды школьного физического эксперимента: 1) демонстрационные опыты; 2) фронтальные лабораторные работы; 3) работы физического практикума; 4) внеклассные (домашние) эксперименты. Все эти виды учебного эксперимента обеспечивают осуществление принципов наглядности, сознательности, активности познавательной деятельности учащихся, политехнизма в преподавании физики.

Кроме общих задач, разрешаемых всеми видами учебного физического эксперимента, каждый вид имеет более узкое целевое направление, в особенности в технике постановки и методике применения.

В качестве примера рассмотрим выполнение лабораторной работы практической направленности, которую можно выполнить на факультативных занятиях по физике при изучении темы оптические приборы.

Лабораторная работа:

Измерение силы света лампы накаливания с помощью школьного фотометра.

В данной лабораторной работе учащимся необходимо определить силу света источника по данной формуле: $I_x = I_{об.} \frac{R_x^2}{R_{об}^2}$ (1), если известна сила света образцовой лампы.

Лабораторная установка приведена на рисунке 1:

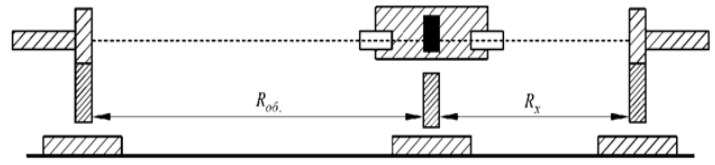


Рис. 1. Схема лабораторной установки

Также при выполнении этой лабораторной работы учащиеся повторяют правильность нахождения погрешностей, поскольку именно в погрешностях и существуют основные затруднения при выполнении лабораторных работ:

Порядок проведения измерений

1. Установить на скамье измерительный кубик (Школьный фотометр).
2. Включить образцовую и исследуемую лампы.
3. Открыть окна фотометра и с помощью окуляра добиться резкого изображения наблюдаемых полей сравнения.
4. Перемещая фотометр вдоль скамьи, между образцовой и исследуемой лампой добиться равенства освещенности наблюдаемых полей зрения; сделать отсчет $R_{об.}$ и R_x по шкале, расположенной на скамье.

По формуле (13) зная $R_{об.}$, R_x и $I_{об.}$ (значение силы света $I_{об.}$ для образцовой лампы указывается преподавателем), вычислить силу света исследуемой лампы I_x. Проведите не менее 10 измерений при разных $R_{об.}$ и R_x, найдите среднее значение $\bar{I}_x$ по формуле (2)

$$\langle I_x \rangle = \frac{I_{x1} + I_{x2} + \ldots + I_{xn}}{n} \quad (2)$$

и среднее квадратичное отклонение (погрешность) среднего арифметического по формуле (3)

$$S\langle I_x \rangle = \sqrt{\sum_{i=1}^{n} \frac{\left(I_{xi} - \langle I_x \rangle\right)^2}{n(n-1)}} \quad (3)$$

где *n* число измерений.

Литература

1. Г. Шпрокхоф – Эксперимент по курсу элементарной физики. Часть 6 / Г.Шпрокхоф – М.: Просвещение, 1960
2. Эвенчик Э.Е. – Методика преподавания физики в средней школе. Механика / Э.Е. Эвенчик, С.Я. Шамаш, В.А. Орлов – М.: Просвещение, 1986.
3. Вайлапов В.А., Горбацевич С.А, Применение физического эксперимента для создания проблемных ситуаций на уроке/ Вайлапов В.А.// Фізіка. Праблемы выкладання – 2012 - № 5 – с. 22 – 24.
4. www.optics.sgu.ru

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИТОГОВОГО КОНТРОЛЯ В КУРСЕ НАЧЕРТАТЕЛЬНОЙ ГЕОМЕТРИИ И ИНЖЕНЕРНОЙ ГРАФИКИ

А.О. Хоботова, В.В. Малаховская
Новополоцк, УО «ПГУ»

Введение.Необходимым элементом совершенствования инженерного образования в высшей школе является внедрение в методический арсенал преподавателей инновационных образовательных технологий. Так, сегодня большое внимание уделяется модернизации учебного процесса, практическому освоению разнообразных педагогических инноваций и в первую очередь – совершенствованию контроля знаний, умений и навыков студентов. Создание качественного и разностороннего методического обеспечения по начертательной геометрии и инженерной графикеособенно актуально в связи с тенденцией сокращения аудиторного времени на освоение графических дисциплин, а также с повышением роли контролируемой самостоятельной работы студентов.Упомянутые факторы требуют от преподавателя технического ВУЗа поиска современных методов совершенствования учебного процесса и в том числе применения инновационных методик для организации итогового контроля.Именно поэтому с целью совершенствования учебного процесса в научно-исследовательской работе кафедры важную роль играет организация итогового контроля в курсе начертательной геометрии и инженерной графики. Далее рассмотрим подробнее методику организацию итогового контроля по данным графическим дисциплинам.

Материалы и методы.Анализ научной педагогической и психологической литературы, практического опыта подтверждает, что тестовая методика в целом позволяет активизировать учебную деятельность студентов, их работоспособность, внимание, мышление. Так применение тестового контроля в курсе инженерной графики представляется весьма эффективным. Однако при разработке и проведении итогового контроля по инженерной графике в тестовой форме следует учитывать ряд особенностей графической дисциплины.

Процесс разработки любого тестового контроля начинается с выбора подходящей формы и содержания задания, что особенно актуальнопри создании тестового контроля по курсу инженерной графики. Ввиду чего нами предложен в качестве основы для тестового контролябланк А3 формата, содержащий внутреннюю рамку и основную надпись. Данный тестовый

бланк, разработанный в системе КОМПАС, разделён на 20 ячеек, каждая из которых содержит задание и поле для ответов (рис.1).

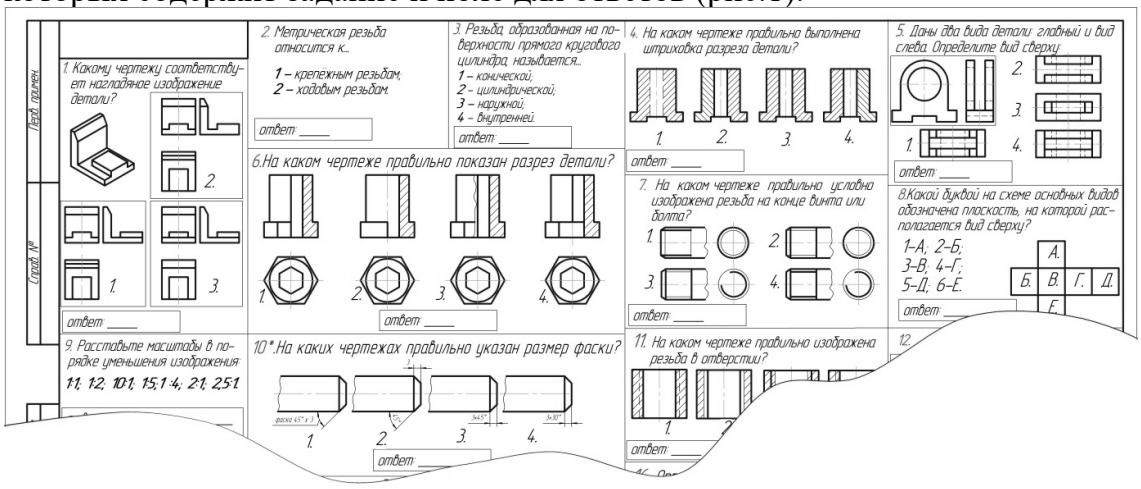


Рис. 1 – Пример тестового бланка

Эффективность тестового контроля зависит не только от формы, но и от принципа подбора заданий. В разработанный нами тестовый контроль включены разделы проекционного и машиностроительного черчения. Для объективной оценки знаний студентов тестовые бланки содержат несколько типов заданий:

- *задания на выбор правильного ответа из нескольких предложенных*(студентам предлагается из четырех-пяти ответов выбрать правильный);
- *задания на установление соответствия* (такие задания позволяют оценить у испытуемого умение устанавливать связи между несколькими элементами);
- *задания на определение, является ли предложенное утверждение верным или неверным*;
- *задания на установление правильной последовательности*, в которых испытуемому необходимо не просто выбрать соответствующие элементы ответа, но и расположить их в нужной последовательности;
- *задания открытой формы, гдеобучаемому необходимо дать верный ответ*, исключают элемент случайности (в данный тип заданий включены основные понятия по инженерной графике).

Большая часть перечисленных типов заданий проиллюстрирована графическими изображениями, что весьма актуально при контроле знаний по курсу инженерной графики.Время выполнения тестового контроля в большей степени зависит от формы обучения студентов и в среднем составляет 30 минут.

Для проведения же итогового контроля по начертательной геометрии в системе КОМПАС разработаныграфические листы А3 формата, содержащие внутреннюю рамку и основную надпись. Графический лист, разделён на 6 ячеек, каждая из которых содержит текстовое задание и графическое условие задач из основных разделов курса начертательной геометрии(рис.2). Студенты решают задачи на графических листах, не перечерчивая условие, что экономит время (в среднем на выполнение

работы студенты затрачивают 50–60 минут) и позволяет наиболее объктивно и всесторонне оценить знания, умения и навыки, приобретённые в ходе изучения дисциплины.

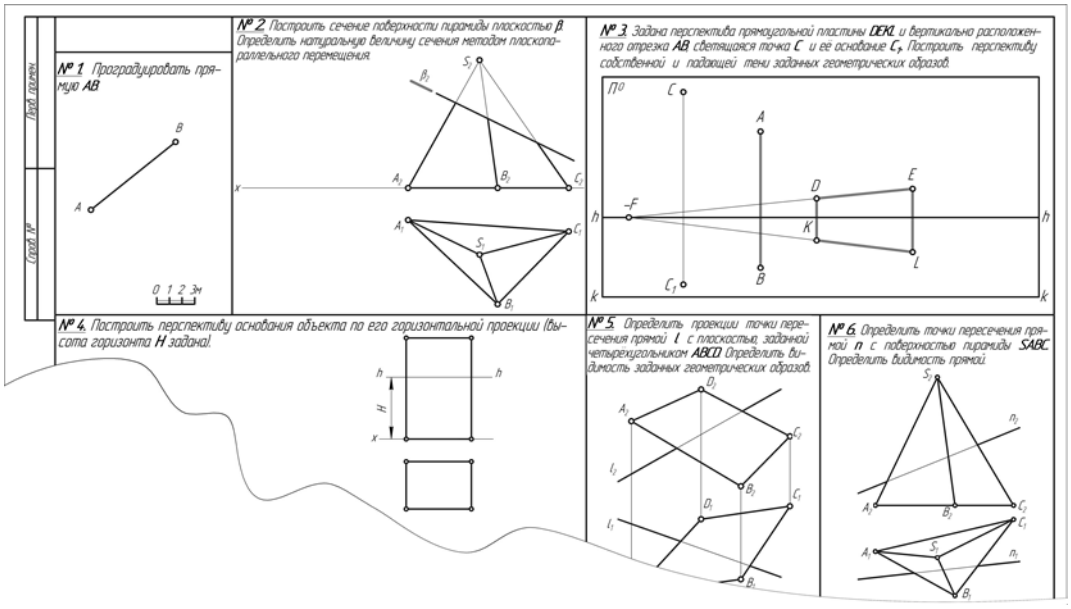


Рис. 2 – Пример графического листа

Результаты и их обсуждение. Разработанная методика организации итогового контроля по графическим дисциплинам применяется как на дневном, так и на заочном отделении. Данная методика позволила пересмотреть подход к экзамену по начертательной геометрии и инженерной графике, который в традиционной форме не вполне согласовывался с требованиями, выдвигаемыми к графическим дисциплинам. В результате внедрения новой методики выявлены следующие преимущества: объективность оценки уровня подготовленности студентов, технологичность, точность измерений и др.

Заключение.В заключении хочется отметить, что разработанная методика проведения итогового контроля по начертательной геометрии и инженерной графике в ходе экспериментального внедрения в учебный процесс подтвердила свою эффективность. Поэтому кафедра осуществила переход к принципиально новой организации итоговой аттестации знаний, умений и навыков студентов по графическим дисциплинам.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНФОРМАТИКИ

М.Н. Хуторова
Могилев, УО «МВК МВД Республики Беларусь»

Одним из приоритетных направлений процесса информатизации современного общества является информатизация образования – процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования новых информационных технологий, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения и

воспитания. В Республике Беларусь информатизация образования регулируется подпрограммой «Электронное обучение и развитие человеческого капитала» программы ускоренного развития услуг в сфере информационно-коммуникационных технологий на 2011 – 2015 годы. Основной целью подпрограммы является создание условий, содействующих развитию информационного общества, на основе развития человеческого капитала и широкого внедрения элементов электронного обучения [1,с.2].

Каждый человек сегодня объективно нуждается в создании условий, содействующих его интеллектуальному и творческому росту. Новое информационное состояние привело к тому, что надо переходить от педагогики фактологической к педагогике методологической, т.е. надо учащемуся дать метод освоения новых знаний, с которыми он соприкасается в жизни, чтобы он мог ими овладеть, учитывая свой природный дар. Самореализация является важным фактором успешной жизни человека. Информационные и телекоммуникационные технологии позволяют обеспечивать максимальную степень индивидуализации, развитие творческих способностей учащихся. Особенно это актуально при изучении информатики, где активность учащегося является не только целью, но и необходимым условием успешности обучения.

Исходя из выше сказанного, можно предположить, что качество преподавания информатики будет выше при использовании специально разработанных электронных средств обучения.

Так, в Могилевском высшем колледже МВД на кафедре правовой информатики и прикладных дисциплин было разработано ЭСО «Табличный процессор для анализа числовой информации» и планируется разработка новых ЭСО по другим темам.

ЭСО «Табличный процессор» содержит следующие блоки: теоретический, практический, самопроверка, контроль знаний преподавателем. Структура и содержание учебных материалов способствует системному освоению учебного материала и вовлечению обучающихся практически во все этапы учебного процесса: от ознакомления с целями обучения до рефлексии и оценки (самооценки) образовательных результатов через промежуточное тестирование (самопроверка) и итоговое тестирование по темам.

Содержание учебного материала построено по модульному принципу, в котором преобладают не типовые учебные задачи, а проблемные учебно-профессиональные задачи. Модульный принцип подачи учебного материала позволяет реализовать целостность, логическую законченность блоков, а также придает ему структуру и облегчает работу с учебным материалом. Учебный материал, разбитый на модули, может быть изучен не только в линейной последовательности, но и в любой другой. Каждый модуль связан гипертекстными ссылками с другими модулями так, чтобы у пользователя был выбор перехода в любой другой модуль. Однако в каждом модуле присутствуют рекомендованные переходы, реализующие последовательное изучение предмета. Принцип ветвления позволяет регулярно повторять пройденный материал. При этом процесс запоминания основывается на возникновении взаимосвязи между процессом и объектом, между пройденным и новым материалом. В описываемом

ЭСО допускается адаптация к нуждам конкретного пользователя в процессе учебы, которая позволяет варьировать глубину и сложность изучаемого материала и его прикладную направленность.

Итоговые тесты выполнены с помощью программы MyTest. Программа состоит из трех модулей: Модуль тестирования (MyTestStudent), Редактор тестов (MyTestEditor) и Журнал тестирования (MyTestServer), при необходимости у переподавателя есть возможность изменить содержание тестов и установить иные параметры тестирования. Данные тесты могут быть запущены как в автономном режиме, так и в режиме локальной сети, в этом случае результаты тестирования поступят на рабочий стол преподавателя.

Овладение курсантами данным курсом посредством ЭСО позволяет им комплексно увидеть цели и задачи изучения дисциплины, поэтапно овладеть учебным материалом и сформировать практические умения и соответствующие компетенции. ЭСО содержит как основной, так и дополнительный учебный материал, обеспечивая возможность просмотра больших информационных объемов и наглядных примеров, легкого доступа к нужной справочной информации. Использование ЭСО позволяет более эффективно реализовать одну из важнейших функций образования – способствовать развитию у курсантов практических умений, навыков и компетенций. Повышение эффективности организации учебного процесса с помощью ЭСО достигается: более целенаправленной реализацией личностно ориентированного подхода (содержание учебного материала, задач имеет прикладной характер, может использоваться курсантами в профессиональной деятельности; широкими возможностями для курсантов работать с ЭСО в любое удобное время в соответствии с личностными возможностями и потребностями); созданием условий для активизации мыслительной деятельности курсантов (самостоятельное решения задач, используя теоретический блок, контроль правильности выполнения заданий и др.); проведением итогового тестирования, результаты которого автоматически отправляются преподавателю, что существенно экономит время учебного занятия.

Разработка подходов к проведению и планированию процесса обучения, основанного на использовании ЭСО «Табличный процессор для анализа числовой информации», была осуществлена в ходе специально организованного эксперимента в 2012-2013 гг. Анализ полученных результатов показывает наличие положительной динамики роста уровня знаний, умений и навыков овладения табличным процессором MSExcel при использовании ЭСО «Табличный процессор для анализа числовой информации» в образовательном процессе.

Систематическая работа на занятиях с использованием ЭСО «Табличный процессор для анализа числовой информации» в экспериментальных группах показала, что изменение числа обучаемых, достигших высокого уровня владения знаниями, умениями и навыками работы с табличным процессором MS Excel, происходит быстрее, чем в контрольных взводах. Результаты проведенного эксперимента свидетельствуют о положительном влиянии предложенной методики на уровень знаний, умений и навыков. По результатам эксперимента был сделан вывод о том, что с достоверностью

95 % уровень владения табличным процессором MS Excel у курсантов экспериментальных групп выше, чем у курсантов контрольных групп. Кроме того, было проведено анкетирование курсантов, в результате которого было выявлено положительное отношение курсантов к использованию ЭСО «Табличный процессор для анализа числовой информации» на учебных занятиях или самостоятельно.

Вследствие этого, мы можем утверждать, что процесс обучения будет более эффективным, если наряду с традиционными средствами обучения будет применяться специально разработанное ЭСО, позволяющее: интенсифицировать учебную и самостоятельную работу курсантов; вывести ее на качественно иной уровень; совершенствовать не только умения и навыки, необходимые для успешного овладения дисциплины, но и навыки самостоятельной работы, поиска и обработки необходимой информации в целом за счет специфических возможностей ЭСО; оперативно управлять познавательной деятельностью обучаемых.

Литература

1. Об утверждении национальной программы «Ускоренного развития услуг в сфере информационно-коммуникационных технологий на 2011-2015 годы» : постановление Совета Министров Республики Беларусь от 28 марта 2011 г. № 384 // Консультант Плюс : Беларусь. Технология 3000 [Электронный ресурс] / ООО «ЮрСпектр». – Минск, 2013.

МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ОСВОЕНИЮ ГРАФИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН НА КАФЕДРЕ «НАЧЕРТАТЕЛЬНАЯ ГЕОМЕТРИЯ И ГРАФИКА»

Е.Г. Шокель, А.О. Хоботова
Новополоцк, УО «ПГУ»

Введение. Сегодня самостоятельная работа студентов является одной из важнейших составных частей учебного процесса. Она способствует устойчивому формированию знаний, умений и навыков, росту интереса к творческой работе, обеспечивает освоение студентом приемов познавательной деятельности, а также помогает в решении как творческих, так и научных задач.

В современных реалиях профессиональный рост выпускника ВУЗа и его востребованность в дальнейшем на рынке труда как никогда зависят от способности проявить инициативу и от умения планировать свои самостоятельные действия. Вышесказанное лишний раз подтверждает актуальность организации самостоятельной работы студентов, в том числе и по освоению графических дисциплин.

С целью повышения информативности, интенсивности, результативности и доступности обучения, а также активизации процесса обучения организуется самостоятельная работа студентов по освоению графических дисциплин.

Материал и методы. В качестве примера организации самостоятельной работы по освоению графических дисциплин, рассмотрим методику её

ведения на кафедре «Начертательная геометрия и графика» в Полоцком государственном университете.

Для этого необходимо проанализировать педагогические средства и формы, применяемые на практике по организации самостоятельной работы на кафедре.

Количество аудиторного времени, отведенного на изучение графических дисциплин не достаточно, поэтому большое внимание уделяется организации самостоятельной работы студентов дневной формы обучения. Специфика заочной формы обучения и в том числе ограничение аудиторного времени, отводимого на освоение графических дисциплин, также предполагает большой объем самостоятельной работы, для организации которой на кафедре «Начертательная геометрия и графика» разработаны учебно-методические комплексы (УМК) для различных специальностей:

1. Для студентов строительных специальностей:

- ✓ Начертательная геометрия и инженерная графика: Учебно-методический комплекс для студ. спец. 1-70.02.01, 1-70.04.02, 1-70.04.03/под общ. ред. С.В. Ярмоловича.– Новополоцк: ПГУ, 2004,2005 в 2-ух частях
- ✓ Начертательная геометрия и инженерная графика: УМК для студ. технических спец. /Сост. Баженов В.Н. и др.; под общ. ред. С.В. Ярмоловича. – Ч.3. – Новополоцк: ПГУ, 2005. – 280с.
- ✓ Начертательная геометрия и инженерная графика: УМК для студ. строительных спец. / под общ. ред. Маховой Т.С. - Ч.4. – Новополоцк: ПГУ, 2010. – 231с;
- ✓ Начертательная геометрия и инженерная графика: УМК для студ. тех. спец. /Сост. Дубко А.В. - Ч.5. – Новополоцк: ПГУ, 2006. – 165с.

2. Для студентов машиностроительных специальностей:

- ✓ Инженерная графика: УМК для студентов технических специальностей. Проекционное черчение. /Сост. Ярмолович С.В., Баженов В.Н., Селицкий А.Н. – Новополоцк: ПГУ, 2009-в 3-ех частях.
- ✓ Машинная графика: Компас 3D УМК для студентов технических специальностей/Сост. Малаховская В.В., Киселева М.В., Гавриленко А.А. – Новополоцк: ПГУ, 2012. – 188.

В каждом УМК представлены не только теоретические основы дисциплины, но и практическая часть, представленная в виде графических заданий, сопровождающихся методическими рекомендациями по их выполнению.

Для повышения эффективности работы УМК размещены не только в библиотеке, но и на сайте университета.

В процессе работы с УМК студенты самостоятельно решают задачи, создают и разрешают проблемные ситуации, анализируют, сравнивают, обобщают, рассуждают и делают выводы, в результате чего у них формируются осознанные, прочные знания.

Кроме УМК для организации самостоятельной работы студентов на кафедре ведется разработка материалов и методов дистанционного обучения студентов.

Разрабатываемая дистанционная система основывается на модульном принципе эффективности графической подготовки студентов. В оболочке дистанционной системы планируется представление понедельных планов учебных мероприятий в виде еженедельного лекционного материала, перечня графических задач по изучаемому разделу с рекомендациями по их решению, включающими иллюстрированные алгоритмы. Предусмотрены контролирующие мероприятия (текущий и итоговый контроль), а также различные формы общения со студентами (организация форума по актуальным рабочим вопросам, общение посредством электронной почты, прямое общение в чате и т.д.). Разработанные учебно-методические материалы по начертательной геометрии и инженерной графике подготовлены в форматах XML и PDF, которые позволяют оперативно вносить изменения, передавать их по электронной почте, обеспечивать просмотр на экране монитора.

Кроме перечисленных направлений в рамках организации самостоятельной работы для студентов дневного отделения на кафедре ежегодно проводится университетская олимпиада по графическим дисциплинам, в которой участвуют студенты технических специальностей. Студенты самостоятельно углубленно изучают дисциплины начертательной геометрии, инженерной и машинной графики. В процессе подготовки к олимпиаде участники могут посещать организованные дополнительные консультации по дисциплине.

На кафедре организованны студенческие кружки: «Машиностроительные конструкции в инженерной графике», «Углубленное изучение разделов начертательная геометрия и инженерная графика для строительных специальностей», «Углубленное изучение средств трехмерного твердотельного моделирования для специальностей «Химические технологии»» и др. По результатам работы данных кружков каждый год на кафедре проходит студенческая конференция по графическим дисциплинам. Конференция проводится по проблемным секциям, тематика которых определяются ежегодно. В данной конференции могут участвовать студенты 1-5 курсов.

Выступление студента с докладом на конференции согласуется заранее с научным руководителем и руководителем соответствующей секции. Выбор темы студентами осуществляется самостоятельно. При подготовке доклада студенты углубленно изучают выбранную тему, научный же руководитель лишь курирует работу по подготовке доклада.

Результаты и их обсуждение. Ежегодно на кафедре организуется учебно-методический семинар, целью которого является подведение итогов прошедшего учебного года и планирование работы на следующий учебный год. По результатам проведения последнего семинара можно говорить о том, что на кафедре «Начертательная геометрия и графика» разработана методика организации самостоятельной работы студентов по освоению графических дисциплин, которая включает в себя: создание учебно-методического обеспечения, проведение конференций и олимпиад, работу кружков и разработку материалов для дистанционного обучения. Однако методика требует ее дальнейшего усовершенствования. Работа в этом направлении активно ведется на кафедре.

Заключение. Таким образом, на кафедре «Начертательная геометрия и графика» организована самостоятельная работа студентов по различным направлениям, которая гарантирует эффективное освоение графических дисциплин каждым студентом.

ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ И СПУТНИКОВЫХ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

М.М. Якупова, А.Н. Чесноков
Самара, ПГСГА

Основу спутниковых интернет–технологий составляет спутниковая интернет-платформа. Под спутниковой Интернет-платформой (СИП) будем понимать совокупность интернет-технологий и компьютерного моделирования.

В состав СИП входят:

1. Спутниковый Интернет-комплекс на основе программной оболочки GOOGLE EARTH.
2. Поисковая система GOOGLE.
3. Переводчик GOOGLE.
4. Трехмерный графический редактор SKETCH UP.
5. Всемирная библиотека трехмерных изображений.
6. Диалогово-тестовый комплекс «Знаете ли Вы страну».

Главной целью внедрения СИП является удовлетворение образовательных потребностей учащихся.

Достижение поставленной цели осуществляется на основе передовых педагогических и информационно-коммуникационных технологий.

СИП используется в исследованиях. Относительно невысокая стоимость моделирования делает компьютерное моделирование востребованным и перспективным. Качественный скачок в информационном представлении и познании мира, человечество получило, осуществив первые полеты в космос. Совокупное использование компьютерное моделирования и спутниковых интернет-технологий позволяет определять новые тенденции в информативном познании окружающего мира.

Одной из практических областей применения спутниковых Интернет технологий является исследование геоглифов. В частности геоглифов Южной Америки.

Геоглифом обычно называют нанесенный на поверхности планеты узор или геометрический символ, размером в несколько десятков метров. Считается, что существующие геоглифы наносятся либо способом удаления грунта или скальной породы, или при помощи отсыпания соответствующих линий на поверхности при помощи более мелких составляющих грунта, таких как щебень, песок.

Первые упоминания о геоглифах относятся к 16 (Педро де Сьеса де Леон. Хроника Перу). Однако достоянием специалистов геоглифы стали благодаря развитию воздухоплавания, в частности авиации.

Разработана гипотеза взлётно-посадочных полос (ВПП), предназначенных для ритуально-культовых и хозяйственных действий (рисунок 1).



Рисунок 1 – ВПП с размерами

Человечество с давних времен мечтало летать. И все, что связано с перемещением по воздуху имеет некий магический, богообразный смысл. Так каждый вождь племени строил для своего клана ВПП.

Для этого строилась полоса, имеющая вид вытянутого треугольника (рисунок 1). При этом узкая часть выше широкой части, относительно уровня моря на несколько метров, что создает перепад высоты.

У основания широкой части вкапывались два столба. На концах ВПП с помощью программы Google Earth были найдены отверстия, в которые вбивались столбы (рисунок 2).

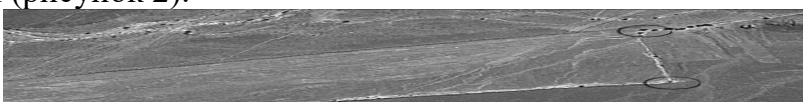


Рисунок 2 – ВПП с отверстиями

Стрела двигалась по направлению к уширению полосы. Дополнительный наклон ускорял движение стрелы и уменьшал трения (рисунок 3).

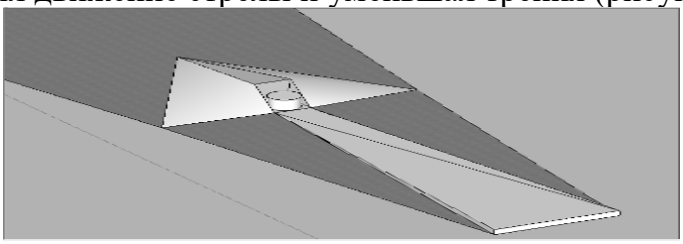


Рисунок 3 – Летательный аппарат (стрела)

Построены несколько маршрутов, говорящих о том, что люди 10000 лет назад могли летать (рисунок 4).

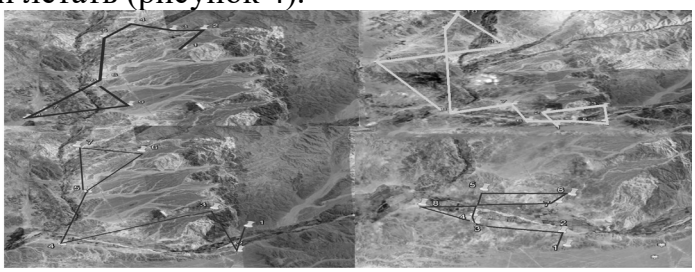


Рисунок 4 – Примерные маршруты полетов

Если перемещаться по направлению полосы, то через 4-5 километров появляется новая. Откуда следует вывод, что летательный аппарат перемещался на расстояние от 2 до 7 километров за один взлет. Двигаясь по направлениям полос, можно плато Наска по кругу (рисунок 5).



Рисунок 5 – Границы государства плата Наска

Таким образом, совокупное использование СИП и элементов трехмерного моделирования позволяет создавать релятивистские модели для наиболее полного и реального познания окружающего мира. Наличие в СИП инструментария для создания собственных виртуальных путешествий, использования элементов облачных технологий сразу становится привлекательным в области образования. Разработки на базе СИП могут использоваться не только для решения общих познавательных задач – создания презентаций, общего анализа и визуального обследования территорий и объектов. Возможности СИП значительно шире. СИП идеально подходит для учебных заведений, где необходимо создать очень большое количество рабочих мест со стандартными наборами данных и единой функциональностью. Уроки географии и истории с СИП способны преобразить представление об этой становящейся все более интересной науке. Привлекательно изучение моделирования на уроках информатики с помощью этого программного продукта. Его сервис идеально подходит для общеобразовательных и педагогических целей. С помощью СИП мы можем увеличить знания всех тех, кто еще совсем не знает о таких удивительных уголках мира, таких как Наска. Не только рассказывать, показывая картинки, а еще дать возможность исследовать вокруг окрестности.

Одна из составляющих СИП-тест «Знаешь ли ты страну?» позволяет в интерактивном режиме расширять информационный кругозор каждого индивидуума. Кроме этого дополнение материала и апробирование уже изученного и освоенного в виртуальных путешествиях осуществляется при помощи реалистичных путешествий.

С точки интерактивного познания мира СИП позволяет совершать виртуальные и планировать реальные путешествия по всем уголкам нашей планеты. Наглядным примером является изучение плата Наска.

Для того чтобы полноценно использовать СИП нужны достаточно мощные компьютеры. Кроме этого необходимо предварительное обучение, для чего разработан элективный курс «Компьютерное моделирование и спутниковые Интернет технологии, как инструментарий познания информационного мира». Преподавание такого курса, как в педагогических ВУЗах, так и в школьных учреждениях существенно расширит интеллектуальный кругозор учащихся.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А.В. Янковская
Лида, Лидский колледж УО «ГрГУ имени Я. Купалы»

В работе рассматривается использование информационных компьютерных средств, приемов, методов и т.п. в образовательной практике учащихся специальности 2-400202 Электронные вычислительные средства.

Объектом исследования является развитие познавательного интереса учащихся специальности 2-400202 Электронные вычислительные средства.

Предметом исследования стал нетрадиционный урок с применением ИКТ.

Гипотеза – процесс обучения на нетрадиционном уроке учащихся специальности 2-400202 Электронные вычислительные средства может быть эффективным, если в учебной деятельности будут использованы ИКТ

Обобщение опыта по проблеме использование информационных компьютерных технологий на нетрадиционном уроке при преподавании спецдисциплин для развития познавательного интереса учащихся является актуальным согласно Концепции информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года, концепция была утвержденной Министром образования Республики Беларусь С.А. Маскевичем 24 июня 2013 года, и Стратегии развития информационного общества в Республике Беларусь на период до 2015 года, утвержденной постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 9 августа 2010 года № 1174.

Основой послужило развитие познавательного интереса учащихся, применяющих ИКТ в практике своего обучения ежедневно, так как у таких учащихся снижена мотивация улучшения своих и без того высоких возможностей в инфосфере.

1.3. Цели опыта

1. Определение эффективности нетрадиционного урока в процессе использования ИКТ.
2. Систематизацияметодов активизации учебно-познавательной деятельности учащихся.

1.4. Задачи опыта

1. Исследовать целесообразность использования нетрадиционного урока с ИКТ в учебно – образовательном процессе.
2. Обосновать использование нетрадиционного урока с ИКТ в учебно – образовательном процессе.
3. Выявить методы активизации учебно-познавательной деятельности учащихся специальности 2-400202 «электронные вычислительные средства» на основе использования информационных компьютерных технологий на нетрадиционном уроке.
4. На основе полученных данных разработать приемы активизации учебно-познавательной деятельности на нетрадиционных занятияхс применением ИКТ.

Проблема активизации познавательной деятельности учащихся на всех этапах развития образования была одной из актуальных, т. к. активность является необходимым условием формирования умственных качеств личности. Активизировать учащихся не возможно, если не сформирован познавательный интерес. Формирование интереса к учебной дисциплине зависит от выбора преподавателем методов стимулирования ученика. Стимулировать – значит побуждать.

В данный момент нас интересует вопрос о практических методах, потому что они близко связаны с развитием познавательного интереса учащихся. Эти методы включают в себя упражнения, лабораторные и практические работы.

Рассмотрим систему, опирающуюся на ресурсы ЭВМ и наиболее близко подходящую к нестандартному уроку

Для выполнения творческих заданий можно применять следующие методы: «мозговой штурм», метод контрольных вопросов; синектики — метод решения творческих задач путем поиска аналогий; метод фокальных (случайных) объектов; морфологический анализ; алгоритмические методы; системный анализ; анализ процессов и событий; приемы решения противоречий.

«Процессорно-Мозговой штурм» — прочесть условие задания и предложить всевозможные, в том числе и абсурдные гипотезы для его выполнения.

Метод контрольных вопросов — прочесть внимательно условие задания и предложить все возможные ответы на вопросы.

Синектика с ЭВМ — поиск аналогий: внимательно прочесть условие задания и предложить все возможные решения. Для облегчения поиска решений постараться найти следующие виды аналогий:природная аналогия с ЭВМ; личная эмпатия с ЭВМ; фантастическая аналогия с ЭВМ.

Метод фокальных объектов с ЭВМ — преобразование систем с помощью признаков случайно выбранных.

Морфологический анализ с ЭВМ — преобразование системы путем объединения различных элементов, веществ. (Эффективен для групповой работы учащихся.)

Алгоритмические методы с ЭВМ — составление и применение алгоритмов для выполнения творческих заданий. (технологическая карта).

Системный анализ с ЭВМ — решение творческих задач путем использования элементов системы, в которой возникли затруднения либо поломки, неисправности, отказы, элементов и связей между ними.

Анализ явлений, событий и процессов с ЭВМ — решение творческих задач путем использования явлений, событий и процессов с составлением таблиц.

Ни одна из технологий с ЭВМ в наших конкретных условиях не универсальна. Крупные колледжи, как большие педагогические системы, не могут быть монотехнологичными. Каждый педагог — творец технологий, даже если имеет дело с заимствованиями.

Использование нетрадиционного урока с применением информационных технологий помогает преподавателю повышать мотивацию обучения и активизирует учебно-познавательную деятельность учащихся специально-

сти 2-400202 Электронные вычислительные средства, приводит к целому ряду положительных следствий

Данный педагогический опыт был рассмотрен на Республиканской научно-практической конференции «ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ» Министерства образования Республики Беларусь Национального института образования Академии последипломного образования с секционным докладом «Искусство применения ЭСО в среднем специальном образовании» 4-5 ноября 2009г.; наIV международной научно-практической конференции «Проблемы инженерно-педагогического образования в Республике Беларусь» Министерства образования Республики Беларусь Белорусского национального технического университета Инженерно-педагогического факультета БНТУ с секционным докладом «Искусство применения инновационных методов с ЭВМ» 28 - 29 октября 2010 года; на Международной конференции «Профессиональное образование: в ногу со временем. Использование информационных и коммуникационных технологий в профессионально-техническом образовании» УО «МГК электроники» с секционным докладом «ЭСО, применяемые при подготовке специалистов на отделении электроники» 17-18 мая 2012

Литература

1. Водзинский Д.И. Основы педагогики высшей школы. Мн.,1993. С. Юцявичене П. Теория и практика модульного обучения. Каунас, 1989. с. 145.
2. Дылян, Г. Д. Понятийный аппарат в образовательной практике / Г. Д. Дылян // Народная асвета. 2007. № 2.
3. Зборнік нарматыўных дакументаў. 2006. № 15.
4. Педагогика школы / Под ред. Г.И.Щукиной. М., 1977. С. 305.
5. Рувинский Л.И., Канн-Калик В.А. и др. Введение в специальность, 156
6. Харламов И.Ф. Педагогика. Мн., 2002. С. 198.

КАЧЕСТВО УЧЕБНЫХ ЗНАНИЙ КАК КРИТЕРИЙ УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ: ОПЫТ СОХРАНЕНИЯ ТРАДИЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РЕАЛИЗАЦИИ

Л.А. Ярошевич
Пинск, ГУО «Средняя школа № 12 г. Пинска»

Педагогической наукой и практикой накоплен определенный теоретический потенциал, связанный с созданием дидактических основ процесса оценивания учебных достижений, а также наработан огромный опыт осуществления педагогического контроля. Усилия учёных-дидактов направлены на поиск наиболее оптимальных способов оценивания учебных достижений учащихся по итогам их обучения истории. Актуализируется необходимость решения проблемы повышения качества предметного обучения и создания научно обоснованной комплексной системы измерения и оценивания его результатов. Достоверная оценка результатов учебной деятельности и соответствующее ей оценочное суждение становятся особенно актуальным в условиях обновления содержания и структуры исторического об-

разования, разработки и внедрения образовательных стандартов нового поколения, преодоления учебной перегрузки учащихся.

В качестве научно-методической основы для определения качества обучения истории практико-ориентированное применение системы качеств знаний в их совокупности, разработанной И.Я. Лернером более четверти века назад. Им отмечается, что знания как результат общественного познания имеют целый ряд качеств. В логике деятельностного подхода к оцениванию результатов обучения учащихся весьма важным представляется замечание И.Я. Лернера о том, что знания личности являются ее неотъемлемой частью, немыслимы вне оперирования ими личностью и проявляются только в деятельности – мыслительной, обращенной во внутреннюю или внешнюю речь, практической, преобразующей объект деятельности, коммуникативной и т. д. [1, с. 7].

Такие совокупности качеств знаний, определенные И.Я. Лернером, как полнота и глубина, систематичность и системность, конкретность и обобщенность, осознанность и прочность с нашей точки зрения целесообразно рассматривать как критерии оценивания результатов обучения истории с учетом их соотнесения с предметно-содержательными и содержательно-деятельностными показателями, нормативно заданными в интегральной10-балльной шкале оценки учебных достижений учащихся, которая является инструментом для измерения степени их обученности [2]. Ряд качеств (полнота, обобщенность, системность, прочность) определены как критерии оценки знаний в данной шкале, однако остались неразработанными как их характеристики, так и показатели, а сами перечисленные качества представлены вне их совокупностей.

По нашему мнению объективизировать процесс оценивания и ориентировать его на эффективное выявление и измерение качества обучения возможно при введении в параметры оценивания тех качеств знаний в их совокупности, которые соответствуют видам учебных исторических знаний и видам учебно-познавательной деятельности при обучении истории.

Мы исходим из того, что введение в состав параметров оценивания учебных достижений учащихся по истории наряду с требованиям образовательного стандарта и учебных программ совокупности качеств знаний, определенной И.Я. Лернером, позволит реализовать деятельностный подход к измерению результатов изучения истории с учетом накопленного дидактикой опыта [3]. При этом дидактически целесообразной видится научно-методическая разработка (опредмечивание) качеств знаний в их совокупности. Такое опредмечивание представляет собой соотнесение качеств знаний с пятью уровнями усвоения предметного содержания, видами учебных исторических знаний и формируемыми у учащихся способами учебной деятельности. В частности, при разработке качеств учебных исторических знаний как критериев оценки учитывался их формализованный и неформализованный характер. Формализованный компонент включает в себя теоретические (понятия и термины, законы, теории) и фактологические (знание конкретных фактов, персоналий, событий, в т.ч. хронологические и картографические) знания. В неформализованном компоненте находятся оценочные знания (сравнение точек зрения, сопоставление их аргументов, опреде-

ление собственного отношения к изучаемым событиям и их участникам). Научно-методическая разработка качеств знаний включала в себя их соотнесение с специфическими видам учебно-познавательной деятельности при обучении истории (анализ содержания исторических документов и материалов, интерпретация и реконструкция исторических событий).

В рамках проведённого нами в 2006–2010 гг. на базе 9 средних школ с охватом 876 учащихся педагогического эксперимента критериями оценивания знаний и степени сформированности способов учебной деятельности школьников по истории стали группы качеств знаний в их совокупности. Показателями, т.е. конкретными измерителями критерия, которые обеспечивают его доступность для наблюдения и измерения, послужили показатели оценки результатов учебной деятельности учащихся при обучении истории, нормативно заданные в 10-бальной шкале оценки учебных достижений учащихся и соотнесенные через формулировки способов учебной деятельности с уровнями усвоения предметного содержания. Полнота знания достигнута 64,5 % учащихся, а глубина – 65,3 %. Систематичность знаний продемонстрировали 62,8 % учащихся, а системность – 60 %. О достижении конкретности знаний свидетельствуют показатели 60 % учащихся, а об обобщенности – 68,7 %. Успешность в достижении осознанности знания проявили 60,7 % учащихся, а прочности достигли 66,5 %. Как свидетельствуют достигнутые количественные показатели способы деятельности усвоены учащимися в максимальных показателях, соответствующих алгоритмическому (воспроизводящему) уровню деятельности. Включение в состав параметров оценивания качеств знаний в их совокупности и выявление факта их достижения через определение степени сформированности у школьников специальных исторических способов деятельности способствовало качественной оценке учебных достижений учащихся и созданию научно-методических условий для эффективной реализации деятельностного подхода к оцениванию результатов обучения истории.

Таким образом, решение проблемы объективного оценивания результатов предметного обучения опирается на теоретико-методологические положения предшествующих педагогических исследований, которые не реализованы в полной мере и должной степени в современной теории и практике обучения. В этой связи необходимо отметить, что перспектива поиска оптимальных параметров оценивания качества предметного обучения, в частности по истории, учитывает имеющийся более чем десятилетний опыт использования многоуровневого дидактического инструментария и перспективы реализации деятельностного подхода к оцениванию через введение комбинированной формы итогового экзамена.

Литература

1. Лернер, И.Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1978. – 48 с.
2. Десятибалльная система оценки результатов учебной деятельности учащихся: инструктивно-методические материалы/ Нац. ин-т образования; под ред. О.Е. Лисейчикова. – Минск: Аверсэв, 2002. – 145 с.
3. Алексашкина, Л.Н. Результаты изучения истории в основной школе и их измерение/ Л.Н. Алексашкина // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2010. – № 9. – С. 22–30.

ИННОВАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Н.В. Абазовская, О.В. Киселева
Витебск, УО «ВГТУ»

Качество подготовки любого специалиста в современных условиях определяется не только уровнем его знаний, но и умением самостоятельно ставить и решать профессиональные и социальные задачи. Самостоятельная работа становится основой подготовки современных специалистов. Однако организация такой работы обучающихся в вузе часто не связывается с развитием их самостоятельности, так необходимой в дальнейшей профессиональной деятельности.

Цель исследования – определить организационно-педагогические условия, способствующие формированию умений самостоятельной работы как средства профессиональной подготовки.

Актуальность исследования связана с необходимостью перевести процесс обучения с экстенсивной на интенсивную основу, чтобы к моменту выпуска обучающегося из университета сформировать его как личность, владеющую способами самостоятельного пополнения знаний по избранной специальности, и как специалиста, владеющего фундаментальными знаниями и профессиональными умениями.

Материал исследования – умения самостоятельной работы как средство профессиональной подготовки обучающихся с использованием технологии обучения в сотрудничестве.

Методы исследования: теоретические (анализ педагогической литературы по проблеме исследования, моделирование); *эмпирические* (обобщение педагогического опыта, педагогическое наблюдение), *диагностические* методы; опытно-экспериментальная работа.

В данной статье развитие умений самостоятельной работы мы понимаем как многокомпонентную структуру, включающую содержание, методику, формы, средства и управленческий аспект профессиональной подготовки обучающихся в вузе.

Очевидно, что виды заданий для внеаудиторной самостоятельной работы (их содержание и формы) могут иметь вариативный и дифференцированный характер, учитывать специфику специальности, изучаемой дисциплины, индивидуальные особенности обучающихся.

Таким образом, самостоятельная работа – это целенаправленная деятельность обучающегося и обучающего, которая организуется в определенное время и осуществляется с помощью указаний преподавателя в процессе ее выполнения [1]. Самостоятельная работа может организовываться педагогом как на учебном занятии, так и во внеаудиторное время, и служить средством повышения эффективности процесса обучения. Она планируется

преподавателем в соответствии с особенностями обучающихся и всегда предполагает достижение определенного результата.

К сожалению, исследования [2] подтверждают, что большинство обучающихся не владеют общими правилами организации самостоятельной работы на учебном занятии и при выполнении домашних заданий. Доминирующей причиной слабой мотивации обучающихся является неумение и незнание приемов самообучения.

В нашем исследовании приняли участие на разных этапах исследования 180 человек (студенты 1-3-их курсов УО «ВГТУ»). Учебная группа студентов 3-го курса (25 человек) была экспериментальной.

Полученные нами материалы по вопросу «Умеете ли Вы самостоятельно работать?» в целом нельзя признать удовлетворительными, т.к. 45,5% признают, что не умеют организовывать самостоятельную работу; 65,8% опрошенных не знают, как рационально распределять свое время; 85% не думают, что его вообще необходимо планировать и т.д.

Статистические данные сформированности умений самостоятельной работы у обучающихся 1-3 курсов УО «Витебский государственный технологический университет» на начальном этапе опытно-экспериментальной работы представлены в таблице 1.

Таблица 1

Сформированность умений самостоятельной работы

Умения самостоятельной работы	**Характер проявления умений**		
	Устойчивый (%)	Недостаточно устойчивый (%)	Неустойчивый (%)
Определение цели самостоятельной работы	3,58	3,58	4,42
Самостоятельный выбор объекта изучения	3,08	3,81	4,35
Разработка конкретного плана, долгосрочной программы самостоятельной работы	3,12	3,9	4,45
Поиск дополнительной информации	3,42	3,87	4.21
Рациональная организация времени	4,15	4,31	4,73

Из общего числа опрошенных респондентов по вопросу «Считают ли студенты необходимыми ежедневные самостоятельные занятия?» утвердительно отвечают 38,8%; 24,1% признают за самостоятельной работой эпизодический характер; 37,1% анкетируемых считают, что самостоятельная работа должна осуществляться только на практических занятиях. Такие данные позволяют утверждать, что далеко не каждый студент готов к самостоятельной работе.

В рамках опытно-экспериментальной работы для каждого вида занятий разрабатывались методические рекомендации для обучающихся по выполнению самостоятельной работы. К ним предъявлялись следующие требования: четкая постановка познавательной задачи в виде проблемы, учет уровня подготовленности студента к работе, стимулирование познавательной потребности, целенаправленный самоконтроль и др.

Таблица 2

Ключевые особенности содержания и методики обучения, способствующие развитию умений самостоятельной работы

Ключевые особенности	Характеристика содержания и методики обучения
Интеграция учебной и практической (профессиональной) составляющих. Создание условий, приближенных к реальным	Увеличение доли самостоятельной работы обучающихся на занятии
Использование групповых форм обучения, форм взаимообучения	Увеличение доли активных методов обучения (взаимообучения)
Инициирование самостоятельного поиска учащимся знаний через проблематизацию преподавателем учебных заданий	Изменение характера учебной задачи и учебного труда (с репродуктивного на продуктивный, творческий)
Содержание учебного материала жестко структурируется в целях его максимально полного усвоения, сопровождаясь обязательными блоками упражнений и контроля по каждому фрагменту	Специфическая организация учебного материала: от сжатого (схемы, тезисы) - к развернутому (конспект) и наоборот. Внимание на фиксации результатов обучения каждого студента
Предельно опосредованная роль преподавателя и активная (самостоятельная) - студента	Использование презентаций, информационно-коммуникационных средств и технологий

Реализованная нами технология обучения в сотрудничестве как основа организации самостоятельной работы обучающихся в экспериментальной группе обеспечила достаточно высокий уровень самостоятельности мышления на завершающем этапе опытно-экспериментальной работы.

Таблица 3

Уровень развития умений самостоятельной работы обучающихся экспериментальной группы

Параметры	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Степень владения теоретическими основами самостоятельной работы	21	44,7	17	36.2	9	19.1
Степень владения практическими умениями самостоятельной работы	15	32	32	68	-	-
Оценивание собственных умений	15	31,9	29	61,7	3	6.4
Степень осознанности смысла самостоятельной работы	31	66	15	31,9	1	2.1
Степень самостоятельности работы	19	40,4	25	53,2	3	6.4

Выявленные организационно-педагогические условия были успешно апробированы с обучающимися экспериментальной группы. Полученные *результаты* и выявленные условия, способствующие развитию умений самостоятельной работы, могут быть эффективно использованы в преподавании различных учебных дисциплин как в данном университете, так и в других вузах.

Литература

1. Беляева, О. А. Педагогические технологии в профессиональной школе: учеб. - метод. пособие / О. А. Беляева. – Минск : РИПО, 2013.

2. Копотюк, И. Г. Самостоятельная работа студентов как средство повышения их профессионально-познавательной активности в процессе изучения педагогических дисциплин в колледже: учеб.пособие / И. Г. Копотюк. – М.: РГБ, 2003. – 65 с.

ВНЕДРЕНИЕ МОДЕЛИ ТЬЮТОРСКОГО ЦЕНТРА ПО ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Л.Л. Ализарчик, В.В. Малиновский
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Введение. Стратегическая цель образования состоит в повышении качества подготовки компетентных специалистов с новым типом мышления, соответствующим требованиям современного общества.

Приоритетная задача развития высшего образования в Республике Беларусь на 2011-2015 годы – усиление практико-ориентированной подготовки студентов. Учреждениям образования сегодня необходимы специалисты, способные работать в инновационных условиях и практически без адаптации включиться в преподавательскую деятельность. В связи с этим Министерством образования перед вузами поставлена задача найти принципиально новые подходы к организации производственных практик.

Одной из успешных моделей адаптации студентов к учебно-профессиональной деятельности является модель тьюторского сопровождения будущих педагогов. Суть этой модели заключается в том, что в процессе организации различных видов учебной и внеучебной деятельности студентов преподаватели высших учебных заведений и педагоги школ выступают в роли консультантов, методистов, наставников, что позволяет реализовать личностно-ориентированный подход как основу успешного обучения будущих специалистов. Тьюторское сопровождение студентов создает такие условия, которые способствуют формированию ответственности за выбор собственного образования, образовательного маршрута, за самоопределение в личностном и профессиональном планах.

Анализ состояния подготовки будущих педагогов позволил выявить ряд существующих противоречий между:

- потребностью студентов в построении программ профессионально-личностного развития и недостаточной разработанностью организационно-педагогических условий, обеспечивающих реализацию данного процесса;
- повышением требований к содержанию и качеству труда учителя и низким уровнем мотивации абитуриентов к выбору педагогической профессии;
- возросшей потребностью информационного общества в учителе, способном быстро адаптироваться к социальным изменениям, и недостаточным уровнем подготовки будущего педагога к этой деятельности;
- потребностью преподавателей вуза внедрять в повседневную педагогическую практику технологию тьюторского сопровождения студентов и отсутствием должного программно-методического обеспечения этого процесса.

Кроме того, остаются невысокими степень престижности профессии учителя и уровень удовлетворенности своей профессиональной деятельностью у многих педагогов. У большинства студентов отмечается явное про-

тиворечие между высокой оценкой значимости профессии учителя и слабым желанием заниматься этим видом деятельности.

Названные противоречия актуализируют проблему и придают практическую значимость выбранной теме республиканского инновационного проекта «Внедрение модели тьюторского центра учреждения образования по подготовке будущих учителей», который начал осуществляться в сентябре 2013 года на базе гимназий №№ 1, 3, 5 и средней школы № 45 г. Витебска (научный консультант проекта – доцент Л.Л. Ализарчик). К работе в проекте подключились уже математический, биологический, исторический, художественно-графический факультеты нашего университета, которые выбрали названные учреждения образования в качестве баз производственных педагогических практик.

Цель проекта - разработка и апробация модели тьюторского центра, создающего оптимальные условия для повышения качества профессиональной подготовки будущих педагогов, для прироста творческого потенциала и повышения профессионализма работающих учителей, для эффективной организации профессиональной ориентации учащихся на педагогическую профессию.

Технология индивидуального сопровождения студента в системе практической подготовки учителя рассматривается как тьюторское сопровождение будущих учителей преподавателями университета и опытными учителями гимназий и средних школ при изучении педагогики, психологии и методик преподавания предметов, в период педагогической практики, в процессе выполнения курсовых работ и дипломных проектов.

Инновационный проект предусматривает подготовку студентов на базе учреждений общего среднего образования к будущей тьюторской деятельности, оказание помощи будущим педагогам в освоении ими технологий тьюторского сопровождения.

Одним из наиболее перспективных направлений в работе тьюторского центра является подготовка студентов к использованию современных информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе. Центр позволит оказать помощь студентам – будущим учителям, педагогам и школьникам освоить использование в повседневной совместной работе интернет-технологий, мобильных образовательных технологий, благодаря которым обучение становится личностно-ориентированным, центрированным на учащемся, а программное обеспечение и технологии – доступными в любое время.

Благодаря поддержке новых информационных технологий в организации образовательного процесса в учреждениях общего среднего образования предполагается стимулирование дальнейшего профессионального роста учителей, повышение статуса педагога и укрепление его авторитета, а также повышение престижа профессии учителя и формирование позитивной мотивации учащихся к педагогической профессии.

Другие направления деятельности тьюторского центра - подготовка студентов педагогических специальностей к работе с одаренными детьми, к проведению исследовательской работы с учащимися, к олимпиадному движению, к использованию метода проектов в преподавании школьных дисциплин, к общению с коллегами, к индивидуальной работе с родителями учащихся.

Задачи проекта:

- разработка теоретических аспектов модели тьюторского центра и оптимальных способов ее функционирования;
- создание комплекса условий для развития профессиональных, в первую очередь, информационных компетенций будущих педагогов;
- разработка индивидуальной траектории профессионального развития студентов, позволяющей проектировать и реализовать на практике собственный образовательный маршрут, профессиональную образовательную программу;
- разработка и апробация в учреждении образования новых электронных продуктов по учебным предметам;
- развитие форм организации образовательного процесса, органично соединяющую урок-факультатив, поддерживающие и стимулирующие занятия и дополнительные занятия во внеурочное время, дистанционное обучение;
- обеспечение и расширение непрерывного взаимодействия школ и университета в процессе совместной деятельности по совершенствованию профессиональных компетенций педагогов;
- разработка педагогических технологий формирования позитивной мотивации школьников к выбору педагогической профессии;
- определение наиболее эффективных способов оказания помощи выпускнику в его самоопределении, расширение объема знаний о педагогических специальностях;
- изучение и обобщение результатов внедрения инновационного проекта, подготовка методических рекомендаций для студентов, педагогов, учащихся и их родителей.

Заключение. Осуществляемый инновационный проект должен способствовать качественной подготовке для учреждений образования компетентных специалистов, максимально адаптированных к практической профессионально-педагогической деятельности, а также к использованию возможностей новых информационных и тьюторских технологий в образовательном процессе.

ПРИРОДА КАК ОСНОВА ПОЛИКУЛЬТУРНОСТИ

Е.В. Антонова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Введение. Культура – огромное и сложное целостное явление, которое включает в себя природное. Культура и природа дополняют, взаимно обогащают друг друга. Цель: отразить роль природы в разных аспектах культуры человека.

Материалы и методы: анализ и синтез. Собственный опыт работы.

Результаты и их обсуждение. Человек – существо социальное и биологический вид. Любой вид взаимодействует с другими видами. Развитие человека возможно только при укреплении родства с планетой Земля. «Прекрасная наша Земля всего лишь место краткой передышки на пути между Мировым океаном, где мы родились, и звездным океаном, куда мы ныне устремили свои дерзания» (А. Кларк). Нашу планету отличает удиви-

тельная природа. Этот «тайник вселенной» (Б. Пастернак) и есть источник силы, здоровья, творчества. В материи открывается свойство улыбаться человеку «поэтически чувственным блеском» (К. Маркс). Ритмы нашей жизни связаны с ритмами природы, разлад приводит к дисгармонии. Человек для другого человека тоже природа. Ежедневно мы ощущаем акустическое воздействие человека на человека: тембр голоса, интонации. Звуки помогают гармонизировать отношения с окружающим миром. Важно психологическое единство с природой. Мир природы повышает общую культуру человека. Истина, определяющая устои жизни, - любовь к природе приравнивается любви к Родине. Средством национального развития является сохранение опыта народа. В качестве фактора освоения человеком культурного потенциала общества, который накопило человечество в процессе своего исторического пути, выступает информационная культура. Интенсивность информационного потока возрастает ежедневно. Существует угроза подмены духовных ценностей синтетическими, зависящими от мировоззренческих установок аудиовизуальной продукции. Степень противостояния различным манипулятивным технологиям определяет уровень культуры человека. Во взаимодействии человека с информацией может помочь Учитель. Культура речи. Культура труда. Экологическая культура. Перечень многогранности понятия «культура» можно продолжать.

Заключение. В основе поликультурности лежит природное творческое начало в человеке. Направить его в нужное русло призван Учитель. Оценки Учителю ставит история и природа. Фактор времени должен учитываться особо – природа торопиться не любит. В XXI веке никакая самая совершенная технология не может заменить природу. Жизнь подтверждает многогранность, неразрывную взаимосвязь: природа – человек – культура.

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ АГРАРНО-ИНДУСТРИАЛЬНОГО КОМПЛЕКСА В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Л.Г. Васильева
Минск, УО «БГАТУ»

Современный период развития информационного общества предполагает подготовку специалистов нового типа – подготовку будущих профессионалов к инновационной деятельности. Под инновацией (нововведением) понимают результат инновационной деятельности, получивший воплощение в виде нового или усовершенствованного продукта, используемого в практической деятельности, либо новой или усовершенствованной организационно-экономической формы, обеспечивающей необходимую экономическую или общественную выгоду [1,110].

Инновационная деятельность базируется на следующих принципах: приоритет инноваций над традиционным производством; экономичность инновационного производства (достижение коммерческого успеха); гибкость (под новую идею создается самостоятельная инновационная структура, которая может быть абсолютно непригодной для решения других проблем); комплексность

(кардинальная инновация, как правило, вызывает появление целой совокупности сопутствующих ей более мелких нововведений).

Приоритетные направления инновационно-педагогической деятельности в высшей школе выделены белорусским ученым И. Цыркуном. Прежде всего, это «инновирование образования с высоким рангом ценностей».Выпускник высшей школы в соответствии с данной ценностной ориентацией должен обязательно иметь нижний интеллектуальный «порог» профессиональной деятельности, быть компетентным и креативным, обладать самостоятельным профессиональным мышлением. Инновации, ориентированные на эти ценности, предполагают, что педагогический процесс становится средством развития и саморазвития личности, источником самореализации ее индивидуальности, достижения личностью своей вершины, «акме». Лидером в аспекте выбора вектора развития ценностей высшего образования является воспитание личности, ее управляемая социализация. Исходная типология личности выступает основой профессиональной пригодности, базой формирования Я-концепции. Нравственный императив выступает параметром порядка воспитания и самовоспитания студентов. Выбор приоритетов ценностных ориентаций детерминирует инновации в моделировании и организации педагогического процесса: переход от профессиограмм к акмеограммам, преподавания к учению, от учебной аудитории к резонансной образовательной среде и др. [2, с. 102].

ВБГАТУ сформировались определенные условия, необходимые для создания системы элитарной подготовки специалистов аграрно-индустриального комплекса в условиях инновационной деятельности: с одной стороны, востребованность высококвалифицированных специалистов в сельскохозяйственной сфере со стороны рынка труда; с другой стороны, объективная возможность ведущего сельскохозяйственного вуза осуществлять подготовку с гарантией качества высокой степени.

Превращение инновационной активности в доминанту педагогического успеха предъявляет новые требования ко всем участникам образовательного процесса. В самом общем виде – это быстрая реакция на перемены, приоритет творчества и инициативности, умение генерировать и воспринимать новые концепции, идеи и методы, направленные на преобразование существующих структур и отношений; способность понимать природу и реальные последствия этих преобразований, вести борьбу за эти изменения, убеждать людей в необходимости перемен, создавать стимулирующее видение будущего в различных процессах, происходящих в социуме.

В связи с изложенным, определяющим фактором становится способность к быстрым переменам, а недостатком является способность обладать лишь набором проверенных практикой рецептов и строго следовать им. Отсюда – выдвижение новых требований к содержанию и организации процесса обучения, и всей образовательной системы в целом. Без адекватной системы образования невозможна реализация и последующих функций.

Инновации в образовании, в первую очередь, должны быть направлены на создание личности, настроенной на успех в приложении своих возможностей к профессиональным видам деятельности и сопряженных с ни-

ми других видов деятельности. Соответственно развитие инновационных процессов есть способ обеспечения модернизации образования, повышения его качества, эффективности и доступности.

Профессиональная ориентация на инновационную деятельность является весьма существенной в сфере агротехнического образования, особенно на современном этапе бурного экономического развития государства, интенсивного увеличения масштаба рыночных отношений. Профессиональная ориентация на инновационную деятельность сосредотачивается во время обучения в вузе. Следовательно, профессиональная готовность, базирующаяся на инновационном подходе, является закономерным результатом соответствующей специальной подготовки.

При этом высшее профессиональное образование должно быть не только опережающим и реализовываться на основе современных технологий обучения, но и формировать профессиональные компетенции студента, мотивировать его на самостоятельную саморазвивающую деятельность в процессе всей трудовой жизни.

В последнее время в нашей стране растет интерес к исследованию особенностей развития инновационной деятельности высших учебных заведений технической направленности, где субъекты образования не только создают инновации для производственной сферы, но и используют их в своей деятельности. В связи с этим образовательный процесс в агротехническом вузе необходимо перестраивать на основе современных образовательных технологий и организационных форм обучения с целью переноса основного акцента процесса познания на студента, развивая и поощряя его инициативу, творчество, самостоятельность, ответственность за результаты своего труда.

Для успешной самореализации современному специалисту аграрно-технического комплекса недостаточно быть технически грамотным, ему необходимы такие качества, как коммуникабельность, креативность, восприимчивость к изменениям, умение принимать решения, владеть разнообразными способами самостоятельной познавательной деятельности, личностного саморазвития.

Однако современное состояние подготовки специалистов характеризуется недостаточной направленностью на формирование готовности будущих специалистов к инновационной деятельности, а разрабатываемые технологии, методы и формы подготовки к инновационной деятельности в высшем техническом учебном заведении пока не находят полного отражения в образовательной практике, поэтому нуждаются в углубленном исследовании.

Литература

1. Васильева, Л.Г. Модель формирования готовности студентов к инновационной деятельности(на примере преподавания иностранного языка/Л.Г. Васильева//Весн. Гродзенскагаўн-та імя Я. Купалы. Серыя 3.Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія.-2013.-№1(149).-С.110-114.
2. Цыркун, И.И. Приоритетные направления инновационно-педагогической деятельности в высшей школе/ И.И. Цыркун//Университетское образование: опыт тысячелетия, проблемы, перспективы развития:тез.докл.2 Междунар.конгр.,14-16 мая 2008г.:в 2т.-Т.1;отв.ред.Р.С.Пионова.-Минск:МГЛУ,2008.-256с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В СФЕРЕ ЛЕТНЕГО ОЗДОРОВЛЕНИЯ, ДОСУГА И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ

А.А. Воронова, А.А. Фоменко
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Введение. Формирование профессионально-педагогической компетентности вожатого детского оздоровительного лагеря одна из важных проблем профессионального образования, решаемая в процессе подготовки вожатых к профессионально-педагогической деятельности в детском оздоровительном лагере. Современному вожатому, необходимы педагогические умения диагностики, планирования, анализа, организации и др. Воспитательный процесс сегодня настолько сложен, что в нем может эффективно участвовать не каждый: нужна специальная подготовка, нужен определенный опыт и высокий уровень профессиональной компетентности. В связи с этим, актуальным является вопрос о том, каким образом эффективно готовить вожатых, владеющих современными методиками работы с детьми и подростками для работы в условиях детского оздоровительного лагеря?

Материалы и методы. В нашем университете ведется специальная подготовка студентов к работе в ДОЛ. Программа подготовки разработана с опорой на структуру социально-педагогической компетентности педагога детского оздоровительного лагеря, основными задачами которой являются:
- формирование практических умений и навыков по организации разнообразной деятельности детей и подростков в условиях оздоровительного лагеря;
- отработка конкретных технологий педагогической деятельности, обучение их применению в различных ситуациях;
- ориентация студентов на самостоятельное проектирование программ деятельности (как индивидуальной, так и групповой) с последующей их реализацией;
- развитие лидерских качеств и коммуникативных умений вожатых.

Подготовка вожатых для детских оздоровительных лагерей соединяет в единое целое четыре блока.

Первый блок. Целеполагающие элементы системы: развитие интересов и способностей, формирование мотивов педагогической деятельности; овладение педагогическими и психологическими знаниями, коллективной и индивидуальной деятельности детей; овладение практическими и методическими приемами и способами организационной работы. Программа встроена в систему преподавания педагогики, а именно в цикл, который включает изучение студентами дидактических единиц «Общие основы педагогики» и «Педагогические технологии», что создает основу для учебно-профессиональной деятельности.

Второй блок. Способы организации подготовки к оздоровительной и воспитательной работе с детьми в лагере: адаптация к работе; организованные коллективные формы профессиональной учебы.

Знание сущности ключевых педагогических понятий (построение системы педагогических категорий, модели целостного педагогического процесса) выступает необходимым и достаточным условием для освоения ал-

горитмов педагогической деятельности (теория алгоритмы практической деятельности). Основной акцент делается на изучение технологий воспитательной деятельности, темы: «Понятие педагогических технологий», «Задачный подход как технологическая основа целостного педагогического процесса», «Технология конструирования педагогического процесса», «Технология педагогического общения», «Создание ситуации успеха», «Педагогический конфликт, его разрешение», «Педагогическое руководство деятельностью детей», «Технология воспитательных мероприятий», «Технология работы с группой».

Третий блок. Инструктивно методические сборы. Формы и методы подготовки: учебно-познавательные занятия, лекции, дискуссии, проблемные обсуждения, «круглые столы», педагогические мастерские, создание и анализ педагогических ситуаций, деловые сюжетно-ролевые игры, решение ситуационных задач, сюжетно-ролевые игры-тренинги по методике организации работы детских объединений. Инструктивный семинар, основанный преимущественно на организации учебно-игровой деятельности, её анализе с точки зрения изученных закономерностей, а также занятие, направленное на «снятие» страхов-барьеров практической педагогической деятельности: «Проблемы, возникающие перед педагогом в летнем лагере отдыха, их преодоление». К проведению занятий привлекаются педагогические кадры и руководство детских загородных лагерей, преподаватели нашего университета, педагоги дополнительного образования.

Четвертый блок. Развитие педагогического мастерства в процессе работы с детьми в детском оздоровительном лагере: развитие педагогических знаний и умений в практической работе с детьми; взаимодействие в педагогическом коллективе, участие в работе семинаров, педагогических советов; аналитическая работа, прогнозирование результатов педагогической деятельности.

В ходе самостоятельной работы студенты выполняют задание по созданию собственного методического багажа: «папки копилки» игр, сценариев, диагностических методик и т.д.

В университете налажено тесное сотрудничество с руководителями ДОЛ. Это систематическое проведение тематических семинаров, совместный анализ результатов работы и определение перспектив.

Результаты и их обсуждение. Результаты практики оцениваются с позиций формирования педагогических компетенций (переход теория-алгоритмы практической деятельности - практическая деятельность), а также умения алгоритмизировать собственный опыт (практическая деятельность-алгоритм практической деятельности), рефлексировать причины своих профессиональных достижений и неудач.

Практика позволяет оценить сформированность компонентов педагогического мастерства (при помощи карты оценки, заполняемой руководителями детского оздоровительного лагеря); умение ставить цель и анализировать результат педагогической деятельности, «видеть» и понимать ребёнка, формировать коллектив как среду самореализации воспитанников (на основе анализа записей в дневнике педагогических наблюдений); умения обобщать формирующийся опыт и рефлексировать свое профессиональное

поведение (описание алгоритма решения типичной профессиональной задачи и эссе по итогам практики).

В университете ежегодно осенью подводятся итоги работы вожатых на конкурсе педотрядов . Этот конкурс профессионального вожатского мастерства выявляет лучшие педотряды университета.

Характеристики, которые привозят студенты говорят о качестве их подготовки. Большинство оценок за практику (примерно 90% от общего количества) «отлично» и «хорошо», «удовлетворительно» - редкая оценка.

Руководители ДОЛ отмечают не плохую подготовку, а отсутствие опыта работы у студентов. С пониманием относятся к тому, что студентам надо помогать осознать свое место в педагогическом коллективе, войти в ритм лагерной жизни, планировать, проводить, анализировать мероприятия и многое другое. Они нуждаются в методическом руководстве и в наставниках.

Заключение: Результативность процесса формирования социально-педагогической компетентности вожатого зависит от создания психолого-педагогических (осуществление мониторинга вожатого как субъекта социально-педагогической деятельности, обеспечение субъектной позиции вожатого, учет его личностного опыта, создание комфортной образовательной среды) и организационно-педагогических условий (проведение подготовки вожатых к осуществлению социально-педагогической деятельности в лагере, использование при этом активных методов обучения, организация руководством лагеря и приглашенными специалистами в области педагогики, психологии, социальной работы психолого-педагогического сопровождения деятельности вожатого).

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ОСНОВ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ НАУК

Л.В. Ершова
Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова

Введение. Педагогическая деятельность современного учителя носит творческий характер. Выпускник колледжа, приходя в школу, начинает свой путь к педагогическому мастерству. Успешное продвижение учителя к педагогическому мастерству возможно при условии, что он владеет инструментарием исследования педагогической деятельности: «Педагог-мастер – это прежде всего педагог-исследователь» [1, 9]. Исходя из вышесказанного, проблема формирования исследовательских качеств учащихся, овладевающих педагогической профессией, актуальна для колледжа.

Цель данного исследования – определение методов формирования у будущих учителей исследовательских умений в процессе изучения основ социально-гуманитарных наук с учетом профессиональной направленности их подготовки.

Материалы и методы. Для реализации цели и поставленных задач в процессе исследования использовались методы: теоретический анализ проблемы, изучение педагогического опыта, документов и материалов (учеб-

ных программ по дисциплинам социально-гуманитарного цикла, общепедагогическим и специальным дисциплинам; учебных пособий); наблюдение, беседы, анкетирование, анализ результатов учебно-исследовательской деятельности учащихся колледжа.

Результаты и их обсуждение. Под учебно-исследовательской деятельностью понимается активная, целенаправленная, недетерминированная учебно-познавательная деятельность, которая направлена на открытие нового для учащегося знания об объекте исследования, способе или средстве деятельности и характеризуется наивысшей степень самостоятельности и творческим отношением к процессу исследования. Учебно-исследовательские умения – это умения полностью или частично реализовывать этапы исследовательской деятельности на различном предметном содержании. Они бывают общие, специальные (по предметной области) и инструментальные. [2, 172-174]. Анализ содержания учебных программ по основам социально-гуманитарных наук показал, что учащийся в ходе изучения этих дисциплин должен приобрести следующие компетенции: социально-личностные; академические (универсальные) – работать с источниками знаний, применять научно-теоретические знания для решения практических задач, осуществлять системный сравнительный анализ, учиться самостоятельно; социально-профессиональные – использовать в профессиональной деятельности социально-гуманитарные знания, моделировать собственную деятельность.

Таким образом, при изучении основ социально-гуманитарных наук актуальным является формирование общих исследовательских умений учащихся: работать с литературными источниками и документами, справочной литературой; осуществлять основные логические операции (анализ и синтез, сравнение, обобщение и классификацию, доказательство и опровержение); проводить наблюдение; различными способами организовывать данные; грамотно выражать свои мысли (формулировать суждения); представлять результаты исследования (реферат, доклад, статья, тезисы, презентация и др.).

Методика формирования исследовательских умений учащихся предусматривает комплексное использование форм (урок, педагогическая мастерская, внеурочная работа), методов (исследовательский метод, метод проектов, метод проблемного обучения) и средств обучения (учебно-исследовательская задача, документы и материалы, технические средства обучения). Она позволяет связать изучение основ социально-гуманитарных наук и учебно-исследовательскую деятельность учащихся в единое целое, обеспечить профессиональную направленность обучения будущих учителей.

Ведущую роль в формировании исследовательских умений играет исследовательский метод познания, суть которого состоит в организации поисковой познавательной деятельности учащихся путем постановки преподавателем познавательных и практических задач, требующих самостоятельного, творческого решения [3, 223]. Исследовательский метод может применяться на занятиях через включение элементов исследования в любые учебные задания (работа с документами, статистическими таблицами, решение проблемных задач практикума и др.); проблемное изложение материала преподавателем; организацию целостного исследования, осуществляемого учащимися самостоятельно под ру-

ководством преподавателя (проведение анкетирования, интервьюирования, доклады, сообщения, проекты и др.).

Средством формирования исследовательских умений является учебно-исследовательская задача – один из видов задач, требующих поиска, объяснения, доказательства закономерных связей и отношений относительно наблюдаемых, теоретически анализируемых фактов, явлений, процессов, в результате решения которых учащийся открывает новое знание об объекте исследования, способе или средстве деятельности. Можно выделить следующие виды учебно-исследовательских задач, которые учащиеся решают на занятиях по основам социально-гуманитарных наук: 1) задачи на развитие общих учебно-исследовательских умений (наблюдать, видеть проблемы, выдвигать гипотезы, задавать вопросы, давать определения понятиям и классифицировать); 2) задачи, предполагающие поиск и систематизацию необходимой информации по проблеме (поиск, обобщение информации об объекте, полученной из разных источников); 3) аналитические задачи, побуждающие к преобразованию найденных знаний об объекте исследования, к применению методов научного познания (анализ, сравнение, классификация, моделирование).

Преподаватель, опираясь на данную классификацию учебных задач, разрабатывает дополнительные учебные задания, целью которых является развитие исследовательских умений учащихся, целенаправленное практическое применение полученных знаний. Типами таких заданий по количеству времени, необходимому для их решения, являются: 1) задания, поддающиеся быстрому решению в классе и дома (составление плана, применение теоретических знаний для анализа явлений); 2) задания, требующие целого урока (выполнение практикума по обществоведению, практических работ по основам социально-гуманитарных наук); 3) домашние задания на определенный срок (реферат, доклад, эссе).

В формировании исследовательских умений учащихся можно выделить следующие этапы: адаптационный (1 курс обучения); индивидуальной творческой работы и совершенствования исследовательских умений (2-4 курсы обучения). Каждому этапу соответствует определенный уровень сформированности исследовательских умений: начальный, продуктивный, креативный. Критериями уровней сформированности исследовательских умений выступают: показатели успеваемости по социально-гуманитарным дисциплинам, продукты исследовательской деятельности учащихся.

Заключение. Исследовательские умения как базовые компоненты личности выражают ведущие характеристики процесса профессионального становления будущего учителя, инициируют способности к творческой самореализации, определяют эффективность познавательной деятельности, способствуют перенесению знаний, умений и навыков в любую область познавательной и практической деятельности.

Литература

1. Кухарев, Н.В. Педагог-мастер – педагог-исследователь: Пособие для учителей и руководителей общеобразоват. учреждений / Н.В. Кухарев. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2003. – 248 с.

2. Стефанова Н.Л. Проблема развития исследовательских умений учащихся с позиций метаметодического подхода / Н.Л. Стефанова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2002. – Том 2. – № 3. – С.167-175.
3. Рапацевич, Е.С. Педагогика. Современная энциклопедия / Е.С. Рапацевич; под общ.ред. А.П. Астахова. – Минск: Современная школа, 2010. – 720 с.

ИННОВАЦИИ В ЦЕЛЕВОМ КОМПОНЕНТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Р.В. Загорулько
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Высшая школа призвана решать задачу подготовки конкурентноспособного специалиста, отличающегося профессиональной мобильностью, гибкостью, умением быстро адаптироваться на рабочем месте в соответствии со своей специальностью, осваивать смежные специальности. Уменьшение расстояния между образованием и требованиями действительности, акцентирование внимания на действующем знании вместо наличного вызвали язык компетенций и, соответственно, компететностный подход к подготовке выпускников высшей школы.

Ориентированное на компетенции образование (образование, основанное на компетенциях: *competence – baseducation – CBE)* формировалось в 70-х годах XX века в Америке в общем контексте понятия «компетенция» применительно к теории языка (Н. Хомский, Массачусетский университет). При этом акцентировалось внимание на том, что «употребление» есть актуальное проявление компетенции как «скрытого», потенциального. В работах Р. Уайта категория компетенции содержательно наполняется личностными составляющими, в том числе мотивацией. Таким образом, в 60-х годах прошлого века понятие компетентность трактуется как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека. В это же время вводится в обиход понятие «коммуникативная компетентность» (Д. Хаймс).

В 70–90-е гг. XX века категории компетенция / компетентность используются в теории и практике обучения языку, профессионализму в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению разрабатывается содержание понятия «социальные компетенции». При этом виды компетентности рассматриваются как «мотивированные способности». Так, по Дж. Равену в списке компетентностей широко представлены категории «готовность», «способность», психологические качества «ответственность», «уверенность»:

– готовность и способность обучаться самостоятельно;
– уверенность в себе;
– готовность решать сложные задачи;
– готовность использовать новые идеи и инновации для достижения цели;
– способность принимать решения;
– персональная ответственность;
– способность побуждать других людей работать сообща ради достижения поставленной цели и др.

В мировой и отечественной науке и практике в настоящее время исследователями не только изучаются компетенции, но и организация процесса образования ориентируется на компетенции как конечный результат. Для разных видов деятельности исследователи выделяют различные виды компетентности.

Исследование компетентности как научной категории применительно к образованию в России в 90-х годах прошлого века характеризовалось появлением работ А.К. Марковой, в которых в общем контексте психологии труда профессиональная компетентность становится предметом специального всестороннего рассмотрения. Ей также выделены специальные, социальные, личностные и индивидуальные виды профессиональной компетенции. Большой вклад в разработку проблем компетентности в целом внесен И.А. Зимней, Н.В. Кузьминой, Л.М. Митиной и др.

В конце 90-х гг. программой Совета Европы была поставлена задача определения ключевых компетенций (key competencies), которые должны приобрести обучающиеся как для успешной работы, так и для дальнейшего высшего образования. Рассматривая формирование компетенций как вклад в решение задач, стоящих перед Европой: сохранение демократического открытого общества, мультилингвизм, мультикультура, новые требования рынка труда, экономические изменения и др., были определены *ключевые* компетенции:

– политические и социальные компетенции, такие, как способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов;
– межкультурные компетенции, такие, как принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий;
– компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией;
– компетенции, связанные с информатизацией общества;
– способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни.

Понятие «компетентность» как выраженная способность применять свои знания и умения, как мера включенности человека в деятельность шире понятия знания, или умения, или навыка. Оно включает их в себя, но не только когнитивную и операциональную – технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. В этом широком контексте трактовки компетенции/компетентности продолжается работа по совершенствованию содержания образовательных стандартов.

В соответствии с образовательными стандартами высшей школы подготовка специалиста должна обеспечивать формирование академических, социально-личностных, профессиональных (представлены в развернутом виде) компетенций. Несомненным достоинством является размежевание академических и профессиональных компетенций, что выделяет существенные различия в способностях и умениях учиться и осуществлять про-

фессиональную деятельность, несмотря на их тесную связь и взаимопроникновение. Вместе с тем, недооценены, явно недостаточно выявлены социально-личностные компетенции.

Стандарты общего среднего образования рассматривают эту личностную составляющую через многогранный спектр задач (правда, пока вне компетентостного подхода), а российские исследователи (И.А. Зимняя и др.) – через ключевые компетенции, которые включают, например, компетенции ценностно-смысловой ориентации в мире: ценности бытия, жизни; ценности культуры, науки, производства, истории, религии; компетенции в бытовой сфере, сфере досуга.

Трудно поддаваясь измерению и оцениванию, компетенции могут и должны корректировать содержание образования и влиять на способы его усвоения, используемые образовательные технологии.

ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Г.Н. Казаручик
Брест, УО «БрГУ имени А.С. Пушкина»

Введение. Педагогическое образование как система профессионального развития педагога складывается не только из того, какие знания студент получает в процессе обучения, но и из того, как это происходит, как это организовано, какие условия развития созданы. Такой подход требует смены образовательных парадигм. А именно перехода от «парадигмы преподавания» к «парадигме учения» (Л. Г. Кирилюк [4]). Роль учреждения высшего или среднего специального образования должна состоять не только в обучении, а скорее в том, чтобы произвести учение каждого студента за счет его самостоятельной активности, используя любые наиболее подходящее для этого средства.

В «парадигме преподавания» учреждение образования ставит своей целью передать знания от преподавателей к студентам. Учреждения высшего образования разрабатывают учебные курсы, программы и стараются поддержать преподавание на высоком уровне, главным образом за счет обеспечения того, что преподаватели в курсе последних открытий в соответствующей области знания. Если появляется новая область знания, появляется новый курс.

В «парадигме учения» цель преподавательской деятельности состоит не в трансляции знаний, а в создании среды и формировании опыта, которые помогут студентам самостоятельно открыть и добыть знания для себя, сделать студентов членами сообщества ученых, делающих открытия и предлагающих решения проблем. В «парадигме учения» важно как улучшение качества преподавания, так и постоянное повышение качества учебы каждого студента. Таким образом, преподавательская деятельность состоит не в предъявлении студентам массива содержания, а в создании условий, в которых студенты смогут не только взять эти содержания, но и понять, применить и оценить их.

Переход от «парадигмы преподавания» к «парадигме учения» не может быть мгновенным. Это процесс постепенных изменений и экспериментов, в ходе которого должны быть изменены многие организационные моменты. Вместе с тем, современный преподаватель учреждения высшего образования обязан владеть и применять адекватные для учебной ситуации педагогические знания и умения: выстраивание коммуникации, выбор эффективных методов преподавания, обеспечение возможности для практики и обратной связи, разнообразия активностей студентов. В своем исследовании мы поставили цель: раскрыть потенциал активных методов обучения в подготовке студентов педагогических специальностей.

Материалы и методы. В ходе исследования использовались логические методы научного познания: доказательство, подтверждение, интерпретация.

Результаты и их обсуждение. Целью педагогической подготовки студентов является «развитие их субъектности в профессиональной деятельности, в образовании» (С. С. Кашлев [3, с. 5]). Стать субъектом определенной деятельности – значит освоить эту деятельность, овладеть ею, быть способным к ее осуществлению и творческому преобразованию. Развитие субъектности педагога (самостоятельной творческой личности, способной адаптироваться в любой образовательной ситуации и конструктивно преобразовывать ее) в рамках новой образовательной парадигмы требует от преподавателя использования таких методов в работе со студентами, которые бы обеспечивали переход процесса обучения к процессу учения. В качестве таких методов выступают активные методы обучения студентов.

Применение активных методов обучения учащихся, студентов в настоящее время уже имеет свою историю, а возможность их эффективного использования доказана и не подвергается сомнению. Теоретический аспект и опыт применения активных методов обучения студентов представлен в работах Е. К. Григальчика, Д. И. Губаревича, И. И. Губаревич, С. В. Петрусева [1], А. И. Жука, Н. Н. Кошель [2], С. С. Кашлева [3] и других авторов. Использование этих методов в образовательном процессе со студентами педагогических специальностей объясняется еще и тем, что выстраиваемое нами педагогическое взаимодействие выступает для будущих учителей, воспитателей определяющим компонентом содержания их профессиональной деятельности. Поэтому нам необходимо не только учитывать способности, отношения, жизненные ценности студентов, но и переместить образовательный процесс из иерархического уровня (преподаватель – студент) в горизонтальный (партнер – партнер). Демократичность этого уровня позволяет вовлекать обучающегося в активное взаимодействие и позволяет ему или ей думать самостоятельно.

Большой образовательный потенциал для решения педагогических проблем содержит учебная дискуссия, которая является основой для реализации многих активных методов («Принятие решения», «Мозговой штурм» [1], «Круглый стол», «Аквариум» [3] и других), а также может использоваться преподавателем как самостоятельный метод. Главными чертами учебной дискуссии является то, что она представляет собой целенаправленный и упорядоченный обмен идеями, суждениями, мнениями в группе для решения проблемы, причем все участники – каждый по своему – участ-

вуют в организации этого обмена. Целенаправленность дискуссии – это не подчинение ее задачам, которые важны только преподавателю, но ясная для каждого студента устремленность к поиску нового знания-ориентира (для последующей самостоятельной работы).

Взаимодействие в учебной дискуссии строится не просто на поочередных высказываниях, вопросах и ответах, но на содержательно направленной самоорганизации участников – то есть обращении студентов друг к другу и к преподавателю для углубленного и разностороннего обсуждения самих идей, точек зрения, проблемы.

В педагогической практике могут использоваться разные формы организации дискуссии:

– «круглый стол» – беседа, в которой участвует небольшая группа студентов (5-7 человек), во время которой происходит обмен мнениями как между ними, так и с «аудиторией» (остальной частью группы);

– «форум» – обсуждение, в ходе которого избранная заранее экспертная группа студентов (5-7 человек), вступает в обмен мнениями с «аудиторией» (группой студентов);

– «симпозиум» – более формализованное по сравнению с предыдущим обсуждение, в ходе которого участники выступают с сообщениями, представляющими их точки зрения, после чего отвечают на вопросы «аудитории»;

– «дебаты» – обсуждение, где две или более группы студентов готовят и представляют аргументы по вопросу с заранее заданных позиций, которые не обязательно должны соответствовать их собственным мнениям. Дебаты развивают логическое мышление, навыки выслушивать и высказывать мнение, помогают понять предмет;

– «аквариумная дискуссия» – обсуждение учебного материала, содержание которого связано с противоречивыми подходами, конфликтами, разногласиями. Проблема обсуждается сначала в студенческих микрогруппах (5-6 человек), затем представители групп представляют позицию группы «аудитории».

Заключение. Таким образом, активные методы обучения являются важной составляющей содержательного и технологического компонентов процесса развития субъектности педагога в профессиональном образовании.

Литература

1. Григальчик, Е. К. Обучаем иначе : Стратегия активного обучения в школе / Е. К. Григальчик [и др.]. – Минск : Красико-Принт, 2001. – 128 с.
2. Жук, А. И. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов : учеб.-мотод. пособие А. И. Жук, Н. Н. Кошель. – Минск: Пропилеи, 2003. – 173 с.
3. Кашлев, С. С. Интерактивные методы обучения педагогике : учеб. пособие / С. С. Кашлев. – Минск : Вышэйшая школа, 2004. – 176 с.
4. Кирилюк, Л. Г. Изменение деятельности преподавателя вуза : необходимость и реалии / Л. Г. Кирилюк // Университетское образование : от эффективного преподавания к эффективному учению. – Минск : Пропилеи, 2002. – С. 80–82.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ХГФ

И.А. Ковалек
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Едва ли есть высшее из наслаждений, как наслаждение творить.
Н. Гоголь

Декоративно-прикладное искусство (от лат. decoro– украшаю) – создание художественных изделий, имеющих утилитарное и декоративное назначение. Изделия декоративно-прикладного искусства (ДПИ) обладают эстетическим качеством; рассчитаны на художественный эффект; служат для оформления быта и интерьера.

Обучение ДПИ является одним из основных направлений профессиональной подготовки будущих художников-педагогов. Студенты, не имеющие подготовки в области ДПИ, испытывают серьезные затруднения в работе с детьми. Эту проблему можно успешно разрешать, изучая разнообразные виды декоративного искусства. Целью даннойстатьи является:определения возможности применять приобретенные студентами умения и навыки использования разнообразных технологий обработки материалов в практической деятельности. [1]

В момент обучения в университете студенты имеют уникальную возможность познакомиться с блоком дисциплин,охватывающим многие виды ДПИ, который обеспечивает формирование профессиональных знаний, умений и навыков, необходимых преподавателю технологии для решения задач различной степени сложности.

С незапамятных времен женская половина человечества играла в куклы. Эти игрушки мастерили из глины, гипса, меха, дерева или кости. Первые куклы были очень примитивными, но всё равно их старались сделать похожими на людей. У "доисторических" кукол двигались руки и ноги, для них шились разные наряды. Вплоть до XIX века фабрики игрушек могли порадовать девочек только деревянными или восковыми куклами, а тряпичные им шили или вязали мамы. В середине XIX столетия приобрел популярность фарфор, из него стали делать и кукол. [2]

Студентам пятого курса было предложено на занятиях по ДПИ изучение истории и технологии изготовления авторской куклы. В результате чего они изготовили по собственным эскизам авторские куклы, из которых получилась интересная выставка.Виды ДПИ имеют сходные черты и при изготовлении авторской куклы, возможно их объединение.

Наш век – век новых технологий и синтеза искусств. Смешение жанров порождало новые направления и виды художественной деятельности. В результате этого приблизительно в середине XX века появился новый вид искусства – авторская кукла. Вероятно, зарождение этого жанра было своеобразной попыткой художников отстраниться от агрессивного искусства эпохи, уйти от хаоса современной жизни в совершенно иное, камерное пространство, создать в нем свои правила игры. В отличие от театральной кук-

лы, кукольной анимации, от детских кукол для "игры", эти произведения созданы исключительно для созерцания и порой поражают своей неигрушечной глубиной. К настоящему времени этот вид искусства полностью сформировался, обрел собственные направления и течения, имеет своих классиков и авангардистов.

Считается, что первая художественная кукла в единственном экземпляре была создана во Франции в 1881 году знаменитым художником Эдгаром Дега. Это была восковая статуэтка “PetiteDanseuse” (Маленькая танцовщица), одетая в самое настоящее тканевое платье и представленная широкой публике на выставке импрессионистов в Париже.

Коллекционирование кукол – удовольствие изысканное, дорогое, требующее специальных знаний. Приобрести куклу ведущего мастера может не каждый и не сразу. Впрочем, уникальные куклы даже в очень богатых аристократических домах никогда не были повседневной игрушкой. Маленьким графиням и княгиням давали подержать куклу в руках лишь по праздникам. Куклы переходили из поколения в поколение, от бабушки – к маме, от мамы – к дочери, становились семейной реликвией и обрастали воспоминаниями.

Сегодня вокруг авторских художественных коллекционных кукол выросла целая индустрия: открываются музеи и галереи, проводятся конференции и семинары, возникают новые имена, новые материалы, общества и просто любительские клубы.

В кукольном бизнесе существует множество факторов, определяющих ценность того или иного произведения на рынке. Самыми дорогими считаются так называемые уникальные куклы (one-of-a-kind), создающиеся мастерами высочайшего класса в единственном экземпляре. Художники этого уровня чаще всего используют в работе специальные современные "кукольные" пластики и лишь иногда фарфор. Дело в том, что пластик позволяет вылепливать тончайшие детали лица, что практически невозможно при работе с фарфором. Такие куклы неповторимы, даже копии, выполненные самим автором, отличаются одна от другой. Другая часть художников, и таких большинство, выпускает своих кукол ограниченными тиражами (limitededition). Автор сам принимает решение о количестве кукол в партии и указывает эту информацию в ежегодном каталоге (как правило, это от 3 до 20 штук). А после отливки заявленного количества экземпляров, форма, в которой отливались куклы, в присутствии свидетелей торжественно разбивается. Это означает, что таких кукол никогда не будет больше 20, например. Излюбленный материал художников, работающих в этом секторе – фарфор. Кроме того, коллекционные куклы производятся серийно крупными фирмами-производителями, которые, как правило, покупают дизайны у талантливых авторов и тиражируют их из фарфора, винила и биггидура– прочнейшего пластика, внешне совершенно неотличимого от фарфора, изобретенного в Германии. Они, несмотря на серийное производство, все же остаются предметом коллекционирования, правда, для более демократичной публики.

Коллекционная кукла, оправдывая своё название, в первую очередь служит, конечно же, предметом для коллекционирования. И в тоже время кукла шикарная деталь интерьера, которая, несомненно, оживит и украсит

абсолютно любое пространство, принесёт с собой особую атмосферу изысканности и уюта. Это и оригинальный, очень изящный и утонченный подарок, который обязательно запомнится на всю жизнь. [3]

Завершается общий цикл ДПИ вполне закономернокурсом изготовления авторской куклы. Студенты пятого курса на занятиях по ДПИ изучали историю и разнообразные технологии изготовления авторской куклы. Впоследствии чего они самостоятельно выбрали, в какой техники им работать, и изготовили куклы по собственным эскизам. При изготовлении авторской куклы студенты применили приобретенные умения и навыки в процессе обучения на художественно-графическом факультете.

В это задании студенты опирались на изобразительный язык нескольких из изученных дисциплин, или же полностью подчиняясь своему внутреннему чувству, наиболее ярко проявить свои творческие возможности. Перед выполнением куклы в материале необходимо продумать ее образ, размер, форму, цветовую гамму. Кукла может быть небольшой и несложной, из одного материала, или включать в себя разнообразные технологии обработки материалов. Главное, она должна иметь законченный вид и яркий художественный образ.

Каждый студент вложил в процесс творчества свои собственные возможности, свое представление о прекрасном, выразил какие-то аспекты своей личности. По словам студентов, творчество, кроме всего прочего, принесло радостные чувства собственной важности, востребованности, возможность отвлечься от проблем. Готовые работы вошли в состав работ итоговой выставки-конкурса кафедры декоративно-прикладного искусства и технической графики, по итогам которой несколько студентов были награждены дипломами.

Литература

1. http://sibac.info/index.php/
2. http://pochemuha.ru/istoriya-kukol-istoriya-sozdaniya-kukly
3. http://dolls.sibarit.ru/about/

ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ВАЖНЕЙШЕЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Л.Л. Лазарчук
Минск, УО «БГПУ имени М. Танка»

Волонтерское движение уже давно рассматривают как неотъемлемую часть жизни общества. Во многих странах созданы волонтёрские центры, волонтёрские организации, в работе которых участвуют люди разного возраста и разных профессий. В нашей стране волонтёрское движение охватывает значительную часть молодёжи. Волонтерские группы создаются в общеобразовательных школах, средних специальных учреждениях и вузах. Участвуя в волонтёрском движении, молодёжь не только удовлетворяет свою потребность в общении, но и имеет возможность оказывать влияние

на решение социально важных проблем. Волонтёры осуществляют благотворительную деятельность в форме безвозмездного труда в интересах общества. Волонтёрское движение делает возможным сохранить и укрепить человеческие ценности. Именно система волонтёрской деятельности позволяет формировать у молодых людей такие качества как доброта, сострадание, небезразличие.

В Беларуси благотворительная деятельность имеет свою давнюю историю. Современное волонтёрское движение сохранило принципы, которые лежат в основе благотворительной деятельности: гуманность, добровольность, альтруизм, милосердие.

Волонтёрство – это добровольный выбор, отражающий личные взгляды и позиции человека, это неоплачиваемая, сознательная работа на благо других людей.

Задачами волонтёрского движения являются:

- вовлечение молодёжи в деятельность, связанную с оказанием помощи социально незащищённым слоям населения;
- содействие всестороннему развитию молодёжи;
- формирование активной жизненной позиции молодых людей;
- поддержка молодёжных инициатив;
-профессиональное самоопределение молодых людей через включение в практическую деятельность;
- возрождение традиций благотворительности;
- развитие волонтёрского движения в Республике Беларусь.

Важное значение в организации волонтёрской деятельности играет учёт мотивации. Исследования показали, что мотивация зависит от сферы деятельности, однако все хотят, чтобы их работа привела к успеху. В целом причинами проявлениями интереса к волонтёрской работе являются специфические нужды добровольцев и возможность разрешить их при выполнении поручений. Поэтому при организации волонтёрской группы необходимо предусмотреть потребность её членов в самореализации, оценке их деятельности и общении.

С точки зрения самореализации волонтёров необходимо учитывать их желание использовать и усовершенствовать в процессе волонтёрской работы свои знания, умения и навыки, раскрыть свой талант. Ориентируясь на социальную оценку, волонтёрам важно, получат ли они одобрение среди своих ровесников и вообще в социуме, будет ли их работа полезна обществу. Применительно к сфере общения волонтёрам необходима коммуникация с другими людьми, возможность строить свои личные отношения в волонтёрской организации. Но доминирующим в мотивационном отношении остаётся желание помогать другим людям.

Существуют различные направления волонтёрской работы:

- работа с детьми с ограниченными психофизическими возможностями,
- помощь пожилым людям,
- организация благотворительных акций,
- пропаганда здорового образа жизни;

-организация волонтёрских лагерей (экологическое, историческое и другие направления),
- организация интегрированных лагерей для детей с особенностями психофизического развития),
- работа в больницах, детских домах и др.

Очень важным в организации волонтёрской работы является поощрение волонтёров. Волонтёры должны чувствовать благодарность за свой труд. Самая важная награда – слово «спасибо». Также формами поощрения являются создание благоприятных условий для работы, обращение к волонтёрам по имени, проведение общих собраний, где волонтёр сможет увидеть своё место в целостной структуре. Не менее важными формами поощрения являются:
- празднование Дня волонтёра;
- поздравление с Днём рождения;
- вручение грамот;
- приглашение волонтёра на неофициальные мероприятия (вечера, экскурсии, посещение спектакля и др.);
- помощь волонтёру в повышении квалификации;
- рассылка открыток с хорошими пожеланиями.

Важно использовать различные формы поощрения, поскольку оно создаёт хорошую рабочую атмосферу и повышает эффективность труда волонтёров.

Волонтёрская работа в Белорусском государственном университете активно развивается в рамках деятельности волонтёрского клуба «Милосердие». Клуб был создан в 1996 году. В состав клуба входят студенты разных факультетов БГПУ имени Максима Танка. Основным принципом вступления в члены клуба является добровольность. Объектами работы клуба являются: реабилитационно-оздоровительное предприятие «Остров надежды», Республиканский центр детской онкологии и гематологии, ГУ «Детский дом-интернат для детей инвалидов с особенностями психофизического развития». Свою основную цель деятельности волонтёры видят в том, чтобы содействовать психическому, физическому и духовному оздоровлению детей с ограниченными психофизическими возможностями, расширять сферу их коммуникативности, оказывать им помощь в обучении и проявлении потенциальных возможностей в разных видах творческой деятельности. Важным элементом работы волонтёров является оказание психологической и нравственной помощи родителям детей-инвалидов. Практический опыт работы волонтёров показал, что чаще всего эти семьи живут обособленно от других людей, наедине со своими проблемами. Волонтёры же, работая с детьми-инвалидами и их родителями, дают понять, что они не одни в своём горе. Родители имеют возможность быть рядом с детьми в социально значимой деятельности через организацию совместного досуга, проведение концертных программ, спортивных игр и т.д. Важен и другой аспект волонтёрской деятельности: расширение знаний о волонтёрском движении среди других людей и обучение здоровых людей работе с детьми с ограниченными психофизическими возможностями. Данное направление работы позволяет выразить целевые установки общества на отношение общества к человеку, к его проблемам.

Анализируя работу студентов, можно сказать, что волонтёрская работа играет важное значение в становлении и развитии молодого человека как профессионала и как личности.

Литература

1. Олчман, М Добровольцы – ценный источник. // М.Олчман,, П. Джордан. - У-т Джона Хопкинса, 1997 г.
2. Проведение семинаров. Выпуск 1: семинары волонтёров и сотрудников хеседов. / Мн.: Институт социальных и общинных работников, 1999. – 56с.
3. Сборник Христианского детского фонда «Возьмёмся за руки, Друзья»: опыт работы волонтёрских групп в Беларуси / авт.-сост. Л.И. Морозова. –Мн., 2006.

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ НА ОСНОВЕ УЧЕТА ДОМИНИРУЮЩИХ КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ (на примере ригидности–гибкости познавательного контроля)

И.Н. Лятецкая
Минск, УО «БГПУ имени М. Танка»

В настоящее время в условиях с изменяющимися нравственными нормами, ценностями всю большую значимость приобретает проблема повышения качества образования, в частности высшего. Это связано с тем, что в период обучения в вузе происходит не только профессиональное становление студента, но и его личностное развитие.Организация образовательного процесса в вузе определяет во многом возможность будущих специалистов полноценно адаптироваться, реализовывать себя и развиваться в изменяющейся социальной действительности. Все это придает актуальность поиску эффективных методов, средств и форм обучения студентов в вузе.На наш взгляд, одним из таких способов выступает дифференциация обучения.

Дифференциация обучения– это форма организации учебной деятельности, при которой учитываются склонности, интересы и способности обучающихся, но при этом не снижается общий (базовый) уровень общеобразовательной подготовки; предполагает создание на основе определенных признаков (интересов, склонностей, способностей, достигнутых результатов) мобильных или стабильных учебных групп, позволяющих сделать содержание обучения и предъявляемые к обучающимся требования существенно различными [2, 144]. Изучением проблем дифференциации обучения студентов в вузе занимались такие ученые, как Р.М. Асланов, Л.В. Базарова, Е.В. Гаврилова, Н.М. Жукова, Н.М. Игошина, С.А. Кобцева, Т.И. Шахматова, Е.Г. Штайнер и другие. Ими были разработаны методики и модели осуществления дифференциации обучения в вузах по различным учебным дисциплинам, а также по организации взаимодействия педагогов и студентов.

В вузе существует внутренняя и внешняя дифференциация обучения. Внешняя дифференциация предполагает создание относительно стабильных групп на основе определенного критерия, в которых программное содержание и предъявляемые требования к студентам различны. Внутренняя дифференциация обучения может быть элективной (гибкой) и селективной (жесткой). Элективная дифференциация основывается на создании относительно подвижных

групп, с динамичным составом (например, студенческие организации). Селективная дифференциация подразумевает создание стабильных групп, в которых студенческая составляющая практически не изменяется (группы по специальностям – начальное, дошкольное образование, физическая культура и т. п. или по специализациям – дошкольное образование, практическая психология и дошкольное образование, иностранный язык и др.).

А.В. Гвоздева выделяет новый вид дифференциации – адаптивную дифференциацию, которую автор рассматривает как «вид обучения, учитывающий индивидуальные характеристики студентов, максимально приспосабливающий к ним образовательный процесс и способствующий саморазвитию и повышению активности студентов» [1, 11].

Дифференциация обучения в вузе может осуществляться по способностям, интересам, проектируемой профессии. Однако мы считаем, что не менее важным является ее реализация на основе учета когнитивных стилей.Когнитивные стили – это индивидуально-своеобразные способы переработки информации, которые характеризуют специфику склада ума конкретного человека и отличительные особенности его интеллектуального поведения [3, 38]. Учет когнитивных стилей позволяет оптимизировать обучение, создавая перспективы для дальнейшей образовательной деятельности. При этом обучение становится доступным для каждого студента.

Когнитивныестили принято рассматривать диадами, противоположными по своему смысловому значению.Например, полезависимость–поленезависимость, импульсивность–рефлексивность, ригидность–гибкость познавательного контроля, когнитивная простота–когнитивная сложность и т.д.

Рассмотрим дифференциацию обучения студентов в вузе на основе учета ригидности и гибкости познавательного контроля. Ригидность–гибкость определяют уровень жесткости в организации познавательных процессов при смене формы и способа деятельности, способа переработки информации. У истоков изучения данного стиля стоят Р. Гарднер, Р. Кеттел и Дж. Струн.

Определить преобладающий у студента когнитивный стиль из рассматриваемой нами диады можно при помощи тестов «Гибкости мышления» А. Лачинса, «Свободных ассоциаций» в модификации Р. Гарднера либо «Томского опросника ригидности» Г. Залевского.

Студентам с ригидностью познавательного контроля характерна затрудненность в выполнении задания при смене привычного для них способа деятельности или способа переработки информации. Гибкость позволяет студентам легко адаптироваться к новой ситуации, меняя стандартную программу поведения.

В процессе обучения у студентов необходимо развивать как доминирующий когнитивный стиль, так и вторичный. Следовательно, для группы обучающихся с ригидностью познавательного контроля необходимо постепенно включать задания с частично измененными стандартными условиями, что будет способствовать расширению их познавательного контроля в различных ситуациях, а также, в меньшей степени задания с определенным алгоритмом действий. В группе студентов с гибким познавательным контролем необходимо чередовать задания с действиями по стандартному алгоритму с заданиями с элементами творчества, исследовательской деятельности.

Например, изучая тему «Личность ученика как объект и субъект обучения и воспитания» по педагогике для студентов с разными когнитивными стилями (ригидностью–гибкостью познавательного контроля) можно предложить соответствующие задания (таблица 1).

Таблица 1

Задания для студентов с ригидностью–гибкостью познавательного контроля

Задания для студентов с ригидностью познавательного контроля	Задания для студентов с гибким познавательным контролем
1. Дайте определения понятиям «ученик», «личность», «личностно ориентированный подход».	1. Согласны ли Вы с утверждением Конфуция: «Только самые мудрые и самые глупые не поддаются обучению». Аргументируйте свой ответ.
2. Конфуций написал: «Ученье без размышления есть потеря времени, размышление без учения опасно». Согласны ли Вы с утверждением? Обоснуйте ответ.	2. Разработайте рекомендации для организации обучения детей разных возрастных групп.
3. Заполните таблицу «Типологические особенности учащихся разного возраста».	3. Ответьте на вопрос: «Вы являетесь субъектом или объектом обучения и воспитания?».

Таким образом, дифференциация обучения на основе учета когнитивных стилей (ригидности–гибкости познавательного контроля) способствует качественному усвоению программного материала на уровне не ниже базового с учетом индивидуальных особенностей каждого студента, а также расширяет познавательную сферу за счет овладения новыми способами усвоения информации.

Литература

1. Гвоздева, А.В. Интегративно-дифференцированный подход к развитию субъективности студентов вуза в процессе обучения французскому языку: автореф. … дис. д-ра пед. наук: 13.00.01, 13.00.02 / А.В. Гвоздева; Курский государственный университет. – Курск, 2009. – 52 с.
2. Дифференциация // Современный иллюстрированный энциклопедический словарь. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – С. 384.
3. Холодная, М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М.А. Холодная. – СПб. : Питер, 2004. – 384 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ

М.В. Макрицкий, О.В. Вожгурова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Об определяющей роли учителя в образовании и воспитании учащихся говорят многочисленные примеры школьной практики и высказывания многих педагогов.

Так, известный русский математик М.В. Остроградский писал: «Хороший учитель рождает хороших учеников» [1, с. 844]

Педагог должен являться носителем тех ценностей, которые пропагандирует общество, культуры, которая этим обществом выработана. В про-

тивном случае учитель не сможет обеспечить социальное воспроизводство в индивиде, не осуществит связь времен.

Формирование личности учителя – процесс сложный и длительный, в основу которого должна быть положена последовательная система воспитания будущего педагога, опирающаяся на общечеловеческие ценности, опыт мировой педагогической практики в тесной связи с особенностями развития современного общества.

Педагогическая культура, будучи явлением необособленным, как нельзя лучше отражает уровень общей профессиональной культуры учителя, как личности.

Усвоение педагогических знаний, умений, практических навыков, вопросов социальной и общей психологии, активное овладение принципами и методами воспитания, дидактикой, педагогическим мастерством возможно лишь на основе постижения общечеловеческих ценностей в прямой и непосредственной связи с духовной культурой общества, ведь культура – явление общечеловеческое.

В ряде исследований педагогическая культура рассматривается как «важная часть общей культуры учителя, проявляющейся в системе профессиональных качеств и специфике педагогической деятельности» [2,с.32].

О том, насколько важную роль в целостном педагогическом процессе играет личность учителя, свидетельствуют социологические исследования, в которых приняли участие 120 учащихся 9-х классов, проведенные на базе Витебских школ.

Анализ проведенного анкетирования показал, что у 35,8 % учеников отношения с учителями ограничиваются только учебными вопросами; у 30,2 % - хорошие отношения только с одним-двумя учителями. Следует также отметить, что учителя не очень интересуют школьников, да и они им не очень интересны (6,3 %). Отношения носят откровенный доверительный характер лишь у 9,8 % учеников.

Только 9,4 % учащихся ответили, что с учителем всегда можно посоветоваться по любым жизненно важным для них вопросам.

Ответы учащихся позволяют сделать вывод об отчуждении значительной части школьников от полноценных человеческих взаимоотношений с учителями.

Чаще всего их взаимодействие носит сугубо функциональный характер, причем такой тип отношений нарастает по мере перехода школьников из класса в класс.

По данным нашего исследования, можно выделить два основных типа ориентаций учителя:

1)ориентация на «развитие»: учитель стремится прежде всего развивать личность ребенка, опираясь на эмоциональные и социальные факторы;

2)ориентация на «результативность»: учитель заинтересован только в умственном развитии учащихся, строго проверяет усвоенный материал.

В отношении ценностей на которые должен ориентироваться педагог в работе с учащимися, наибольшую важность, на наш взгляд, приобретают такие, как:

1) способность учителя трансформировать ценности, характерные для общества, в цель лично значимую для ученика и способную влиять на выработку его жизненной позиции.

2) желание и возможности учителя эффективно транслировать ценности в ходе учебно-воспитательного процесса;

3) создание учителем условий для принятия учеником передаваемых ему ценностей.

Важен также творческий подход учителя к анализу своей педагогической деятельности.

Содержание психологического анализа составляет не сама педагогическая деятельность, а возникающие при ее осуществлении психологические процессы у учащихся, у учителя.

В ходе постановки педагогических задач складывается целеобразование у школьников и педагогическое целеполагание у самого учителя.

При выборе и применении воздействий развивается личность ученика, складывается профессиональное мышление учителя. В результате анализа собственного опыта формипуется рефлексия учителя.

В этом многообразном процессе содержание и результаты всех видов педагогической деятельности напрямую связаны с уровнем педагогической культуры каждого учителя как личности.

Более того, направленность любого вида деятельности учителя всегда будет находится в зависимости от его педагогической культуры, способности к общению.

Вместе с тем, деятельность учителя имеет специфику, отличие от других профессий типа «человек-человек» по следующим аспектам:

-по объекту труда (объектом труда учителя является человек с его психическим обликом, а также тонкие сферы его духовной жизни (В.А. Сухомлинский); человек – активный соучастник педагогического процесса, находящийся в процессе постоянного изменения и развития, поэтому говорят о двуединстве объекта деятельности учителя: другой человек и учебный предмет;

-по целям и задачам педагогические цели и задачи всегда нестандартны, должны охватывать все стороны психического развития (нравственное, умственное и др).

Педагогические задачи спрессованы во времени с педагогическими действиями, требуют немедленного действия (А.С. Макаренко):

-по средствам и способам труда (выбор педагогических воздействий определяется тем, что на духовный мир личности можно влиять только духовным миром другой личности).

Результатом труда учителя являются не только новообразования в психическом облике ученика, но и личностные новообразования, совершенствование профессиональной деятельности самого учителя.

Он приносит не только объективные изменения, сдвиги в психическом развитии учащихся и учителя, но и субъективную удовлетворенность, необходимый комфорт всех участников целостного педагогического процесса.

В деятельности учителя нельзя недооценивать и совокупность условий, в которых решаются педагогические задачи, выраженных в явлении педагогической ситуации.

Различают запланированные и непредсказуемые (возникающие вследствие поведении учащихся, когда педагог действует в условиях неопределенности) педагогические ситуации. Осуществляются процессы целеполагания учителя, которые включают его умения ставить нешаблонные, адекватные социальному заказу ситуации и реально достижимые задачи.

Учителю необходимо определять степень их важности, не упуская первоочередности воспитательных задач, умения перестраивать педагогические цели в зависимости от ситуации.

Успех действий учителя в условиях педагогической ситуации во многом будет определяться уровнем его педагогической культуры.

Выбор и применение средств воздействия на учащихся – особый компонент педагогической деятельности учителя. Эти средства распадаются условно на три группы:

- отбор, переработка учителем содержания учебного материала,
- изучение возможностей учащихся и проектирование новых уровней их психического развития,
- выбор и применение методов, организационных форм воздействия на учащегося.

Это средства управления психическим развитием учащихся. В ходе их осуществления складывается педагогическое мышление – сравнение учителем педагогических ситуаций, обобщение классов задач, перенос средств воздействия из одной ситуации ы другую, одномоментная и не всегда осознаваемая оценка ситуации, творчество как новая комбинация старых и создание новых средств педагогического воздействия.

Овладение основами педагогической культуры, находится в прямой зависимости от характера деятельности учителя по отношению к ученику, что в конечном итоге отражается на характере взаимоотношений с ним.

При этом следует рассматривать чувства как эмоциональные реакции на ситуацию, поведение – как то, что учитель предпринимает в соответствии со своими чувствами и мыслями в конкретных условиях.

Результаты исследований и собственных наблюдений, посвященных изучению различных сторон личности и педагогической деятельности, общения учителей с учащимися убеждают в решающей роли субъективности учителя в формировании и развитии педагогической культуры, как динамической системы педагогических ценностей, творческих способов педагогической деятельности личностных достижений учителя в обучении и воспитании учащихся.

В условиях новой социально-педагогической ситуации, которая сложилась в современном обществе, раскрылся творческий потенциал многих учителей и педагогических коллективов. Высокий уровень педагогической культуры связан с обоснованием и разработкой учителем собственной педагогической системы, в которой проявляется в единстве педагогическая компетентность и личность учителя. Главное ее отличие в том, что она ин-

дивидуализирована, им самим осмыслена, осознана, обоснована. При этом, чем полнее проявляются свойства учителя как субъекта своей жизни и профессиональной деятельности, тем более он открыт для усвоения и творческой переработки лучших образцов мировой и отечественной педагогической культуры.

Литература

1. Рапацевич Е.С. Современный словарь по педагогике. – Мн.: «Современное слово», 2011. – 928 с.
2. Сластенин В.А. Педагогика: Учебное пособие для студ.высш.пед.учеб.заведений/ В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов.- М.: Издательский центр «Академия», 2002.-576 с.

КОУЧИНГ – ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ПЕДАГОГА (опыт Великобритании)

А.С. Метелица, М.В. Папко
Витебск

Понятие «Coaching» был введен в бизнес терминологии в начале девяностых годов прошлого века английским бизнесменом и консультантом Джоном Уитмором и означает он больше чем простой перевод – «наставлять, тренировать, подготавливать».

Основополагающим принципом коучинга является твердая уверенность в том, что практически все люди обладают гораздо большими внутренними способностями, чем те, что они проявляют в жизни. Коучинг по сути направлен на то, чтобы выявить все эти способности. Этим он чем-то похож на наставничество, как и шефство старших, опытных коллег может быть очень полезным, но оно может и подавить тот самый внутренний потенциал. Важно в каждом человеке развить глубокую уверенность в своих силах, а когда другие постоянно говорят ему, что и как следует делать, этот внутренний «стержень» уверенности и ответственности может и не образоваться. К примеру, спортивный коучинг и тренерская работав спорте – не одно и то же. Традиционное тренерство основано на инструктировании обучающихся. В основе коучинга лежит другой принцип – не давать обучаемым указаний, а побуждать их самостоятельно находить решения, буквально «вытягивать» из них способности, навыки, потенциал, которые без этого не проявляются.

Коучинг – не курс лекций, а практическое освоение новых позитивных навыков успешной жизни, это технология победителей. Профессиональный коуч «не учит жить». Он не дает советов, не приказывает и не рассказывает о техниках «улучшения» жизни, а долго расспрашивает человека, а потом предлагает ему упражнение. После общения с коучем должно остаться чувство вдохновения. Коучинг основан на убеждении, что каждый человек может гораздо больше, чем кажется, т.к. его способности скрыты, заблокированы внутренними проблемами и комплексами.

Каждый человек способен найти оптимальные для себя пути достижения целей и выбрать оптимальный темп движения. Этот основной постулат коучинга применим не только для человека, но и для организации в целом. Коучинг организации – это тысячу раз личный коучинг. Он помогает компании понять, к чему она стремится, какие изменения следует осуществить, чтобы достичь целей. Коучинг позволяет максимально учитывать интересы руководителей и сотрудников.

В чем сила коучинга? Современная жизнь и бизнес становятся все динамичнее и сложнее, ставят перед нами множество новых проблем. Нужны новые и эффективные решения. Спрос решает предложение. И люди идут к коучу. Одни для того, чтобы повысить эффек5тивность работы, другие, чтобы найти оптимальный баланс своей деловой активности. Только главный принцип всегда один: высвободить и мобилизовать внутренние корпоративные и личностные ресурсы и таким образом повысить эффективность работы. Задача коуча – развитие человека. Как строительство дома начинается с фундамента, так работа коуча закладывает в человеке основу для последующего развития деловых навыков.

Главное провоцировать человека активно пользоваться своим интеллектом. Задавать хорошие вопросы и заставлять искать на них ответы. Внимательно выслушивать, а затем задавать новые вопросы, как в спорте тот, кто не верит себе, в свою победу, никогда не выиграет.

В современном мире могут преуспевать только лидеры нового типа. И по многим причинам: глобализация, новые технологии, новые требования, непредсказуемые рынки. Авторитарный стиль руководства в этих условиях больше не может быть успешным. Причем в любой части мира и в любой сфере – личностной, в политике, в бизнесе, чтобы быть лидером нового типа и думать по-новому, нужны новые качества, новые технологии, стратегическое видение. Эффективный принцип – опираться в своей деятельности на личную ответственность сотрудников. Меньше авторитаризма и больше широты. Если руководители доверяют своим сотрудникам, они сделают все, чтобы заслужить это доверие. В противном случае сотрудники не любят начальников и начинают их обманывать.

Таким образом, совет – это готовое и чужое решение. Бесплатный совет ничего не стоит, так же как и «чужой опыт ничему не учит». Платный совет консультанта имеет цену и ценность, но его реализация сталкивается с серьезной проблемой – сопротивления нововведениям. Собственное решение – бесценно потому, что это Ваше творческое, креативное решение, Ваши «большие и малые открытия». Это выстрадано Вами и принимается осознанно. Вы внутренне убеждены в его правильности. Вы будете с удовлетворением проводить его в жизнь.

Мудрый коуч, по определению не дает советов. Мудрость немногословна. Коуч «слушает» и задает «правильные» и «сильные» вопросы. В результате происходит Чудо, рождается Ваше собственное решение Ваших проблем, актуальных для Вашей жизни, профессии, бизнеса. У коуча Вы покупаете не чужой совет, а собственное решение, которое Вы могли бы принять самостоятельно завтра, послезавтра, а может быть и никогда!

Основа коучинга отличается от традиционной системы воспитания. Она состоит в том, чтобы не говорить ребенку, что он должен делать, а подвести его к осознанию необходимости саморазвития и подтолкнуть к действию. Если человек беспокоится о семье, он может освоить технологию коучинга, чтобы изменить отношение с близкими. Если у родителей нет времени заниматься семьей, выяснять интересы их детей, постепенно направлять их, легче и быстрее всего приказать. Но авторитарный метод в настоящее время уже не работает, поэтому сейчас время коучинга в воспитании.

Руководители госдепартамента образования Великобритании, удостоверившись в действенности коучинга, считают, что пора вводить коучинговые технологии в школьную систему страны.

Когда кто-то хочет учиться, коуч помогает ему сразу разработать план продвижения и корректирует его. Когда кто-то не хочет учиться, коуч создает доверительную атмосферу и начинает спрашивать его, почему он сопротивляется собственному развитию, что ему мешает и вообще о чем мечтает. Человек не может не интересоваться собственным будущим, поэтому не может устоять, чтобы не открыться. Коуч задает дополнительные вопросы, спрашивая, не приказывая и не советуя, только ненавязчиво направляя его вопросами к обсуждению жизненных целей и способов их достижения, заставляет задуматься, например, «а что заставило вас увериться в этом…», «а что в вашей жизни может измениться, если попробовать так…». Люди любят говорить о себе и о своих проблемах.

Методы коучинга могут одинаково успешно использовать по отношению к детям как родители, так и педагоги в школах и спортивные тренеры.

Большей частью неудачи в жизни – это отсутствие не талантов, а веры в себя и активной позиции. Иногда достаточно изменить представление человека о себе, способ мышления, и у него в жизни начинают происходить удивительные перемены. Коуч прежде всего меняет установки и убеждает, что в жизни для каждого есть возможности стать лучше и эффективнее, что в каждом человеке таится огромный творческий потенциал. Важно его извлечь и использовать в нужный момент.

Скорость происходящих изменений в мире на сегодня высока, как никогда. «Нет ничего более постоянного, чем перемены» - это девиз нашего времени. Такая скорость сильно осложняет жизнь современного человека и одновременно заставляет его развиваться, становиться гибче, креативней.

Система коученга, как система управления изменениями, очень полезна для любой организации, а перемены после ее внедрения, как правило, грандиозны.

Обычный коучинг и инновационный коучинг. В чем разница? Инновационный коучинг предназначен для тех, кто хочет следовать инновационным путем: разработка идеи (в виде нового продукта, технологии программы, услуги) – технология внедрения – успех. Чтобы реализовать весь этот путь, человек должен обладать определенными способностями:

- инновационное чутье: способность понимать смысл тенденций развития организации и человека, предвосхищать потребности клиентов и развивать их;

- внимание к деталям: мастер отличается особенным, правильно настроенным вниманием, и он, как правило, умеет выделить самые важные детали, мимо которых могут пройти многие, и именно поэтому и является экспертом. Кроме этого, он постоянно оттачивает свое мастерство различений и концентрации;
- воля: способность мотивировать себя и предпринимать целенаправленные действия. Это не означает, что человек находится в состоянии хронического насилия над собой, а как раз наоборот, он хочет совершенствоваться и получает удовольствие от процесса обучения;
- развитие других: в мире достаточно много людей, которые быстро обучаются, и совсем немного людей , которые способны развивать другого человека. Инноватор обладает способностью и навыками делать других людей инновационными;
- результативность: умение выдерживать сопротивление внешней среды, отстаивать свою жизненную позицию и любое противоречие с внешним миром, оборачивать на свое развитие и совершенствование технологии, услуги,х способность сохранять психологическую устойчивость при неудачах.

Инновационный коучинг – это авторская концепция и технология, позволяющая развивать все эти способности.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

С.А. Мещеряков
Минск, УО «ВА РБ»

Расширение производства, ускорение темпов его развития, переход к постиндустриальному, информационному обществу и другие социально-экономические изменения предъявляют все более возрастающие требования к подготовке профессионала. Будущему специалисту необходимо не только обладать глубокими и гибкими профессиональными знаниями и умениями, но и развитыми профессиональными и социальными качествами и характеристиками. На современном этапе все более возрастают требования к качеству выполняемой работы, функциональным и социальным способностям специалиста и к квалификации работника в целом. Существующий уровень развития производства ориентирует специалиста на необходимость овладения специализациоными умениями на уровне профессиональных компетенций.

Под компетенцией следует понимать совокупность знаний и опыта, а под компетентностью – выраженную способность личности применять их для решения профессиональных, социальных и личностных проблем [1, с. 100].

Формирование профессиональной компетентности является приоритетным направлением профессиональной подготовки будущих специалистов. Вследствие этого организация высшего образования осуществляется посредством внедрения в образовательное пространство вуза идей компетентного подхода.

В разработанном на основе компетентного подхода и утвержденном в Республике Беларусь в 2006 году «Макете образовательного стандарта высшего образования первой ступени компетенции» представлены в соответствии с тремя группами: «академические, включающие знания и умения по изучаемым дисциплинам, способности и умения формулировать проблемы, решать задачи, разрабатывать и выполнять проекты в избранной сфере профессиональной деятельности; социально-личностные, обеспечивающие культурно-ценностные ориентации личности, принятие общечеловеческих, идеологических, нравственных ценностей и норм общества и государства и готовность следовать им» [2, с. 5].

Значимость компетентностного подхода для формирования успешного будущего специалиста можно обосновать рядом положений.

Во-первых, по мнению А. Позднякова, компетентность будущего специалиста формируется в обретении учебного и профессионального опыта, что актуализирует способности уже в ходе вузовского обучения [2, с. 145]. Это помогает увидеть свою перспективу, выбирать наиболее подходящий в этой проблемной ситуации метод. Успешно работать в коллективе. Отрабатываются и умения в самоуправлении, при этом преподаватели демонстрируют культуру партнерского взаимодействия.

Во-вторых, согласно Е.В. Чуб, целенаправленно организуемая личностно ориентированная профессиональная подготовка студентов (курсантов) как будущих профессионалов осуществляется через интенсивное включение их в процесс исследовательской познавательной деятельности [4, с. 23]. Без развития самостоятельности, творческой инициативы, продуктивного мышления невозможно говорить о формировании у будущих специалистов необходимых профессиональных компетенций.

В-третьих, на основе компетентностного подхода разрабатываются новые образовательные стандарты по специальностям, учебные планы, учебные и рабочие программы дисциплин, вводятся новые предметы, увеличивается объем изучаемых дисциплин, предусматривается включение в процесс обучения проблемных ситуаций, задач, способы и технологии, разрешения которых соответствует профилю будущей профессиональной деятельности студента (курсанта).

В-четвертых, в ходе педагогической подготовки в контексте компетентностного подхода происходит формирование у студентов (курсантов) психолого-педагогической компетентности, способствующей развитию социально-личностных компетенций и обеспечивающей результативность решения социально-профессиональных и личностных задач.

Таким образом, развитие профессиональных компетенций у будущих специалистов является весьма актуальной и востребованной к решению проблемой, требует от системы образования постоянного совершенствования и дальнейшего внедрения в процесс обучения современных педагогических технологий.

Литература

1. Жук, О.Л. Беларусь: компетентностный подход в педагогической подготовке студентов университета / О.Л. Жук // Научно-теоретический журнал «Педагогика». – 2008. – №3. – с. 99-105.
2. Макет образовательного стандарта высшего образования первой ступени / утв. Министерством образования Республики Беларусь от 13.09.2006 № 374, с.5.
3. Поздняков, А. Формирование управленческой компетентности будущих педагогов и руководителей образования / А.Поздняков// народное образование. – 2008. – № 1. – с. 141-145.
4. Чуб, Е.В. Компетентностный подход в образовании / Е.В, Чуб // Инновации в образовании. – 2008. – № 3. – с. 21-25.

УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА ВОЕННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

С.А. Мещеряков, Н.П. Заяц
Минск, УО «ВА РБ»

Введение. Современное общество предъявляет высокие требования к качеству профессионального образования, которое во многом определяется уровнем профессиональной компетентности и педагогического мастерства профессорско-преподавательского состава учебных заведений. В военной сфере от качества подготовленности преподавательского состава зависит обороноспособность страны. Поэтому изучение вопросов, связанных с проблемой эффективной подготовки офицеров-преподавателей способных качественно готовить профессиональных военных для деятельности в условиях чрезвычайной умственной и физической концентрации, при остром дефиците времени и информации, сопряженных с риском для их жизни являются актуальными.

Основная часть. Как показывает практика, пополнение численности профессорско-преподавательского состава военных вузов осуществляется посредством назначения на преподавательские должности офицеров из действующих частей и других подразделений Министерства Обороны. Такой способ обновления педагогических кадров имеет существенное преимущество, так как обеспечивает вовлечение в образовательный процесс военного вуза опытных военных специалистов [1, с. 127]. В то же время у этих специалистов отсутствует необходимая для работы в вузе педагогическая подготовка.

Педагогический процесс подготовки офицера, как преподавателя занимает определенное время. В течение этого времени офицер осмысливает цели и задачи, стоящие перед ним в новой должности, приобретает первичные педагогические знания, умения и навыки необходимые для ведения преподавательской работы и закладывает основу для дальнейшего развития своего педагогического мастерства [2, с. 235]. От качества этого процесса, и в первую очередь эффективного педагогического управления им, во многом зависит формирование офицера, как профессионального педагога [3, с. 97].

Создание эффективной системы управления процессом подготовки преподавателей военного вуза, заставит вуз систематически корректировать цель, содержание и методику подготовки офицеров-преподавателей, проводить постоянную работу по повышению их педагогической и профессиональной квалификации, изучать и внедрять в образовательный процесс передовой психолого-педагогический опыт и рекомендации педагогической науки. Перечисленные направления деятельности являются основой управления формированием педагогического мастерства преподавателей каждого образовательного учреждения.

Заключение. Анализ педагогической деятельности военного образовательного учреждения показывает, что подготовка офицеров-преподавателей в военных вузах, сегодня ведется на качественном, многоступенчатом уровне, с научным планированием, педагогическим проектированием, учетам особенностей её проведения на разных уровнях их военно-профессиональной подготовки. Учебные отделы и кафедры, возглавляющие работу по формированию педагогического мастерства, организуют ведение инновационной, исследовательской и прогностической деятельности в области формирования педагогического мастерства офицеров-преподавателей, с учетом практических навыков накопленных войсках офицерами - преподавателями.

Литература

1. Гапончук, Г.И. Формирование военно-педагогической направленности у курсантов высших военно-политических училищ / Г.И. Гапончук; под ред. Кодкова К.В. – М.:ВПА, 1990. – 264 с.
2. Вдовюк, В.И. Военно-педагогическая этика и совершенствование профессионально-этической подготовки советских офицеров / В.И. Вдовюк; под ред. А.В. Кулина. – М.: Норма, 1983. – 312 с.
3. Барабанщиков, А.В. Основы военной психологии и педагогики / А.В.Барабанщиков. – М.: Просвещение, 1988. – 271 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ СРЕДСТВАМИ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА

И.В. Полищук
Минск, УО «БГУФК»

Любое учебное занятие со студентами отражает профессиональную культуру самого процесса обучения – дидактическую культуру. Содержание обучения включает в свой состав культуру самого процесса обучения. Однако существенные различия между содержанием образования и содержанием обучения, как показывает анализ научно-педагогической литературы, пока остаются невыявленными. Вместе с тем их отождествление приводит к значительным издержкам в профессиональном образовании: отрыву профессионального образования от духовного мира будущего специалиста, от жизни и реальностей практики.

Культурно-социальная детерминация профессиональной деятельности преподавателя проявляется, прежде всего, в том, что: а) основным ее содержанием

является организация деятельности другого, обеспечивающая его (другого) профессиональную подготовку, которая соответствует стандартам профессионального образования; б) общественные условия жизнедеятельности преподавателя через систему ценностей, требований, общественное признание, создание объективных возможностей профессионального и личностного самоопределения детерминируют его отношения к собственной профессиональной деятельности и ее результатам. Преподаватель поставлен перед необходимостью перевода потребностей социума, культурно-исторического опыта образования в смысловые, ценностные отношения, в профессиональную деятельность будущего учителя; в) детерминантами профессиональной деятельности преподавателя выступают ее продукты: уровень подготовки будущих специалистов, оценка коллегами промежуточных и конечных результатов, рефлексия собственной дидактической деятельности как культуротворчества; г) профессиональная педагогическая деятельность и по существу, и по форме является диалогом: ориентация на другого вместе с содержанием учебного материала детерминируют осуществляемые преподавателем профессиональные действия, побуждают его посмотреть на эти действия со стороны, с точки зрения собеседника.

Диалектика содержания процесса обучения, по мнению Ю.В. Сенько, с учетом жизненного опыта преподавателя и студента может быть представлена как взаимодействие трех культур: "ставшей" педагогической культуры (социальный опыт), аккумулированной в проектах содержания профессионального образования, культуры студента, включающей его жизненный опыт, и культуры преподавателя, в том числе и его профессиональный педагогический опыт [1].

Очевидно при этом, что содержание образования и содержание обучения - это не одно и то же. Содержание образования анонимно, всеобще, статично, изоморфно социальному опыту, внеличностно, получено кем-то и когда-то. Содержание обучения же личностно, интимно, нетиражируемо, развертывается "здесь и сейчас".

Содержание обучения реально создается, созидается в процессе обучения и выступает продуктом дидактического культуротворчества преподавателя. Таким же продуктом являются и отношения, целевые установки непосредственных участников педагогического процесса, их мотивы ценностные ориентации, способы сотрудничества.

Поэтому в определении понятия "дидактическая культура" в рамках системно-культурологического подхода приоритет отдается культурной составляющей как результата дидактической деятельности преподавателя.

Дидактическая культура будущего педагога основана на профессиональной компетентности, гуманистической личностной позиции, системе ценностных ориентаций и убеждений, современном педагогическом мышлении, развитых креативных способностях и направлена на саморазвитие профессионально-педагогической культуры и развитие личности обучающегося. Это - культура обучения, проявляемая в дальнейшем учителем в инновационно-дидактической деятельности, системное качество, направленное на образование и развитие личности обучающихся, максимальную реализацию их потенциальных возможностей.

Польский философ Т. Котарбиньский, создатель праксеологии (логической теории действия), выделил четыре функции культуры: консервативную (сохранение ценного в аксиологическом и технологическом плане); профилактическую (профилактика спада культуры и разрыва преемственности); деструктивную (уничтожение, преодоление неразвитости, интеллектуальной и культурной деградации детей и взрослых); конструктивную (переход к новому уровню общей, профессионально-педагогической и дидактической культуры).[2]. Такой подход позволяет рассматривать дидактическую культуру как деятельность с точки зрения ее результата.

Анализ литературы по проблеме позволяет выделить следующие этапы становления и развития дидактической культуры как общественно-исторического явления:

I - эмпирический (интуитивно-практический) - наиболее продолжительный (от зарождения человеческого общества до появления социальных институтов, осуществляющих обучение). На этом этапе дидактическая культура находится в невычлененном состоянии на уровне первобытного синкретизма. Конструктивная функция на этом этапе осуществляется путем проб и ошибок, профилактическая - в виде табу, в общении - жесткие формы, авторитарные методы;

II - репродуктивный (линейный по структуре, монистический по методологии) - от появления социальных институтов, осуществляющих обучение до появления дидактики как теории. Сохраняется доминирующая роль конструктивной и профилактической функций, при этом конструктивная функция воплощается в различных теориях и концепциях обучения;

III - прагматический (эклектический по методологии, плюралистический по подходу) - становление дидактики как науки. Дидактическая культура остается сложным, неотрефлексированным явлением, что приводит к широкому плюрализму, множеству позиций, зачастую противоположных, при этом подходы с научной точки зрения представлены слабо. Плюрализм задает инновации, которые противоречиво влияют на дидактическую культуру. На этом этапе наблюдается рост инноваций, ломка социальных отношений, кризис культуры, кризис преемственности поколений. Противоречия в развитии дидактической культуры проявляются наиболее отчетливо, поэтому на первый план выступает деструктивная функция культуры. В современных социально-экономических условиях на этом этапе проблемы профессионально-педагогической культуры в широком смысле и дидактической культуры, в частности, выходят на первое место.

В процессе перехода от традиционных методик преподавания к обучению с использованием информационных технологий возникает задача не только поиска эффективных методов формирования профессиональных умений студентов, но и выявления проблемного поля научного изучения информационных средств обучения, оптимальных в отношении организации и результатов дидактического процесса.

В последние годы информационно-дидактические средства обучения математике, физике и информатике разрабатываются преимущественно в двух направлениях. Первое обусловлено применением программных

средств с изначально встроенными алгоритмами дидактических действий. Несмотря на высокий технический уровень исполнения, обозначенное свойство данного вида программ формирует предпосылку их возможной дидактической инертности и ситуационного педагогического несоответствия в отношении многообразия возникающих в учебном процессе задач.

В рамках второго направления используются математические инструментальные среды (МИС) для компьютерной поддержки обучения математике и информатике. Данные программные продукты, не обладая изначально заданными требованиями к алгоритмизации математических действий, создают систему информационно-дидактического обеспечения, при котором выбор и осуществление действий выполняется учащимися самостоятельно (В.П. Дьяконов, С.А. Дьяченко, Т.В. Капустина, Т.Л. Ниренбург, В.Ф. Очков, А.И. Плис, У.В. Плясунова, Н.А. Сливина, А.А. Смирнов).

Образовательная телекоммуникационная сеть является проводником компьютерных технологий и передовых методик преподавания, в том числе дистанционного обучения. Основные характеристики дистанционного обучения следующие: оно является гибким в выборе времени и места обучения; обеспечивает высокую экономичность и низкую стоимость обучения в сочетании с возможностью обучения очень большого числа; позволяет обучаться гражданам в тех районах страны, где нет иных возможностей получить высшее образование; позволяет использовать сложные современные технологии, что делает процесс обучения более индивидуальным, эффективным, увлекательным и интересным. Технологии дистанционного обучения делятся на три основные группы: аудиовизуальны средства (печатный материал, аудиокассеты, видеокассеты, видеодиски); компьютерные средства обучения (самообучающие компьютерные программы, электронные учебники, модели, программы интерактивного видео и мультимедиа); системы телекоммуникации (телеконференция, видеоконференции, электронная почта, видеотекст, работа с базами данных в режиме интерактивного доступа).

К дидактическим функциям телекоммуникаций относят в настоящее время такие, как: передача и прием информации на любые расстояния и любого объема; передача сообщений как одному лицу, так и большой аудитории; подготовка, редактирование и обработка текста; хранение и обработка информации и ее распечатка на принтере; использование отдаленных баз данных библиотек, частных и государственных информационных служб. Учителя школы, используя компьютерные телекоммуникации в своей работе получают канал оперативной связи с другими школами и организациями как внутри страны, так и за рубежом; доступ к специализированным базам и банкам данных; свою квалификацию на заочных курсах по различным направлениям деятельности, проводимой в форме "дистанционного обучения"; получить оперативную консультацию по различным вопросам методики преподавания учебных предметов у своих коллег их других школ или у координаторов сетевых проектов. При этом учитель сможет реализовать следующие задачи: организовать деловую игру, предполагающую смену ролей учащихся в процессе игры в зависимости от их успехов и способностей; отстающие учащиеся могут в любой момент получить кон-

сультацию успевающих учащихся или учителя; развить организаторские навыки учащихся, их умение общаться со сверстниками, учителем, координатором проекта и т.д. Учителя могут использовать электронную почту по следующим направлениям: личная переписка учителей, учащихся; литературное творчество (совместное написание историй, изданий школьных газет и журналов); совместное решение организационных проблем (подготовка и проведение олимпиад, курсов, слетов, спортивных соревнований, походов и т.д.); параллельное изучение различных школьных предметов; изучение отдельных тем вне школьной программы; параллельное проведение экспериментов; переписка школ в процессе работы над совместными учебными проектами.

Обучение студентов в процессе конструирования электронных учебных материалов требует специальной организации учебного процесса, системы его дидактического обеспечения. Технологии конструирования электронных учебных материалов рассматривались в работах С.П. Грушевского, С.В. Усатикова. Методики обучения конструированию электронных учебных материалов описаны в работах Ю.С. Брановского, Т.Г. Везирова, А.Ш. Бакмаева, А.А. Телегина, Д.А. Шуклина и др.

Методика обучения педагогов конструированию электронных учебных материалов реализуется двумя этапами: теоретическим – моделированием учебного процесса, практическим – выполнением индивидуальных проектов по созданию ЭУМ. На первом этапе обосновываются цели обучения – формирование знаний о педагогическом проектировании электронных ресурсов и умений создавать новые программные продукты; выполняются трансформация содержания для его представления в электронной форме, выбор частнодидактических методов обучения (открытых программ, проектов, динамических моделей); планируются формы учебной деятельности, традиционные и компьютерные средства обучения.

Анализ работ по теории конструирования электронных учебных ресурсов позволяет сделать вывод о том, что модель конструирования электронных учебных материалов должна отражать дидактические свойства программных инструментальных сред, инвариантные структурные единицы электронных учебных материалов, типы электронных учебных материалов и процедуру их конструирования. В результате её реализации формируется дидактическая гипертекстовая система ЭУМ, в которой для достижения поставленных целей обучения интегрируются в единый программный продукт файлы-документы разнообразных типов и функций.

Обучение будущих учителей конструированию электронных учебных материалов направлено на формирование отдельных составляющих профессиональной компетентности учителя: дидактической, предметной и информационно-коммуникационной компетентностей. Под информационно-коммуникационной компетентностью учителя (ИКТ-компетентностью) понимаем, согласно Е.К. Хеннеру и А.П. Шестакову, «совокупность знаний, навыков и умений, формируемых в процессе обучения и самообучения информатике и информационным технологиям, а также способность к выпол-

нению педагогической деятельности с помощью информационных технологий».[3].

Таким образом, проблема формирования дидактической культуры будущих учителей в педагогической науке и практике до конца не исследована. Отсутствует разработанность электронных учебно-методических ресурсов по педагогическим дисциплинам.

Электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) – это совокупность структурированных учебно-методических материалов, объединенных посредством компьютерной среды обучения, обеспечивающих полный дидактический цикл обучения и предназначенный для оптимизации овладения студентом профессиональных компетенций в рамках учебной дисциплины.

Разработка структуры электронного учебно-методического комплекса (ЭУМК) по формированию дидактической культуры будущего учителя основывалась на учете следующих факторов:

1) структурные компоненты самой дидактической культуры будущего учителя, включающей: формирование у будущих специалистов системы дидактических знаний (когнитивный компонент); овладение студентами необходимым комплексом дидактических умений и навыков и усвоение ими опыта творческой педагогической деятельности (деятельностный компонент); формирование у студентов системы ценностно-эмоциональных отношений к дидактической теории, педагогической деятельности и процессу дидактической подготовки к ней (ценностный компонент).

2) темп и тенденции развития дидактики высшей школы и современные научные открытия в области теории и практики обучения; в зависимости от принятого идеала научно-педагогического познания

3) эпистемологический фактор – структура ЭУМК определяется системой требований образовательных стандартов высшего образования (в соответствии с Постановлением Министерства образования Республики Беларусь N 167 от 26 июля 2011 г. «Об утверждении положений об учебно-методических комплексах по уровням основного образования» (глава 2 «Положение об учебно-методическом комплексе на уровне высшего образования»).

4) методологический фактор - в качестве приоритетного методологического подхода к созданию ЭУМК выступает синергетической подход. Согласно этому подходу, ориентировочной основой для проектирования ЭУМК выступают интерактивность (возможность диалога студента с обучающей системой), актуализация (возможность своевременного обновления учебного материала), интеграция (возможность включения ссылок на другие электронные источники), адаптация (вариативность траекторий изучения учебного материала, позволяющая его приблизить к индивидуальным потребностям и возможностям студента), визуализация (возможность включения анимации, аудио- и видеофрагментов)

Разработка модели ЭУМК потребовала анализа опыта структурирования ЭУМК, накопленного в странах СНГ. В основе структурирования ЭУМК можно выделить два основных подхода: классический четырехкомпонентный подход (отвечающий структурной организации учебного процесса) и релятивный подход (количество структурных компонентов в ЭУМК не регламентировано и

зависит от специфики преподаваемой дисциплины). Выделенные подходы диалектически противоположны и имеют свои специфические позитивные и негативные стороны. На наш взгляд, представляется целесообразным взять за основу ЭУМК по формированию дидактической культуры будущего педагога классическую модель, но несколько ее дополнить структурными компонентами регулятивной модели (входной блок; обучающий блок; исследовательский блок, контролирующий блок).

Литература

1. Сенько, Ю.В.. Гуманитарные основы педагогического образования. – Москва: Изд.центр «Академия», 2000.- 240с.
2. Котарбиньский, Т. Избранные произведения / Вступительная статья И. С. Нарского. – М.: Изд-во иностр. лит, 1963. – 911с.
3. Хеннер, Е.К., Шестаков, А.П. Информационно-коммуникационная компетентность учителя: структура, требования и система измерения. //Информатика и образование, 2004, № 12. – М.:ООО «Образование и информатика».- с. 6-11.

ОПТИМИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПРОЕКТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ ПЕДАГОГА

Н.М. Плескацевич
Барановичи, УО «БарГУ»

Введение. Научно-исследовательский проект как процесс и результат научного исследования педагога обеспечивает эффективное использование образовательных и воспитательных технологий, инноваций и систем в профессиональном становлении современного специалиста.

Методологическая культура педагога, сформированная на предыдущих этапах (довузовской и особенно подготовке в ВУЗе), в последипломном образовании предполагает поиск на новом более высоком уровне оптимальных вариантов решения профессиональных проблем разной сложности.

Основная часть. Индивидуальный научно-исследовательский проект, в основе которого ведущее место занимает процесс формирования и реализации исследовательской компетенции, предусматривает стремление, готовность и умение педагога качественно осуществлять исследовательскую деятельность.

Поисково-исследовательская деятельность при подготовке и выполнении индивидуального проекта включает такие основные аспекты как: определение базового категориально-понятийного аппарата исследования (формулировка цели, задач, объекта, предмета); теоретический анализ литературных источников, который предполагает установление сущности, закономерности, причинно-следственных связей в исследуемых процессах и явлениях; изучение, обобщение и оценку опыта решения проблемы в воспитательно-образовательных учреждениях; прогностический, предполагающий планирование и выполнение работы, определение методологии и методов исследования, его базы, отбор необходимых средств, разработки методического сопровождения исследования; проведение опытно-экспериментальной работы (сбор констатирующего материала, разработку

необходимых видов эксперимента: пилотного, преобразующего, контролирующего и др.); анализ, обобщения полученных результатов исследования и их презентацию; выработку практических рекомендаций, внедрения полученных результатов, апробацию и проверку как в собственном опыте, так и в опыте других педагогов и учреждений образования.

Структурные этапы индивидуального научно-исследовательского проекта позволяют определить логику, с учётом последовательности их проведения, организации исследования, имеющего два уровня: эмпирический и теоретический.

Индивидуальный научно-исследовательский проект находит выражение в подготовке научных докладов, выступлений (на заседаниях педсоветов, методических объединений, конференциях), написании магистерских и кандидатских диссертаций, издании учебников и учебных пособий, защите выпускных работ в системе повышения квалификации и переподготовки кадров.

Анализ «продукции» индивидуальных проектов свидетельствуют о том, что поисково-исследовательская деятельность помогает: осознать её важность в развитии творчества специалиста в образовании «через всю жизнь»;овладеть способами решения проблемных задач, становясь личностно-значимыми для современного специалиста; воспринимать её основу как сочетание логического анализа и интуиции; осознавать противоречивость исследуемых педагогических процессов и явлений; осуществлять поиск плана решения, замысла его реализации, доказательство гипотезы; выявлять на основе полученных результатов общие закономерности; усваивать технологические действия по выстраиванию логико - эвристической деятельности; выделять обобщённые алгоритмы научно - исследовательских решений; осуществлять ретроспективный анализ.

Вместе с тем, анализ подготовленных и защищённых индивидуальных проектов позволяет указать на некоторые имеющиеся недостатки и замечания:

а) не всегда название темы проекта полно отражает проблему исследования;

б) зачастую объект исследования нечётко выступает носителем проблемы, не отражает ядро объективной реальности в исследуемой проблеме, соотносимой с темой исследования;

в) в предмете исследования вместо сторон и свойств объекта, подлежащих раскрытию противоречий, вместо элементов связи и отношений объекта, повторно излагаются его отдельные характеристики;

г) цель исследования зачастую ограничивается отражением конечного результата теоретической сущности объекта и не раскрывается конечный результат практической значимости предмета исследования;

д) неоправданно предлагается для решения увеличенное количество до 5-6 задач.

В структуре содержательного плана проекта:

а) во введении при обосновании актуальности темы не раскрывается противоречие между теоретическим раскрытием проблемы, запросами и потребностями практики;

б) теоретический анализ литературы ограничивается указанием авторов исследования, их работ, перечнем исследуемых вопросов и не раскрываются ответы на вопросы, какие аспекты получили достаточную разработку, что является спорным или ошибочным в раскрытии проблемы, и какие аспекты требуют дополнительного изучения;

в) анализ практического опыта педагогов и учреждений образования ограничивается описательным характером и не даются ответы на указания, какие причины затруднений испытывают педагоги-практики по данной проблеме, какие имеются пути их преодоления;

г) нередко методика экспериментальной и опытно-экспериментальной работы подменяется анализом результатов анкетирования;

д) выводы зачастую повторяют содержание глав, в заключении вместо обобщённых итогов, раскрывающих решение поставленных задач, повторяется содержание того, что выполнялось в ходе исследования.

Заключение. Оптимизация индивидуального и научно-исследовательского проекта проявляется при условии, если: раскрыты сущностные признаки проблемы проекта; определены методологические подходы исследования; установлены логика и этапы выполнения проекта; качественно спланированы организация и проведение исследования; отобраны соответствующие цели, решение задач и методы исследования; обработаны и представлены к презентации полученные в ходе исследования результаты; подготовлены практические рекомендации для внедрения результатов в опыт работы учреждений образования.

Литература

1. Загвязинский, В. И. Методология и методика психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М. : Академия, 2007. – 208с.
2. Краевский, В. В. Методология педагогики: новый этап; учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М. : Академия, 2006. – 400 с.
3. Курсовые и дипломные работы: от выбора темы до защиты: справ. пособие / авт.-сост. И. Н. Кузнецов.– Минск, Мисанта, 2003. – 312с.

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО КОМПОЗИЦИИ

Д.С. Сенько
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Проблемы организации творческой деятельности, формирование творческих способностей будущих педагогов-художников является одной из важнейших в совершенствования качества подготовки специалиста. Для композиционно-творческой деятельности определяющим является развитие, возникновение новых структур, формообразование, появление нового знания, новых способов деятельности.

Творческие способности индивида, характеризующиеся готовностью к принятию и созданию принципиально новых идей, отклоняющихся от традиционных или принятых схем мышления называются креативностью.

Креативность (лат. creo – творить, создавать) – способность творить, способность к творческим актам, которые ведут к новому необычному видению проблемы или ситуации. Креативность определяется как деятельность человека, направленная на создание новых общественно значимых материальных и духовных ценностей.

Под креативностью понимают комплекс интеллектуальных и личностных особенностей индивида, способствующих самостоятельному выдвижению проблем, генерированию большого количества оригинальных идей и нешаблонному их решению [1; 2; 3; 4]. Необходимо рассматривать креативность как процесс и комплекс интеллектуальных и личностных особенностей индивида.

На основе анализа психолого-педагогических исследований выявлено, что личностные когнитивные особенности индивидов зависят от того, как их мозг справляется с информацией, как и с помощью каких мыслительных стратегий он ее обрабатывает и насколько он спонтанно активен.

Для оценки креативности используются различные тесты дивергентного мышления, анкеты, анализ результатов деятельности. С целью содействия развитию творческого мышления могут использоваться учебные ситуации, которые характеризуются незавершенностью или открытостью для интеграции новых элементов [3]. К таким тестовым заданиям в процессе подготовки художника на занятиях по композиции можно отнести:

- задача улучшения (или изменения) формы, цвета, пропорций, структуры изображаемого объекта;

- задача необычного применения: в этой задаче, одновременно с задачей улучшения объекта, необходимо подумать о самом оригинальном, интересном и необычном применении заданного объекта в композиции, кроме его прямого назначения. Возможно непосредственное использование объекта или его видоизменение, трансформация, доработка.

Задача «улучшения» произведения: для оценки способностей видеть недостатки и быть чувствительным к композиционным особенностям композиционного решения произведения. Для решения этой задачи предлагается на выбор произведение, которое может быть преобразовано для поиска наибольшего количества путей усовершенствования его композиционного решения.

Задача вымышленных историй: студента просят написать самую интересную концепцию многофигурной тематической композиции, какую он только может себе вообразить. Темы могут быть готовые, например: «Люди-птицы», «Мегаполис», «Третья планета» и т.п. Важным является формирование умения максимально детально и ясно представить композицию будущего произведения и выразить ее в словесной форме.

Задача «предположим»: нацелена на выявление более высокой степени спонтанности. Как и в задаче на последствия, студент сталкивается с невероятной ситуаций и должен предсказать возможные последствия, вызванные появлением новых или неизвестных фактов, объектов, явлений.

Задача «невозможностей» для измерения беглости. Она требует от студента, придумать как можно больше «невозможностей» объекта.

Подобные задачи студенты решают в рамках работы над композицией произведения для активизации их творческих поисков. Оценка степени креативности их подходов к решению поможет определить его сильные и слабые стороны, сориентировать программу обучения на их развитие или преодоление недостатков.

Литература

1. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей /Д.Б. Богоявленская. - М.: Изд. центр Академия, 2002. – 320 с.
2. Гладких, В.Г. Креативность будущего дизайнера/В.Г.Гладких, О.П. Тарасова, О.Н.Шевченко//Высшее образование в России. – 2009. – № 3. – С.131–136.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. - СПб.: Издательство «Питер», 1999. – 368 с.
4. Матюшкин, А.М. Концепция творческой одаренности / А.М. Матюшин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С.29–33.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ВУЗЕ СРЕДСТВАМИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

С.Н. Сиренко, В.Д. Андриенко
Минск, БГУ

Компетенция будущих специалистов в области информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) является одной из ключевых на современном этапе развития общества. Для студентов социально-гуманитарных специальностей сформированность информационной компетенция предполагает:

– наличие у них умений корректно ставить задачи, для решения которых могут быть использованы информационные технологии;

– знание принципов работы аппаратных средств, операционных систем и прикладных программ (текстовых, табличных процессоров, программ для разработки графических и мультимедийных продуктов, систем управления базами данных) при решении задач сбора, систематизации, обработки и хранения информации;

– применение в учебно-профессиональной и социально-личностной сферах информационных ресурсов (в том числе сетевых) и управление ими, а также эффективное взаимодействие в сетевом пространстве, использование информационных систем и электронных баз данных.

Важным является также и понимание студентами возможностей развития творчества и проявления инновационной активности на основе ИКТ. Формирование информационной компетентности студентов определяется мотивацией быть мобильными в профессиональной и личностной сферах, ценностью эффективной работы с информацией, интересом к сетевой профессиональной и социальной коммуникации с представителями различных регионов и культур.

Современная информатика предоставляет в распоряжение специалистов социально-гуманитарных сфер разнообразные инструменты для анали-

за, моделирования, воплощения мыслительных образов, экспериментирования, неизвестные до появления вычислительной техники. Но стоит отметить, что большинство гуманитариев практически не используют потенциал компьютерного моделирования в своей учебной и профессиональной деятельности. Учебная дисциплина «Основы информационных технологий» часто воспринимается ими как вспомогательная или, скорее, обслуживающая, обеспечивающая лишь часть функциональной грамотности. Однако, обладая мощным инструментарием, информатика для студентов социально-гуманитарных специальностей может и должна представлять собой не только прикладную, но и фундаментальную научную дисциплину. Она органично может быть интегрирована с блоком профессиональных дисциплин, подготавливая студентов к изучению ряда из них.

В Белорусском государственном университете усилиями преподавателей кафедры общей математики и информатики проводится работа по совершенствованию курсов «Основы информационных технологий» для студентов различных специальностей. Нами реализуется авторская методика междисциплинарной интеграции в рамках изучения дисциплины «Основы информационных технологий» студентами специальностей «Социология», «Философия», «Политология».

Процесс изучения дисциплины основывается на выполнении обучающимися комплекса междисциплинарных задач, направленных на освоение ими фундаментальных понятий информатики, ее методов и алгоритмов, нашедших наиболее значимое воплощение в ряде наук. При этом, работа по методике предполагает, в том числе, интеграцию нескольких дисциплин в процессе решения, например, практикоориентированных задач профессиональной направленности. Приведем примеры некоторых заданий для студентов специальности «Политология».

Реализации междисциплинарной интеграции способствует освоение будущими специалистами возможностей ИКТ, широко используемых политологами и политиками для продвижения своих идей на электоральном поле, агитации во время предвыборной гонки, сбора средств на избирательную кампанию. В этой связи для студентов названой специальности разработаны задания по применению возможностей сервиса www.youtube.com. Будущие политологи знакомятся с приемами использования этого сервиса для доставки своих видеопосланий избирателям, для повышения популярности кандидата и его политического рейтинга среди электората. Также представлены задания, которые позволяют будущим специалистам овладеть способами использования сервиса http://podster.ru, который может быть задействован в качестве аудиоканала вещания (или радио). Студенты узнают, как информационные технологии могут помочь политическим деятелям при записи обращений к гражданам, организации и трансляции дискуссий. Ряд заданий направлен на овладения технологиями использования сайтов как СМИ, социальных сетей как эффективного метода для работы с избирателями, электронных рассылок для предвыборной агитации. Студенты анализируют вопросы использования блогов как своеобразных дневни-

ков, в которых кандидат демонстрирует избирателям различные стороны социальной активности.

Одним из современных сетевых сервисов, который активно используется и в политической деятельности, и в образовании, является вебинар (или онлайн-семинар), предполагающий проведение онлайн-встреч или презентаций через Интернет в режиме реального времени. В результате изучения этой возможности ИКТ будущие политологи узнают о специфике проведения политиками онлайн встреч с интернет-избирателями; методике обучения своих команд, проведения тренингов, «планерок» и стратегических встреч. Эффективен вебинар и в образовательной сфере в рамках, например, e-learning. На рынке существуют специальные сервисы для проведения вебинаров, например: http://webinar.ru, http://www.wiziq.com, http://www.gogvo.com.

Для студентов первого курса проведены вебинары «Информационные технологии в политике. Инструменты», «Лидерство», «Управление политической кампанией», «Искусство публичных выступлений».

Описанные выше задания разработаны и реализуются при активном участии студента 1 курса специальности «Политология» Белорусского государственного университета В. Д. Андриенко.

Отметим также, что для специалистов социально-гуманитарных специальностей традиционно не ставится специальная задача по овладению ими средствами компьютерного моделирования. Объясняется это тем, что для развития указанного умения необходима серьезная математическая подготовка и навыки в области программирования, которыми студенты этих специальностей не обладают, а также реализация междисциплинарной интеграции социально-гуманитарных дисциплин с математическими и дисциплинами информационного цикла (назовем так условно дисциплины связанные с изучением возможностей ИКТ). Однако компьютерное моделирование в социально-гуманитарных областях позволяет вывести научные исследования в этой сфере и обучение профессиональным дисциплинам на качественно иной уровень. Это будет способствовать более глубокому осмыслению обучающимися процессов, происходящих в сложных многоэлементных системах, к числу которых принадлежит и общество. Нехватка подобного рода знаний у выпускников снизит результативность управления этими системами и прогнозирования их развития.

В рамках реализации методики междисциплинарной интеграции был предложен вариант решения описанной выше проблемы. Так, в процессе овладения студентами конкретными умениями по использованию компьютера в решении прикладных задач, происходит освоение ими знаний о сущности ряда понятий синергетики, философии и других наук, а также применения компьютерных моделей социальных явлений. Среди усваиваемых новых понятий можно назвать фрактал, самоподобие, дерево бифуркаций, динамический хаос, сильная зависимость от начальных условий, самоорганизация в сложных системах и т.п. Более подробно о результатах экспериментальной работы можно прочитать в [1, 2].

Знакомство с элементами компьютерного моделирования и компьютерными моделями в социальной сфере происходит на основе специальной среды программирования NetLogo, которая служит для моделирования ситуаций и феноменов, происходящих в природе и обществе. NetLogo является свободно распространяемым продуктом, который разработан для учебных и исследовательских целей. Он содержит широкую коллекцию встроенных моделей, которая позволяет студентам наблюдать и исследовать явления самоорганизации, динамического хаоса, проявляющегося в сложных системах. При этом студентам не требуется глубокая подготовка в области математики и программирования. Студенты также могут разрабатывать собственные модели или изменять существующие. На занятиях студенты исследуют модели зарождения и развития альтруизма и кооперативного поведения, социальной сегрегации, распространения слухов и другие модели социальных явлений.

В заключении отметим, что методика апробировалась на протяжении трех лет. Результаты экспериментальной работы позволяют утверждать, что в студенты не просто осваивали предусмотренные программой конкретные пользовательские навыки работы с компьютером, но и овладели более широким спектром общенаучных знаний, включая умение самостоятельно создавать модели.

Литература

1. Сиренко, С.Н. О роли полноты и разнообразия научных знаний в профессиональной подготовке студентов / С.Н. Сиренко // Инновационные образовательные технологии. – 2013. – № 2(34). – С. 12 – 22.
2. Сиренко, С.Н. Синтез фундаментальной и прикладной составляющих в курсе информатики на основе использования межпредметных связей / С.Н. Сиренко, А.В. Колесников // Педагогическая информатика. – 2011. – № 3. – С. 30 – 38.

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ (КУРСАНТОВ)

А.С. Слободников
Минск, УО «ВА РБ»

В условиях смещения общеобразовательных аспектов на личностную сферу учащегося, объективно возникает вопрос о совершенствовании технологии обучения, в частности, использовании активных форм и методов обучения, наиболее адекватных данному направлению. Одним из способов активизации образовательного процесса является применение инновационных методов обучения, внедрение которых должно быть направлено на формирование личности обучаемого в соответствии с заранее заданными целями за возможно более короткое время.

В современной научной литературе, посвященной проблемам управления инновационными процессами в сфере образовательной деятельности, отмечается сложность и многоаспектность данного процесса. Особое внимание сосредоточено на том, что инновационный подход к обучению студентов (курсантов) должен быть системным и охватывать все аспекты

учебно-воспитательной работы при подготовке будущих специалистов, при этом должны быть пересмотрены теоретические и практические подходы к содержанию образования, профессионально-педагогической подготовки преподавателей, разработке новых технологий и методов обучения.

В современной психолого-педагогической литературе отмечается, что инновационные методы получают отражение во многих технологиях обучения, направленных на развитие и совершенствование учебно-воспитательного процесса и подготовку специалистов к профессиональной деятельности в различных сферах жизни современного общества [1, с. 202]. Они создают условия для формирования и закрепления профессиональных знаний, умений и навыков у курсантов, способствуют развитию профессиональных качеств будущего специалиста. Использование преподавателями инновационных методов в процессе обучения способствует преодолению стереотипов в преподавании различных дисциплин, выработке новых подходов к профессиональным ситуациям, развитию творческих, креативных способностей студентов (курсантов).

Эффективными формами учебной работы по внедрению в образовательный процесс инновационных процессов и формированию ключевых профессиональных компетенций будущих специалистов является применение различных активных форм и методов обучения: создание проектов, подготовка публичных выступлений, дискуссионное обсуждение профессионально важных проблем, обучение в сотрудничестве, создание проблемных ситуаций, подготовка профессионально направленных видеофильмов и презентаций и т.д. Переход от информационно-объяснительного обучения к инновационно-действенному связан с применением в учебном процессе новых компьютерных и различных информационных технологий, электронных учебников, учебно-методических комплексов, видеоматериалов, обеспечивающих свободную поисковую деятельность, а также предполагает развитие и личностную ориентацию. Исходя из этого, на сегодня можно отметить различные инновационные методы обучения студентов (курсантов), в частности, это проблемная и игровая технологии, технологии коллективной и групповой деятельности, имитационные методы активного обучения, методы анализа конкретных ситуаций, метод проектов, обучение в сотрудничестве, креативное обучение, инновационная образовательная проектная деятельность, лекция-пресс-конференция, лекция-беседа, лекция-визуализация и т.д. [2, с. 79].

Таким образом, подводя итог, можно отметить, что в основе инновационных методов обучения студентов лежат активные методы, которые помогают формировать творческий, инновационный подход к пониманию профессиональной деятельности, развивать самостоятельность мышления, умение принимать оптимальные в условиях определенной ситуации решения. Как показывает практика, использование инновационных методов в профессионально ориентированном обучении является необходимым условием для подготовки высококвалифицированных специалистов, а также позволяет создать атмосферу мотивированного, творческого обучения и одновременно решать целый комплекс учебных, воспитательных, развивающих задач.

Литература

1. Симоненко, Н.Н. Управление образовательными услугами с применением инновационных методов обучения / Н.Н. Симоненко // Вестник Тихоокеанского государственного университета. – 2012. – № 2. – С. 201-206.
2. Скрипко, Л.Е. Внедрение инновационных методов обучения: перспективные возможности или непреодолимые проблемы? / Л.Е. Скрипко // Менеджмент качества. – 2012. – № 1. – С. 76-84.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТА В КОНТЕКСТЕ РЕФЛЕКСИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е.В. Терещенко
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

В работах ряда ученых современная цель образования определяется как развитие творческой личности, способной к рефлексии, самореализации (Е.В.Бондаревская, С.В.Кульневич, И.Б.Котова). Рефлексивная деятельность определяется как составляющая человека - его культуры, гуманности, духовности, готового к профессиональной самоорганизации и саморазвитию, критерием которого является компетентность, личностный рост, образовательная траектория. **Цель** представленной работы: выявить педагогические условия, обеспечивающие развитие рефлексивной деятельности студентов.

Материал и методы.Теоретико-методологической основой исследования являются положения: гуманистическое понимание сущности развития и саморазвития личности (А. Маслоу, В.В.Сериков, В.М.Филиппов, Д.И.Фельдштейн); рефлексия как механизм саморазвития и творческого самовыражения личности (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев); деятельность и общение как условие творческого саморазвития личности (Л.П.Буева, К.А.Абдульханова-Славская, Б.Г.Ананьев, С.Л.Рубинштейн); ценности и смысла как внутренние механизмы саморазвития личности (И.В.Абакумова, А.Г.Асмолов, Е.В.Бондаревская, И.А.Зимняя).

С целью достижения достоверности в рассмотрении поставленной проблемы были использованы следующие методы: общенаучные (индукция и дедукция, анализ и синтез), метод сравнительно-сопоставительного и системно-комплексного анализа научных исследований, монографической литературы, сборников документов, периодических изданий.

Результаты и их обсуждение. Эффективность профессиональной подготовки студентов и их саморазвитие обеспечивается в процессе интеграции учебно-познавательной и рефлексивной деятельности преподавателей и студентов на принципах приоритетности ценностно-смысловой основы рефлексии и саморазвития, интегративности и индивидуальности, результативности и эффективности, активности и самостоятельности, целостности и направленности. При этом учебно-познавательная деятельность проектируется как:

- рефлексивно-поисковая, которая обеспечивает достижение цели в развитии культуры рефлексивного мышления, основ дискуссионной культуры, речевых коммуникаций, интеллектуальных и социальных способностей в организации совместной деятельности;

- рефлексивно-исследовательская, которая направлена на развитие познавательной рефлексии и методологической культуры на основе самооценки суждений, умозаключений, самоконтроля, самопознания, причинно-следственных связей и отношений в изучаемых явлениях;

- рефлексивно-игровая, направлена на развитие потребности в профессиональной самореализации, становление культуры профессиональной деятельности, освоение социальных средств конкурентоспособности;

- рефлексивно-дискуссионная, ориентирована на развитие самокритичности, рефлексивной и дискуссионной культуры, на постижение личностных и профессиональных смыслов саморазвития.

Рефлексивно-творческие, рефлексивно-диалоговые, диалогово-побуждающие методы выступают доминирующими в процессе преподавания и стимулируют студентов к рефлексии и саморазвитию. Рефлексивно-творческие методы обеспечивают поиск ценностей и смыслов рефлексии, саморазвития и значимости профессиональной деятельности в жизни человека, формирование образовательного пространства творческого самодвижения, творческой самореализации, свободы в самоутверждении. Рефлексивно-диалоговые методы направлены на развитие целеустремленности, мотивационно-потребностной сферы, активности студентов. Диалогово-побуждающие технологии обеспечивают развитие творческой активной позиции и компетентности как способности переносить имеющиеся знания из одной сферы деятельности в другую, профессионально-речевых коммуникаций, умений адаптироваться и встраиваться в социальную группу.

Развитие рефлексивной самооценки в области изучения иностранного языка предполагает формирование умений оценивать, с одной стороны, цель коммуникативной деятельности, то есть владение коммуникативными умениями иноязычного речевого общения. С другой стороны, рефлексивная самооценка как метадеятельностная учебная стратегия предполагает оценку успешности учебной деятельности, то есть результата и способов изучения языка. Важной составляющей самооценки в процессе самостоятельной работы над иностранным языком является оценка учащимися собственной языковой личности как субъекта учебной деятельности. Таким образом, формирование рефлексивной самооценки в процессе самостоятельной работы над изучаемым языком направлено на такие умения, как: оценка потребностей и целей изучения языка и культуры; оценка успешности коммуникативной деятельности; оценка качества речи и успешности использования иностранного языка, включая индивидуальные трудности; оценка эффективности используемых стратегий и приемов овладения иностранным языком; оценка личностных качеств (способностей, индивидуального стиля изучения языка, автономности) [1, с.90].

Наряду с рекомендациями по самостоятельной работе над различными аспектами языка, обязательными составляющими являются задания, развивающие рефлексивную самооценку учащихся. Они направлены на основные аспекты иноязычного речевого общения и компоненты учебной деятельности по овладению изучаемым языком и культурой: осознание учащимися своих потребностей в изучении языка и культуры, профилирование результата в овладении

иностранным языком, осознание коммуникативных целей и умений практического использования языка, критериев их оценки, мониторинг динамики развития этих умений, анализ проблем в изучении языка, осознание и постановку учебных задач, выбор стратегий и приемов работы над языком, оценку собственного опыта использования иностранного языка в образовательной и социокультурной деятельности, опыта изучения языка и культуры.

В качестве основных приемов для рефлексивной самооценки используются анкеты, опросники, шкалы оценки, контрольные листы самооценки. Эти формы самооценки составляются на основании дефиниции и дескрипторов основных уровней владения иностранным языком. Задания для рефлексивной самооценки формулируются, как правило, в терминах «Я умею…», «Мне необходимо…», «Мои трудности в процессе общения связаны с…». Эти задания носят личностно ориентированный характер и направлены на самостоятельный анализ и оценку студентами эффективности и трудностей практического использования изучаемого языка в соответствии с основными параметрами уровня владения иностранным языком (коммуникативными умениями в видах иноязычного речевого общения, качеством речи).

Заключение. По рассмотренным выше аспектам рефлексивной деятельности студентов в процессе профессионально-педагогической подготовки, можно сделать следующие выводы: 1) ценности рефлексии состоят в самопознании и открытии личностных смыслов в системе «я - личность – профессионал», в оперативном корректировании траектории развития, в обеспечении индивидуального стиля творческой деятельности, в определении и осознании смысложизненных целей и знаний как средств самоутверждения; 2) интеграция рефлексивной деятельности в различные виды учебно-познавательной и самостоятельной деятельности обеспечивает развитие рефлексивных умений (самооценок, самоутверждений), креативного типа мышления, потребность в развитии профессиональных компетенций; 3) названные инструменты рефлексивной самооценки способствуют формированию рефлексивных умений личности, могут использоваться в процессе самостоятельной работы студентами как индивидуально, так и при совместном обсуждении в группе, консультативной поддержке преподавателя.

Литература

1. Коряковцева, Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей / Н.Ф. Коряковцева. – М. : АРКТИ, 2002. – 176с.

ИННОВАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТА: АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Л.Н. Тимашкова
Минск, УО «БГПУ имени М. Танка»

Актуальными направлениями развития содержания педагогического образования являются: проблематизация, социальная направленность, обогащение его процедурным и личностно значимым знанием, расширение методологической и инновационной составляющих.

Сегодня актуализируется переход к ценностной парадигме как одной из ведущих тенденций развития образовательной ситуации. Актуальность проблемы аксиологического развития студентов обусловлена необходимостью моделирования системы образования с учетом требований третьего тысячелетия как века человека.

Выбор новой аксиологической перспективы предполагает модернизацию всех компонентов системы общепедагогической подготовки будущего учителя, в том числе и учебно-методического обеспечения.

Инновационно-педагогическая культура (понятие введено И.И. Цыркуном) рассматривается в единстве гносеологических, преобразовательных, аксиологических и коммуникативных форм активности субъекта.

Инновационно-педагогическая культура представляет собой совокупный *способ и продуктинновационной деятельности* будущего педагога, то есть, совокупность того, что будущий педагог создает, как он это делает и реализует в своей сознательно направленной, свободно и постоянно совершенствующейся инновационной деятельности[2].

Принцип *единства инновационной культуры, личности и инновационной деятельности* задает соответствующий контекст научного обоснования проекта и курса инновационной подготовки студентов, акцентирует внимание на необходимость наличия в ней не только процессов распредмечивания, но и процессов опредмечивания как важнейшего источника и средства развивающего обучения.

Таблица 1

Взаимосвязь компонентов учебного процесса и доминирующих регулятивных принципов инновационного развития будущих педагогов [1, 2]

Компоненты учебного процесса	**Доминирующие регулятивные принципы**
Цель	• единства инновационной культуры, личности и инновационной деятельности; • соответствия инновационного развития будущих педагогов ценностям личностного и профессионального развития; • адекватного развития и рефлексивного саморазвития актуальных и потенциальных возможностей личности
Содержание	• изоморфизма инновационного цикла; • культурно-праксиологической генерализации
Средства и условия	• систематизирующих факторов и поэтапности; • дифференциации; • раннего включения студентов в непрерывную резонансную инновационную практику

Подготовка студентов к осуществлению инновационной деятельности должна стать для них личностно и профессионально значимой, обеспечить развитие интереса к будущей профессии, а также высокую конкурентоспособность и непрерывный прогресс.

Являясь создателем нововведения, будущий педагог явно или неявно участвует в личностно-профессиональном развитии, проявляя коммуникативно-аксиологическую активность.

Совокупность методов личностно-профессионального развития в логике инновационной деятельности представлена следующими кластерами методов: теоретические методы, эмпирические методы, методы оценки и интерпретации, креативные методы. Вся совокупность методов личностно-профессионального развития, классифицированных по основанию логики инновационной деятельности, приведена в таблице 2.

Таблица 2

Методы личностно-профессионального развития студентов, отражающие логику инновационной деятельности[1,2]

Группы методов развития	*Методы личностно-профессионального развития развития*
Теоретические методы	Системный подход, моделирование, системный анализ
Эмпирические методы	Изучение литературы, наблюдение, опрос и оценивание, составление задач, конструирование, разработка
Комплексные методы	Педагогический эксперимент, изучение и обобщение педагогического опыта, аналогии, модифицирование, копирование
Методы оценки и интерпретации	Тесты и тестирование, анализ, статистическая обработка результатов
Креативные методы	Мозговая атака, синектика, создание сценариев, инновационная игра

Сопутствующими методами аксиологического развития студентов являются (обучение в сотрудничестве, дискуссия,метод трансляции ценностей, добротворчество, аксимоделирование, конструирование понятий, конференция идей («творческое совещание»); «погружение», анализ конкретных ситуаций, метод «детектив», «дюжина вопросов» и др.)

Условиями, обеспечивающими коммуникативно-аксиологическую активность студентовв процессе изучения педагогических дисциплин, являются:

- систематизация коммуникативного и аксиологического компонентов содержания педагогических дисциплин;
- реализация рефлексивно-деятельностного подхода в процессе изучения педагогических дисциплин;
- стабильность ценностно-личностных взаимоотношений преподавателей и студентов.

В процессе пролонгированной реализации этих условий формируется аксиосфера (ценностное сознание) будущего педагога.

Средствами коммуникативно-аксиологического развития будущего педагога (создателя нововведений) являются:

аксиологический потенциал педагогических дисциплин;

педагогический опыт профессорско-преподавательского состава(образцы гуманистического общения);

педагогическая практика, опыт сотрудничества с гимназиями;

научно-практическая деятельность;

анализ научно-педагогической литературы;

насыщенная культурно-досуговая жизнь будущих педагогов и др.

Комплексная реализация указанных условий и методов –источник развития рефлексивной позиции, аксиологического «Я» будущего педагога, развития способностей двигаться вперед, самоактуализироваться и самореализовываться в компетентности, успехе, признании и методическом творчестве.

Обращение к теории и технологии непосредственных дидактических и аксиологических нововведений в процессе инновационной подготовки придают будущему учителю качественно новые перспективы — учитель-инноватор, позитивно кооперирующий различные профессиональные позиции: "исследователя", "экспериментатора", "управленца", "писателя", "фасилитатора", "аксиолога".

Литература

1. Развитие интеллектуального и творческого потенциалов личности будущего педагога: культурно-праксеологический концепт: Монография: П.Д. Кухарчик, И.И. Цыркун, А.И. Андарало, Л.Н Тимашкова и др. – Минск: БГПУ, 2010. – 232 с.
2. Цыркун, И. И. Инновационное образование педагога: на пути к профессиональному творчеству / И.И. Цыркун, Е.И. Карпович – Мн: БГПУ, 2006. – 311 с.

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА «МУЗЫКАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА МАРИ»

Р.Н. Турченкова
Йошкар-Ола, ФГБОУ ВПО «МарГУ»

Педагогические инновации на современном этапе рассматриваются как основная универсальная форма модернизации, как ключевое условие повышения качества образования в системе высшей школы.

Автор учебного пособия "Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс" В.И. Андреев отмечает, что "высшая школа XXI века - это открытая, инновационная, творчески саморазвивающаяся система, основные принципы которой - творческое саморазвитие, инновационность, конкурентноспособность и прогностичность" [1, с.3].

Одной из позитивных тенденций в инновационных процессах модернизации высшего образования является разработка региональных программ, учитывающих социально-экономические и культурно-этнические особенности субъектов Российской Федерации.

В документе "Национальная доктрина образования Российской Федерации на период до 2025 года" определены основные цели и задачи системы образования в России. Важное место в документе отводится необходимости сохранения и развития национальной культуры каждого народа, уважительного толерантного отношения к иным культурам и народам [3, с.4].

Современные ученые-исследователи и педагоги-практики обосновывают, что важное значение в инновационной деятельности, влияющей на все стороны и компоненты учебно-воспитательного процеса высшей школы, является переход на культурологическую парадигму образования, введение в его структуру национально-регионального аспекта.

Известный ученый, литературовед, теоретик искусства М.М. Бахтин писал: «В каждой культуре прошлого заложены огромные смысловые возможности, которые остались не раскрытыми, не осознанными и не использованными на протяжении всей истории жизни данной культуры»[2].

Целью данной статьи является теоретическое обоснование и выявление педагогического потенциала произведений народного художественного творчества, музыкально-эстетических традиций народа мари с позиций культурологического аспекта, определение условий формирования музыкально-художественной культуры будущих учителей начальных классов института педагогики и психологии МарГУ средствами марийского национального искусства.

Изучении истории, традиций, культурного наследия каждого народа способствует сохранению социокультурного опыта и передачи его от старшего поколения к молодому.

Богатый опыт в народной художественной культуре на рубеже XX–XXI вв. приобретает особую востребованность. В системе образования появляются такие новые направления, как этнокультурное и этнохудожественное. Основы этого направления – этнокультурные парадигмы были заложены еще в дореволюционный период в трудах выдающихся зарубежных и русских педагогов-мыслителей Я.А.Коменского, К.Д.Ушинского.

Национальные традиции, художественная культура определяют уровень развития духовной жизни людей в создании материальных и духовных ценностей, передаваемых веками от поколения к поколению, в которых заложен огромный педагогический потенциал, не всегда в полной мере реализуемый в современной системе образования.

Духовно-нравственные ценности и идеалы народа, система его отношений к природе, Родине, социуму, своей семье, труду, к прекрасному в искусстве и в жизни отражаются в его творчестве, фольклоре, формируют личность, развитие которой происходит в социокультурном пространстве жизни своего народа.

Художественные и культурные традиции мари, как представителя финно-угорских народов, вызывает в последние годы все бóльший интерес в международном сообществе. Об этом свидетельствует проведение в 2005 году десятого Юбилейного международного конгресса финно-угроведов в г. Йошкар-Оле, на котором собрались представители ученых и специалистов в области культуры 17-ти стран, более 700 участников: из США, Японии, Норвегии, Венгрии, Германии, Финляндии. Участники конгресса рассматривали вопросы сохранения и развития духовной культуры, языка этих народов.

Сегодня одной из задач педагогического образования становится включение каждой личности в прошлое, настоящее и будущее культуры своего региона, выделение этнокультурной самобытности, национальной идентичности, формирование культурологической компетентности будущего специалиста педагогического образования, с учетом требований Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС).

Содержание рабочей программы "Музыкальная культура мари", разработанной автором, направлено на изучение художественно-эстетических традиций, музыкальной культуры народа мари, знакомит с исследованиями

дореволюционных, зарубежных и современных ученых по истории марийской музыкальной культуры.

При изучении курса «Музыкальная культура мари» используются современные развивающие, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), а также возможности технических средств обучения (теле- и видеофильмы, музыкальные записи).

Технические возможности позволяют прослушивать записи дисков, видеороликов, телефильмов, оперных и балетных фрагментов, симфонической музыки.

В конце изучения курса проводятся анкетирование и тестирование студентов для выявления интереса к творческому наследию марийских композиторов и определения уровня развития музыкальной культуры студентов, разработаны критерии: познавательный, мотивационный, поведенческий.

Современные концепции музыкально-художественного образования и воспитания требуют объединения различных областей знаний, интеграции науки культурологии, истории искусств, музыкально-художественной культуры. Культурологический подход является изначально интегративным, создает условия для приобщения студентов к общечеловеческим культурным ценностям, способствует становлению личностной и музыкальной культуры.

Такой подход позволяет ввести человека в полихудожественное, поликультурное пространство современного мира, открывая для него одновременно и национальные, и общечеловеческие ценности.

Литература

1. Андреев, В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс. / В.И. Андреев. Уч. пособие для студентов вузов.–Казань, 2005, 500 с.
2. Бахтин, М.М. Вопросы литературы и эстетики / М.М. Бахтин. – М., 1975
3. Бюллетень Минобразования РФ. – 2000. – № 11.
4. Инновационная деятельность педагога в системе современного образования. Материалы Межрегиональной (с международным участием) научно-практической конференции. – Йошкар-Ола, 2011, 380 с.
5. Панфилова, А.П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение. / А.П. Панфилова. Учеб.пособие для ст-тов вузов обуч.по спец. "Педагогика и психология" и "Педагогика". – М.: Академия, 2009, 192 с.
6. Турченкова, Р.Н. Музыкальная культура мари. / Р.Н. Турченкова. - Йошкар-Ола, 2013, 327 с.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А.А. Фоменко, А.А. Воронова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Введение. В условиях современной системы образования к профессиональной подготовке учителя в педвузах предъявляются все новые требования. Сегодня актуальной является проблема подготовки будущего учителя как творческой личности, способной видеть ученика в образовательном процессе; создавать среду образовательного учреждения, использовать ее возможности и др. Приоритетное место среди педагогических задач в настоящее время отводится умениям студентов организовывать образова-

тельное пространство с использованием адекватных учебным целям и возрасту учащихся технологий обучения.

Несмотря на различное мнение, относительно возможности технологизации гуманитарных процессов, применение технологий в образовании становится одним из стратегических направлений его модернизации. Это объясняется стремлением учителя гарантированно достигать поставленных целей, добиваться высокой эффективности протекающих в образовании процессов, изменять характер взаимодействия включенных в них участников.

Материалы и методы. Нами было проведено анкетирование студентов старших курсов и молодых учителей, цельюкоторого было выявитьотношениек педагогическим технологиям, желание и готовность использовать их в своей профессиональной педагогической деятельности. Анализ результатов показал, что большинство из респондентов недостаточно готовы применять современные педагогические технологии в своей профессиональной педагогической деятельности. Предпочтения по-прежнему отдаются традиционным и ставшим уже привычными для выпускников вуза и молодых учителей формам и методам обучения, предполагающим передачу известного знания. Среди основных причин такого результата, были названы следующие: многообразие пониманий словосочетания «педагогическая технология», поверхностное понимание условий их применения на практике и др.

Безусловно, стоит отметить, что определенные попытки по обновлению технологической подготовки студентов в вузах предпринимаются, но пока они недостаточно систематизированы. В этой связи, проблема подготовки студентов педагогического вуза к использованию педагогических технологий остается актуальной.

Результаты и их обсуждение. На основе анализа изученной литературы, были выявлены различные походы к подготовке студентов к использованию педагогических технологий: через обновление содержания профессиональной подготовки студентов, изменение ее организации, использование педагогом интерактивных методов и средств, посредством разработки учебно-методического обеспечения [1;2].

Первый подход заключается в формировании у студентов системы знаний о педагогической технологии через внедрение в учебный процесс различных курсов, спецкурсов по определенным технологиям.Так,в частности, Г.А. Лебедева разработала курс по педагогическому проектированию, который аккумулирует и актуализирует совокупную множественность профессионально значимых умений и навыков (прогностических, проектировочных, конструктивных, аналитико-диагностических, рефлексивных и др.), обеспечивает будущего учителя логикой деятельности при решении различной сложности образовательных задач, обусловленных динамичностью и вариативностью функциональных образовательных систем [2].Спецкурс В.В. Алейникова по информационным технологиям, позволит будущему учителю получить конкретные сведения о назначении и использовании компьютерных технологий, обслуживающих методы психолого-педагогического анализа (диагностика, тестирование и т.п.) и поддерживающих предметные педагогические технологии (включая компьютерные технологии обучения и методики преподавания предмета с их использованием), реализуемые в учебном процессе в школе.

Другой подход заключается в использованиипреподавателями на лекционных, практических, лабораторных занятияхсовременных педагогических технологий: создание обучающих центров по изучению технологий, разработка соответствующего методического обеспечения (Загашев С.И.); использование дидактических методов и «взаимообучение по вертикали», «микропреподавание» (О.В. Капинус); модульной технологии в специально созданных центрах на базе профессионально-педагогического образовательного учреждения, где апробируются модульные программы, комплекты обучающих модулей, тестов, методические пособия по проведению деловых игр и т.д. (М.В. Горонович).Этот подход создает также условия для развития процессов профессионального самоопределения и самореализации личности, овладение студентами определенным уровнем профессиональных и личностных компетенций.

Третий подход связан с изменениями содержания профессиональной подготовки и в ее организации.В частности, использование в учебном процессе профессионально-педагогических тренингов (И.Л. Яцукова, ВБ.Питюкова); развивающих технологий (В.Ю. Питюков); компьютерных технологий (Е.В. Ильяшева); аудиовизуальных технологий (Т.Н. Носкова); информационных технологий посредством образовательного Web-сайта (Егорова Н.В.),учебного Интернет-ресурса (Д.А. Щуклин), учебно-методического комплекса, включающего веб-базируемый курс, пакет демонстрационных программ (А.Н. Костиков) и др. Такие изменения будут способствовать, по мнению авторов, повышению самостоятельности студентов, их активности в познании.

Следующий подход основан на разработке принципиально нового учебно-методического обеспечения подготовки студента, который позволит студенту, под руководством преподавателя,спроектировать индивидуальный образовательный маршрут. При этом основным компонентом учебно-методического обеспечения является учебно-методической комплекс, наполнение которого может быть различным (А.В. Платонова). Данный подход, обеспечит качественное изменение позиции студента в профессиональной подготовке, т.е. его активности, самостоятельности, ответственности и др., без чего овладение педагогическими технологиями не представляется возможным.

Заключение.Таким образом, подготовка студентов к использованию педагогических технологий в профессиональной деятельности педагога обусловлена особенностями современной образовательной ситуации; заключается в содействии становлению профессиональной компетентности будущего учителя в процессе овладения педагогическими технологиями; реализуется через различные подходы; охватывает весь период обучения.

Литература

1. Бордовский В.А. Современные проблемы совершенствования образовательного процесса в педагогических вузах / В.А. Бордовский: Монография.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1997. – С. 54-62.
2. Лебедева Г.А. Технология обучения педагогическому проектированию / А.Г. Лебедева // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 68-75.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСТАНОВКИ ВОСПРИЯТИЯ ПЕЧАТНОЙ РЕКЛАМЫ СТУДЕНТАМИ

Г.А. Фофанова, А.В. Данильчик
Минск, БГУ

Исследования в области психологии рекламы посвящены поиску наиболее эффективных способов влияния на сознание потребителя с целью формирования положительных образов рекламируемой продукции [1]. Аттитюд – психический феномен оценки определенного объекта, представленный в сознании в форме эмоциональных образований, суждений, намерений и влияющий на поведение индивида [2]. Актуальность работы обусловлена тем, что особенности восприятия рекламного сообщения зависят от его содержания, а само восприятие непосредственно влияет на формирование положительного или отрицательного перцептивного образа рекламируемой продукции.

Цель исследования – выявить психологическую оценку печатной рекламы с эротическими образами студентов с различными сексуальными аттитюдами.

Материалы и методы. Для проведения исследования были использованы следующие методики: опросник установок к сексу Айзенка (EIAS), позволяющий выявить установки в отношении различных форм сексуальной активности и материалам, содержащим эротические образы, а также метод семантического дифференциала, разработанный Ч. Осгудом, включающий в себя 25 биполярных шкал, с помощью которых можно выяснить оценки рекламных сообщений. Полученные данные подвергались статистической обработке с помощью программы SPSS 13.0 for Windows (частотный и факторный анализ с последующим Varimax вращением).

В исследовании приняли участие 64 студента, обучающихся на 2-4 курсах в Витебском государственном университете им. П.М. Машерова и Белорусском государственном университете.

Результаты и их обсуждение.

Психологическая оценка печатной рекламы – это процесс, в результате которого возникает суждение в отношении рекламного сообщения, формирующийся благодаря воздействию на эмоциональный и когнитивный компоненты психики воспринимающего. Под эротическим образом нами понимается такое содержание визуальных материалов, которое изображает человеческую натуру и, благодаря формированию в сознании человека перцептивного образа, вызывает сексуальные переживания, чувства и фантазии[3]. Сексуальный аттитюд - психический феномен оценки сексуального объекта в форме положительного или отрицательного отношения к нему, представленный в человеческом сознании в форме эмоциональных образований, суждений, паттернов поведения и определенным образом влияющий на чувства, мышление и поведение индивида. Сексуальные аттитюды, как частный случай всех аттитюдов, могут влиять на психологическую оценку печатной рекламы, а также используемых при ее создании образов.

Большей части опрошенных присущи консервативные сексуальные аттитюды, т.е. низкий уровень одобрения внебрачных сексуальных отно-

шений и открытой демонстрации эротики. Основную массу опрошенных, имеющих либеральные аттитюды, составляют мужчины и студенты, имеющие постоянного сексуального партнера (среди которых как мужчины, так и женщины.

Женщинами по сравнению с мужчинами более положительно оцениваются изображения с «эффектом присутствия» и эротическим контентом, а также мужской эротический образ. Женский эротический рекламный образ оценивается людьми положительно, вне зависимости от пола. Вне зависимости от наличия сексуального партнера изображения с «эффектом присутствия», женский и мужской эротический образ оцениваются также положительно.

Заключение. На основании полученных в результате исследования данных, нами была выявлена психологическая оценка печатной рекламы с эротическими образами студентами с различными сексуальными аттитюдами. Вне зависимости от того, либеральные аттитюды у человека или консервативные, изображения с «эффектом присутствия» и эротическим контентом, женский эротический образ и мужской эротический образ оцениваются положительно. Таким образом, различий в психологической оценке печатной рекламы с эротическими образами студентами с различными сексуальными аттитюдами не обнаружено.

Результаты данного исследования могут быть использованы в процессе составления рекламных сообщений с целью увеличения их психологической и, как следствие, экономической эффективности.

Литература

1. Лебедев-Любимов, А.Н. Психология рекламы / А.Н. Лебедев-Любимов. – СПб. : Питер, 2004. – 368 с.
2. Девяткин, А.А. Явление социальной установки в психологии XX века. Монография / А.А. Девяткин. – Калининград : Изд-во Калинингр. ун-та, 1999. – 309 с.
3. Келли, Г.Ф. Основы современной сексологии / Г.Ф. Келли. – СПб. : Изд-во Питер, 2000. – 896 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ С ПОЗИЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Н.В. Черникова
Минск, УО «БГПУ имени М. Танка»

Повышение качества образования является одной из актуальных проблем современного мира. В тексте «Концепции развития педагогического образования в Республике Беларусь» обращается внимание на формирование ключевых компетенций, которые должны быть освоены в результате образования обучающимися.

Реформирование образовательной системы Республики Беларусь требует от высшей школы подготовки специалиста, компетентного не только в профессиональном плане, но и в эстетическом отношении. В связи с этим в современных условиях актуализируется потребность перестройки процесса

формирования эстетической культуры студентов-будущих педагогов на основе компетентностного подхода.

Обращение к компетентностному подходу обусловлено требованием обеспечения практико-ориентированной направленности современного высшего педагогического образования и усиления функциональной подготовки будущего педагога. Применительно к эстетическому воспитанию в условиях педагогического вуза (педагогических специальностей) обращение к компетентностному подходу обусловлено осознанием проблемы разработки теоретических основ и организационно-технологических условий более качественной подготовки будущего учителя к решению воспитательных задач.

Компетентностный подход, лежащий в основе современной образовательной модели, представляется достаточно продуктивным в аспекте эстетического воспитания будущих педагогов. Во-первых, он органично соотносится с традиционным системным подходом к процессу воспитания студентов в высшем учебном заведении. Представляя две стороны единого процесса профессионального образования личности, обучение и воспитание являются его специфическими частями. Во-вторых, компетентностный подход к формированию эстетической культуры студентов не противоречит традиционному культурологическому подходу. В воспитании студентов на основе компетентностного подхода акцент делается, прежде всего, на общекультурном и профессиональном развитии личности. Речь идет о социально-нравственных качествах будущего специалиста как представителя своей профессии, гражданина страны и члена человеческого сообщества. Он должен иметь высокий уровень общей и эстетической культуры, уметь общаться и взаимодействовать с другими людьми, а его деятельность отвечать нравственным нормам, принятым в данной культуре и в данном профессиональном сообществе. В-третьих, компетентностный подход к эстетическому воспитанию теснейшим образом связан с личностно-деятельностным подходом, поскольку позволяет обеспечить психолого-педагогические условия личностного включения студента в воспитательную деятельность.

В качестве целей-результатов образовательного процесса педагогического вуза, с позиции компетентностного подхода, выступают принципиально новые образовательные конструкты – эстетическая компетентность и компетенции.

В современных педагогических исследованиях существуют разные подходы к трактовке понятия компетентности, однако общим, по мнению российских ученых (И.А. Зимняя, Д.А. Махотин, Ю.В. Фролов и др.), во всех подходах к определению компетенций является представление о том, что они формируются и проявляются в практической деятельности, и многие исследователи предлагают рассматривать компетентность в контексте определенной области специализации [1; 2].

В контексте нашего исследования интерес представляет термин «эстетическая компетентность», получивший хождение сравнительно недавно. В работе Л.В. Поселягиной эстетическая компетентность определяется как «составная часть эстетической культуры, способность личности распознавать эстетическое в действительности и искусстве; потребность действовать

по законам простоты, гармонии и красоты; способность к творческой деятельности; стремление к саморазвитию эстетической культуры» [3, с.163]. В свою очередь, российский педагог-исследователь А.П. Соболева под эстетической компетентностью студентов вуза понимает «интегративное свойство личности, которое характеризуется способностью человека реализовать свой эстетический потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества) на практике для успешной деятельности в профессиональной и социальной сфере, осознавая ответственность за её результаты» [4, с.12].

Компетентность не тождественна компетенциям. Они находятся в таком же отношении между собой, в каком находятся способность и деятельность. В своей работе «Культурологический и компетентностный подходы в личностно-профессиональном развитии будущего педагога» Г.И. Гайсина отмечает, что если эстетическая компетентность студента – это интегративное свойство его личности, то эстетические компетенции студента (по традиционной классификации – ключевые, базовые и специальные) – интегративная характеристика его деятельности. Иначе говоря, компетентность – это присвоенная компетенция, включающая личностное отношение студента к ней и к предмету деятельности, она актуализируется в компетенциях [5, с.63].

В российской педагогике были предприняты попытки выделить ключевые компетенции студентов-будущих педагогов в сфере эстетического воспитания. Так, Р.В. Назарова и Г.В. Миронова [6, с.313] выделяют следующие компетенции:

1. Личная идентичность и проявление самостоятельности в выборе методов, средств, приемов; создание определенного запаса элементарных эстетических знаний и впечатлений, без которых не может возникнуть интерес к эстетически значимым предметам и явлениям; формирование чувственно-эмоционального опыта.

2. Наличие адекватного активного словаря, умение выразить себя и свои чувства, умение реализовать эстетическое воспитание; использование новых технологий и осознание их влияния на будущее.

3. Наличие способности воспринимать и видеть красоту в искусстве и жизни, оценивать ее; формирование эстетических вкусов и идеалов личности; развитие способности к самостоятельному творчеству и созданию прекрасного.

На наш взгляд, формирование эстетической компетентности будущего педагога – это процесс, направленный на овладение студентами эстетическими знаниями, умениями, способами эстетической деятельности, а также развитие их способности к творческой самореализации и саморефлексии.

Литература

1. Зимняя, И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20-22.
2. Фролов, Ю.В. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки студентов / Ю.В. Фролов, Д.А. Махотин // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 34-41.
3. Поселягина, Л.В. Компетентностный подход к эстетическому воспитанию студентов / Л.В. Поселягина // Казанский педагогический журнал. – 2010. – № 4. – С. 162-171.

4. Соболева, А.П. Акмеологические условия формирования эстетической компетентности студентов педагогического вуза (На примере Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова): автореферат дис. ... канд. пед. наук: 19.00.13 / А.П. Соболева; Ульян. гос. ун-т. – Ульяновск, 2002. – 23 с.
5. Гайсина, Г.И. Культурологический и компетентностный подходы в личностно-профессиональном развитии будущего педагога / Г.И. Гайсина // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2008. – № 1. – С. 158-161.
6. Назарова, Р.В. Формирование компетенции педагогов в сфере эстетического воспитания в мультикультурном образовательном пространстве / Р.В. Назарова, Г.В. Миронова // Вестник АГТУ. – 2006. – № 5. – С. 312-315.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Т.П. Уласевич, И.А. Сысоева
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Введение. Современный этап развития общества ставит перед системой образования ряд проблем, обусловленных политическими и социально-экономическими факторами, среди которых следует выделить необходимость повышения качества, академической мобильности и интеграции в мировое научно-образовательное пространство. Одним из эффективных путей решения этих проблем является информатизация образования. Появление новых информационных технологий, связанных с развитием компьютерных средств и сетей телекоммуникаций дало возможность создать качественно новую информационно-образовательную среду как основу для развития и совершенствования системы высшего образования.[1;28-30] Выявление совокупности закономерностей, определение и использование на практике наиболее эффективных и последовательных образовательных действий является целью данного исследования. Совершенствование этих действий будет способствовать уменьшению затрат времени и материальных ресурсов для достижения высокого уровня подготовки квалифицированного специалиста (педагога-художника, руководителя кружка, учителя в школе и т.д.).

Материалы и методы. Большое значение в повышении профессиональной культуры будущего специалиста - преподавателя имеет информационная компетентность, т.е. способность использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности. Сущность такого обучения состоит в ориентации учебного процесса на потенциальные возможности человека и их реализацию. Образование должно развивать механизмы информационной деятельности, находить творческие способы решения жизненно важных проблем, способствовать превращению творчества в норму и форму существования человека. Компонентами компетентности современного педагога являются:

- готовность к освоению большого объема информации и ее аналитической обработке;
- получение навыков культуры отбора, воспроизведения, представления и передачи информации;

- готовность к использованию современных интерактивных телекоммуникационных технологий как важного аспекта профессионального роста;
- способность к моделированию и конструированию образовательной среды, а также прогнозированию результатов собственной профессиональной деятельности.

Использование информационно-коммуникационных технологий дает возможность значительно ускорить процесс поиска и передачи информации, преобразовать характер умственной деятельности, автоматизировать человеческий труд. Уровень развития и внедрения информационно-коммуникационных технологий в производственную деятельность определяет успех любой деятельности – педагогической, художественной, экономической и т.д. Основой информационно-коммуникационных технологий являются информационно-телекоммуникационные системы, построенные на компьютерных средствах и представляющие собой информационные ресурсы и аппаратно-программные средства, обеспечивающие хранение, обработку и передачу информации на расстояние.[2;33-36]. Для повышения профессиональной и информационной компетентности будущих специалистов в образовательной среде вуза должны применяться различные электронные средства обучения, такие как учебники, задачники, тренажеры, мультимедийные лекции и т.д.

В настоящее время на сайте Витебского государственного университета размещены учебно-методические рекомендации (модули) для изучения дисциплин студентами дневного и заочного отделений университета. Модули включают все необходимые учебные материалы по изучаемому курсу: программу, электронный вариант лекций, методические рекомендации для выполнения лабораторных и практических работ, вопросы для подготовки к экзаменам или зачетам, темы курсовых работ, семинарских занятий, рефератов, материал для самостоятельной внеаудиторной работы и т.д. Электронные лекции дают возможность студенту получить не только содержание текущей теоретической части курса, но и подготовиться к следующей теме, т.е. в дальнейшем материал будет прослушан уже с определенным уровнем понимания. С такой аудиторией преподавателю появляется возможность, уделять больше времени для изучения сложных вопросов, обсуждать материал и устраивать дискуссии по теме лекции. Все это обеспечивает более качественный уровень понимания и усвоения материала, чем механическое конспектирование содержания лекции.

На практических занятиях по дисциплине «Народные художественные ремесла» студенты знакомятся с основами технологии выполнения изделий декоративно-прикладного характера. Задания носят творческий характер, основанный на индивидуальных способностях каждого студента. Все работы разноплановые. При самостоятельной работе дома студенты продолжают выполнять каждый свое изделие, а электронная версия технологических основ приемов изготовления располагается на сайте университета, находясь в свободном доступе для всех студентов. Для подготовки к экзамену на сайте представлены вопросы, а также список литературных источников рекомендованных для успешного усвоения дисциплины. Все печатные издания можно изучать в библиотеке универ-

ситета, а наиболее значимые источники проходят электронную обработку и располагаются на сайте научной библиотеки нашего университета. «Полезные ссылки» дают возможность перейти на различные сайты по темам изучения дисциплины, просмотреть документальные фильмы, видео уроки и т.д. Обучение в условиях информационной образовательной среды, когда учебная программа, задания и все необходимые учебно-методические материалы размещены на сайте, т.е. позволяет студентам выбирать собственный темп изучения материала.

Результаты и их обсуждение. На кафедре декоративно-прикладного искусства и технической графики ВГУ имени П.М. Машерова изучается эффективность такой модели обучения, ее влияние на повышение качества образования и на формирование профессиональной компетентности будущих специалистов. В данных условиях использования учебного сайта университета, как основы учебно-методического обеспечения самостоятельной работы студентов при изучении дисциплины «Народные художественные ремесла», была поставлена задача: выявить динамику качества подготовки студентов заочной формы обучения. Для реализации этой задачи проведена опытно-экспериментальная работа по организации процесса подготовки к зимней сессии студентов 3 курса специальности «Изобразительное искусство» ХГФ. В эксперименте участвовали 64 студента. Самостоятельная работа студентов формировалась с учетом начальных знаний сформированных в процессе подготовки к сессии. Контроль осуществлялся в три этапа.

1 этап - промежуточная аттестация позволила определить уровень самостоятельной теоретической подготовки студентов – средний балл «6,4».

2 этап – выполнение практического задания в аудитории. Эскизы (утверждены заранее по электронной почте) и заготовки деталей для изделия из соломки (по инструкционно-технологическим картам и видео-урокам расположенным в модулях на сайте университета) – средний балл составил «9,6».

3 этап – итоговый контроль (экзамен) – средний балл – «7,2».

Заключение. Правильно спланированная, организованная и контролируемая аудиторная и внеаудиторная самостоятельная работа студентов имеет огромное образовательное и воспитательное значение. Она является условием для достижения высоких результатов обучения и превращает полученные знания в устойчивые умения и навыки.

Литература

1. Сугрей Л.А. Роль гуманистической среды университета в процессе формирования профессиональной культуры специалиста. Материалы XXXVII научно-технической конференции по итогам работы профессорско-преподавательского состава СевКавГТУ за 2007 год. Т. 1. Естественные и точные науки. Технические и прикладные науки. Ставрополь: Сев.КавГТУ- 2008. 236 с.
2. Птущенко Е. Б. Адаптивная модель системы обучения в условиях использования информационных технологий как основа формирования профессиональной компетентности специалиста. Адыгейский государственный университет (АГУ). Майкоп: ИТО-2006. http://ito.edu.ru/index.html

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

Magna Adamovicz 3
Monika Miňová 32
Jolanta Gabzdyl 7
Zlatica Huľová 60
Абазовская Н.В. 212
Адамович И.В. 69
Александрова С.А. 73
Алексеева А.В. 71
Ализарчик Л.Л. 215
Ананченко Г.В. 73
Андриенко В.Д. 258
Антонова Е.В. 217
Баранова Ю.В. 73
Баранок В.Н. 76
Беженарь Ю.П. 79
Богатырева А.Э. 83
Бурак А.В. 91
Бурдук Е.Л. 85
Васильева Л.Г. 218
Венскович Д.А. 88
Виноградова А.В. 189
Вожгурова О.В. 238
Волощенко О.Г. 163
Воронова А.А. 221, 270
Грушова Л.Д. 91
Данилевич Т.А. 94, 96
Данильчик А.В. 273
Данченко А.В. 11
Девятникова Г.Н. 130
Демидчик Н.П. 13
Дубаневич Д.Т. 99
Дьяченко Л.С. 16
Ершова Л.В. 96, 223
Журко И.Л. 101
Забабуха Л.И. 103
Завистовский В.Э. 150
Загорулько Р.В. 226
Загорулько Ю.В. 27
Заяц Н.П. 247
Зинькова Н.К. 39
Зорко С.А. 144
Иванова О.А. 105
Казаручик Г.Н. 228
Каминская И.А. 108
Капранова В.А. 18
Карпенко Э.А. 111
Карпович Е.Л. 103
Керножицкая И.Е. 114
Киселева О.В. 212
Климович В.П. 118
Ковалевская Л.В. 120
Ковалек И.А. 231
Козинец Л.А. 21, 24
Конышева А.В. 123
Коршиков Ф.П. 99
Косаревская Т.Е. 125
Костюченко В.Ю. 128
Кротова Т.Н. 130
Кудрин И.Г. 132
Кунцевич З.С. 27
Кутькина Р.Р. 125
Кущина Е.А. 134
Лазарчук Л.Л. 233
Лазуков С.А. 136
Ларисова Е.В. 139
Лауткина С.В. 142, 144
Лесная О.Ю. 160
Лозицкий В.Л. 147
Луцевич Л.В. 171
Лятецкая И.Н. 236
Макрицкий М.В. 238
Малаховская В.В. 150, 196
Малиновский В.В. 215
Малышева Л.С. 29
Марковникова Н.В. 103
Махиня О.В. 160
Мациевская С.В. 152
Метелица А.С. 242
Мещеряков С.А. 245, 247
Михальчук М.П. 155
Морова Н.С. 34
Неделько М.В. 157
Николаенко С.В. 163
Новикова Т.А. 192
Орел О.В. 37
Орлова А.П. 39

Павлова Н.В. 166
Панов С.В. 44
Папко М.В. 242
Перевозный А.В. 168
Плескацевич Н.М. 254
Подольная Л.Л. 47
Полешук Е.Н. 171
Полищук И.В. 248
Полупанова Е.Г. 49
Принц Ю.Ю. 142
Прищепа И.М. 174
Пырцак Е.С. 177
Ракова Н.А. 174
Семенов Е.Е. 55
Семенюк В.П. 179
Сенько Д.С. 256
Сиренко С.Н. 258
Слободников А.С. 261
Смотрова Н.В. 79
Снопкова Е.И. 52
Сорокина Е.О. 181
Старобина Е.М. 16
Старовойтова Д.А. 184
Суднічэнка Т.А. 186
Сысоева И.А. 277
Терещенко Е.В. 263
Терещенко С.Г. 91
Тетерина В.В. 39
Тимашкова Л.Н. 265
Турковский В.И. 58
Турченкова Р.Н. 268
Уласевич Т.П. 277
Унанян Г.Г. 194
Устименко В.В. 189
Филатова Д.Ф. 192
Фоменко А.А. 221, 270
Фофанова Г.А. 273
Хоботова А.О. 150, 196, 201
Хуторова М.Н. 198
Черникова Н.В. 274
Чесноков А.Н. 204
Шиг Р.П. 65
Шокель Е.Г. 201
Щепеткова Н.В. 66
Яковлев В.П. 99
Якупова М.М. 204
Янковская А.В. 207
Ярошевич Л.А. 209

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ:
ТРАДИЦИИ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Материалы IV Международной научно-практической конференции

Витебск, 5 декабря 2013 г.

Технический редактор *Г.В. Разбоева*
Компьютерный дизайн *Л.Р. Жигунова*

Подписано в печать . 2013. Формат 60x84 1/16 . Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 16,39. Уч.-изд. л. 19,09. Тираж экз. Заказ .

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».
ЛИ № 02330/110 от 30.01.2013.

Отпечатано на ризографе учреждения образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».
210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.