



Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования

«Белорусский государственный педагогический университет  
имени Максима Танка»

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ  
ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ  
ТРАНСФОРМАЦИОННЫХ  
ПРОЦЕССОВ:  
НОВЫЕ ТРЕБОВАНИЯ  
К СОДЕРЖАНИЮ  
И РЕЗУЛЬТАТАМ**

**TEACHER EDUCATION  
IN THE CONTEXT  
OF TRANSFORMATION  
PROCESSES:  
NEW REQUIREMENTS  
FOR CONTENT  
AND RESULTS**

Материалы  
VIII Международной  
научно-практической конференции

*г. Минск, 21 ноября 2018 года*

Materials  
of the VIII International  
scientific-practical conference

*Minsk, November, 21, 2018*

Минск  
БГПУ  
2018

ISBN 978-985-541-560-3

© Оформление, БГПУ, 2018

УДК 378  
ББК 74.58  
П24

Рецензенты:

*В. Ф. Русецкий*, доктор педагогических наук, доцент,  
начальник научно-исследовательского центра НМУ «НИО»  
Министерства образования Республики Беларусь;  
*В. В. Чет*, доктор педагогических наук, профессор  
кафедры частных методик ИПКиП БГПУ

Под научной редакцией *А. В. Позняк*

**Педагогическое** образование в условиях трансформационных процес-  
П24 сов: новые требования к содержанию и результатам = Teacher education in the  
context of transformation processes: new content and results requirements : мате-  
риалы VIII Международной научно-практической конференции, г. Минск :  
БГПУ, 21 ноября 2018 г. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка; под науч. ред.  
А. В. Позняк. – Минск, 2019. – 172 с.

ISBN 978-985-541-560-3.

В сборнике помещены научные статьи, представляющие концептуальные основа-  
ния и опыт организации непрерывного педагогического образования, а также презен-  
тация основных результатов образовательной, проектной и научно-исследовательской  
деятельности.

Адресуется научно-педагогическим работникам, преподавателям высшей школы,  
аспирантам, студентам.

*Минимальные системные требования:*

Операционная система Windows 98 и выше  
Процессор Pentium III, RAM 32 Мб (ОЗУ), HDD 250 Мб  
Видеоадаптер с разрешением 800×600, 256-цветов,  
32 Мб видеопамяти, DVD-ROM, мышь

© Оформление. БГПУ, 2018

*Программное обеспечение:* Adobe Acrobat Reader

*Ответственный за выпуск Э. Н. Макаренко*  
*Техническое редактирование и компьютерная верстка А. А. Покало*  
*Дизайн обложки Е. С. Выдрицкой*

Дата подписания к использованию 27.12.18. 2,3 Мб. Тираж 5 электрон. экз. Заказ 679.

Издатель и полиграфическое исполнение: учреждение образования  
«Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка».

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,  
распространителя печатных изданий № 1/236 от 24.03.14.  
Ул. Советская, 18, 220030, Минск.

## ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ХИМИИ К СОЗДАНИЮ ПОЛИМОДАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА УРОКАХ

Аболмусова Е. Ю., Космодемьянская С. С.  
Казанский (Приволжский) федеральный университет,  
Казань (Российская Федерация)

abolmusovaelena@gmail.com,  
svetlanakos@mail.ru

**Аннотация.** В данной статье рассмотрен один из вариантов профессиональной подготовки будущего учителя химии к работе с детьми с разной ведущей перцептивной модальностью, возможность учёта индивидуальных особенностей учащихся в ходе организации урока химии, построение педагогической деятельности исходя из собственного ведущего канала восприятия.

**Ключевые слова:** педагогическая деятельность, химическое образование, полимодальная среда, перцептивная модальность.

Химия как одна из дисциплин естественнонаучного цикла – это наука, связанная с практическими умениями и навыками, а потому требует целостного и всестороннего восприятия со стороны учащегося, что обуславливает необходимость развития всех его модальностей для объективного понимания мира вокруг себя, целостного восприятия веществ, из которых состоят объекты. Наиболее полному процессу усвоения информации способствует учёт ведущей перцептивной модальности учащихся в работе учителя химии. Тема модальности рассматривается в работах многих отечественных психологов и педагогов, а также в зарубежной литературе. Мы провели дефиницию данного понятия. Так, в работе [1] советского и российского деятеля образования И. М. Кондакова «Психология. Иллюстрированный словарь» термин раскрыт как качественная характеристика психического отражения раздражителя, действующего на определенную сенсорную систему (зрительную, слуховую, тактильную и т. д.). Среди зарубежных источников можем выделить Оксфордский справочник по клинической медицине (2009 год), в котором сказано, что модальность – это разновидность ощущений, например, обонятельных, слуховых, вкусовых или позволяющих человеку определять окружающую температуру [2]. Такой учёт индивидуальных особенностей учащихся поможет повысить мотивацию к изучению химии, так как обучающегося, в первую очередь, интересует то, что касается его лично. Подача учебного материала по химии с опорой на сильную сторону восприятия у школьника поможет общению, облегчив понимание материала, тем самым повысив эффективность процесса обучения [3, с.311-315].

Студент, как будущий учитель химии, должен подготовить себя к работе с учениками, учитывая разные ведущие каналы восприятия. Особое значение в адаптации полимодального подхода в методике студента имеет педагогическая практика по химии на 3-4-х курсах обучения. У практиканта появляется возможность проявить исследовательский поиск, объектом которого могут быть вопросы по изучению средств стимулирования учителем учебно-познавательной активности учащихся, способы организации и стимулирования самостоятельной работы школьников на уроке и во внеурочное время [4, с.10]. Такая предварительная работа поможет оценить эффективность создания и рациональность применения полимодальной образовательной среды в химическом образовании, возможность корректирования методики студента до начала основной педагогической деятельности. Барьером на пути к осуществлению полимодального подхода на уроках химии является то, что каждый учитель действует, исходя из своего доминирующего канала восприятия. В случае, если ведущие перцептивные модальности учителя и учащихся не совпадают, они рискуют столкнуться с недопониманием в процессе обучения, дискомфортом при построении диалога [5].

Мы исследовали данную проблему создания студентами полимодальной образовательной среды в ходе педагогической практики по химии и провели анализ полученных результатов. Во избежание возникновения подобных проблем, предлагаем следующую последовательность действий работы над собой будущего педагога:

1. Необходимо оценить собственный ведущий тип восприятия. Для этой цели существует методика «VARK For Teachers and Trainers. How do I teach?», разработанная специально для педагогов и доступная в англоязычной версии сайта <http://vark-learn.com/> [6]. Для упрощения процесса прохождения теста будущими учителями химии, студентами Химического института им. А. М. Бутлерова К(П)ФУ, текст опросника без смыслового искажения был переведён нами на русский язык.
2. По результатам тестирования выявить наиболее слаборазвитые стороны восприятия, провести работу над собой по их развитию. Например, при недостаточно развитом визуальном канале восприятия рекомендуется осматривать внешний вид зданий по дороге на учёбу, запоминать их строение, расположение окон и подъездов; обращать внимание на наличие светофоров и тому подобное [7].
3. Оценить собственную степень осведомлённости по проблеме. Для этой цели нами было разработано тестирование для студентов Химического института им. А. М. Бутлерова К(П)ФУ.
4. Развивать в себе навык осознанного наблюдения за коллективом с целью выявления ведущих каналов восприятия его участников.

Мы разработали и адаптировали свою методическую разработку по учету полимодальной образовательной среды во время прохождения педагогической практики в МАОУ «Лицей № 121 имени Героя Советского Союза С. А. Ахтямова» Советского района г. Казани (2018/2019 уч.г.). Опыт создания полимодальной образовательной среды показал свою результативность при организации внеклассного мероприятия химической направленности «Обещаю быть лучше», посвященного полимерным материалам и разделному сбору отходов. Нами была выделена экспериментальная (10 А класс, 26 учеников) и контрольная (10 Б класс, 23 ученика) группы, проведено входное тестирование, результаты которого показали одинаковый уровень осведомлённости по проблеме в обеих группах. Мероприятие, проведённое в 10А, было организовано с применением полимодального подхода: учащиеся получили задания для работы в группах согласно их ведущему типу восприятия, заранее определённого при помощи тестирования по методике VARK. При организации выходного контроля (интерактивное задание «Сортировка ТБО», состоящее из 20 элементов, разработанное при помощи ресурса [Learningapps.org](http://Learningapps.org)) по теме, экспериментальная группа показала 100 % результат, в то время как участники контрольной группы допускали в среднем 5-6 ошибок при выполнении задания.

Таким образом, работа студента, будущего учителя химии, над собственной методикой преподавания позволит осуществить грамотную организацию полимодальной образовательной среды в рамках школьного химического образования, что будет способствовать развитию менее развитых сторон восприятия учащихся и сделает обучение химии наиболее эффективным, поможет наиболее полному восприятию учебного материала.



#### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:**

1. Кондаков, И. М. Психология. Иллюстрированный словарь / Прайм-Еврознак, 2003. – 512 с.
2. Лонгмор, М. Оксфордский справочник по клинической медицине /М. Лонгмор, Я. Уилкинсон, С. Раджагопалан ; пер. с англ. – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2009. – 855 с.
3. Аболмусова, Е. Ю. Методика работы учителя химии с учётом различной доминирующей перцептивной модальности учащихся / Е. Ю. Аболмусова, С. С. Космодемьянская // Актуальные проблемы химического и экологического образования: Сб. научн.тр. 65 Все-

- российской научно-практической конференции химиков с международным участием, г. Санкт-Петербург, 18-20.04.2018 г. – СПб.: Астерион, 2018. – 430 с.
4. Казимирская, И. И. Педагогическая практика будущего учителя как объект научной рефлексии / И. И. Казимирская // Вестн БДПУ. Серия 1. – 2015. – № 4. – С. 9-13.
  5. Аболмасова, Е. А. Создание полимодальной среды обучения в рамках школьного химического образования / Е. А. Аболмасова, С. С. Космодемьянская // Человек в условиях социальных изменений: сборник научных статей очной Международной научно-практической конференции. – Уфа: БГПУ им. М. Акмуллы, 2018. – 157 с. (с.4-6).
  6. VARK For Teachers and Trainers. | VARK [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vark-learn.com/the-vark-questionnaire/teaching-questionnaire/>. – Дата доступа: 08.11.2018.
  7. Бандурка, Т. Н. Полимодальность восприятия в обучении. Как раздвинуть границы познания. Иркутск: Изд-во Оттиск, 2005. – 203 с.

#### PREPARATION OF FUTURE CHEMISTRY TEACHERS FOR THE CREATION OF A POLYMODAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT AT LESSONS

*Abolmasova E., Kosmodemyanskaya S.  
Kazan (Volga region) Federal University  
Kazan (Russian Federation)  
abolmasovaelena@gmail.com,  
svetlanakos@mail.ru*

**Annotation.** This article discusses one of the options for future chemistry teachers training to work with children with different leading perceptual modality, the possibility of taking into account the individual characteristics of students in the course of the organization of chemistry lessons, the construction of educational activities based on teacher's leading channel of perception.

**Key words:** teaching, chemistry education, multimodal environment, perceptual modality.



УДК 37.01: [37.015.31:17.022]

### ГЕНЕЗИС РАЗВИТИЯ ИДЕЙ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ И ПРАКТИКЕ

*Алехнович А.*

*Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка,  
Минск (Республика Беларусь)*

*[alehnovich75@gmail.com](mailto:alehnovich75@gmail.com)*

**Аннотация.** В статье рассматриваются взгляды прогрессивных мыслителей прошлого и современности на духовно-нравственное воспитание личности.

**Ключевые слова:** духовно-нравственное воспитание, историко-теоретический анализ, концепция воспитания.

В Республике Беларусь образование является одним из приоритетных направлений развития. Это закреплено на уровне государственной политики нашей страны. В этой связи происходит активный поиск подходов к духовно-нравственному воспитанию подрастающего поколения.

Историко-теоретический анализ проблемы духовно-нравственного воспитания показал, что на разных исторических этапах подходы к воспитанию ребёнка различались.

Вопросы воспитания начали рассматривать ещё древнегреческие философы: Демокрит, Сократ, Платон, Аристотель. Они связывали развитие личности с духовным воспитанием и широтой мировоззрения.

В средние века на смену прогрессивным философским идеям античности пришли религиозные догмы, которые не давали гармонично развивать внутренний мир личности с внешним окружающим миром.

На рубеже XIX–XX вв. по мнению педагога, философа, мыслителя К. Н. Вентцеля (1857–1947) (теория «свободного воспитания») ребёнок должен осознавать себя творческой личностью с безграничными возможностями и потенциалом, развивать в себе самосознание, саморазвитие. А саморазвитие нарабатывает волю, формирует интеллектуально-нравственную свободу, развивает мировоззренческие основы, идеи и убеждения, расширяет масштаб мышления, сознания, восприятия, ощущения.

Цели воспитания К. Н. Вентцеля – создание благоприятной окружающей среды, побуждающей ребенка к самостоятельной нравственной деятельности, которая обеспечивает целостное восприятие своей жизни, развивает стремление к самоанализу, предполагает постоянное нравственное самосовершенствование воспитателей, родителей, других людей, окружающих ребенка.

В XX веке требования в воспитании личности менялись согласно развитию общества. Мы можем выделить идеи духовно-нравственного воспитания прогрессивных мыслителей и практиков того времени. В своих трудах о ноосфере В. И. Вернадский заложил и показал новые, более высокие смыслы жизни присущие ноосферному человеку, т.к. ноосферность является вектором развития, где человек должен стать и быть человеком цивилизованным, как выразитель цивилизации. Человек взаимодействует с материей и ему необходимо быть многоуровнево развитым человеком.

Великая Октябрьская революция привнесла существенные изменения в воспитательный и образовательный процессы: утверждены демократические принципы в сфере образования, создавались общеобразовательные, трудовые школы, где большое внимание уделялось трудовому воспитанию и самоуправлению. Вместе с тем система образования стала очень политизирована. Духовное воспитание было заменено идеологическим. Воспитывался патриотизм, любовь к Родине и партии, политическим вождям, коллективизм и интернационализм.

В тяжёлых условиях военного времени (1941-1945 гг.) на оккупированной территории Беларуси основной формой учебно-воспитательной работы было обучение и воспитание в борьбе за свободу и независимость Родины. Учителя воспитывали у учащихся на конкретных примерах любовь и преданность к Отечеству, глубокую ненависть к врагу. Воспитание детей и молодёжи было в патриотическом духе, с характерной военно-патриотической и идейно-политической направленностью.

Послевоенное время, особенно в первые годы мирного строительства в СССР и БССР, вопросы воспитания советских людей приобретают особую значимость. В учебно-воспитательную деятельность заложены идеологические задачи по воспитанию новой материально-технической интеллигенции. В 1940-1980-е гг. в воспитании и обучении детей и молодёжи опирались на данные об успехах и достижениях социалистического строительства, советской науки и культуры, воспитывая гордость за свою Родину, советский патриотизм, преданность делу в строительстве социализма и счастливой жизни.

Во второй половине XX в. научные исследования велись по разным направлениям: в направлении открытых воздействий на ребёнка с использованием метода убеждения (Н. И. Болдырев, Э. И. Моносзон и др.); на основе методов открытого требования (А. Ю. Гордин, Б. Т. Лихачёв и др.); на основе воспитывающих моральных, дружеских взаимоотношений (Ю. П. Азаров, Л. И. Новиков, В.А. Сухомлинский и др.), а также белорусские учёные Д. И. Водзинский, К. В. Гавриловец, А. А. Гримоть, И. И. Казимирская и др.; изучением психологических аспектов идейно-нравственного воспитания занимались А. А. Бодалев, Л. И. Божович и др.

В конце XX – начале XIX века в обществе возрастает интерес духовно-нравственного воспитания личности. В 1996 году была разработана концепция реформирования средней школы, согласно которой четко обозначилась направленность на развитие и воспитание личности и повышающее значение гуманизации в данных процессах. Однако изменения в политике, экономике и социокультурной сфере в Беларуси в 90-е годы XX века вызвали отток наиболее активной части педагогов из системы образования в коммерцию, привели к роспуску пионерской и комсомольской организации, коммерциализации жизни молодежи, росту употребления алкоголя, наркотиков, воровства, насилия, вымогательства, проституции, обесцениванию честной трудовой деятельности.

В связи с этим начался поиск новых методологических и практических подходов к воспитанию молодежи. В 1999 г. была принята Концепция воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь, в рамках которой произошел отказ от моноидеологии и декларативных ценностей, возврат к общечеловеческим нравственным качествам и традициям народа, повышение интереса к белорусской культуре, языку, повышение роли гуманитарных дисциплин.

Принятая в 2000-е годы законодательная база в сфере образования уделяет существенное внимание воспитанию нравственных, социально активных и инициативных граждан. В законодательство ввели понятие воспитания с перечислением его составляющих и направленности.

Хочется упомянуть про эксперимент в сфере образования, сочетающий образование и духовно-нравственное воспитание, проводившийся с 1991 по 1999 годы на базе Ставропольского диалогия «Человек» с созданием «Института Экосферы Человека» под руководством ректора В. А. Сердюка. Программа эксперимента – «экосферная оптимизация педагогических процессов системами Эко Человека в аспекте неотчуждаемости» [3]. В лицее были созданы условия для саморазвития и самореализации личности в гармонии с самим собой и обществом. Данный эксперимент показал, что для воспитания в ребёнке духовно-нравственных качеств требуются нестандартные подходы и высочайший профессионализм педагогов. Именно такое образование и воспитание взрастит воспитанного человека, способного созидать, творить во благо всему живому, общаться с человечеством и Космосом, соблюдая законы мироздания, расширяя ответственность, достигая высокой ступени развития.

Таким образом, духовно-нравственное воспитание – процесс организованного, целенаправленного как внешнего, так и внутреннего воздействия на духовно-нравственную сферу личности, являющуюся системообразующей её внутреннего мира. Это воздействие носит комплексный, интегрированный характер относительно чувств, желаний, мнений личности. Оно опирается на определенную систему ценностей.

Духовно-нравственное воспитание направлено на формирование нравственной культуры учащегося и предполагает приобщение обучающихся к гуманистическим общечеловеческим и национальным ценностям. Нравственная культура характеризуется степенью освоения обучающимися морального опыта общества, мерой воплощения этого опыта в поведение и отношение с другими людьми, выражается в потребности в нравственном самосовершенствовании, **в воспитании** определенных качеств личности: гуманности, доброты, честности, порядочности, дисциплинированности.

Основы духовно-нравственного воспитания являются фундаментом создания всесторонне развитой личности и должны закладываться с детства и быть включены в образовательный процесс помимо воспитания в семье.



#### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:**

1. Стрекаловская, А.В. Концепция космического воспитания К. Н. Вентцеля / А.В. Стрекаловская // Известия волгоградского государственного педагогического университета. – 2008. – С. 134-138.

2. Вентцель, К. Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад / К. Н. Вентцель. – Изд. 4-е, вновь испр. и доп. – М.; Пб.: Голос труда, 1923. – С. 6.
3. Сердюк, В.А. Экосферное образование / В.А. Сердюк // Межотраслевой альманах Деловая слава России № 5 – 2016
4. Субетто, А. И. Доктрина духовно-нравственной системы ноосферного человека и ноосферного образования / А.И. Субетто. – Кострома: КГУ им. Н.А.Некрасова, 2007 -102 с.
5. Орлова, А.П. История педагогики: учеб.пособие В 2 ч. Ч. 1 / А.П. Орлова, Н.К. Зинькова, В.В. Тетерина; под ред. А.П. Орловой. – Минск: РИВШ, 2012. – 324 с.
6. Орлова, А.П. История педагогики: учеб.пособие: в 2 ч. – Ч. 2 / А.П. Орлова, Н.К. Зинькова, В.В. Тетерина; под ред. А.П. Орловой. – Минск: РИВШ, 2012. – 284 с.

### GENESIS OF DEVELOPMENT OF IDEAS SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION IN PEDAGOGICAL SCIENCE AND PRACTICE

*Aliakhnovich A.*

*Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank*

*Minsk (Republic of Belarus)*

*alehnovich75@gmail.com*

**Annotation.** The article discusses the views of progressive thinkers of the past and modernity on the spiritual and moral education of the individual.

**Key words:** spiritual and moral education, historical and theoretical analysis, the concept of education.



УДК 37.09: [373.5+378] (476.5)

## **Р**ОЛЬ ФИЛИАЛА КАФЕДРЫ В ДОПРОФИЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧАЩИХСЯ (на примере сотрудничества ВГУ имени П. М. Машерова с ГУО «Гимназия № 5 г.Витебска»)

*Балашова И. Э., Турковский В. И.*

*Витебский государственный университет имени П. М. Машерова*

*Витебск (Республика Беларусь)*

*innochka\_balashova@mail*

**А**ннотация. В статье определены основные направления допрофильной педагогической подготовки учащихся (механизмы раннего включения будущих специалистов в профессиональную среду образования). Обоснована роль филиалов кафедр в реализации направлений допрофильной педагогической подготовки учащихся на II ступени общего среднего образования.

**К**лючевые слова: непрерывное педагогическое образование, допрофильная подготовка, педагогическая подготовка, региональный кластер, филиал кафедры.

В настоящее время акцент государственной политики Республики Беларусь направлен на совершенствование подготовки педагогических кадров. В Государственной программе «Образование и молодежная политика» на 2016-2020 гг. обращается внимание на формирование гибкой, эффективной системы непрерывного образования, развитие инфраструктуры образования и организационно-экономических механизмов, обеспечивающих равную доступность основного, специального и дополнительного образования; совершенствование содержания образования для достижения современного качества учебных результатов; формирование эффективной системы по социализации и самореализации молодежи, развитию потенциала молодежи [1].

Решение выше поставленных задач возможно благодаря целенаправленной педагогической допрофильной и профориентационной работе.

Так, в инструктивно-методическом письме Министерства образования Республики Беларусь «Об организации в 2018/2019 учебном году образовательного процесса при изучении учебных предметов и проведении факультативных занятий при реализации образовательных программ общего среднего образования» отмечено, что допрофильная подготовка и профориентационная работа – это обязательный подготовительный этап для осознанного выбора учащимися уровня основного образования с учетом собственной индивидуальности для продолжения образования по завершении обучения и воспитания на II ступени общего среднего образования [5].

Одна из моделей организации допрофильной подготовки и профориентационной работы: *в форме сетевого взаимодействия учреждений общего среднего, профессионально-технического, среднего специального, высшего образования, дополнительного образования детей и молодежи* [5].

В связи с этим и в соответствии с планом мероприятий по реализации Концепции развития педагогического образования на 2015-2020 гг. в Витебском регионе создан и функционирует региональный учебно-научно-инновационный кластер непрерывного педагогического образования, центром которого является ВГУ имени П. М. Машерова [2,3].

Реализация основных направлений развития Витебского регионального кластера непрерывного педагогического образования возможна благодаря созданию на базе учреждений образования филиалов кафедр. Так, в ВГУ имени П. М. Машерова созданы и функционируют на базе учреждений образования 25 филиалов кафедр [8].

На наш взгляд филиалы кафедр представляют собой уникальную, инновационную среду (многофункциональный механизм) взаимодействия университета и школы, благодаря которой возможна реализация направлений раннего включения будущих специалистов образования в среду профессиональной деятельности.

Рассмотрим основные направления раннего включения будущих специалистов образования в среду профессиональной деятельности посредством филиалов кафедр на примере сотрудничества ВГУ имени П. М. Машерова и ГУО «Гимназия № 5 г. Витебска» посредством созданных на базе гимназии филиалов кафедр (филиала кафедры инженерной физики (ФМИИТ), кафедры информатики и ИТ (ФМИИТ), кафедры ботаники (БФ) в рамках инновационного проекта «Апробация модели допрофильной педагогической подготовки учащихся на II ступени общего среднего образования»:

**1 направление** – организация педагогической практики (включая волонтерскую практику) студентов специальностей ВГУ.

На базе ГУО «Гимназия № 5 г. Витебска» проходят ежегодно педагогическую практику около 60 студентов ВГУ имени П. М. Машерова по специальностям: 1-31 01 01-02 Биология (научно-педагогическая деятельность), 1-02 04 01 Биология и химия, 1-31-02-01-02 03 География (научно-педагогическая деятельность), 1-02 05.01 Математика и информатика, 1-31 04 01-03 30 Физика (научно-педагогическая деятельность) со специализацией «Методика преподавания физики и информатики».

Практикой студентов руководят опытные преподаватели ГУО «Гимназия № 5 г. Витебска», отличники образования, заслуженные учителя Республики Беларусь, победители различных этапов республиканского конкурса профессионального мастерства педагогических работников «Учитель года Республики Беларусь».

**2 направление** – реализация экспериментальных и инновационных проектов.

В ГУО «Гимназия № 5 г. Витебска» совместно с ВГУ имени П. М. Машерова осуществляется в соответствии с Инструкцией о порядке осуществления экспериментальной и инновационной деятельности в сфере образования (утв. постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 1 сентября 2011 г. № 251):

Апробация результатов экспериментально-инновационного проекта «Внедрение модели тьюторского центра учреждения образования по подготовке будущих учителей (2013-2016 гг.)» (научные консультанты – преподаватели ВГУ имени П. М. Машерова);

Реализация проекта «Апробация модели допрофильной педагогической подготовки учащихся на II ступени общего среднего образования (2016-2019 гг.) (участники проекта – преподаватели ВГУ имени П. М. Машерова).

Учащиеся и преподаватели ГУО «Гимназия № 5 г. Витебска» участвуют в выполнении исследований тем ГПНИ и тем БРФФИ филиалов кафедр ботаники, инженерной физики, информатики и информационных технологий ВГУ имени П. М. Машерова.

**3 направление** – организация научно-исследовательской деятельности учащихся.

В ВГУ имени П.М Машерова реализуются следующие мероприятия:

- ежегодно (подготовительным отделением ВГУ) проводятся олимпиады для учащихся 9-11 классов школ и гимназий Витебского региона, желающих получить высшее образование в нашем университете и проверить уровень знаний по профильным предметам выбранной специальности. Опытные преподаватели созданных филиалов кафедр ВГУ имени П. М. Машерова проводят целенаправленную подготовку учащихся ГУО «Гимназии № 5 г. Витебска» к олимпиадам различных уровней;
- совместно с кафедрами университета (подготовительным отделением ВГУ) реализуется проект «Школа юных» (юных криминалистов, психологов, биологов, химиков, архитекторов, программистов, любителей иностранных языков, журналистов, начинающих литераторов, астрономов, историков, менеджеров по туризму, спортсменов, будущих педагогов), цель которого поиск и сопровождение учащихся, мотивированных на получение в перспективе высшего образования. В частности, в «Школе юных» биологов, химиков, программистов, астрономов преподают опытные преподаватели филиалов кафедр ФМиИТ и БФ университета;
- работает Научное общество учащихся Витебской области (НОУ) – добровольное творческое объединение учащихся учебных заведений Витебской области, которое создано с целью воспитания и развития учащихся, активизации их учебно-исследовательской и экспериментальной деятельности, а также создания условий для самоопределения, самореализации. Преподаватели филиалов кафедр БФ и ФМиИТ оказывают консультационную помощь педагогам-руководителям проектов учащихся ГУО «Гимназия № 5 г. Витебска» по вопросам научно-исследовательской деятельности, осуществляя совместно с учителями руководство работой творческих групп учащихся, индивидуальную работу с учащимися по подготовке проектов, проводят семинары, научно-практические конференции, олимпиады, турниры по различным областям, организуют интеллектуальные игры по развитию познавательных интересов и творческих способностей учащихся;
- ежегодно в 2 этапа в рамках работы НОУ в ВГУ проводится конкурс работ исследовательского характера (конференция) учащихся 9-11 классов учреждений образования Витебской области «Эврика» (далее – конференция), которое является образовательным мероприятием, обобщающим и подводившим итоги исследовательской деятельности учащихся, проводимой в течение учебного года по школьным учебным предметам. Цели и задачи конференции – развитие у учащихся интереса к исследовательской деятельности и научной работе, создание для молодых исследователей среды научного общения, содействие обмену опытом и самореализации молодежи в научной сфере, выявление учащихся со склонностью к научной деятельности для оказания содействия в осознанном выборе профессии. Преподаватели филиалов кафедр ВГУ имени П. М. Машерова совместно с учителями ГУО «Гимназия № 5 г. Витебска» являются руководителями работ учащихся научно-исследовательского характера, а также оказывают консультационную помощь педагогам-руководителям исследовательских работ учащихся ГУО «Гимназия № 5 г. Витебска»;

- в 2017/2018 уч. году в ВГУ имени П. М. Машерова начала работать IT-академия «Мир будущего» (для учащихся 5-11 классов) по секциям:

1. Математика (5-9 классы).
2. Физика и робототехника (2-11 классы).
3. Scratch-программирование (5-6 классы).
4. Java (8-11 классы).
5. Компьютерная графика и веб-дизайн (6-10 классы).
6. Подготовка к ЦТ по математике (9-11 классы).
7. Подготовка к ЦТ по физике (9-11 классы).
8. Web-программирование (7-10 классы).
9. Алгоритмизация и программирование (8-10 классы).

В работе IT-академии «Мир будущего» принимают активное участие сотрудники, преподаватели филиалов кафедр инженерной физики, информатики и информационных технологий и привлекают учащихся и преподавателей ГУО Гимназия № 5;

**4 направление** – организация и проведение профессорско-преподавательским составом ВГУ на базе учреждений образования по школьным учебным предметам факультативных занятий со школьниками с целью их углубленного изучения, районных межшкольных факультативных занятий по подготовке к олимпиадам различных уровней.

На базе ГУО «Гимназия № 5 г. Витебска» преподавателями кафедр алгебры и МПМ, ботаники, инженерной физики по учебным предметам «Биология»; «Математика», «Физика», «Химия» осуществляется проведение факультативов с целью углубленного их изучения, а также проводятся районные межшкольные факультативные занятия по подготовке учащихся к олимпиадам;

**5 направление** – организация на базе учреждений образования и на базе ВГУ совместных мероприятий учащихся и студентов: студенческих конференций в университете, открытых уроков учреждений образования по учебным предметам, практических и лабораторных занятий по дисциплинам филиалов кафедр, Дней открытых дверей факультетов.

Так, на базе ГУО «Гимназия № 5 г. Витебска» в рамках созданных филиалов кафедр по специальностям ФМИИТ, БФ преподавателями ВГУ проводятся практические и лабораторные занятия по дисциплинам кафедр, совместные уроки учащихся и студентов по учебным предметам гимназии, осуществляется защита курсовых работ студентов, предварительная защита дипломных работ, демонстрации научно-исследовательских работ студентов, на которые приглашаются учащиеся гимназии.

ВГУ имени П. М. Машерова проводит мероприятия по кадровой и методической поддержке преподавателей в организации допрофильной и профильной педагогической работы с учащимися школ и гимназий г. Витебска и Витебской области (в том числе и ГУО «Гимназия № 5 г. Витебска»).

Таким образом, исходя из выше изложенного, можно выделить основные направления допрофильной педагогической подготовки учащихся, реализация которых возможна благодаря субъектам регионального кластера – филиалам кафедр, уникальной, инновационной среде (многофункционального механизма) взаимодействия университета и учреждений образования.

#### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:**

1. Государственная программа «Образование и молодежная политика» на 2016-2020 гг. (утв. постановлением Совета Министров РБ от 28.03.2018 №250).
2. Концепция развития педагогического образования на 2015-2020 (утв. приказом Министра образования РБ № 156 от 25.02. 2015).
3. План мероприятий по реализации Концепции педагогического образования на 2015-2020 (утв. приказом Министра образования Республики Беларусь от 07.05.2015).

4. Письмо Министерства образования Республики Беларусь от 22.08.2017 № 08-19/5447/дс «Об итогах работы Министерства образования Республики Беларусь за 2017 год и основных задачах на 2018 год».
5. Инструктивно-методическое письмо Министерства образования РБ «Об организации в 2018/2019 учебном году образовательного процесса при изучении учебных предметов и проведении факультативных занятий при реализации образовательных программ общего среднего образования» (утв. зам. Министра образования Республики Беларусь Сидоренко Р. С. от 18.07.2018 г.).
6. Непрерывное образование для устойчивого развития: опыт и перспективы Республики Беларусь [Текст] / А. И. Жук // Адукацыя і выхаванне. – 2016. – № 5. – С. 5-13.
7. Педагогика современной школы: Основы педагогики. Дидактика: учеб. – метод. пособие / И. И. Цыркун, А. И. Андарало, С. И. Невдах и др.; под общ. ред. И. И. Цыркуна. – Минск: БГПУ, 2012. – 516 с. (24 с.)
8. Бизнес-план стратегического развития ВГУ имени П. М. Машерова на 2017-2020 гг. (утв. ректором университета 02.01.2017).

**ROLE OF THE UNIVERSITY CHAIR BRANCH IN PRE-PROFILE PEDAGOGICAL TRAINING OF STUDENTS (ON THE EXAMPLE OF COOPERATION OF VSU NAMED AFTER P.M. MASHEROV WITH «GYMNASIUM № 5 IN VITEBSK»)**

*Balashova I., Turkovsky V.*

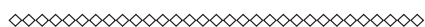
*Vitebsk State University named after P. M. Masherov*

*Vitebsk, (Republic of Belarus)*

*innochka\_balashova@mail*

**Annotation.** The article defines the main directions of pre-profile pedagogical training of students (mechanisms for the early inclusion of future specialists in the professional environment of education). The role of the branches of university chairs in the implementation of pre-profile pedagogical training of students at the second stage of general secondary education is substantiated.

**Key words:** continuous pedagogical education, pre-profile pedagogical training, regional cluster, branch of the chair.



УДК 37.018.54:004

**МОДЕЛИРОВАНИЕ РАСПРЕДЕЛЕННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛИЗАЦИИ**

**Баранова А. В.**

*Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка  
Минск (Республика Беларусь)*

*unik.npo@gmail.com*

**Аннотация.** В статье рассматриваются основные характеристики распределенной информационно-образовательной и коммуникационной среды педагогической профилизации на уровне общего среднего образования в Республике Беларусь, уточняется значение метода фрейм-анализа применительно к профильной подготовке педагогической направленности.

**Ключевые слова:** распределенная информационно-образовательная и коммуникационная среда, педагогическая профилизация, фрейм-анализ, профильная подготовка педагогической направленности.

Одним из понятий профориентологии, научной дисциплины, изучающей факты, механизмы и закономерности профессионального становления личности, является профилизация обучения. Под педагогической профилизацией понимается целенаправленная работа с обучающимися по

формированию у них профессионального интереса к педагогической деятельности и подготовке к осознанному выбору педагогических специальностей на этапе общего среднего образования [8, с. 15]. В Республике Беларусь идея педагогической профилизации общего среднего образования реализуется в рамках профильного обучения.

Одним из педагогических условий обучения учащихся в профильных классах педагогической направленности является создание распределенной информационно-образовательной и коммуникационной среды, которая в максимальной степени способствует формированию профессиональных ориентаций старшеклассников, раскрытию и развитию педагогических и творческих способностей учащихся педагогических классов.

Распределенный характер среды в первую очередь, предполагает учет современных условий – цифровых возможностей информационно-сетевых технологий, свободного доступа к мировому контенту в сети интернет, в связи с чем задаваемая структурность, управляемость и определенность образовательной среды, свойственные ей еще десятилетие назад, сегодня представляются трудно достижимыми. Под распределенной информационно-образовательной и коммуникационной средой педагогической профилизации мы будем понимать совокупность материальных, информационных, социальных, коммуникационных условий, обладающих педагогической и методической ценностью, нацеленных на профессиональное самоопределение учащихся и формирование у старшеклассников социальной компетентности. При этом данная среда отнюдь не ограничивается пространством образовательного учреждения, ее характеризуют подвижность элементов, гибкость и вариативность. Педагог вправе отбирать самое лучшее, моделировать то или иное сочетание традиционных и инновационных образовательных ресурсов и форм в тесной взаимосвязи процессов преподавания и учения. Вместе с тем, наряду со специально организованной средой существует допущение стихийного ее формирования, что связано с доступностью деструктивного контента в мировой сети, спецификой подросткового возраста, социальными взаимоотношениями в семье, в школьном окружении, стереотипами, навязанными СМИ и пр.

Перечислим основные характеристики данной среды.

Во-первых, при проектировании факультативных занятий «Введение в педагогическую профессию» педагог вправе комбинировать применение тех или иных учебных форм, методов, средств, руководствуясь дидактической целесообразностью и программой факультативного курса «Введение в педагогическую профессию», содержательное поле которой структурировано в четыре модуля:

Модуль 1. «В мире педагогической профессии» (X класс);

Модуль 2. «Человек познающий: практическая психология познания» (X класс);

Модуль 3. «Я в педагогической профессии» (XI класс);

Модуль 4. «Познай самого себя» (XI класс).

В соответствии с педагогическими целями в процессе обучения предполагается применение учителем специально разработанных учебно-методических материалов (методического сопровождения для 4-х модулей учебной программы «Введение в педагогическую профессию», пособий «Атласа педагогических профессий и ролей», «Дневника самодиагностики для учащихся профильных классов педагогической направленности», рабочих тетрадей для учащихся педагогических классов) [1, 3].

Во-вторых, отличительной особенностью и преимуществом учебно-образовательной среды профильной подготовки педагогической направленности является то, что данная среда одновременно является и профессионально-опытной средой, базой практики для организации и проведения профессиональных проб учащимися педагогических классов. Доминирующим элементом здесь выступает не столько содержательное, сколько практическое знание «как решать ситуационные задачи», «как обучаться», «как говорить, слушать, вести себя в той или иной ситуации» и пр.

В-третьих, доступность контента изучаемой предметной области в сети Интернет открывает возможности использования всех преимуществ информационно-коммуникационных технологий. Современные обучающиеся – представители цифрового поколения, они не отделяют свою жизнь от сети и хорошо владеют базовыми навыками работы с информацией, открытыми образовательными ресурсами всемирной сети.

Знания передаются не только от преподавателя факультативного курса «Введение в педагогическую профессию» учащимся педагогических классов, но и от учащихся – преподавателю, и от учащегося к учащемуся, таким образом происходит взаимообучение посредством как совместной, так и самостоятельной познавательной деятельности.

В этой связи мультимедийные образовательные ресурсы (выполненные в программных оболочках Smart Notebook, Power Point, Adobe Captivate и др.) выступают неотъемлемым компонентом распределенной информационно-образовательной и коммуникационной среды профильной педагогической подготовки, поскольку обладают рядом ценных преимуществ. А именно, мультимедийные средства могут применяться в контексте самых разных стилей обучения и восприниматься учащимися с различными когнитивными особенностями восприятия и обучения (посредством чтения, анимации, восприятия на слух, визуализации, кинестетики). Интерактивность мультимедийных учебных средств позволяет корректировать процесс обучения и преподавателям и учащимся, двигаться по индивидуальной образовательной траектории. К тому же, при комбинированном воздействии на учащегося через зрение, слух и вовлечение его в активные действия учебный материал усваивается намного эффективнее. По характеру управления учебной деятельностью тренажеры бывают независимыми и предназначаются для самостоятельного использования учащимися в индивидуальной работе, могут применяться как в аудиторной работе, так и в дистанционном обучении, поскольку позволяют обучающимся получать доступ к учебным материалам в любом месте в удобное время.

В-четвертых, участие учащихся педагогических классов в научно-образовательных мероприятиях различного формата в региональном и республиканском масштабе, в пространстве «школа-вуз» – конкурсах, фестивалях, конференциях, проектах – позволяет характеризовать данную среду как образовательно-событийную [6].

В «Толковом словаре русского языка» слово «событие» определяется как «то, что произошло, то или иное значительное явление, факт общественной, личной жизни» [7, с. 730]. Согласно В. И. Далю, событие – «пребывание вместе и в одно время, совместность, современность» [5, с. 253]. Участие в волонтерских, социальных, экологических проектах, в том числе в рамках движения «Образование в интересах устойчивого развития», относится к своего рода неформальному образованию. Знакомство и онлайн-общение с новыми людьми, сверстниками из других школ и гимназий, работа в атмосфере творческого исследовательского поиска в кругу единомышленников позволяют чувствовать себя частью профессионального сообщества (community). Это работа над собой, вклад в себя, в свое исследовательское, профессиональное мировоззрение, чтобы в перспективе школьники увереннее чувствовали себя в любых ситуациях повседневной действительности.

Смысл нельзя «передать», записать в конспект под диктовку, усвоить как готовое знание в чистом виде, – он проявляется лишь через осмысление конкретных ситуаций. Участвуя в событиях, личность, находящаяся в процессе образовательного становления, проживает жизнь, наполненную поисками, волнениями и смыслом, приобретает опыт социального общения, сотрудничества и взаимодействия в сообществе педагогических классов. Задача педагога состоит в правильной интерпретации педагогической действительности, как части реальности и личного опыта учащихся, имеющей важнейшее значение для формирования картины мира старшекласников.

В-пятых, личный опыт учащихся, пережитый и переживаемый ими «здесь и сейчас», является неотъемлемой частью распределенной информационно-образовательной среды. Позиция

учащихся педагогических классов по-своему уникальна: осваивая азы педагогической профессии, они учатся интерпретировать те или иные события и с позиции учащегося, и с позиции педагога, находясь при этом в условиях одновременно профессионально-педагогической и учебной среды.

Любая ситуация повседневной жизни в школе или вне школы, имеющая или не имеющая непосредственное отношение к ученику, может уточняться определенной учебной гуманистической ценностью, если ее проанализировать с точки зрения фреймового подхода.

Под фреймом в социальных науках понимают смысловую рамку, используемую человеком для понимания чего-либо и действий в рамках этого понимания, целостность, в рамках которой люди осмысливают себя в мире [4]. Метод фреймового анализа предполагает семантическое моделирование явления, понятия, информации в целях структурирования, упорядочивания и отражения элементов определенного опыта и знаний.

Российский социолог В. Вахштайн утверждает, что теория фреймов есть везде, где есть непосредственное взаимодействие людей друг с другом или с объектами, потому что она помогает понять структуры повседневных коммуникаций, и по каким законам они транспонируются, то есть переносятся из одной системы координат в другую [2].

При изучении теоретического материала, подготовке к педагогическим пробам педагог, ведущий факультативные занятия по программе «Введение в педагогическую профессию», может предлагать учащимся для решения реальные или моделируемые педагогические ситуации (кейсы) и нравственные уравнения с тем, чтобы интерпретировать поведение акторов с разных точек зрения, выявлять причинно-следственные связи, прогнозировать развитие ситуации.

При умозрительном изменении контекста (таких его слагаемых, как учреждение образования, решение администрации, педагогов, родителей, возраста учащихся и др.) – меняется и фрейм, то есть индивидуальный способ интерпретации той или иной педагогической ситуации.

Выстраивание профессионала «по кирпичику», формирование внутреннего морального кодекса педагога, определяющего педагогическое мировоззрение и поведение, происходит на протяжении длительного времени (процессуальность), а не возникает одновременно с получением диплома или новой униформы. Учитель, ключевой узел фрейма – «системы непрерывного педагогического образования», моделирует обучающую реальность для своих учащихся, интерпретирует полученный социальный опыт, учит видеть большое в малом, а малое – в большом, тренируя тем самым и собственную устойчивость к эмоциональному выгоранию, совершенствуя свой профессионализм.



#### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:**

1. Атлас педагогических профессий и ролей: пособие / А.В.Позняк [и др.]. – Минск: БГПУ, 2018. – 44 с.
2. Вахштайн, В. С. Социология повседневности и теория фреймов. / В. С. Вахштайн. – СПб.: Изд-во Европейского ун-та, 2011. – 334 с.
3. Дневник самодиагностики для учащихся профильных классов педагогической направленности: пособие / А. В.Позняк [и др.]. – Минск: БГПУ, 2018. – 44 с.
4. Верещагин, О. А. Фрейм-аналитика: опыт эпистемологического исследования / О. А. Верещагин, Н. Е. Белова // Ученые записки Орловского государственного университета. – № 6. – 2015. – С. 302–306.
5. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. / В. И. Даль. – М.: Русский язык, 2002. – Т. 4. – 688 с.
6. Огоновская, А. С. Образовательно-событийная среда как средство развития личности / А. С. Огоновская // Образование и наука. – 2013. – № 3.
7. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. 2-е изд., испр. и доп. / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М.: АЗЪ, 1994. – 928 с.

8. Позняк, А.В. Основы педагогической профилизации образовательного процесса в учреждениях общего среднего образования / А.В.Позняк // Адукацыя і выхаванне. – 2016. – № 8. – С. 14 – 21.

### **MODELING OF THE DISTRIBUTED INFORMATION EDUCATIONAL MILIEU OF SPECIALIZED PEDAGOGICAL TRAINING AT SCHOOL**

*Baranova A.*

*Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank*

*Minsk (Republic of Belarus)*

*unik.npo@gmail.com*

**Annotation.** The article considers the main characteristics of the distributed information educational and communication milieu of the specialized pedagogical training at secondary school in the Republic of Belarus. The meaning of the frame analysis method applied to the specialized pedagogical training at secondary school is clarified in the article as well.

**Key words:** distributed information educational and communication milieu, the specialized pedagogical training at secondary school, frame analysis method.



УДК 37.013.77

## **РЕАЛИЗАЦИЯ ЦЕЛОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ АЛГЕБРЕ СТУДЕНТОВ-МАТЕМАТИКОВ**

*Баркович О. А.*

*Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка,  
Минск (Республика Беларусь)*

*barkovich@bspu.by*

**Аннотация.** В статье проанализированы возможности применения целостного подхода к изучению математических дисциплин, основанного на выявлении взаимосвязей и параллелей. Рассмотрены методологические особенности организации самостоятельной работы студентов по раскрытию целостного понимания курса алгебры, его представления в виде единого целого.

**Ключевые слова:** целостный подход, взаимосвязи и параллели, алгебра, самостоятельная работа студентов, математическая интуиция и логика.

Одной из основных целей математического образования является формирование целостной системы знаний, а также умения применять эти знания при решении практических задач. Однако, как показывает наш опыт работы с будущими учителями математики, студенты часто легко справляются с задачами вычислительного характера, подразумевающими использование известных алгоритмов, но при этом не понимают сути используемых понятий, не видят взаимосвязи между ними, испытывают затруднения при решении учебно-исследовательских задач, особенно при решении задач на доказательство.

Указанные противоречия проявляются особенно ярко при изучении курса алгебры, представляющей собой систему отдельных формализованных математических теорий, изложенных на символическом языке. Поэтому необходимо отыскать базис, ядро, на основе которого возможно построение курса алгебры, нацеленного на понимание материала. Таким ядром, собирающим все воедино, может явиться целостный подход к обучению алгебре студентов-математиков.

В монографии «Целостность вузовского курса алгебры как методологическая основа его понимания» [1] исследуются теоретические основы понимания высшей алгебры студентами. В частности, представлены теоретически обоснованные положения о требованиях к отбору материала, его структурированию и созданию условий для самостоятельного усвоения студентами.

О. А. Сотникова подчеркивает, что для понимания студенту необходимо самому устанавливать связи в учебном материале. И именно содержательные связи, вскрывающие сущность знания, его истоки и перспективы развития, позволяют материалу образовать единство. Поэтому методология познания акцентирует внимание на неразрывной связи понимания и целостности [1].

Как справедливо отмечают некоторые исследователи, самостоятельная учебно-исследовательская деятельность органично «встраивается» в учебный процесс на любом этапе и при любой форме организации (лекция, практическое занятие, внеаудиторная работа).

Для организации самостоятельной работы целесообразно использовать интерактивные методы обучения. Например, это может быть работа над проектами в мини-группах на практических занятиях, которая позволяет продемонстрировать студентам содержательные связи и параллели между теоретическими положениями курса алгебры, научить их применять теоретические знания на практике. При этом значимость интерактивной формы работы очевидна: взаимное обогащение участников мини-групп, межличностная коммуникация и рефлексия, благодаря которым устанавливается правильное отношение студентов к собственным действиям и обеспечивается адекватная коррекция этих действий.

Изучение алгебры на младших курсах целесообразно начинать с краткосрочных проектов: учебные мини-проекты, рассчитанные на выполнение в течение одного практического занятия или являющиеся фрагментом занятия, и недельные проекты, которые выполняются в течение недели, от одного лекционного или практического занятия до другого во внеаудиторное время в качестве домашнего задания [2].

Интерактивные методы обучения мы используем и при проведении лекций с целью достижения более глубокого понимания излагаемого материала. Так, например, на проблемной лекции по алгебре новое знание в целостном систематизированном виде мы вводим как неизвестное, которое необходимо «открыть» самостоятельно при проработке пропедевтического материала в составе мини-групп, установив при этом соответствующие взаимосвязи, проведя параллели и аналогии с уже изученным материалом, методами его изложения. Для будущих учителей математики в качестве пропедевтического материала могут быть использованы материалы из журнала «Квант» по соответствующим темам.

Целью организации управляемой самостоятельной работы студентов является формирование не только системы новых знаний, но и развитие мышления: как математической логики, необходимой для доказательства теорем, последовательного изложения материала, так и математической интуиции. Именно математическая логика и интуиция, развиваемые в единстве, позволяют представить «открытое» студентами самостоятельно знание в целостном виде.

К сожалению, в настоящее же время основное внимание педагогов нацелено на развитие математической логики, описание алгоритмов решения типовых задач, в ущерб развитию математической интуиции, что переходит линию гармонии построения единого целого знания. Тенденция развития математической интуиции в основном присутствует на уровне факультативных занятий в средней школе с целью подготовки к олимпиадам [3]. Целостных же учебно-методических средств, направленных на развитие математической интуиции, в высшей школе нет.

Как отмечают некоторые исследователи, именно интуитивные представления остаются в памяти обучающихся и именно они в большей мере определяют их математическое развитие, способность к применению математики на практике. И математическая интуиция проявляется в таких компонентах способностей обучающихся как предугадывание направления поиска решения задачи; предвидение верного результата; выдвижение правдоподобных гипотез; представление целостного образа объекта [3, с. 4].

С целью более глубокого понимания предстоящей лекции студентами, мы организуем пропедевтическое самостоятельное изучение 2-3 страниц учебного материала, в котором определения, логические построения чередуются с вопросами, пробуждающими и развивающими интуицию.

Кроме того, при подготовке к лекции, особенно перед началом изучения новой теории (а алгебра – это синтез нескольких теорий) целесообразно нескольким студентам дать задание подготовить сообщение об учёных, участвовавших в разработке теорий, чтобы проследить генезис проблем и их взаимосвязи, которые пронизывают и соединяют разные теории. Например, при изложении курса алгебры важно проводить стержневую идею алгебраических структур, которая вначале возникла интуитивно, а затем была оформлена логически корректно в такие понятия как группа, кольцо, поле.

Так как при решении задач учебно-исследовательского характера чередуются как логические построения, так и интуитивные представления, догадки, то на практических занятиях по алгебре мы акцентируем внимание студентов на реализации обязательных этапов любого творческого процесса:

- 1) осмысление задачи и накопление всей доступной информации;
- 2) отвлечение от изученного материала (именно в это время идёт непрекращающаяся работа подсознания по обработке информации);
- 3) вспышка интуитивного озарения, позволяющая неожиданно увидеть решение целиком;
- 4) оформление, логическое продумывание и изложение полученных результатов [4].

«Интуитивное мышление отражает компетентность студента делать опору на интуитивные прозрения: иногда бывает, что понимание теоремы не сводится к осознанию каждого шага доказательства, но сводится к интуитивному схватыванию самого главного, самых существенных этапов доказательства за ограниченный промежуток времени» [4, с. 144]. В гармоничном развитии математической интуиции и логики лежит ключ к овладению искусством доказательств, к более глубокому пониманию процесса доказательства теорем.

Преподавателю важно осознавать, как при чтении лекций, так и при проведении практических занятий по алгебре, какой вид мышления, интуитивный или логический, он актуализирует в каждый момент. Это позволяет сформировать у студентов не только целостное знание, но и поработать вместе с ними методику формирования целостного знания.

Руководствуясь учебным пособием [5], на занятиях мы часто предлагаем студентам по отдельным темам курса алгебры задания, сформулированные в виде разветвляющейся цепочки взаимосвязанных, постепенно усложняющихся задач. Их выполнение позволяет студентам, особенно будущим учителям, понять, как формируется математическое знание, как составляются новые задачи. При этом, как и составители сборника, мы уделяем достаточное внимание задачам, требующим «перевода» утверждений с символического языка на естественный и обратно. Это, как правило, позволяет студентам глубже понять суть математических понятий.

В своей работе мы также уделяем большое внимание технологии укрупнения дидактических единиц (П. М. Эрдниев). В соответствии с этой технологией знания, новая информация представляются студентам крупным блоком (для этого часто используются граф-схемы), в виде так называемых укрупненных дидактических единиц (УДЕ) – систем понятий, объединенных на основе смысловых, логических связей и образующих целостно усваиваемую единицу информации, отображающей систему внутренних и внешних связей, с их последующей детализацией. Блочная организация учебного процесса дает возможность студентам выделить главное в большом объеме информации.

Для реализации этой технологии важным является умение устанавливать связи между различными способами представления информации (словесный, символичный, образно-графический) и умение переходить от одного способа к другому в зависимости от специфики задачи.

С методологических позиций целесообразно вести речь о понимании, характеризующемся владением смыслом основных понятий алгебры. С этой точки зрения, представляет интерес корнесловно-смысловой метод обучения, знакомство с этимологическим смыслом алгебраических понятий [6].

Использование технологии УДЕ при обучении алгебре позволяет нам:

- изучать противоположные и близкие понятия, взаимосвязанные темы учебной программы;
- обеспечивать единство процесса решения и составления прямых и обратных задач;
- находить различные способы решения;
- выявлять структуру алгебраических знаний, их системность и целостность;
- реализовывать принцип дополнительности при составлении системы задач, а именно, сочетать операции анализа и синтеза, обобщения и детализации, интуитивный и логический подход к решению задач.

При обучении алгебре мы организуем повторение пройденного материала через преобразование знаний, его укрупнение. Это способствует усовершенствованию уже найденных способов решения учебно-исследовательских задач, обобщению полученных выводов и, в конечном счете, способствует развитию логического мышления.

При обучении алгебре многие понятия даются в столь абстрактной и обобщенной форме, что их трудно понять и установить их взаимосвязи с реальным миром, увидеть за математическими понятиями конкретные образы, обобщением которых они являются. Очень актуальной с этой точки зрения является книга французских преподавателей «Математика в жизни каждого дня» [7], где представлены реальные учебно-исследовательские задачи из архитектуры, физики, астрономии, повседневной жизни, для решения которых необходимо как привлечение алгебраических знаний, так и владение аппаратом решения задач творческого характера.

Так, например, при изучении тем «Делимость целых чисел», «Построения с помощью циркуля и линейки» мы используем материал из книги, посвященный золотой пропорции, серию очень интересных задач, будящих воображение и интуицию, из геометрии, биологии, архитектуры и живописи. При изучении темы «Применение теории квадратичных форм к исследованию алгебраических уравнений второй степени» мы используем материал из раздела книги «Конические сечения», в котором описываются принципы построения параболических солнечных печей, зеркал телескопов, систем навигации и акустики, зданий и мостов.

Ряд математиков считает, что использование компьютерных технологий при обучении студентов математике неэффективно и даже вредно, так как из совместной деятельности, управляемой преподавателем, учебный процесс превращается в процесс, управляемый компьютером.

Конечно, в настоящее время информационные технологии дают принципиально новые возможности для организации учебного процесса: они позволяют наглядно представить некоторые геометрические построения в трехмерном пространстве, рассмотреть их под разным углом зрения, позволяют быстро выполнять промежуточные трудоемкие вычисления при решении учебно-исследовательских задач, проводить численные эксперименты с целью проверки правильности выдвигаемых гипотез. С задачами такого характера прекрасно справляется система компьютерной математики Maple. Она даже имеет встроенный язык программирования. Однако все хорошо в меру.

Необходимо отметить, что компьютер ориентируется только на математическую логику (математическая интуиция игнорируется) и выбирает вариант из имеющихся альтернатив, которые подбираются искусственно составителями тестов. Для правильного ответа на тест не надо обладать развитым мышлением, целостным представлением изучаемого предмета, достаточно иметь фактологические, выученные без понимания знания и механически их применять. Если весь учебный материал загнать в дихотомию «правильно – неправильно», «угадал – не угадал», то мышление опустится до примитивного уровня.

При традиционном стиле обучения развивается системное мышление, формируется целостная система знаний, как на основе математической логики, так и на основе интуиции. Одновременно с этим преподаватель оказывает системное влияние на студентов, что также способствует

развитию целостного мировоззрения, так как он является носителем нравственных ценностей, идеалов, и его воздействие реализуется при непосредственном общении, а не посредством пусть даже и структурированных учебных материалов.

Некоторые исследователи справедливо подчеркивают, что не только словами можно передать целостное представление о предмете. Необходимо научиться различать в любой информации две составляющие: логически-информативную (для обозначения этой составляющей используются слова) и эмоционально-образную. Открытие А. В. Бояршинова, изложенное его учениками и последователями [8], позволяет понять, почему целостный подход к изучению алгебры, основанный лишь на структурировании учебного материала и активизации интерактивных методов организации самостоятельной работы студентов не всегда работает.

При обучении любой учебной дисциплины необходимо обязательно учитывать, что преподаватель передает свое эмоциональное состояние, свое представление о предмете, со всеми его взаимосвязями, студентам. Аудитория интуитивно настраивается на лектора, находящегося в состоянии созидательного переживания, неосознанно копирует сложные психофизиологические процессы, что способствует творческому усвоению материала. При практическом применении полученных знаний студентами будут воспроизводиться и ассоциированные с ними эмоциональные состояния.

Поэтому при чтении лекций по алгебре, а также при демонстрации решения учебно-исследовательских задач мы образно вспоминаем про себя связанные с соответствующей темой фрагменты личной творческой деятельности, как бы заново решая проблемы, интуитивно воспроизводим пережитые ранее состояния, сопутствующие творческому процессу. При этом мы заново «открываем» в себе такие качества как увлеченность, целеустремленность, трудолюбие и сознательно акцентируем их при изложении материала студентам. Вопрос, требующий дальнейшего исследования, состоит в том, как восстановить, натренировать, закрепить соответствующие созидательные переживания из нашей студенческой юности, чтобы в процессе чтения лекций суметь проявить, активизировать эти переживания ярко, образно и в полном объеме?

Как показывает наш опыт, реализация целостного подхода в рамках существующей учебной программы при обучении алгебре студентов-математиков подтверждает свою эффективность и позволяет вовлечь большее число студентов в активную работу на лекциях и практических занятиях и, что крайне важно, понять и осмыслить алгебру на более глубоком, творческом уровне.



#### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:**

1. Сотникова, О. А. Целостность вузовского курса алгебры как методологическая основа его понимания : моногр. / О. А. Сотникова. – Архангельск : Поморский университет, 2004. – 356 с.
2. Баркович, О. А. Методические особенности организации проектной деятельности студентов по алгебре / О. А. Баркович // Весці БДПУ. Серыя 3. – 2018. – № 2. – С. 22–26.
3. Пучковская, Т. О. Математика. 9 класс. Угадай и докажи : пособие для учителей учреждений общ. сред. образования с белорус. и рус. яз. обучения / Т. О. Пучковская. – Минск : Аверсэв, 2012. – 80 с.
4. Баркович, О. А. Логика и интуиция в преподавании алгебры / О.А. Баркович // Великие преобразователи естествознания: Нильс Бор : материалы юбилейных XXV Междунар. чтений, Минск, 16–17 марта 2017 г. / Бел. гос. ун-т информатики и радиоэлектроники. – Минск, 2017. – С. 143–144.
5. Крючков, Н. И. Сборник заданий по алгебре : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Н. И. Крючков, В. В. Крючкова. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 192 с.
6. Баркович, О. А. О корнесловно-смысловом методе обучения студентов алгебре / О. А. Баркович // Язык и межкультурные коммуникации: материалы V Междунар. науч. конф.,

Минск – Вильнюс, 19–23 мая 2015 г. / Беларус. гос. пед. ун-т им. М. Танка. – Минск, 2015. – С. 13–15.

7. Colonval, Matthieu. Les maths au quotidien / Matthieu Colonval, Abdelatif Roumadni. – Paris : Ellipses, 2009. – 320 p.
8. Козорез, С. П. Осознание духовных процессов / С. П. Козорез, А. А. Горнаев, Е. А. Каткова. – М. : КМК Лтд., 2002. – 176 с.

### **HOLISTIC APPROACH REALIZATION IN ALGEBRA TEACHING FOR MATHEMATICS STUDENTS**

*Barkovich O.*

*Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank*

*Minsk (Republic of Belarus)*

*barkovich@bspu.by*

**Annotation.** The article examines the possibility of holistic approach for mathematics learning on the base of identification for links and parallels. The methodological features in the organization of independent students' work for revealing of holistic understanding in algebra course, its representation as a whole are considered.

**Key words:** holistic approach, links and parallels, algebra, independent students' work, mathematical intuition and logic.



УДК 378.1

## **В**ИРТУАЛЬНАЯ МУЛЬТИМЕДИА КАК ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

**Беднов А. О.**

*Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка,  
Минск (Республика Беларусь)*

*ibednov@live.ru*

**Аннотация.** В данной статье отражены основные возможности применения виртуальных мультимедиа в образовательном процессе, в контексте дополнения информационно-методического обеспечения современного педагога, на примере использования шлема виртуальной реальности Google Cardboard.

**Ключевые слова:** виртуальная реальность, виртуальная мультимедиа в образовательном процессе, Google Cardboard, информационно-методическое обеспечение.

В условиях постоянного развития информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в мире во всех сферах социально-экономической жизни начался процесс цифровой трансформации. В целом цифровая трансформация рассматривается как использование современных технологий для кардинального повышения производительности и ценности предприятий [2].

Для решения педагогических задач, стоящих перед современным образовательным пространством, необходимо дополнение его новыми информационно-коммуникационными технологиями. Система средств и методов, использующихся для достижения поставленной цели, аккумулирует в информационно-методическое обеспечение (ИМО) образовательного процесса.

Процесс цифровой трансформации образования дал импульс к расширению применения виртуальной реальности в образовательном пространстве. Развитие человека в современном информационном пространстве спровоцировало необходимость новых требований, предъявляемых к существующей системе образования. Первоочередной целью образования в этих условиях ставится развитие ИКТ-компетенций личности, овладение ею способами усвоения, преобразования и формирования новых знаний, а не подготовка человека к будущей профессиональной деятельности за счет собирания систематизированной информации.

Современная система непрерывного педагогического образования в Республике Беларусь – это динамично развивающаяся система, которую отличает открытость, ступенчатость, многоуровневость и многофункциональность. Показателем развития системы служит постоянное обновление содержания и структуры педагогического образования на всех ступенях и уровнях [1].

В парадигме инженерии обучения больший акцент делается на развитии проекторочно-конструкторского мышления учителей. В этом плане анализ и разработка инновационных обучающих технологий являются ключевыми целями дидактической инженерии для электронного образования [2].

Одной из таких инновационных технологий является виртуальная реальность, основу которой составляют такие нематериальные термины, как информация, образы и мысли. Понятие «виртуальная реальность» в большей степени характеризует ту ситуацию, в которой искусственно создается ощущение пребывания в ней человека. Виртуальная реальность выступает некой средой-посредником между природным миром и субъектом, превращаясь в самостоятельную и самодостаточную реальность. В ее пределах в последние годы весьма широкое распространение получила идея создания виртуальной образовательной среды.

Согласно реалиям современного общества, а именно приоритета развития ИКТ-компетенций, виртуальная образовательная среда имеет все основания для развития этих компетенций, а также катализации самообразования среди учащихся.

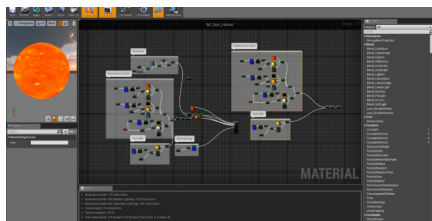
Место учебного предмета «Физика» в структуре содержания образовательной программы базового образования, образовательной программы среднего образования, его цели и задачи определяются достижениями в области физики как науки, системообразующей ролью физики для развития других естественных наук, техники и технологий, их влиянием на уровень благополучия жизни людей. Изучение учебного предмета «Астрономия» направлено на овладение учащимися знаниями о строении Вселенной, формирование способности познавать закономерности развития природных процессов, их взаимосвязанность, формирование понимания роли и места человека во Вселенной.

Перед разработкой был проведен методический анализ тем по учебным предметам «Физика» и «Астрономия» с целью установления межпредметных связей, а также целесообразность их последующего моделирования в виртуальной реальности. Современные методы изучения учебного предмета «Астрономия» в основном базируются на использовании информационных технологий. Успешность освоения содержания астрономии определяется степенью сформированности у учащихся информационной компетенции. На учебных, факультативных занятиях, а также во внеучебной работе по физике и астрономии целесообразно использовать электронные и другие средства обучения. Они применяются в целях повышения степени наглядности, конкретизации изучаемых понятий, углубления содержания и создания положительного эмоционального отношения к учебной информации.

После установления межпредметных связей была выбрана тема «Движение небесных тел», в которой рассматриваются такие вопросы как видимое движение планет, сущность гелиоцентрической системы Коперника, объяснение петлеобразного движения планет в гелиоцентрической системе.

После сравнительного анализа существующих сред разработки с поддержкой виртуальной реальности и мобильных устройств была выбрана среда Unreal Engine производства Epic Games. Основные этапы разработки:

- создание локации солнечной системы для дальнейшего размещения всех объектов;
- создание материалов небесных тел (Солнце, Меркурий, Венера, астероиды и т.д.) с визуализацией происходящих на них процессов. К примеру, вспышки на солнце, корональные выбросы массы, возмущения солнечного ветра, вариации потоков галактических космических лучей (рисунок 1).

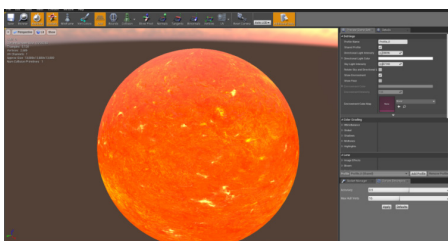


*Рисунок 1 – Создание материала с эффектами для объекта Солнце с помощью визуального языка программирования **Blueprint***

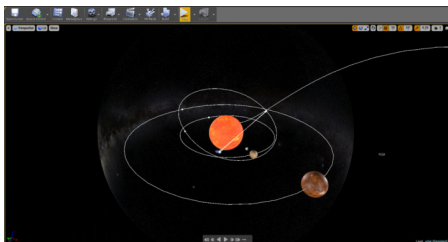
Наложение материалов на меши объектов и их размещение показаны на локации (рисунок 2, 3).

Компиляция проекта на целевое устройство на ОС Android версии 8.1.

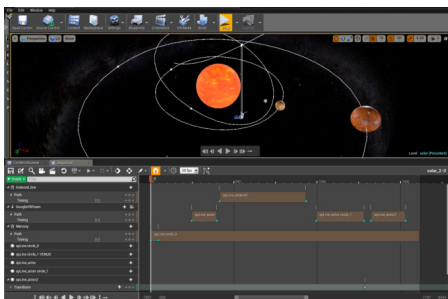
Реализации эллипсоидного движения небесных тел с разными скоростями, периодом обращения и расстояния относительно солнца показаны на рисунке 4.



*Рисунок 2 – Конечный меш объекта Солнце*



*Рисунок 3 – Локация (небесная сфера) с размещенными мешами объектов*



*Рисунок 4 – Визуализация движения мешей на локации*

Дидактический проект «Солнечная система» является зависимой от всех параметров системой с реальным временем расчета движения небесных тел. Моделирование всех параметров

Солнечной системы было произведено на основании следующих законов:

Классическая теория тяготения Ньютона

$$F = G \frac{m_1 m_2}{r^2} \quad (2.1)$$

Первый закон Кеплера

$$e = \frac{c}{a} \quad (2.2)$$

Третий закон Кеплера

$$\frac{T_1^2}{T_2^2} = \frac{a_1^3}{a_2^3} \quad (2.3)$$

$$\frac{T_1^2 (M + m_1)}{T_2^2 (M + m_2)} = \frac{a_1^3}{a_2^3} \quad (2.4)$$

Орбитальная скорость тела

$$v = \sqrt{\frac{\mu}{p} (1 + 2\varepsilon \cos\theta + \varepsilon^2)} \quad (2.5)$$

$$= \sqrt{\left(\frac{-}{r} + \dot{\theta}\right)} = \sqrt{\left(\frac{2}{r} + \frac{1}{a}\right)} \quad (2.6)$$

Разработанный дидактический проект может быть представлен в качестве мобильного приложения, с помощью которого можно успешно формировать предметные и ИКТ-компетенции.

Для апробации результатов разработки, изучения степени заинтересованности и вовлеченности учащихся в использовании виртуальной реальности при обучении среди учащихся в ГУО «Гимназия № 192 г. Минска» был проведен опрос учащихся 10 и 11 классов.

На вопрос, «Заинтересовала ли вас разработка мобильного приложения?», 81 % опрошенных ответил утвердительно, 13 % – отрицательно, 6 % затруднились с ответом.

На вопрос, «Хотели ли вы работать в будущем с подобными разработками на уроках по различным учебным предметам?» 85 % респондентов ответили утвердительно, 15 % затруднились с ответом.

Виртуальная реальность в образовательном процессе предоставляет новые формы и методы визуализации, опираясь на сильные стороны визуальных представлений, и предлагает альтернативный метод для представления образовательного материала. Виртуальная реальность также может более точно проиллюстрировать некоторые процессы и законы, позволяя проводить крупномасштабное исследование объекта наблюдения с разных сторон, в разные промежутки времени позволяя перемещаться от одного события к другому, которое недоступно в рамках классического обучения. Виртуальная реальность способна мотивировать и поощрять активное участие и взаимодействие со студентами. Некоторые виды виртуальной реальности, например, мультимедийная виртуальная реальность с использованием текстового и аудио взаимодействия позволяет учащемуся развивать коммуникационные компетенции. А возможность визуализировать в пространстве с помощью специальных контроллеров, позволяет обойти языковые барьеры и позволить лицам с ОПФР наравне почувствовать в образовательном процессе.

Подобные мобильные приложения можно создать по различным учебным предметам, с помощью которых можно легко и доступно продемонстрировать процессы и явления, которые нельзя увидеть невооруженным глазом, проследить за протеканием явлений и опытов, проведение которых в стенах учебного заведения может быть опасным и невозможным.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [srb.niks.by/programm.pdf](http://srb.niks.by/programm.pdf). – Дата доступа : 06.11.2017.
2. Стратегия подготовки педагогических кадров для развития электронного образования / А. И. Жук, О. А. Минич / Адукацыя і выхаванне.
3. Концепция развития педагогического образования на 2015–2020 годы // Научно-методическое учреждение «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь [Электрон. ресурс] / Режим доступа: 10.11.2018
4. Kane, Gerald C. Strategy, not Technology, Drives Digital Transformation / Gerald C. Kane, Doug Palmer, Anh Nguyen Phillips, David Kiron, Natasha Buckley // MIT Sloan Management Review [Electronic resource]. – Mode of access : <https://sloanreview.mit.edu/projects/strategy-drives-digital-transformation>. – Date of access : 9.11.2018.
5. Концепция информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 г. // Официальный интернет-портал Министерства образования Республики Беларусь [Электрон. ресурс] / Режим доступа:
6. Википедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> – Дата доступа: 11.11.2018
7. Wellner, P., Mackay, W. & Gold, R. Eds. Special issue on computer augmented environments: back to the real world. Communications of the ACM, Volume 36, Issue 7 July 1993.
8. Великое испытание для VR: Михаэль Абраш о будущем человеческого взаимодействия [Электронный ресурс] / Режим доступа <http://cybersense.ru/08/02/velikoe-ispytanie-dlya-vr-mihael-abrash-o-buduschem-chelovecheskogo-vzaimodeystviya>
9. Учебная программа для учреждений общего среднего образования с белорусским (русским) языком обучения. Физика, VI – XI классы. Астрономия, XI класс (Минск: Национальный институт образования, 2012).
10. Образовательный стандарт учебного предмета «Физика» (6 – 11 классы) Введ. 01.09.09. – Минск: Министерство образования Республики Беларусь, 2009. – С. 8 – 10.
11. Усова, А. В. Формирование учебно-познавательных умений у учащихся в процессе изучения предметов естественного цикла: пособие для студентов / А. В. Усова. – Челябинск: ЧГПУ, 2002. – 34 с.

#### **VIRTUAL MULTIMEDIA AS INFORMATION AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF THE MODERN TEACHER**

*Bednov A.*

*Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank*

*Minsk (Republic of Belarus)*

*ibednov@live.ru*

**Annotation.** The main possibilities of using virtual multimedia in the educational process in the context of information and methodological support supplementation of a modern teacher, using virtual reality helmet Google Cardboard, are reflected in the article.

**Key words:** virtual reality, virtual multimedia in the educational process, Google Cardboard, information and methodological support.

## **О**РГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

**Быковская Н. И., Демченко И. Н.**

*Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка,  
Минск (Республика Беларусь)*

**bykovskaj@bspu.by,  
demchenko@bspu.by**

**А**ннотация. В статье проанализирован процесс обучения информационным технологиям в образовании для иностранных студентов гуманитарного профиля в образовательной среде педагогического ВУЗа. Основное внимание направлено на обобщение опыта преподавания дисциплины и предложена методика проведения учебных занятий.

**К**лючевые слова: информационные технологии, методика преподавания, иностранные студенты.

Учебная дисциплина «Информационные технологии в образовании» является одной из основных дисциплин цикла общенаучных и общепрофессиональных дисциплин в системе обучения студентов гуманитарного профиля педагогического вуза. Современному образованию необходимы специалисты, владеющие не только знаниями в своей профессиональной сфере, но и способные к саморазвитию и самообучению, реализации личностного потенциала, постоянному поиску педагогических инноваций. Вышеназванная дисциплина формирует компетенции использования информационно-компьютерных технологий в профессиональной и социальной деятельности, а именно:

- формирует профессиональные компетенции, позволяющие организовывать целостный образовательный процесс с учетом современных образовательных технологий и педагогических инноваций [1];
- формирует общекультурные компетенции, которые не являются профессионально обусловленными, но ими должны обладать все специалисты независимо от сферы их деятельности. Данная компетенция позволяет свободно владеть технологиями информационного поиска, методами управления, анализа и обработки информации, свободно пользоваться коммуникационными виртуальными сервисами [2].

Учебная дисциплина «Информационные технологии в образовании» преподается в том же объеме и для иностранных студентов. Однако методика преподавания зависит от степени адаптации иностранных студентов в иноязычной образовательной среде педагогического ВУЗа и уровнем подготовки по информационным технологиям (трудностями в понимании терминологического языка изучаемой дисциплины и разноуровневыми знаниями по информационным технологиям) [3]. В Туркменистане преподается в школе учебная дисциплина «Информатика и ИКТ», которая является обязательной дисциплиной (структурная единица предметной области «Математика и информатика»), и количество часов варьируется в зависимости от профильной направленности класса.

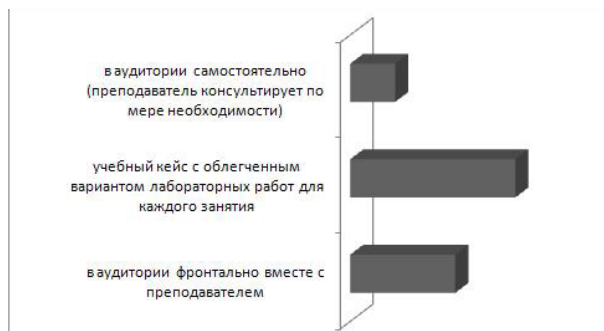
При проведении практических и лабораторных занятий для иностранных студентов используется методическое обеспечение, как и на занятиях с русскоязычными студентами (кафедральный электронный УМК). Однако при проведении анкетирования иностранных студентов большинство указали как на сложность самого задания, так на сложность изложения материала (диаграмма 1). Более того, при ответе на вопрос о способе организации эффективного учебного занятия, большинство иностранных студентов выбрали самостоятельное изучение материала по базовому

учебному кейсу с облегченным вариантом лабораторных работ, после изучения которого можно приступать в аудитории к выполнению более сложных запланированных заданий (диаграмма 2).



*Диаграмма 1 –  
Трудности при  
изучении ИТ*

По результатам анкетирования, для повышения мотивации к изучаемой учебной дисциплине и эффективного образовательного процесса, необходимо при проведении аудиторных занятий использовать такие современные педагогические технологии как веб-квест и кейс-стади, основанные на конструктивном подходе к обучению.



*Диаграмма 2 –  
Способ  
организации  
учебного  
занятия*

Кейс-стади (case-study) как современная педагогическая технология – это технология реализации проблемного (ситуационного) обучения средствами web-сервисов и технологий дистанционного обучения (Moodle). Для реализации предложенной технологии в процессе обучения сначала подготавливается кейс, т.е. специально подобранный материал с описанием конкретной проблемы, после разрешения которой у обучающихся (студентов) развиваются социально значимые навыки [4].

Поэтому для иностранных студентов целесообразно подготовить специально адаптированное учебное пособие (учебный кейс) с дополнительными учебными материалами базового уровня, ментальными картами и терминологическим понятийным словарем, после изучения которых целесообразно приступать к основному материалу. В силу ограниченного количества часов для изучения основного материала, дополнительный материал необходимо предложить для самостоятельного изучения.

Материалы кейса разрабатывают сами преподаватели или могут предлагать методические разработки коллег через информационное пространство (Интернет). Доступ к такому кейсу можно организовать через аккаунт преподавателя или курс в системе дистанционного обучения. Сопровождение по кейсу осуществляется преподавателем через веб-форум или в режиме чата. Веб-форум отличается возможностью более длительной работы и асинхронным характером взаимодействия учеников и педагогов. Учебное взаимодействие в режиме чата проводится синхронно, то есть все участники имеют одновременный равноправный доступ к чату. Преподаватель может

осуществлять контроль участия студентов в работе над проблематикой и оценку компетенций, общаясь с ними по электронной почте или при помощи вышеизложенных средств связи.

Технология веб-квест (webquest) – это технология использования образовательных сетевых ресурсов для организации и проведения проблемного обучения в виде индивидуальной или групповой работы над проектом [5]. Образовательные веб-квесты (ссылки на ресурсы сети Интернет) дополняют отдельные модули учебной программы изучаемого курса и содержат как основную, так и дополнительный материал повышенной сложности. Для иностранных студентов веб-квесты представляют собой мини-задания, основанные на поиске информации в сети Интернет по изучаемому учебному модулю. Цель веб-квеста в данном случае немного упрощена и конкретно направлена для приобретения студентами соответствующих знаний и компетенций в предметной области, которые позволят не только анализировать и систематизировать учебную информацию, но и эффективно использовать как минимум на учебном занятии, как максимум в будущей профессиональной деятельности. Отчет по проработанному квесту представляется в виде электронного доклада и результативности при выполнении практического задания и тематических тестов.



#### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:**

1. Нигматзянова, Г. Х. Структура и содержание общекультурных компетенций студента / Г. Х. Нигматзянова // Гуманитарные научные исследования. [Электронный ресурс]. – 2014. – № 2. – Режим доступа : <http://human.snauka.ru/2014/02/5851>. – Дата доступа : 06.11.2018.
2. Ишханова, М. Г. Педагогические технологии (приемы, методы) формирования информационной культуры у студентов / М. Г. Ишханова, А. Ю. Оршанский // Современные проблемы науки и образования. [Электронный ресурс]. – 2015. – № 1-1. – Режим доступа : <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18880>. – Дата доступа : 12.11.2018
3. Савченко, Н. А. Особенности преподавания информатики для студентов-иностранцев гуманитарного направления подготовки / Н. А. Савченко, Н. А. Пыхтина // Вестник Российского университета дружбы народов. – 2015. – № 4. – С. 21–25.
4. Быковская, Н. И. Методика реализации CASE STUDY в профессиональной подготовке студентов средствами дистанционного обучения / Н. И. Быковская, И. Н. Демченко // Квантовая электроника : материалы X междунар. науч.-техн. конф., Минск, 9–13 нояб. 2015 г. / Респ. ин-т высш. шк. ; редкол.: М. М. Кугейко (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2015. – С. 321–322.
5. Быковская, Н. И. Использование технологии веб-квест для активизации познавательной учебной деятельности в информационно-образовательной среде вуза / Н. И. Быковская, И. Н. Демченко // Квантовая электроника : материалы X междунар. науч.-техн. конф., Минск, 9–13 нояб. 2015 г. / Респ. ин-т высш. шк. ; редкол.: М. М. Кугейко (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2015. – С. 315–317.

#### **ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE STUDY OF INFORMATION TECHNOLOGIES BY FOREIGN STUDENTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTION**

*Bykovskaya N., Demchenko I.*

*Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank  
Minsk (Republic of Belarus)*

*bykovskaj@bspu.by,  
demchenko@bspu.by*

**Annotation.** The article analyzes the process of teaching information technology in education for foreign students of the humanitarian studies in the educational environment of a pedagogical university. The main focus is on the generalization of the experience of teaching the discipline and proposed methods of conducting training sessions.

**Key words:** information technology, teaching methods, foreign students.

## **КЕЙС МЕТОД КАК ИНСТРУМЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ НАЧИНАЮЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ**

**Василевич О. П.**

*Белорусский государственный педагогический университет  
имени Максима Танка,  
Минск (Республика Беларусь)*

**Аннотация.** В статье описывается использование кейс метода как полифункционального формализованного инструмента, который способствует формированию у начинающего преподавателя высшей школы компетенции профессионального саморазвития, в рамках методической работы кафедры.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, профессиональное саморазвитие, педагогическая поддержка, кейс метод, педагогическая ситуация, ситуативная задача.

Международный уровень образования и стандарты модернизации системы высшего педагогического образования в настоящее время значительно повышают требования к преподавателю высшей школы. В условиях интенсификации и оптимизации в образовательной практике является крайне актуальным вопрос снижения периода адаптации к профессиональной деятельности. В основе любого педагогического затруднения лежат определённые противоречия, которые становятся движущими силами профессионально-личностного развития специалиста только при их успешном разрешении. Таким образом, бесконтрольная адаптация способствует закреплению неправильных навыков при разрешении противоречий, возникающих в профессиональной деятельности, снижает ее эффективность. Мы считаем необходимым вооружать преподавателя на стадии адаптации к профессиональной деятельности инструментами для осознанного профессионального саморазвития. Выявление в этой связи затруднений, препятствующих успешной профессиональной деятельности начинающего преподавателя высшей школы и помощь в их преодолении в период адаптации, явились важными задачами нашего исследования.

В ходе проведения опытно-экспериментальной работы по теме диссертационного исследования нами был составлен банк из 68 кейсов, которые представляют собой описание реальных ситуаций возможных затруднений в профессиональной деятельности преподавателя высшей школы.

Кейс как метод в настоящее время тщательно изучен. Существуют классификации задач-ситуаций, которые, по нашему убеждению, могут помочь преодолеть затруднения, препятствующие профессиональному саморазвитию начинающего преподавателя высшей школы. Например, М. Г. Савельева предлагает следующую классификацию педагогических задач-ситуаций и подходов к их составлению и решению:

- задачи-ситуации по ключевому слову (Вульфев Б.З.);
- компетентностно-ориентированные задачи-ситуации на основе таксономии Б. Блума;
- социально-педагогические задачи-ситуации на основе уровневого подхода (Галагузова М. А., Ларионова И. А., Галагузов А. Н.);
- тезаурусный подход к составлению и решению социально-педагогических задач-ситуаций (Иванова Н. П.);
- контекстный подход к решению педагогических задач-ситуаций (Писарева С. А.);
- задачи-ситуации на формирование стиля педагогического мышления (Сенько Ю. В.) [1].

Авторы учебно-методического пособия «Технология case-study» – М. В. Плотников, О. С. Чернявская, Ю. В. Кузнецова основанием для классификации кейсов видят:

- способ получения исходной информации: полевые кейсы (базируются на фактах из реальной жизни) и рисуночные (базируются на вымысле автора);
- объем кейса: «американские» (длинные), «западно-европейские» (сжатые);
- по целям: иллюстративные и учебные;
- по степени воздействия их основных источников: практические кейсы (отражают реальные жизненные ситуации), обучающие кейсы (основной задачей выступает обучение), научно-исследовательские кейсы (ориентированные на осуществление исследовательской деятельности) [2].

Признавая данные классификации кейсов, для реализации поставленных нами в ходе исследования задач, мы отдали предпочтение полевым обучающим «американским» (длинным) кейсам. Так как они, на наш взгляд, наиболее качественно помогают обеспечить помощь начинающему преподавателю в профессиональном становлении.

При организации работы по созданию и использованию кейсов нами были осуществлены следующие шаги:

- 1 – сбор эмпирического материала для разработки содержания кейса. Для этого были использованы результаты эссе студентов на тему: «Преподаватель, который во мне оставил след»;
- 2 – структурирование данных и формирование макета кейса;
- 3 – апробация кейса в аудитории, на кафедре;
- 4 – внесение изменений, дополнений, подготовка окончательного варианта кейса;
- 5 – реализация кейса, организация процесса его решения.

Основой для разработки кейсов послужили результаты анализа студенческих эссе как формы независимой оценки деятельности преподавателей высшей школы. Кейсы предусматривают проработку, проживание и решение, проблемной ситуации посредством ее осознания, выявления причин сложившейся ситуации, поиска оптимального ее решения с последующей рефлексией качеств, сформированных в ходе работы над кейсом. Специфической чертой многих ситуационных заданий является множественность решений. Поэтому предполагаемые варианты решения ситуационной задачи могут быть разделены по степени риска, обоснованности решения, затратам ресурсов, но при этом самые разные решения могут быть правильными.

В нашем случае кейс метод выступает в качестве полифункционального формализованного инструмента реализации методики педагогической поддержки профессионального саморазвития начинающего преподавателя высшей школы. Данный метод позволяет обеспечить профессиональное становление личности современного специалиста системы высшего педагогического образования посредством:

- формирования навыков эффективного (системного) разрешения противоречий, возникающих в профессиональной деятельности;
- участия начинающих преподавателей в практико-ориентированных видах деятельности;
- приобретения ими знаний о критериях качества профессиональной деятельности и способах расширения зоны комфорта в ней;
- развития профессиональных рефлексивных качеств и умения находить выход из ситуации затруднения в профессиональной деятельности.

Процедура работы с кейсом состоит в том, что начинающий преподаватель получает задание с изложенной проблемной ситуацией, проводит диагностическую, прогностическую, проективную и оценочную виды деятельности. Затем, в рамках методической работы, происходит обсуждение данного кейса на кафедре, где начинающий педагог может выступать в роли модератора, консультанта и консультирующегося.

Составленный нами банк кейсов явился основным инструментом методики педагогической поддержки профессионального саморазвития начинающего преподавателя. Данный инструмент самопознания и актуализации мотивов профессионально-личностного развития позволяет моде-

лировать педагогическую деятельность и взаимодействие, способ принятия решений в ситуации неопределенности, формирует умение ставить новые цели и выбирать индивидуальные маршруты их достижения, а также умение прогнозировать результаты своей работы, оценивать их и соотносить с целями, осуществлять поиск недостающей информации и др.

Данный метод является полифункциональным, так как помимо диагностики и самодиагностики он позволяет комплексно формировать у начинающего преподавателя навыки разрешения затруднений во всех сферах профессиональной деятельности, умения проектировать, прогнозировать свою жизнедеятельность.

Реализация разработанных нами кейсов осуществлялась в условиях методической работы кафедры педагогики БГПУ. При этом использовались разнообразные форматы включения начинающих преподавателей в работу с кейсами: ланч-семинары (интерактивный формат (шерринг) общения с аудиторией); **подкастинг** (формат, в котором используются аудио- видеозапись, а так же размещение информации в internet); учебные коворкинги (неформальное пространство единомышленников, организованное для взаимообучения); митапы (короткие встречи *специалистов для обмена опытом и обсуждения тех или иных проблем в неформальной обстановке*, которые проводятся регулярно раз в месяц или даже раз в неделю).

Таким образом, предложенные нами кейсы помогают начинающим преподавателям повысить уровень лично-профессионального развития, обогатиться методическими приемами и методами, избежать негативного опыта в профессиональной деятельности в период адаптации. При этом следует заметить, что выбор нами неформальных форм взаимодействия при проведении методической работы кафедры с начинающими преподавателями позволяет рационально использовать рабочее время. Диагностика динамики уровня профессиональной компетентности начинающего преподавателя в профессиональном саморазвитии, проведенная в рамках экспериментального исследования, свидетельствует об эффективности кейс метода как инструмента педагогической поддержки, что подтверждают полученные данные диагностики.

В типовом Положении о кафедре прописана в качестве консультационной, тьюторской деятельности, помощь начинающему преподавателю в адаптации к профессиональной деятельности. Апробацию кейсов мы считаем необходимым осуществлять в реальной методической работе кафедры. Сделать систематическую работу кафедры в данном направлении представляется возможным посредством рационального использования рабочего времени.



#### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:**

1. Савельева, М. Г. Педагогические кейсы: конструирование и использование в процессе обучения и оценки компетенций студентов / М. Г.Савельева: учебно-методическое пособие. Ижевск: УдГУ, 2013. – с. 17-30.
2. Плотников, М. В. Технология case-study / М. В. Плотников, О. С.Чернявская, Ю. В.Кузнецова: учебно-методическое пособие. – Нижний Новгород, 2014 – 208 с.

#### **CASE METHOD AS A TOOL OF PEDAGOGICAL SUPPORT FOR PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF A STARTING TEACHER**

*Vasilevich O.*

*Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank  
Minsk (Republic of Belarus)*

**Annotation.** The article describes the use of the case method as a multifunctional formalized tool that contributes to the formation of the competence of professional self-development in a novice teacher of higher school, in the framework of the methodical work of the department.

**Key words:** professional competence, professional self-development, pedagogical support, case method, pedagogical situation, situational task.

## ОБРАЗОВАНИЕ БУДУЩЕГО, КОТОРОЕ СТАЛО НАСТОЯЩИМ

Василькова А. И.  
Средняя школа № 126 г. Минска,  
Минск (Республика Беларусь)

wiangelina79@gmail.com

**Аннотация.** В статье дан анализ литературы и современной ситуации в системе образования, на основе которого были определены основные проблемы, с которыми столкнутся учителя нового тысячелетия, обозначены общие тенденции модернизации системы подготовки учителей, выделены основные направления преобразований в данной сфере.

**Ключевые слова:** система образования, проблемы, модернизация, подготовка учителей.

Жизнь стремительно набирает обороты. Скорость изменений увеличивается, сложность профессиональных задач не только возрастает, но и кардинально меняется.

Одной из характерных черт современного этапа научно-технической революции является компьютеризация всех сфер жизни общества, что влечёт за собой кардинальные изменения в структуре профессиональной, в том числе и педагогической деятельности. Информатизация образования, включающая использование информационных технологий во всех звеньях системы образования, становится насущной потребностью. Подстраиваясь под новую реальность, должна меняться и система образования. Еще быстрее должна меняться система профессионального образования. Знаний, полученных в какой-то области, хватает на очень непродолжительное время, т.к. скорость изменений очень высока. Появляются профессии, вытекающие из устаревающих, а также появляются принципиально новые профессии.

Несмотря на растущее разнообразие педагогических специальностей школьный учитель продолжает оставаться наиболее многочисленной и массовой профессиональной позицией. Последние десятилетия характеризуются активными поисками путей реорганизации педагогического образования в свете требований 21 века. Наиболее общими тенденциями в модернизации систем подготовки учителей являются следующие:

- устранение дуализма в подготовке учительских кадров для различных типов школ;
- многоуровневость и вариативность педагогического образования;
- усиление общеобразовательного компонента в содержании педагогического образования;
- создание альтернативных возможностей подготовки учительских кадров из специалистов других профилей;
- привлечение к учительской профессии талантливой молодёжи путем предоставления ей различных льгот и привилегий;
- интеграция вузовского и послевузовского (последипломного) педагогического образования, гибкость и вариативность форм и видов последипломного образования, разработка личных стимулов к непрерывному повышению квалификации. [5]

Анализ мировых тенденций в области образования, в частности профессионально-педагогического, свидетельствует о необходимости предъявления более высоких требований, как к педагогическому профессионализму, так и личностным качествам учителя, поэтому основными проблемами, с которыми столкнутся учителя нового тысячелетия, будут:

- всё более сложные, постоянно усложняющиеся проблемы повышения качества образования, гарантирование высокого уровня образовательных стандартов, с чем сможет справиться лишь учитель, обладающий высокой профессиональной компетентностью;
- учителю часто самому предстоит ставить и решать творческие и исследовательские задачи, то есть возрастает роль и значение творческих, исследовательских способностей учителя;

- всё усложняющиеся проблемы воспитания потребуют от учителя более высокого уровня интеллигентности, возрастает роль и значение духовно-нравственного потенциала учителя;
- учителю XXI века предстоит непрерывно овладевать прогрессивными технологиями обучения и воспитания, новыми достижениями отечественного и зарубежного опыта, адаптировать их применительно к своей предметной деятельности, приспособить к своим индивидуальным особенностям и способностям;
- учителю третьего тысячелетия предстоит решать ряд новых сложных профессионально-педагогических проблем, требующих интеграции знаний, практических умений и навыков из таких смежных с педагогикой наук, как философия, психология, медицина, религиоведение, экономика, право, кибернетика, что потребует от учителя значительных усилий и способностей к непрерывному образованию.

В качестве основных проблем в сфере организации образования и учительского труда (в частности, с использованием информационных технологий) можно выделить следующие:

1. Формирование готовности будущего педагога к работе в единой информационной среде.
2. Создание единого информационного пространства и формирование единого тезауруса, позволяющего педагогу концентрировать внимание и время не только на организации и методике обучения, но и на концептуальных аспектах учебного процесса.
3. Подготовка и переход на преподавание с использованием информационных технологий.
4. Подготовка программно-методического обеспечения учебного процесса в едином информационном пространстве.

Реальность такова, что можно получить классическое образование в профильном вузе, а потом примкнуть к сообществу практиков, которые уже активно занимаются этими темами. Поэтому мы говорим о необходимости изменений в подготовке педагогических кадров. Анализ литературы и современной ситуации в системе образования позволил нам выделить основные тенденции преобразований в образовательной сфере:

1. Внедрение прогрессивных методов обучения требует культурной трансформации.
2. Сотрудничество – ключевой фактор распространения эффективных решений.
3. Необходимо создание процессов для оценки навыков на индивидуальном уровне.
4. Эффективность онлайн-обучения, а также мобильного и смешанного обучения не подлежит сомнению.
5. Образовательные экосистемы должны быть достаточно гибкими, чтобы воспринимать совершенно новые методы обучения.
6. Высшее образование – превосходная среда для разработки более интуитивных компьютеров.
7. Непрерывное обучение – основа высшего образования. [3]

Страны, стремящиеся к формированию наукоемкого общества и конкурентоспособной экономики, как никогда озабочены необходимостью постоянного обновления знаний у населения, повышения квалификации сотрудников, расширения возможностей профессионального развития.



#### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:**

1. «Образовательный форсайт + 20». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://permifeu.narod.ru/dokumenty/programma\\_razvitiya\\_2017-2022.pdf](http://permifeu.narod.ru/dokumenty/programma_razvitiya_2017-2022.pdf). – Дата доступа: 24.10.2018.
2. Заглядывая в будущее: тренды развития вузов на ближайшие годы. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://news.ifmo.ru/ru/education/ministry\\_of\\_education/news/5947/](http://news.ifmo.ru/ru/education/ministry_of_education/news/5947/) – Дата доступа: 24.10.2018.
3. 10 трендов будущего образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://trends.skolkovo.ru/2017/10/10-trendov-budushhego-obrazovaniya/> – Дата доступа: 24.10.2018.
4. Файловый архив студентов. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/3537364/page:3/> – Дата доступа: 24.10.2018.

5. Электронная библиотека учебников. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://studentam.net/content/view/1163/120/> – Дата доступа: 24.10.2018.
6. Профессии будущего в сфере образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://career.ru/article/19812>. – Дата доступа: 24.10.2018.

### **EDUCATION OF THE FUTURE THAT HAS BECOME PRESENT**

*Vasilkova A.*

*Secondary school No. 126 of Minsk,*

*Minsk (Republic of Belarus)*

*wiangelina79@gmail.com*

**Annotation.** The article provides an analysis of the literature and the current situation in the education system. On this basis the main problems that new millennium teachers will face and general trends in the modernization of teacher training system were identified. The main streams in this area were highlighted in the article.

**Key words:** *education system, problems, modernization, teacher training.*



УДК 373.211.24

## **ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ**

**Власенко Н. Э.**

*Белорусский государственный университет физической культуры  
Институт повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и  
специалистов физической культуры, спорта и туризма*

*Минск (Республика Беларусь)*

[kalathea@rambler.ru](mailto:kalathea@rambler.ru)

**Аннотация.** В статье рассматриваются основные направления использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в профессиональной деятельности руководителей физического воспитания. Актуальность их применения обусловлена социальной потребностью в повышении качества физического воспитания детей дошкольного возраста и образовательного процесса в целом.

**Ключевые слова:** информационно-коммуникационные технологии, направления, профессиональная деятельность.

Одним из важных направлений развития информатизации образования являются современные информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). ИКТ – это процессы, методы поиска, сбора, хранения, обработки, предоставления, распространения информации и способы осуществления таких процессов и методов.

Интерактивность, интенсификация процесса обучения, обратная связь – заметные преимущества этих технологий, которые обусловили необходимость их применения в разных областях человеческой деятельности, прежде всего в тех, которые связаны с образованием и профессиональной подготовкой. Следует отметить, что информатизация дошкольного образования на протяжении последних лет является приоритетной задачей повышения его качества и предметом исследований многих ученых (С. В. Гурьев, В. В. Волков, М. М. Борисова и др.).

Вместе с тем, далеко не все специалисты дошкольного образования в целом и руководители физического воспитания в частности, умеют эффективно использовать ИКТ, как в профессиональной сфере, так и в повседневной жизни. По мнению М. М. Борисовой «значительные потенциаль-

ные возможности современных информационных технологий в системе физического воспитания детей дошкольного возраста еще не нашли своего должного применения» [1, с.198]. Именно поэтому тема статьи является актуальной для повышения профессиональной компетентности педагогических работников дошкольного образования.

В процессе изучения научно-методических источников, материалов сети интернет нами выделены следующие направления использования ИКТ в профессиональной деятельности руководителей физического воспитания:

1. Работа на косями;
4. Разработка собственного образовательного пространства на Веб-ресурсах.
5. Поиск информации в сети интернет.

Рассмотрим подробнее каждое из указанных направлений ИКТ и проблемы специалистов, связанные с их применением в профессиональной сфере.

Работа на компьютере с программы «MSOffice» («MSOfficeWord», «MSOfficeExcel» «Microsoft PowerPoint») предусматривает умение их применять как инструмент для обработки педагогической информации. Например, с помощью программы MSOfficeWord составляются текстовые и табличные документы (планирующая документация, отчеты, доклады и др.). Практически все педагоги пользуются данной программой, но вместе с тем, обладают недостаточными навыками в работе с таблицами, в составлении диаграмм, в использовании быстрых клавиш для переключения тех или иных функций и др. Программа «MSOfficeExcel» предназначена для составления электронных таблиц с целью быстрой обработки цифровых данных, например, при диагностике физической подготовленности воспитанников. Однако данная программа практически не используется специалистами на практике. Программа «Microsoft PowerPoint» незаменима для подготовки мультимедийных презентаций (доклады, работа с воспитанниками и родителями, сопровождение физкультурных мероприятий и др.). Проблемы педагогов в работе с данной программой: злоупотребление текстом в презентациях, большое количество фотографий, помещенных на один слайд, недостаточные умения в использовании различных функций программы, позволяющих сделать презентацию более информативной и наглядной.

Физкультурно-оздоровительная работа с детьми имеет свою специфику и не позволяет применять информационно-коммуникативные технологии в том объеме, в котором они используются в других видах и формах дошкольного образования, так как физическая культура ориентирована в первую очередь на сохранение и укрепление здоровья детей через двигательную активность. Вместе с тем ИКТ можно и нужно вводить в разные формы работы с детьми. Так, например, интерактивная доска, мультимедийная установка, компьютер и другие технические средства могут быть использованы:

- на физкультурных занятиях (сюжетных, тематических, интегрированных и др.) для наглядности при выполнении тех или иных упражнений, для приобретения физкультурных знаний, формирования потребностно-мотивационной сферы, интереса к физической культуре и спорту у воспитанников;
- при проведении физкультурных праздников, досугов с целью формирования представлений о здоровом образе жизни, дополнения сценария мероприятия наглядным материалом.
- в нерегламентированной деятельности при проведении развивающих игр на спортивную тематику, интеллектуально-познавательных викторин и др. с целью формирования физкультурных знаний и повышения познавательной активности детей.

Проблемы специалистов в использовании ИКТ в системе физкультурно-оздоровительной работы с детьми: отсутствие мультимедийной установки и других технических средств в детском саду, недостаточные умения в использовании аппаратных технических средств ИКТ.

Взаимодействие с коллегами, родителями в современном образовательном процессе невозможно без использования руководителями физического воспитания профессиональной корпоративной среды, включающей:

- электронную почту;
- совместные информационные ресурсы (профессиональные интернет-сообщества, облачные хранилища информации и др.);
- интернет-сервисы и мессенджеры Viber, WhatsApp, Телеграмм, Skype для обмена личной и корпоративной информацией, передачи текстовых, фото, аудио, видео файлов.

Проблемы руководителей физического воспитания во взаимодействии с коллегами и родителями – недостаточное использование облачных технологий и ресурсов профессиональных интернет-сообществ.

Разработка собственного образовательного пространства на Веб-ресурсах (личный блог, сайт) является важным условием для профессионального совершенствования и представления собственного опыта работы на широкую педагогическую аудиторию. Блог или «Живой журнал» представляет собой короткие заметки (публикации), выстроенные в определенном порядке. Основной целью блога является привлечение внимания посетителей к его тематике.

Например, размещая материалы в блоге (эссе, творческие работы, конспекты, отчеты, новости, презентации, перечень гиперссылок и др.), педагог создает среду не только для ознакомления с ними, но и источник, и место хранения авторской педагогической информации. К тому же, блог является эффективной средой для межкультурного общения и взаимодействия с коллегами, т.к. обязательно имеет обратную связь. Дизайн блога можно сделать как с помощью шаблонов, так и с использованием своих рисунков, тем и т.д., что требует от педагога соответствующего уровня владения компьютерными технологиями.

Персональный сайт отличается от блога своими целями и функциями. Текст главной страницы сайта, чаще всего, статичен и неизменен. Новые материалы здесь прилагаются к уже существующим категориям и разделам, а не на «главную» страницу.

Ведение блога дает возможность педагогу презентовать свой опыт, обсуждать проблемы с коллегами, публиковать заметки личного характера, а создание персонального сайта – посвятить конкретную профессиональную сферу деятельности.

Проблемы специалистов в создании личных блогов и сайтов: недостаточное владение компьютерными технологиями и незнание алгоритмов создания блогов и сайтов, непонимание преимуществ ведения блога и персонального сайта конкретно для себя, нежелание делиться наработанным опытом с коллегами.

**Поиск информации** в сети интернет – одна из самых востребованных на практике задач, которую приходится решать любому пользователю. С распространением интернета в образовании развивается потребность в доступе к нему, в том числе и среди руководителей физического воспитания учреждений дошкольного образования. Для поиска информации во Всемирной сети используются специальные веб-сайты – информационно-поисковые системы. Они позволяют по ключевым словам найти информационные ресурсы, связанные с данными словами.

**Существуют три основных способа поиска информации в Интернет:**

1. Указание адреса страницы.
2. Передвижение по гиперссылкам.
3. Обращение к поисковой системе: Google, Yandex, видеохостинг YouTube и др.

Информационный потенциал интернета неисчерпаем. Здесь можно не только получить любую интересующую информацию, но и поделиться собственными сообщениями с пользователями сети со всего мира, обменяться опытом, идеями, найти новых друзей-единомышленников. Интернет дает возможность дистанционного получения официальной и неофициальной информации,

пользования базами данных научных и информационных центров по всему миру, сайтами самых различных учреждений и организаций и др. [2].

**Образовательные сайты** (<http://adu.by>; <https://www.maam.ru>; <https://www.prodlenka.org> и др.) содержат полезную информацию о воспитании дошкольников в детском саду и семье: методики образования детей, игровая деятельность, конспекты занятий, работа с родителями, презентации и др. Посещая эти сайты, специалисты анализируют и обобщают научно-методические и практические материалы по интересующим вопросам физического воспитания, осуществляют интерактивное взаимодействие с коллегами и родителями на форумах.

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

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

Таким образом, использование руководителями физического воспитания учреждений дошкольного образования рассмотренных в статье направлений ИКТ будет способствовать:

- формированию информационной культуры специалиста, способности осуществлять обработку большого объема информации;
- развитию его прикладных и исследовательских умений;
- повышению эффективности и качества образовательного процесса с воспитанниками;
- совершенствованию профессионального уровня и самореализации в профессии.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Борисова, М. М. Теория и технология физического воспитания и развития ребенка: учебник / М. М. Борисова. – М.: ИНФРА-М, 2016. – 293 с.
2. Власенко, Н. Э. Информационные индикаторы повышения профессиональной компетентности руководителя физического воспитания учреждения дошкольного образования / Н. Э. Власенко // Материалы III Междунар. науч.-практ. конф., Витебск, 3 мая 2012 г. / Витебск. гос. ун-т им. П.М. Машерова; редкол.: Н.А. Ракова (отв. ред.) [и др.]. – Витебск, 2012. – С. 51–53.

#### **MAIN DIRECTIONS OF USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF HEADS OF PHYSICAL EDUCATION**

*Vlasenko N.,*

*Belarusian State University of Physical Education*

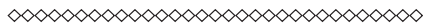
*Institute for Advanced Studies and retraining of executives and specialists of physical culture, sports and tourism*

*Minsk (Republic of Belarus)*

*kalathea@rambler.ru*

**Annotation.** In the article the main directions of the use of information and communication technologies (ICT) in the professional activity of the teachers of physical education are considered. The necessity of their application is determined by the social need to improve the quality of physical education of preschool children and the educational process in general.

**Key words:** information and communication technologies; directions; professional activity.



УДК 378.147

## **РАЗВИТИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Воробьев Е. Ф.**

*Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка,  
Минск (Республика Беларусь)*

**Аннотация.** В статье рассматриваются результаты анализа проблемы развития академической мобильности в современной педагогической науке и практике. Раскрыта сущность понятия академической мобильности студентов, специфика ее развития в системе педагогического образования.

**Ключевые слова:** мобильность, академическая мобильность.

Развитие академической мобильности является условием для повышения качества, привлекательности и конкурентоспособности образования в мировом образовательном пространстве. Развитие академической мобильности на всех уровнях образования признано сегодня одним из инструментов реализации принципов и достижения целей Болонского процесса.

Проблеме развития академической мобильности студентов посвящены исследования ученых Л. В. Зновенко, А. А. Коропченко, Ю.И. Сергеевой, М. А. Ставрुка, С. А. Тыртого, А. Н. Шеремета). Исследователи рассматривают сущность академической мобильности, механизмы и тенденции ее развития и т.д. Особое внимание уделено истории развития академической мобильности, а также исследованы основные направления развития академической мобильности.

Академическая мобильность студентов направлена на: обогащение опыта, полученного в результате обучения за рубежом; усовершенствование учебного плана, с помощью международных профилирующих дисциплин или областей обучения; улучшение качества преподавания иностранных языков; оказание финансовой поддержки иностранным студентам для обучения. Я. Я. Клементовичус выделяет целую группу задач, которые может решать академическая мобильность студентов: развитие междисциплинарных компетенций, получение конкретных специфических знаний, знакомство с научными и образовательными традициями, школами, которые сохраняются и развиваются в разных странах, знакомство с культурой другого региона или страны [2].

Несмотря на признание актуальности проблемы, многие аспекты в педагогической науке еще изучены не достаточно. Прежде всего, нуждается в тщательном анализе сама категория «академическая мобильность», поскольку на сегодняшний день это понятие не только получает неоднозначную трактовку исследователей, но и подменяется в ряде случаев сходными или близкими по значению понятиями («утечка умов», транснациональное (или трансграничное) образование, интернационализация и европеизация образования). В ходе исследования было установлено, что понятие академической мобильности не может быть приравнено к понятию миграции специалистов и «утечки умов», а также не ограничивается лишь приобретением международного образовательного опыта.

Теоретический анализ работ по проблеме позволил уточнить понятие академической мобильности студентов. В. И. Богословский подчеркивает, что под термином «мобильность» в документах Болонского процесса обозначается подвижность, способность к передвижению, организовывать

научные формы деятельности [1]. В педагогической науке под академической мобильностью понимается перемещение студентов на определенный период из одного учреждения образования в другое в пределах или за пределы своей страны с целью получения образования.

Были изучены основные программы стажировок, представленные в БГПУ: стажировка в Еврокомиссии, стажировка Мари Кюри VINNMER, стажировка в Европейском экономическом и социальном комитете, Пятидневная стажировка «ArtsLink Five». Таким образом академическая мобильность позволяет расширить международное студенческое сообщество, сократить «утечки умов» и заменить данные процессы на «циркуляции умов», организовать международное «перекрестное опыление» академических культур и практик, увеличить возможности получения иностранной (или совместной) степени, а, следовательно, и повысить карьерные шансы выпускников вузов, создать новые перспективы развития человеческих ресурсов, повысить престиж вуза [4].

Специфика академической мобильности педагогов предполагает приобретение и накопление опыта проектирования, реализации и изменения собственной образовательной и профессионально-педагогической действительности с целью решения образовательных и профессиональных задач. Следовательно, академическая мобильность имеет своей целью развитие способности будущего педагога к активной деятельности внутри системы непрерывного педагогического образования и к самообразованию. Стоит упомянуть Ю. И. Сергееву, которая выделяет следующие функции международной академической мобильности: социально-экономическая, эталонно-нормативная, образовательная, плюралистическая, компенсирующая, культурно-адаптационная, социально-интегрирующая, личностно-развивающая [3].

Анализ развития академической мобильности студентов педагогического вуза и работ белорусских ученых позволил выявить основные формы организации академической мобильности студентов в педагогическом вузе: летние школы; конференции и семинары; защита исследовательских работ; обмены и стажировки студентов; учебные и языковые стажировки; лекции; практические занятия (семинары, коллоквиумы), практикумы (лабораторные работы); внеаудиторные занятия: индивидуальные консультации, онлайн-конференции, самостоятельная работа; групповое академическое консультирование; мастер-классы; молодежные лагеря; научный туризм.

Были выявлены также основные методы и средства организации академической мобильности студентов: информационно-коммуникационные технологии (ИКТ); мультимедийное сопровождение аудиторных занятий; материалы для контроля по каждой дисциплине; учебные электронные материалы в электронной библиотеке университета; письменные и электронные тесты; учебно-электронные материалы, электронные методические пособия и учебники и должно быть направлено на создание условий для формирования инновационной системы образования.

Экономический рост, социальная и политическая стабильность, культурная и историческая привлекательность будут ключевыми факторами, влияющими на конкурентоспособность систем высшего образования Республики Беларусь. Поэтому приоритетным направлением работы должны стать определение механизмов и инструментов развития академической мобильности педагогов, совершенствование правовых, инфраструктурных, социально-экономических и других условий развития международного сотрудничества в области образования и науки.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Богословский, В. И. Академическая мобильность: реализация в Болонском процессе [Текст]: метод, пособие для студентов / В. И. Богословский, С. А. Писарева, А. П. Тряпичина. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 55 с.
2. Клементовичус, Я. Я. Модернизация системы обучения в СПбГУЭФ. Академическая мобильность в рамках Болонского процесса [Текст]: учебно-метод. пособие / Я. Я. Клементовичус, Н. В. Бузова, Н. Н. Покровская; под ред. И. И. Егоровой. – СПб.: ГУЭФ, 2006. – 78 с.



На современном этапе развития цивилизации человеческое сознание стремится к «консенсальной реальности» [1], т.е. к «согласованной реальности», «обусловленной реальности» [7], стремясь создать мир вокруг себя понятным ему. Но как возникает эта реальность? К примеру, если рассматривать современные законы философии и элементы научной картины мира, в том числе, диалектики и синергетики, то можно рассуждать, что в этих системах есть несогласованность, но что если несогласованность эта мнимая?

Итак, в современных законах физики в качестве эквивалента диалектических законов можно рассмотреть взаимодействие «частиц материи и антиматерии». При взаимодействии двух противоположных единиц происходят их взаимодействия. Но каков принцип этого взаимодействия, или как объяснить принцип этого взаимодействия? В случае прямого взаимодействия диалектические единицы, как «частицы материя и антиматерия» должны аннигилироваться, но тогда не было бы такого взаимодействия, потому что они бы уничтожили друг друга, а при сохранении одной из диалектической системы можно говорить о количественном дефекте одной из единиц диалектической системы, что, в некотором смысле, отрицает саму диалектику. Если говорить об опосредованном взаимодействии диалектических единиц, то в таком случае их взаимодействия не полностью отрицают друг друга, то есть не полностью противодействуют друг другу, что противоречит законам диалектики, поэтому следует говорить о буферной единице диалектической системы, на универсальный характер посредника, третьего звена в любом взаимодействии. На это обратил внимание ещё А. А. Богданов, основоположник тектологии (всеобщей организационной науки), который придавал третьему звену большое значение, назвав это звено ингрессией, поэтому «между всякими двумя комплексами вселенной при достаточном исследовании устанавливаются промежуточные звенья, вводящие их в одну цепь ингрессии» [3], указывая тем самым на всеобщий, универсальный характер посреднического звена во взаимодействии. А. А. Богданов, к сожалению, не развил эту мысль. Современная физическая теория доказала, что любое взаимодействие сил осуществляется путём обмена частицами, т.е. одни частицы, взаимодействуя с другими, обмениваются третьими частицами, тем самым мы можем сказать, что предположение о наличии буфера оправдано и его определение зависит от взаимодействующих противоположных единиц. Так же, если исходить из законов естественных наук, мы будем иметь ещё более интересные результаты. Например, исходя из взаимодействия одного ядра атома с множеством электронов («под атомами понимают только электронейтральные системы, в которых заряд ядра равен суммарному заряду электронов» [4]), можно говорить об одновременном взаимодействии одной диалектической единицы с противоположными себе диалектическими единицами с наличием своих буферов, создавая когерентные, связанные диалектические концепты через единую диалектическую противоположность. Кроме того, если мы «рассмотрим взаимодействие отрицательно заряженного иона (аниона) и положительно заряженного иона (катиона) по средствам донорно-акцепторного механизма (иначе координационный механизм), в результате которого образуется ковалентная химическая связь (связь такая же, как при обменном механизме) между двумя атомами или группой атомов, осуществляемая за счёт не поделённой пары электронов атома-донора и свободной обитали атома-акцептора» [6], то можем говорить, что противодействующие диалектические единицы и буферы могут происходить не только из разных диалектических концептов, но и из разных диалектических построений, кроме того, это говорит, что появление нового происходит в результате возникновения новых связей, т.е. в результате самоорганизации происходит возникновение новых концептов. Располагая сведениями современной науки, мы можем рассуждать о том, что Вселенная имеет перманентный характер развития [2], тем самым делаем вывод, о самооразвитии как континуальном процессе. Соглашаясь с мнением Л. Ф. Матюшонка, который пишет, «что сравнение категориального аппарата диалектики и общих понятий синергетики приводит к выводу о том, что в рамках синергетики складывается своеобразная форма стихийной диалектики» [5],

подчеркнем, что сопоставление диалектики и синергетики осуществлялось им лишь в наиболее существенных аспектах.

Обозначим основные результаты нашего рассуждения: 1) диалектическая единица – это единица без отрицательного и положительного определителя, входящая в диалектическое взаимодействие; 2) буфер – это область, возникающая между диалектическими единицами и определяющаяся ими же; 3) диалектический концепт – это две взаимодействующие противоположные единицы и буфер между ними, организуемый на основе самоорганизации, причём это система не уравновешена внутри себя, так как одна и та же диалектическая единица может относиться одновременно к другим концептам, а также может играть роль буфера в других концептах и наоборот; 4) взаимодействие диалектических концептов между собой приводит к уравновешиванию друг друга через связь, посредством диалектических единиц и буфера; 5) уравновешивание – это континуальный процесс самоорганизации открытой системы, построенный на основе образования новых связей диалектических концептов; 6) в результате уравновешивания происходит возникновение новых связей, эти новые связи и обеспечивают возникновение новых диалектических концептов.

Следовательно, знания студента о знании мира могут измениться только в том случае, если он осознает наличие «согласованной реальности», «обусловленной реальности» [7] и пытается создать своё объяснение об окружающем мире, создать своё понятие о мире и выбрать, тем самым, где для него является истина. Если он замыкается на «согласованной реальности», «обусловленной реальности» [7], то теряет сущность человека, и становится машиной, верующей только в то, что просто понять и легко принять и что даёт удовольствие. Ведь отказываясь от собственной модели мира, он отказывается от себя, тем самым человек в рамках социально-педагогической системы разрушает устои нормативной социализации, ведь развитие «обусловленной реальности» [7] происходит только благодаря развитию понимания реальности каждого человека в отдельности в столкновении с «согласованной реальностью», от чего согласованная реальность развивается сама.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Norris, C. Consensus Reality and Manufactured Truth: Baudrillard and the War that Never Happened / C. Norris. – Southern Humanities Review, 1992.
2. Астрономия и современная картина мира / В. В. Казютинский (редактор). – М., 1996.
3. Богданов, А. А. Тектология: Всеобщая организационная наука: в 2-х кн. / А. А. Богданов. – М.: Экономика, 1989.
4. Веселов, М. Г., Лабзовский Л. Н. Теория атома: Строение электронных оболочек / М. Г. Веселов, Л. Н. Лабазовский. – М.: Наука, 1986.
5. Матюшонок, Л. Ф. Научная диалектика на пороге XXI в. // Материалы Второго Российского философского конгресса. Екатеринбург, 1999. – Т. 1. Ч. 2. – С. 28.
6. Химическая энциклопедия. Т. 2. – М.: Советская энциклопедия, 1990.
7. Чарльз, Т. Пробуждение. Преодоление препятствий к реализации возможностей человека / Т. Чарльз. – М.: АСТ, 2007. – 412 с.

#### **HUMAN CONSTRUCTION OF «CONSENSUS REALITY»: SOCIO-PEDAGOGICAL APPROACH.**

*Vorontsov A.*

*Grammar school № 30 of Minsk  
Minsk (Republic of Belarus)*

**Annotation.** The main purpose of social and pedagogical activity is the promotion of human socialization. In this regard, the purpose of the article is the analysis of the socio-pedagogical aspect of such a philosophical phenomenon as human construction of “consensus reality”.

**Key words:** “consensus reality”, socio-pedagogical aspect, computer role games.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНИК ЭФФЕКТИВНОГО МЕНЕДЖМЕНТА В РАЗВИТИИ ПОТЕНЦИАЛА УНИВЕРСИТЕТА**

*Гуртовая Е. Ю., Макаренко Э. Н., Невдах С. И.  
Белорусский государственный педагогический университет  
имени Максима Танка,  
Минск (Республика Беларусь)*

[tedcent@bspu.by](mailto:tedcent@bspu.by)

**Аннотация.** В статье представлена характеристика техник эффективного менеджмента, используемых в практике работы университета и ориентированных на повышение качества и конкурентоспособности оказываемых им услуг.

**Ключевые слова:** техники эффективного менеджмента, менеджмент знаний, бенчмаркинг, бережливое производство, система организации и рационализации рабочего места, перспективное планирование качества продукции (APQP).

В последние годы в Республике Беларусь и за ее пределами все больше внимания уделяется такому аспекту функционирования современного вуза, как повышение инновационного потенциала его деятельности. Одним из действенных способов добиться этой цели является использование инструментов и техник эффективного менеджмента, которые ориентированы на повышение качества и конкурентоспособности услуг, оказываемых университетом за счет оптимизации управления основными процессами.

Эффективный менеджмент с точки зрения процессного подхода является деятельностью по постановке целей, выработке, принятию и реализации управленческих решений в университете. Результативность данного процесса напрямую зависит от используемых инструментов, которые уже давно апробированы и успешно используются в деятельности прогрессивных зарубежных компаний и позволяют отслеживать в сложной, постоянно меняющейся среде современного рынка образовательных услуг большое количество важных для развития университета показателей, чтобы осуществлять своевременное реагирование на вызовы сегодняшнего дня, стратегическое и оперативное планирование и контроль.

Использование техник эффективного менеджмента позволяет:

- оценить и выявить потенциально эффективные направления стратегического развития университета;
- получить достоверные данные и показатели для системы мониторинга основных процессов деятельности университета;
- распределить и организовать функции горизонтального и вертикального управления;
- обеспечить конкурентные преимущества на основе адекватного реагирования на изменения, происходящие во внешней среде;
- создать сильную организационную культуру и полную реализацию творческих способностей сотрудников;
- повысить мотивацию труда для получения доходов от творческого потенциала сотрудников.

Эффективный менеджмент в Белорусском государственном педагогическом университете имени Максима Танка (БГПУ) строится на комплементарности ряда универсальных техник, используемых в мировой практике: перспективное планирование качества продукции (APQP), менеджмент знаний, бенчмаркинг, бережливое производство, система организации и рационализации рабочего места.

«Перспективное планирование качества продукции» APQP (Advanced product quality planning) является методикой планирования, разработки, подготовки и производства с акцентом на предупреждение ошибок, постоянное улучшение и совершенствование продукции, которая должна соответствовать требованиям потребителя и предвосхищать их. В деятельности университета целью APQP-процесса является обеспечение на его выходе запланированного качества подготовки специалиста, соответствующего требованиям и ожиданиям потребителей.

APQP-процесс состоит из пяти этапов: планирование и определение программы; проектирование и разработка продукции; проектирование и разработка процессов; валидация продукции и процессов; обратная связь, оценка и корректирующие действия [4]. Представленные этапы реализуются в деятельности БГПУ. Последовательность действий каждого из них обеспечивает удовлетворенность потребителя качеством услуг и продукции университета.

Для обеспечения информационного взаимодействия поставщика и потребителя в БГПУ разработан стандарт «Маркетинг и взаимодействие с потребителями и заинтересованными сторонами». Требования к качеству деятельности университета по всем направлениям отражены также в Программе стратегического развития БГПУ на 2016–2020 гг. В университете функционирует сектор менеджмента качества педагогического образования, в задачи которого входит сбор и анализ информации о степени удовлетворенности потребителей, уровне качества выпускников, показателях состояния персонала, уровне организации идеологической и воспитательной работы и др. В университете регулярно на всех уровнях осуществляется анализ эффективности управленческих решений в сфере обеспечения качества образовательных, научно-методических и других услуг.

Порядок, правила и ответственность при разработке и принятии стратегии развития университета, политики в области качества, обеспечения целостности системы менеджмента качества, повышение её результативности при планировании и внедрении изменений, а также процедура анализа системы менеджмента качества (СМК) БГПУ со стороны руководства определены в стандарте «Стратегическое планирование, анализ и улучшение» и осуществляются систематически.

Реализация техники эффективного менеджмента «Перспективное планирование качества продукции» обеспечивает пригодность, адекватность и результативность процессов и СМК в целом; соответствие Политики и Целей университета в области качества; оценку возможностей для улучшения и потребности в изменениях процессов СМК, а также Политики и Целей БГПУ в области качества.

«Менеджмент знаний» представляет собой систематический процесс идентификации, использования и передачи информации и знаний, которые люди могут создавать, совершенствовать и применять [1]. Данная техника эффективного менеджмента используется в университете для достижения целей, укрепления статуса ведущего вуза в отрасли педагогического образования, формирования его позитивного имиджа. Знания являются главным стратегическим ресурсом управления качеством подготовки педагогических кадров. «Менеджмент знаний» в университете представляет собой непрерывный цикл, включающий сбор, накопление, анализ, развитие, систематизацию, защиту, хранение, распространение и обмен знаниями и реализуется посредством взаимодействия БГПУ с органами государственного управления, потребителями образовательных услуг, заказчиками кадров и другими заинтересованными сторонами. «Менеджмент знаний» осуществляется через интернет-портал университета, на конференциях и семинарах, через публикации в СМИ, обратную связь с потребителями (внутренними и внешними), через личные встречи, электронные обращения, анкетирования.

Использование техники «Менеджмент знаний» позволяет сформировать и эффективно использовать интеллектуальный капитал БГПУ, повысить отдачу имеющихся нематериальных ак-

тивов, распространять результаты НИР различных уровней, создавать условия для получения новых знаний и внедрения инноваций.

В университете также применяется техника эффективного менеджмента «Бенчмаркинг» (англ. bench – уровень, высота и mark – отметка), представляющая собой способ объективного систематического сопоставления собственной деятельности с работой лучших вузов, уяснение причин эффективности их деятельности, организации соответствующих действий для улучшения собственных показателей и их реализации [2]. Применяется в университете для создания конкурентного преимущества при решении проблем, связанных с качеством образовательных услуг.

Успех бенчмаркинга заключается в строгом соблюдении и ответственном выполнении каждого из его этапов:

1. Оценка организации и определение областей для улучшений;
2. Определение предмета эталонного сопоставления;
3. Поиск эталонного учреждения образования и выбор формы эталонного сопоставления;
4. Сбор и анализ информации;
5. Определение ограничений по реализации проекта и разработка плана внедрения;
6. Внедрение полученного опыта в деятельность учреждения образования;
7. Повторная самооценка и анализ улучшений.

В рамках деятельности по процессу «Стратегическое планирование, анализ и улучшение» Центром развития педагогического образования БГПУ проводится анализ работы университета и выявление проблем, требующих разрешения. Затем по выделенным направлениям осуществляется поиск лучших практик вузов стран ближнего и дальнего зарубежья, их адаптация и использование для улучшения деятельности университета.

Реализация техники «Бенчмаркинг» связана с деятельностью учебно-научно-инновационного кластера непрерывного педагогического образования, созданного в Республике Беларусь в 2015 году. Лидирующая роль БГПУ в рамках учебно-научно-инновационного кластера непрерывного педагогического образования обеспечивает интеграцию интеллектуальных ресурсов для решения ключевых проблем развития педагогического образования. Деятельность субъектов кластера является объектом изучения и источником развития инновационного потенциала БГПУ. В частности, созданная база научно-педагогических школ кластера используется для выбора научных руководителей и консультантов при написании магистерских, кандидатских и докторских диссертаций, а также для определения места прохождения стажировок.

Техника «Бенчмаркинг» позволяет выявлять ключевые факторы успеха у конкурентов и на их основе создать мотивационные механизмы у сотрудников БГПУ для постоянного улучшения.

На протяжении ряда лет в БГПУ реализуется техника эффективного менеджмента «Бережливое производство». В английском языке оно имеет два названия: «lean manufacturing» и «lean production». Это особый подход к управлению предприятием, позволяющий повышать качество работы через сокращение потерь. Под потерями понимается все, что снижает эффективность работы. Такая схема направлена на максимальное ориентирование в сторону потребителя [3]. Университетом систематически производятся работы по обновлению морально и физически устаревшего оборудования (осветительных приборов, компьютерной техники, конструктивных элементов зданий и сооружений и др.) и замене на высокопроизводительное с функцией энергосбережения.

Логическим продолжением техники «Бережливое производство» является техника эффективного менеджмента «Система организации и рационализации рабочего места», которая позволяет создать максимально комфортные здоровьесберегающие условия труда, образовательной и научной деятельности преподавателей и студентов. Организация рабочих мест играет решающую роль в осуществлении всех направлений деятельности БГПУ, объединяет в единое целое

элементы рабочего места с целью обеспечения условий, которые позволили бы работнику осуществлять профессиональную деятельность с минимальным расходом энергии и ощущением хорошего состояния организма.

Рационализация рабочих мест происходит в определенной последовательности: разработка мероприятий по рационализации рабочих мест в отдельных структурных подразделениях и в целом по университету; организация выполнения разработанных мероприятий; приемка выполнения работ и расчет экономической эффективности. Средний процент обновления материально-технической базы БГПУ за последние три года составил почти 9 % при плановом 5 % обновлении. Согласно запланированным мероприятиям проводится работа по оснащению структурных подразделений современной компьютерной, интерактивной техникой, лицензионным программным обеспечением, ведутся работы по развитию инфраструктуры доступа к сети интернет.

Использование техник «Бережливое производство» и «Система организации и рационализации рабочего места» позволило существенно сократить коммунальные расходы университета, снизить потребление топливно-энергетических ресурсов и повысить удовлетворенность персонала условиями труда.

Таким образом, в БГПУ выстроена эффективная система менеджмента качества, где наряду с использованием современных техник менеджмента большое внимание уделяется развитию инновационного потенциала. Обеспечение высокого качества продукции и услуг университета стало частью корпоративной культуры. Использование техник эффективного менеджмента в дальнейшем будет способствовать достижению стратегических задач университета, повышению качества образовательных и других услуг, конкурентоспособности его выпускников.



#### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:**

1. Гапоненко А. Л. Управление знаниями. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.inventech.ru/pub/methods/metod-0029/>. – Дата доступа: 27.11.2018.
2. Метод «Бенчмаркинг» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.inventech.ru/pub/methods/metod-0029/>. – Дата доступа: 27.11.2018.
3. Бережливое производство. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://4brain.ru/blog/lean-бережливое-производство/>. – Дата доступа: 23.11.2018.
4. APQP. Перспективное планирование качества продукции и планы управления. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://b-c-group.ru/?page\\_id=538/](http://b-c-group.ru/?page_id=538/). – Дата доступа: 20.11.2018.

#### **USING THE TECHNIQUES OF EFFECTIVE MANAGEMENT AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF INNOVATIVE POTENTIAL OF THE UNIVERSITY**

*Goortovaya E., Makarenko E., Nevdakh S.*

*Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank*

*Minsk (Republic of Belarus)*

*tedcent@bspu.by*

**Annotation.** The article presents the characteristics of effective management techniques used in the practice of the university and focused on improving the quality and competitiveness of its services.

**Key words:** techniques of effective management, knowledge management, benchmarking, lean manufacturing, workplace organization and rationalization system, advanced product quality planning (APQP).

## МОТИВАЦИЯ И СТИМУЛИРОВАНИЕ ПЕРСОНАЛА ВУЗА КАК ДРАЙВЕР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА

Гуртовой А. А., Гуртовая Е. Ю.  
Минск (Республика Беларусь)

**Аннотация.** В статье рассмотрены понятия мотивации и стимулирования и их взаимосвязь; изучены существующие инструменты мотивации и стимулирования персонала, анализируется сложившаяся в Республике Беларусь практика мотивации и стимулирования персонала вуза.

**Ключевые слова:** мотивация, стимулирование, материальные и нематериальные методы стимулирования персонала, персонал учреждения высшего образования

Мотивация и стимулирование персонала учреждения высшего образования являются неотъемлемой частью современных технологий управления персоналом и одним из ресурсов повышения качества оказываемых услуг, что и определяет актуальность рассматриваемой темы. Эффективно организованная система мотивации и стимулирования может стать драйвером улучшения качества труда персонала учреждения образования.

В учреждениях высшего образования структура персонала разнородна и зависит от типа, вида, размеров образовательного учреждения, содержания образования и форм организации образовательного процесса, контингента обучающихся и других факторов. Для вузов традиционной является следующая классификация персонала: научно-педагогический (профессорско-преподавательский состав, научные работники), инженерно-технический, административно-хозяйственный, производственный, учебно-вспомогательный и иной персонал. Построение системы мотивации и стимулирования должно охватывать все группы персонала.

Понятие «мотивация» достаточно широко трактуется исследователями. Изначально оно происходит от слова «мотив», которое характеризуется как «побудитель деятельности человека, социальные групп, ради чего она и совершается» [1, с. 115].

А. М. Новиков определяет мотивацию как «процесс побуждения человека, социальной группы к совершению определенной деятельности, тех или иных действий, поступков, ... сложный процесс, требующий анализа и оценки альтернатив, выбора и принятия решений» [1, с. 115]. А. П. Егоршин характеризует мотивацию как «процесс побуждения человека к деятельности для достижения целей» [2]. Н. И. Петрова [3] отмечает наличие в содержании термина «мотивация» совокупности внутренних и внешних движущих сил, которые побуждают человека к деятельности, задают границы и формы деятельности и придают этой деятельности направленность, ориентированную на достижение определенных целей. Е. П. Ильин [4] считает, что мотивация это динамический процесс формирования мотивов. Е. А. Митрофанова [5] рассматривает мотивацию на двух уровнях: на субъективно-личностном уровне как важнейшую характеристику психологического состояния человека, отражающую особенности его мотивационной структуры и определяющую процесс формирования, актуализации и реализации мотивов под воздействием внешних и внутренних факторов; на организационно-управленческом уровне как объект управления, т.е. целенаправленного воздействия со стороны субъекта управления посредством использования стимулов с целью формирования мотивов, определяющих трудовое поведение работника. Е. В. Баженова [6] отмечает, что мотивация – это «прежде всего, заинтересованность человека в исполнении своих обязательств по договору».

Таким образом, можно определить мотивацию как управляемый процесс введения человека в такое психологическое состояние, при котором он убежден в необходимости действовать определенным образом для достижения собственных целей.

Понятие «стимулирование» происходит от слова «стимул». А. Я. Кибанов трактует значение понятия стимул как «побуждение к действию, причиной которого является интерес как форма реализации потребностей» [7].

Понятие «стимулирование» рассматривается учеными с различных позиций. Большинство исследователей рассматривают его как внешнее управляемое воздействие на персонал. Е. А. Родионова [8] определяет стимулирование как процесс и результат применения, приложения стимула, стимулирующего воздействия, побуждение к действию, поощрение. А. Я. Кибанов, И. А. Баткаева, Е. А. Митрофанова, М. В. Ловчева [9] отмечают, что стимулирование – это стремление организации с помощью моральных и материальных средств воздействия побудить работников к труду, его интенсификации, повышению производительности и качества труда для достижения целей организации.

Мотивация и стимулирование персонала – одна из важнейших составляющих управления с персоналом учреждения образования. Представляется целесообразным рассматривать стимулирование как метод воздействия на персонал, для достижения стоящих перед организацией целей через вознаграждение, признание заслуг и улучшение условий труда сотрудников. Основная цель стимулирования труда – мотивировать работника на трудовую деятельность для достижения целей организации, в то время как работник достигает свои собственные цели.

Важно отметить, что стимулирование ориентировано на формирование у сотрудников мотива, направленного на решение поставленных перед ним задач в интересах учреждения образования, в котором они работают. Для того чтобы обеспечить полную отдачу со стороны персонала, руководству учреждения образования необходимо создать максимально благоприятные условия, в которых каждый сотрудник будет стремиться работать эффективно. Для этого существуют различные методы стимулирования персонала.

Мотивационная система университета выполняет конкретные задачи: стимулирование сотрудников качественно выполнять поставленные задачи в рамках стратегических направлений развития университета; повышение эффективности труда и качества оказываемых услуг; создание позитивного имиджа университета в глазах его сотрудников; снижение текучести кадров; привлечение и удержание ценных, компетентных, высококвалифицированных специалистов; повышение лояльности сотрудников; создание корпоративной культуры университета.

В достижении этих задач немаловажную роль играют виды стимулирования персонала, используемые в университете. Удачно разработанная и внедренная система мотивации и стимулирования – это не только эффективный инструмент управления персоналом, но и средство достижения стратегических задач развития университета.

Виды стимулирования сотрудников можно разделить на материальные (экономические) и нематериальные. К формам материального стимулирования относятся любые проявления финансового поощрения сотрудников, а также штрафы за невыполнение поставленных задач. Материальные методы стимулирования включают денежное вознаграждение, неденежное вознаграждение, систему штрафов.

Денежные вознаграждения подразумевают повышение заработной платы, премии, надбавки, социальный пакет, страховка, льготы, крупные скидки на услуги университета.

Неденежное вознаграждение может осуществляться через реализацию корпоративных социальных проектов, которые предусматривают возможность пользоваться услугами университета бесплатно или со значительными скидками; путевки для отдыха и оздоровления сотрудников и членов их семей в санаториях, домах отдыха, оздоровительных лагерях и др.; билеты в театры, на другие культурные мероприятия; оплачиваемые отгулы, выходные; обучение, повышение квалификации за счет средств университета; заграничные командировки; улучшение технического оснащения рабочего места сотрудника.

Менее приятная сторона материального стимулирования – система штрафов, подразумевает материальное наказание как отдельного сотрудника за административные нарушения (опоздания, прогулы, ненадлежащее выполнение своих обязанностей и др.) так и депремирование всех сотруд-

ников подразделения за неудовлетворительные результаты по итогам определенного периода. Одной из разновидностей данной меры может быть назначение виновным «штрафных» рабочих часов.

Понимание того что халатное отношение к своим обязанностям повлечет за собой штрафные санкции стимулирует каждого члена коллектива ответственно относиться к качеству своей работы. Используя наказание, как средство влияния на мотивацию персонала, важно помнить, что главная цель такого мероприятия – это недопущение действий, которые могут каким-либо образом навредить университету и его имиджу.

Материальные методы стимулирования, безусловно, очень действенны. Однако практика показывает, что нематериальные также достаточно эффективно работают в отношении персонала университета. Это такие виды и формы нематериального стимулирования как возможность карьерного роста, публичное признание, похвала за успехи, приятная атмосфера внутри структурных подразделений и университета в целом; комфортные условия труда (зоны отдыха, организация питания, спортивные и оздоровительные комплексы и др.); общеуниверситетские культурные, спортивные и развлекательные мероприятия, поздравления сотрудников с важными датами (свадьба, рождение детей, юбилей и др.); мотивирующие совещания; участие в принятии стратегических решений; профессиональные конкурсы, розыгрыши призов; обратная связь от руководства университета в ответ на пожелания и предложения сотрудников. К этому виду стимулирования относится присвоение почетных званий: почетный ректор, почетный профессор и т.д.; особые льготы, например, разрешение парковаться на территории университета, пожизненный пропуск и др.; предоставление ценным сотрудникам хорошо оборудованного рабочего места; большого кабинета, комнаты отдыха. Многие авторы отмечают, что эффективность стимулирующего воздействия зависит от его заметности для лиц, чье мнение особо важно для работника: коллегам, друзьям, родственникам, детям.

Современные методы мотивации персонала включают в себя элементы геймификации. Например: корпоративные квесты, рейтинговые таблицы, соревнования и т.д. Использование игры для стимулирования труда развивает у сотрудников здоровый азарт стать лучше, победить, получить заслуженное вознаграждение. Победители (отдельные сотрудники или команда) за лучший результат получают заслуженное материальное или нематериальное вознаграждение.

На выбор тех или иных методов стимулирования персонала университета нужно влияют реальные финансовые возможности. Если материальные трудности не позволяют в настоящий момент применять систему денежного поощрения, важно применить нематериальные методики повышения мотивации. Это позволит достичь эмоционального комфорта сотрудников университета, что положительно скажется на их продуктивности и лояльности к университету. Материальные и нематериальные методы стимулирования в университетах Республики Беларусь регулируются, как правило, Коллективным договором между Профсоюзным комитетом первичной профсоюзной организации работников учреждения образования и учреждением образования, Положением о материальном стимулировании труда работников и др.

Таким образом, рассмотренные инструменты мотивации и стимулирования применимы в зависимости от условий с разной степенью эффективности. Система мотивации и стимулирования персонала выступает драйвером улучшения качества работы каждого сотрудника, что создает условия построения эффективной системы управления персоналом для всестороннего охвата целей, стоящих перед высшим учебным заведением.



#### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:**

1. Новиков, А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий / А. М. Новиков. – М.: Издательский центр ИЭТ. 2013. – 268 с.
2. Егоршин, А. П., Мотивация трудовой деятельности: учеб. пособие / А. П. Егоршин. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ИНФРА-М. 2008. – 464 с.

3. Петрова Н. И. Система мотивации: сущность, виды, методы: учебно-методическое пособие / Н. И. Петрова. – Нижний Новгород: Нижегородский госуниверситет. 2011 г. – с. 42
4. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер. 2000 – 512 с.
5. Митрофанова, Е. А. Развитие системы мотивации и стимулирования трудовой деятельности персонала организации: теория, методология, практика: Дис. д-ра экон. наук / Е. А. Митрофанова. – Москва. 2008. – 346 с.
6. Баженова Е. В. Мотивация и стимулирование: на пути к успеху фирмы / Е. В. Баженова. – М.: АСТ; СПб.: Сова. 2009. – 192 с.
7. Управление персоналом : Энциклопедический словарь / А. Я. Кибанов [и др.] ; Под ред. А. Я. Кибанова. Москва : ИНФРА-М . – 1998. 453 с.
8. Родионова, Е. А. Психология стимулирования персонала / Е. А. Родионова. – Харьков: «Гуманитарный Центр». 2013. – 228 с.
9. Кибанов, А. Я. Мотивация и стимулирование трудовой деятельности: Учебник / Под ред. А. Я. Кибанова. – М.: ИНФРА-М. 2013.

### **MOTIVATION AND STIMULATION OF PERSONNEL OF THE UNIVERSITY AS A DRIVER OF QUALITY IMPROVEMENT**

*Goortovoi A., Goortovaya E.  
Minsk (Republik of Belarus)  
goortovoi@gmail.com,  
goortovaya@bspu.by*

**Annotation.** The article discusses the concept of motivation and stimulation and their relationship; Existing tools for motivating and motivating staff are studied, the practice of motivating and motivating university staff that has developed in the Republic of Belarus is analyzed.

**Key words:** motivation, incentives, material and non-material incentives for staff, higher education institution staff.



УДК 378.147

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-МЕМОВ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

*Гуртовой Я. А.  
Минский государственный лингвистический университет  
Минск (Республика Беларусь)*

[neoyarus@gmail.com](mailto:neoyarus@gmail.com)

**Аннотация.** В статье рассмотрен феномен интернет-мемов и возможности их использования в образовательном процессе. Приведены результаты собственного исследования отношения участников образовательного процесса к использованию интернет-мемов на занятиях. Даны рекомендации по улучшению образовательного процесса в данном направлении

**Ключевые слова:** мем, интернет-мем, лингвистика интернета, студенты, преподаватели, образовательный процесс.

Современный мир динамичен, технологии стремительно развиваются, стирая границы между странами и людьми. Язык как социокультурное явление становится отражением этих процессов, в нем появляются новые слова или меняется назначение и контекст использования старых. Особенно эти процессы заметны в различных интернет сообществах, социальных сетях, форумах, там, где происходит неформальное общение представителей различных социальных групп, национальностей. Особенно яркие и ставшие популярными фразы и выражения соединяются с подходящими по смыслу изображениями и становятся новыми фразеологизмами – интернет-мемами.

Поскольку современная молодежная культура неразрывно связана с интернет культурой, использование ее элементов в процессе обучения иностранному языку представляется достаточно целесообразным. По сути интернет-мем может рассматриваться как одна из современных форм визуализации учебного материала, наряду с видеофрагментами, презентациями, опорными конспектами, таблицами, схемами, инфографикой, интеллект-картами, хронологиями и др. Корректируя методики преподавания согласно запросам обучающихся, преподаватель повышает эффективность усвоения учебного материала, что особенно актуально при изучении иностранного языка.

Активное развитие Интернета как коммуникативной площадки привело к появлению большого количества исследований в сфере лингвистики Интернета [1], одним из предметов рассмотрения которой является интернет-мем. Впервые термин «мем» был введен и описан в 1976 году Ричардом Докинзом в книге «Эгоистичный ген». Под «мемом» он понимал единицу культурной информации, функционирование которой имеет поведенческие проявления (способность разделяться, видоизменяться, производить новые мемы, бороться за ресурсы и подвергаться естественному отбору).

От всего множества мемов интернет-мемы отличаются способом распространения по средствам сети Интернет. Ю.В. Щурина выделяет следующие типы интернет-мемов по способам выражения (вербальный, невербальный, гибридный): текстовый мем; мем-изображение; медиамем; gif; креолизованный мем [2].

С целью установления отношения участников образовательного процесса к использованию интернет-мемов в образовании нами было проведено анкетирование преподавателей и студентов белорусских университетов. Всего в анкетировании приняло участие 67 человек, из них 10 преподавателей (от 25 до 53 лет) и 57 студентов (средний возраст 19,4).

Большинство опрошенных студентов (82,5 %) считают, что интернет-мемы могут использоваться в обучении, не согласны с этим 8,8 %, затруднились ответить 8,8 %. Ответы преподавателей на данный вопрос распределились подобным образом: 80 % – согласны с тем, что интернет-мемы могут использоваться в обучении, 10 % – так не думают и 10 % затруднились ответить. Полученные результаты позволяют заключить, что и преподаватели и студенты готовы к использованию интернет-мемов в образовательном процессе.

В этой связи интересным представляются ответы на вопрос: «Влияет ли, на Ваш взгляд, использование интернет-мемов на уровень профессиональной подготовки обучающихся?» Утвердительно на него ответило 40 % опрошенных преподавателей, отрицательно – 20 % и 40 % затруднились с ответом. Можно было бы предположить, что со стороны студентов будет больше положительных ответов, однако их почти столько же – 36,8 %, почти в два раза больше отрицательных – 36,8 %, 26,3 % – затруднились ответить. Можно сказать, что в повышении эффективности подготовки уверены меньше половины (около 40 %) преподавателей и студентов.

Следующий вопрос предлагал оценить предложенные положительные стороны использования интернет-мемов по шкале от 1 – минимальная оценка до 5 – максимальная. Кроме того, у участников опроса при желании была возможность предложить свои варианты. Распределение оценок и средневзвешенная оценка приведены в таблице 1.

Представленные данные позволяют сделать вывод о том, что наиболее очевидной положительной стороной использования интернет-мемов в учебном процессе и преподаватели и студенты считают то, что они «позволяют привлечь внимание обучающихся во время занятия» (средневзвешенная оценка со стороны обеих групп – 4,5 балла из 5 возможных). У преподавателей вторая по популярности позиция «помогают организовать неформальную дискуссию» – 4,2 балла; третья (4,0) – «делают занятия увлекательными, интересными». Далее в порядке убывания следуют «помогают переключаться между видами деятельности на занятии» (3,9), «позволяют оригинально представить задачу при организации проблемного обучения» (3,8), «способствуют организации интенсивной мыслительной деятельности обучающихся» (3,0) и наименее популярный для преподавателей ответ «учат продуктивному взаимодействию с окружающей действительностью» (2,8).

**Таблица 1 – Распределение ответов преподавателей и студентов и средневзвешенная оценка положительных сторон использования интернет-мемов**

Положительные стороны использования интернет-мемов	Анкетлируемые	Распределение ответов, %					Средневзвешенная оценка
		1	2	3	4	5	
Позволяют привлечь внимание обучающихся во время занятия	Преподаватели	0	0	10	30	60	4,5
	Студенты	0	3,5	8,8	19,3	68,4	4,5
Помогают переключаться между видами деятельности на занятии	Преподаватели	0	20	20	10	50	3,9
	Студенты	5,3	8,8	15,8	28,1	42,1	3,9
Делают занятия увлекательными, интересными	Преподаватели	0	20	10	20	50	4,0
	Студенты	5,3	7,0	12,3	17,5	57,9	4,2
Помогают организовать неформальную дискуссию	Преподаватели	0	10	10	30	50	4,2
	Студенты	3,5	3,5	17,5	29,8	45,6	4,1
Способствуют организации интенсивной мыслительной деятельности обучающихся	Преподаватели	20	10	30	30	10	3,0
	Студенты	15,8	19,3	26,3	14,0	24,6	3,1
Учат продуктивному взаимодействию с окружающей действительностью	Преподаватели	20	10	50	10	10	2,8
	Студенты	12,3	19,3	22,8	26,3	19,3	3,2
Позволяют оригинально представить задачу при организации проблемного обучения	Преподаватели	10	0	20	40	30	3,8
	Студенты	3,5	8,8	12,3	24,6	50,9	4,1

У студентов второй по популярности ответ «делают занятия увлекательными, интересными» (4,2), на третьей позиции с одинаковой средневзвешенной оценкой 4,1 балла предположение, что интернет-меты «помогают организовать неформальную дискуссию» и «позволяют оригинально представить задачу при организации проблемного обучения», далее «помогают переключаться между видами деятельности на занятии» (3,9), менее всего студенты склонны к мнению, что интернет-мемы «учат продуктивному взаимодействию с окружающей действительностью» (3,2) и «способствуют организации интенсивной мыслительной деятельности обучающихся» (3,1).

В качестве своего варианта положительных сторон использования интернет-мемов в образовании студентами было отмечено, что они развивают воображение, логическое мышление и поднимают настроение. Преподаватели также отметили, что такие приемы улучшают атмосферу занятия.

Анкетлируемым предлагалось оценить и недостатки использования интернет-мемов в образовательном процессе, используя шкалу от 1 до 5, где 5 – максимальная. Результаты приведены в таблице 2.

Анализ результатов показывает, что в целом недостатки использования интернет-мемов не выглядят очень существенными, максимальная оценка 3,5 балла у преподавателей по позиции «требуется больше времени для подготовки к занятию, чтобы подобрать подходящие к теме занятия интернет-мемы и адаптировать их для аудитории» и 2,9 балла у студентов по ней же.

**Таблица 2 – Распределение ответов преподавателей и студентов и средневзвешенная оценка недостатков использования интернет-мемов**

Недостатки использования интернет-мемов	Анкетлируемые	Распределение ответов, %					Средневзвешенная оценка
		1	2	3	4	5	
Их использование не эффективно, поскольку больше похоже на игру, развлечение, напрямую не связанное с решением задач профессионального обучения	Преподаватели	30	30	30	0	10	2,3
	Студенты	24,6	35,1	28,1	5,3	7,0	2,4
Требуется больше времени для подготовки к занятию, чтобы подобрать подходящие к теме занятия интернет-мемы и адаптировать их для аудитории	Преподаватели	0	20	30	30	20	3,5
	Студенты	17,5	17,5	31,6	28,1	5,3	2,9
Высока вероятность получить рассеянное внимание обучающихся	Преподаватели	10	20	30	20	20	3,2
	Студенты	24,6	24,6	35,1	7,0	8,8	2,5
Существует вероятность перехода от развивающего обучения к наглядно-иллюстративному	Преподаватели	20	20	30	20	10	2,8
	Студенты	19,3	19,3	28,1	21,1	12,3	2,9

Так же преподаватели считают, что при использовании интернет-мемов «высока вероятность получить рассеянное внимание обучающихся» (3,2), «существует вероятность перехода от развивающего обучения к наглядно-иллюстративному» (2,8). Самый непопулярный ответ у обеих групп «их использование не эффективно, поскольку больше похоже на игру, развлечение, напрямую не связанное с решением задач профессионального обучения» – 2,3 балла средневзвешенная оценка преподавателей и 2,4 – студентов.

Таким образом, можно заключить, что и преподаватели и студенты видят больше положительных, чем отрицательных сторон использования интернет-мемов на занятиях.

С использованием интернет-мемов в учебном процессе встречались 40 % опрошенных преподавателей, 30 % не встречались, 20 % – затруднились с ответом. Количество студентов, которые встречались с использованием интернет-мемов в учебном процессе – 61,4 %, это на 21 % больше, чем преподавателей. Не встречались – 31,6 %, затруднились ответить – 7,0 %. По количеству затруднившихся с ответом можно предположить, что анкетлируемые не вполне представляли, что такое интернет-мемы или не были уверены, что встречались с их использованием в учебном процессе.

Не менее важным представлялось узнать мнение участников опроса о том, как часто можно использовать интернет-мемы в обучении. Более половины (54,4 %) студентов считает, что на любых занятиях; 40,4 % – только на отдельных дисциплинах, по отдельным темам; 5,3 % полагают, что их не стоит использовать вообще. Преподавателей, считающих, что использование интернет-мемов возможно на любых занятиях, – 40 %, на отдельных – 50 %, считающих, что использовать их в учебном процессе не стоит, – 10 %.

Большинство преподавателей (90 %), оценивая, как обучающиеся воспринимают (или восприняли бы) использование интернет-мемов на занятиях, выбрали вариант ответа «обучающимся нравятся нескучные занятия, им это интересно и помогает лучше усваивать материал», 10 % полагают, что «обучающимся безразлично, какая методика используется при проведении занятий». Данный вопрос предполагал выбор нескольких вариантов ответов и возможность добавлять свои варианты, но никто из преподавателей этим не воспользовался.

Студенты также часто выбирали только один, самый популярный вариант «обучающимся нравятся нескучные занятия, им это интересно и помогает лучше усваивать материал» – 93,0 %, 5,3 % отметили, что обучающимся безразлично, какая методика используется при проведении занятий, столько же посчитало, что обучающимся не очень нравятся нестандартные занятия, требующие от них проявлений активности, но в рамках отдельных дисциплин это необходимо; 3,5 % студентов считает, обучающимся не нравятся развлекательные занятия: традиционная форма изложения материала им ближе.

Преподаватели заметили, что они бы использовали интернет-мемы в обучении для организации начала дискуссии, для активизации обсуждения сложных вопросов, для наглядного отображения материала, для улучшения запоминания информации, для привлечения внимания, а также в презентациях, в игровых формах проведения занятий.

Студенты также предложили достаточное количество оригинальных вариантов использования интернет-мемов: наглядное сравнение различных методов решений задач, для демонстрации примеров использования правил; в презентациях (для привлечения внимания, подведения итогов, в качестве примеров), для обсуждения проблем, сложных тем, чтобы учащиеся лучше запоминали, для того, чтобы взбодрить аудиторию, причем даже на контрольных.

Таким образом, анализ результатов проведенного анкетирования позволил выявить положительное отношение преподавателей и студентов к использованию интернет-мемов в образовании, что позволяет рассматривать их в качестве средства совершенствования практической подготовки, в том числе и по иностранному языку, поскольку в этом случае, кроме уже указанных выше, возможно их использование не только в презентациях и для вовлечения аудитории, но и в качестве примера устоявшихся выражений, как неформальный материал для перевода, пример для составления диалогов, материал для запоминания часто встречающихся структур английского языка, что улучшает у учащихся умение использовать их в практике.



#### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:**

1. Горошко, Е. И. Лингвистика Интернета: формирование дисциплинарной парадигмы / Е. И. Горошко // Жанры и типы текста в научном и медийном дискурсе. – Орел, 2007. – Вып. 5. – С. 223-237.
2. Щурина, Ю. В. Интернет-мемы: проблема типологии / Ю. В. Щурина // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2014. № 6. – С. 85 – 89.

#### **USE OF INTERNET MEMES IN TEACHING ENGLISH LANGUAGE**

*Goortovoi Y.*

**Annotation.** The article describes the phenomenon of Internet memes and the possibility of their use in the educational process. The results of own research of the attitude of the participants of the educational process to the use of Internet memes in the classroom are given. Recommendations to improve the educational process in this direction are given.

**Key words:** meme, Internet meme, Internet linguistics, students, teachers, educational process.

## САМОИМИДЖИРОВАНИЕ КАК ЭЛЕМЕНТ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗИДАНИЯ ПЕДАГОГА

Довга Т. Я.  
Кировоградский государственный педагогический университет  
имени Владимира Винниченко  
Кропивницкий (Украина)

t\_dovga@ukr.net

**Аннотация.** Статья посвящена вопросам профессионального самосозидания педагога. Раскрываются понятия «имидж» и «самоимидж» как интегрированные качества личности. Рассматриваются процессы имиджирования и самоимиджирования как элементы профессионального самосозидания. Показана роль имиджетворческой деятельности в самосовершенствовании личности педагога.

**Ключевые слова:** самосозидание, имидж, самоимидж, имиджирование, самоимиджирование, имиджетворческая деятельность, педагог.

Для современного человека важно успешно адаптироваться к изменениям, происходящим в обществе и стране, чтобы полноценно реализовать себя в условиях образовательной и профессиональной конкуренции. Способность к самосозиданию должна стать неотъемлемой чертой педагога. В связи с этим, учителю необходимо систематически работать над созданием и совершенствованием собственного имиджа. Основой процесса самосозидания личности являются категория «Я-концепции» и феномен «самости». Последний реализуется с помощью многочисленных самопроцессов, которыми обозначаются виды активности личности, влияющие на эффективность различных видов деятельности.

Украинский психолог М. Боришевский относит самосозидание к условиям «гармоничного развития личности», «самореализации», «полноценного индивидуальной жизни, а также продуктивного включения в жизнь общественную», называет его «стержневой сущностной способностью, обеспечивающей возможность непрерывных изменений в структуре личности» и считает неотделимым от процессов саморазвития и самосовершенствования.

По мнению ученого, самосозиданием занимается тот, кто не считает себя совершенством, но стремится к этому, зная, что этот процесс бесконечен, однако благодатен, поскольку создает ощущение развития, достижения чего-то нового [1, с. 43-44].

Мы разделяем мнение тех ученых, которые считают процесс самосозидания личности интегрированным, так как в нем взаимодействуют множественные самопроцессы: самовоспитание, самообразование, самоорганизация, саморегуляция, самоимиджирование, самопрезентация, самоменеджмент, самомаркетинг и т. п. Обозначенные процессы оказывают системообразующее влияние на самосозидание и обеспечивают формирование таких ценных качеств личности как самостоятельность, самоорганизованность, самоэффективность и самоуспешность.

Каждый из самопроцессов определенным образом влияет на процесс самосозидания личности педагога. В частности, самоимиджирование способствует созданию благоприятного впечатления об учителе у администрации, коллег, учащихся, их родителей и создает предпосылки для его саморазвития и самосовершенствования как личности и профессионала.

Рассмотрим понятие «имидж» и производные от него понятия, которые являются ключевыми для нашего исследования.

Слово «имидж» (англ. – *image*, лат. – *imago*) означает «образ», «статуя», «идол», «уподобление», «метафора», «икона». Наиболее употребляемым в речи считается значение «образ». Отсюда,

имидж – это некоторый синтетический образ, который создается в сознании людей относительно конкретного лица, организации или иного социального объекта; включает в себя значительный объем эмоционально окрашенной информации об объекте восприятия и побуждает к определенному поведению.

Различают имидж личности (индивидуальный, персональный) и профессиональный имидж (имидж специалиста, профессионала). В социально-гуманитарных исследованиях используется также понятие «самоимидж».

С целью всестороннего изучения феномена самосозидания М. Боришевский в своих работах использует понятия «внутренний (собственный) образ» и «внешний (социальный) образ». Под социальным образом ученый подразумевает имидж. По его наблюдениям, «... хронологически первым для человека, который становится на путь самосовершенствования, является изменение социального образа – имиджа. Расширение социальных связей и увеличение их разнообразия путем включения личности в новые социальные ситуации и виды деятельности создают новые внутренние возможности для самосозидания» [2, с. 28].

По утверждению А. Клипиковой, в современном обществе имидж выступает индикатором, помогающим людям взаимодействовать. В этом процессе участвуют, с одной стороны – человек, создающий собственный образ, с другой – тот, кто этот образ воспринимает. Разумеется, процесс является взаимным, и это позволяет создавать впечатление об окружающих, понимать по внешним проявлениям – по одежде, речи, невербальным сигналам, манерам – их жизненные позиции, ценности, определять возможные модели их поведения [3, с. 92-93].

Как и любой человек, современный учитель имеет право на свободу самовыражения, возможность оставаться в любой ситуации самим собой, реализовать собственный вкус в оформлении внешности. Однако, в общении с детьми, доминирующей функцией которого является воспитательная, самовыражение учителя неизбежно ограничивается определенными этическими и эстетическими нормами. В школу он приходит учить и воспитывать. Его прическа, макияж, костюм воспринимаются и оцениваются окружающими – учениками и коллегами, в первую очередь, с функциональной точки зрения, в соответствии с ситуацией общения.

Поэтому для профессии учителя немаловажное значение имеет не только его самообразовательная деятельность, развитие профессионализма, но и систематическая работа по совершенствованию своего личностно-профессионального имиджа – внешнего вида, вербального и невербального поведения, личностных и профессиональных качеств.

Самоимидж (англ. – *self image*) – это личный имидж человека, который он самостоятельно создает и представляет окружающему миру.

По определению Ф. Дэвис, «самоимидж – это образ, который человек формирует на основе собственной самооценки и жизненного опыта» [4, с. 26].

Процесс работы по созданию имиджа называется имиджированием. В процедуре имиджирования используется комплекс теоретических знаний из области психологии, психотерапии, этики, эстетики, ортоботоники, конфликтологии, медицины и т. п., в то же время, она опирается на практико ориентированные сферы: риторичку, пластику, жестику, этикет, косметологию, моду, дизайн одежды и аксессуаров, парикмахерское искусство, боди- и фейсбилдинг и т. д.

Самоимиджирование – процесс по созданию собственного имиджа, обладающего заданными свойствами, а также преобразование уже существующего имиджа с целью достижения поставленных целей [5, с. 92].

Создание собственного имиджа – это длительный и сложный процесс, успешность которого зависит от условий и технологий его формирования. Со временем, деятельность по самоимиджированию переходит на качественно новый этап своего развития и перерастает в имиджетворческую.

Имиджетворческая деятельность – это рефлексивно-творческая деятельность учителя, под влиянием которой осуществляется интенсивное развитие личностных и профессионально значимых имиджевых характеристик учителя, укрепляется его имиджевая позиция в педагогическом процессе. На этом этапе перед учителем открываются возможности для использования личностно-профессионального имиджа с целью самосовершенствования в профессиональной и других видах деятельности [6, с. 63].

Вывод. Процесс профессионального самосозидания реализуется с помощью различных самопроцессов. Самоимиджирование, как деятельность по созданию собственного имиджа, постоянно развивается и становится творческой. Усилия, направленные на самоимиджирование и самосозидание личности, открывают перед педагогом новые возможности для самосовершенствования.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Боришевський М. Концептуальні засади проблеми самотворення особистості / М. Боришевський // Психологія особистості. – 2013. – № 1. – С. 39-47.
2. Самотворення у розвитку особистості: науково-методичний посібник / Л. З. Сердюк, Т. М. Яблонська, О. І. Пенькова, Н. Д. Володарська [та ін.]; за ред. Л. З. Сердюк. – К.: Педагогічна думка, 2015. – 93 с.
3. Клипикова А. А. Самоимидж и самопрезентация: к вопросу соотношения понятий / А. А. Клипикова // Экономические и социально-гуманитарные исследования. – № 3 (15). – 2017. – С.92-96.
4. Дэвис Ф. Создай себе имидж / Ф. Дэвис; пер. с англ. – Минск : Попурри, 1998. – 304 с.
5. Довга Т. Я. Іміджеві акценти в професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи / Т. Я. Довга // Витоки педагогічної майстерності. Зб. наук. праць Полтавського національного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка.– Вип. 18. – Серія «Педагогічні науки». – Полтава, 2016. –С. 90-96.
6. Довга Т. Я. Стимулювання інтересу студентів до іміджотворення в освітньому середовищі університету/ Т. Я. Довга // Наукові записки. – Вип. 147. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВЦ КДПУ, 2016. – С.62-65.

#### IMAGING ITSELF AS AN ELEMENT OF THE PROCESS OF TEACHER PROFESSIONAL SELF-CREATION

*Dovga T.*

*Kirovograd Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University*

*Kropyvnytskyi (Ukraine)*

*t\_dovga@ukr.net*

**Annotation.** The article is devoted to the issues of professional self-creation of a teacher. The concepts of «image» and «self-image» are revealed as integrated personality traits. The imaging and self-imaging itself processes are considered as elements of professional self-creation. The role of image creative activity in the self-improvement of the teacher's personality is shown.

**Key words:** self-creation, image, self image, imaging, imaging itself, image creative activity, teacher.

## **ПОДГОТОВКА И ПЕРЕПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Дубешко Н. Г.  
Барановичский государственный университет  
Барановичи (Республика Беларусь)*

**Аннотация.** Одним из условий повышения качества образования в Республике Беларусь на государственном уровне является необходимость подготовки и переподготовки специалистов в области дошкольного образования.

**Ключевые слова:** подготовка и переподготовка специалистов, дошкольное образование.

В современном обществе требования к качеству образования предъявляются со стороны государства, общества и самого учреждения образования.

Государственные учреждения дошкольного образования выполняют образовательные стандарты дошкольного образования, реализуют содержание учебной программы дошкольного образования и нормативы, принятые в отношении организации жизнедеятельности и стабильного функционирования учреждения (санитарных и гигиенических норм, охраны труда и техники безопасности, в том числе пожарной безопасности и др.).

Со стороны социума учреждения здравоохранения предъявляют требования к сохранению и укреплению здоровья выпускника учреждения дошкольного образования; учреждения дополнительного образования детей и молодёжи – к формированию у дошкольников устойчивых интересов по разным профилям; семья воспитанника – к расширению спектра образовательных услуг и пр.

Коллектив учреждения дошкольного образования, работающий в режиме стабильного функционирования, ставит перед собой новые цели и задачи, что позволяет перейти учреждению в инновационный режим развития.

Достижение целей в области качества и удовлетворение запросов потребителей становится возможным при формировании в учреждении дошкольного образования команды единомышленников, профессионалов, специалистов высокого уровня.

Однако на сегодняшний день, на основании данных государственной статистической отчетности по статистике образования, разрабатываемой Министерством образования Республики Беларусь, и административных данных Министерства образования Республики Беларусь, в 3 812 учреждениях дошкольного образования образовательным процессом руководит 56 600 педагогических работников, из которых:

- высшее образование имеют 62,3 %, при этом, из них педагогическое – 60,5 %;
- среднее специальное всего имеют 35,2 % педагогов, из которых 31,8 % – педагогическое [3].

Учитывая, что 2,5 % педагогических работников учреждений дошкольного образования не имеют высшего или хотя бы среднего специального образования, а также тот факт, что 5,2 % не имеют педагогического образования, возникает необходимость повышения уровня подготовки и переподготовки специалистов в области дошкольного образования.

В учреждении высшего образования «Барановичский государственный университет» на базе института повышения квалификации и переподготовки осуществляется реализация образовательной программы по специальности переподготовки 1–01 03 72 Дошкольное образование в соответствии с типовым учебным планом переподготовки, утверждённым 05.01.2013 (рег. № 25-12/451) с присвоением квалификации «педагог». Обучение слушателей по данной образовательной программе не только будет способствовать повышению качественной характеристики педагогического коллектива учреждений дошкольного образования, в которых они работают, но и предоставит им

возможность организовывать образовательный процесс с воспитанниками в дошкольных центрах развития ребёнка и в средних и старших возрастных группах учреждений дошкольного образования «ясли-сад», «детский сад» [2].

Переподготовка слушателей по направлению «Педагогика детства», имеющих высшее образование по профилям «Педагогика» (направления «Педагогика подросткового и юношеского возраста», «Педагогика общевозрастная»); «Педагогика. Профессиональное образование» (направление «Профессиональное образование», группа специальностей «Научная и педагогическая деятельность») предоставит возможность присвоения воспитателям дошкольного образования квалификационной категории (второй, первой или высшей) при соблюдении нормативных правовых актов по аттестации педагогических работников системы образования [1].

Специфика работы со слушателями переподготовки проявляется в формах организации образовательного процесса, ведь за партами сидят не студенты-новички, а зачастую опытные педагоги-практики, имеющие большой стаж работы и владеющие элементами передового педагогического опыта. Следовательно, содержание учебных дисциплин раскрывается на интерактивных лекциях, где слушатели решают интеллектуальные познавательные задачи, в процессе деловых игр имитационного и неимитационного характера, на лабораторных занятиях в учебной лаборатории дошкольного образования или на базе лучших учреждений дошкольного образования. Слушатели вступают в дискурс с преподавателями – коммуникативные действия, требующие аргументированного обоснования решения педагогических ситуаций.

Помимо аудиторной работы значимое место в процессе переподготовки слушателей отводится их самообразованию. «Учитель учит до тех пор, пока учится сам», – сказал Адольф Дистервег. С целью организации этого вида учебной деятельности слушателей профессорско-преподавательским составом кафедры дошкольного образования и технологий Барановичского государственного университета разработаны методические указания по выполнению самостоятельной работы по всем учебным дисциплинам.

Кроме учебной деятельности слушатели овладевают умениями и навыками организации научно-исследовательской работы в учреждении дошкольного образования в рамках курсовых и дипломных проектов. Актуальность тематики исследований обусловлена современной образовательной ситуацией и противоречиями, сложившимися в образовательной практике воспитателей дошкольного образования, в том числе самих слушателей. Поэтому тематика курсовых работ носит прикладной характер, а полученные результаты востребованы в учреждениях дошкольного образования, так как позволяют на основе научного анализа найти пути решения сложившихся противоречий между наукой и практикой дошкольного образования.

Одним из важнейших критериев выбора родителями учреждения дошкольного образования для своего ребёнка является профессионализм и личностные качества педагога, о чём Шалва Александрович Амонашвили говорил: «Личность воспитывается личностью». Таким образом, подготовка и переподготовка специалистов в области дошкольного образования – одно из условий повышения качества дошкольного образования.



#### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:**

1. Аб зацвярджэнні інструкцыі аб парадку правядзення атэстацыі педагагічных работнікаў сістэмы адукацыі (акрамя педагагічных работнікаў з ліку прафесарска-выкладчыцкага складу) // Пастанова Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь 22 жніўня 2012 г. №101 (в ред. постановлений Минобразования от 26.03.2014 №20, от 26.11.2014 №163, от 20.11.2015 №131, от 11.05.2017 №46).
2. Об утверждении квалификационного справочника должностей служащих // Постановление министерства труда Республики Беларусь от 28 апреля 2001 г. № 53 (в ред. постановлений Минтруда и соцзащиты от 07.08.2006 № 92, от 24.09.2007 № 115, от 30.10.2007 № 137, от

15.08.2008 № 21, от 16.04.2009 № 51, от 25.08.2009 № 107, от 23.03.2011 № 18, от 26.05.2011 № 33, от 21.10.2011 № 105, от 25.04.2012 № 54, от 18.07.2012 № 81, от 31.10.2013 № 106, от 06.06.2016 № 26).

3. Образование в Республике Беларусь (2017/2018 учебный год) // Статистический бюллетень / Национальный статистический комитет Республики Беларусь. – Минск, 2017.

#### **TRAINING AND RETRAINING OF SPECIALISTS IN PRESCHOOL EDUCATION**

*Dubeshka N.*

*Baranovich State University*

*Baranovich (Republic of Belarus)*

**Annotation.** One of the conditions for improving the quality of education in the Republic of Belarus at the state level is the need to train and retrain preschool education specialists.

**Key words:** training and retraining of specialists, preschool education.



УДК 378.1

### **КЛАСТЕРНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Дубинина Д. Н.*

*Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка,  
Минск (Республика Беларусь)*

[dina-56@mail.ru](mailto:dina-56@mail.ru)

**Аннотация.** В статье раскрываются вопросы реализации кластерного подхода к подготовке будущих педагогических работников дошкольного образования; интегрирующая, информационная, согласовательная, образовательная, инновационная и др. функции кластерного развития.

**Ключевые слова:** кластерный подход, функции, подготовка, педагогические работники, учреждения дошкольного образования.

В настоящее время повышение качества подготовки педагогических работников учреждений дошкольного образования можно рассматривать в тесной связи с реализацией кластерного подхода (Боброва С. Я., Волов В. Т., Жукова Н. В., Ярובה В. В., Жук А. И., Клейнер Г. Б., Красноручка Н. Г., Торхова А. В., Шамова Т. И., Jonathan Sallet) [1–8].

Само понятие «кластер» (cluster буквально – «расти вместе», «гроздь, скопление») означает объединение нескольких однородных элементов, которое может рассматриваться как самостоятельная единица, обладающая определёнными свойствами.

Мы рассматриваем кластер, как организационную форму объединения усилий всех заинтересованных сторон (педагогический класс, педагогический колледж, кафедра методик дошкольного образования факультета дошкольного образования БГПУ, экспериментальные и инновационные площадки в учреждениях дошкольного образования республики) в целях обеспечения подготовки педагогических работников учреждений дошкольного образования на факультете дошкольного образования БГПУ.

Совместная деятельность учреждений образования, входящих в кластер (в нашем случае – это кафедра методик дошкольного образования факультета дошкольного образования БГПУ, в том числе филиал кафедры, СНИЛ кафедры «Образовательные практики в интересах устойчивого развития в учреждениях дошкольного образования»; педагогический класс, педагогический колледж, экспериментальные и инновационные площадки учреждений дошкольного образования

республики), позволяет обеспечить результативность деятельности каждого субъекта кластера и по-лучить качественно новые результаты образования.

Кластерный подход к подготовке педагогических работников учреждений дошкольного образования представляет собой совмещение потребностей учреждений дошкольного образования и образовательных программ педагогического колледжа и педагогического университета по специальности «Дошкольное образование». Кластерная форма организации способствует подготовке высококвалифицированных специалистов, обладающих необходимыми профессиональными компетенциями.

Интегрирующая функция кластерного развития предполагает рассмотрение образовательного кластера как интегративной системы организации образовательных ресурсов, которая позволяет объединять интересы всех субъектов кластера. На практике, учитывая свойственный любому кластеру синергетический эффект, это означает взаимодействие и взаимодополнение субъектов, входящих в кластер, которое усиливает конкурентные преимущества каждого конкретного учреждения образования и кластера в целом. Данная функция позволяет соединить усилия всех заинтересованных организаций для оперативного решения актуальных проблем подготовки педагога по специальности «Дошкольное образование».

Информационная функция кластерного развития предусматривает создание единого внутрисетевого информационного пространства профессионального общения, распространения образовательных инноваций, внедрения новых технологий и др. В этой связи актуализируется задача создания единого информационного пространства кластера, позволяющего всем его субъектам быстро и адекватно реагировать на изменения среды (как внешней, так и внутренней) и находить эффективные решения. В настоящее время это сайт кафедры методик дошкольного образования, личный блог каждого преподавателя кафедры методик дошкольного образования, репозиторий БГПУ.

Согласовательная функция кластера позволяет скоординировать требования к содержанию педагогического образования, к основным компетенциям по дошкольной педагогике и методикам дошкольного образования, которыми должны владеть выпускники факультета дошкольного образования. Данная функция реализуется через создание типовых учебных программ по специальности «Дошкольное образование» (методики дошкольного образования) в педагогическом университете, их согласования с учебными программами подготовки учащихся по специальности «Дошкольное образование» в педагогическом колледже; Учебной программой дошкольного образования.

Образовательная функция кластерного развития непрерывного педагогического образования, применительно к кафедре методик дошкольного образования БГПУ, обеспечивает решение проблемы поливариантности профессиональной подготовки педагогических работников учреждений дошкольного образования, обновления содержания и разработки новых учебных дисциплин, внедрения современных технологий обучения.

Кроме того в рамках образовательной функции кластера решается задача расширения спектра образовательных услуг, повышения их качества. Дополнительная платная образовательная деятельность реализуется на кафедре по таким направлениям, как: художественное творчество, лингвистическое и речевое развитие детей в условиях двуязычия, образовательная деятельность в группах кратковременного пребывания детей, подготовка помощников воспитателя дошкольного образования и нянь, ухаживающих за детьми на дому, декоративно-прикладное искусство и др.

Инновационная функция, рассматриваемого нами кластера, предполагает, что кластерная форма организации приводит к подготовке высококвалифицированных специалистов дошкольного образования, обладающих необходимыми профессиональными компетенциями и, в первую очередь, инновационным мышлением, что способствует практической реализации идей инновационного образования. Данная функция реализуется в процессе внедрения инноваций и лучших мировых практик в систему педагогического образования, привлечение широкого круга партнеров для эф-

фективного развития научно-исследовательской сферы кластера, обеспечения поддержки в разработке, подготовке и реализации социально значимых образовательных проектов. Применительно к кафедре методик дошкольного образования – это деятельность в рамках проекта «Образование для устойчивого развития» (филиал кафедры, СНИЛ кафедры, учреждения дошкольного образования республики, участвующие в данном проекте); в рамках выполнения научного исследования «Разработка теоретико-практических подходов к формированию у будущих педагогов ценностного отношения к родной культуре» – факультативные учебные дисциплины кафедры, народный театр «Батлейка, учреждения дошкольного образования ассоциации «Славянский венок» (Литва), дошкольное учреждение г. Белосток (Польша), УДО № 35 г. Минска.

Функция учебно-методического сотрудничества предполагает, что в рамках кластера может быть эффективно организована совокупность целенаправленных партнерских действий по проектированию и повышению качества учебно-программного и методического обеспечения образовательного процесса, а также совместное совершенствование методик подготовки обучающихся. Данная работа проводилась и проводится относительно согласования и интеграции программ факультета дошкольного образования (заочная форма получения образования, сокращенный срок обучения) и учащихся колледжа по дошкольной педагогике и методикам дошкольного образования.

Конкретными формами учебно-методического сотрудничества выступают: анализ проекта Учебной программы дошкольного образования, созданной преподавателями факультета дошкольного образования БГПУ, учреждениями дошкольного образования республики в системе MOODL; создание и интеграция учебного плана и учебных программ подготовки для студентов, обучающихся на заочной форме получения образования, сокращенный срок обучения на базе колледжа; создание преподавателями факультета дошкольного образования программ дополнительного образования для учреждений высшего образования (переподготовка и повышение квалификации) и учреждений дошкольного образования в рамках внебюджетной деятельности; взаимопомощь в подготовке учебно-методических комплексов по учебным дисциплинам (лабораторные занятия в учреждениях дошкольного образования); совместная разработка учебных изданий различного назначения, адекватных уровням обучения, их экспертиза в филиале кафедры; создание и размещение электронных учебных материалов на интернет-портале кластера (сайт кафедры, репозиторий); обмен опытом учебно-методической работы в ходе научно-методических семинаров («Образовательные практики в интересах устойчивого развития в учреждениях дошкольного образования), конференций «Дошкольное детство в современном поликультурном пространстве»); мастер-классов по различным образовательным областям; участие в организации интернет игры «Один день мира: уважение, безопасность и достоинство всех», конкурсов: «Золотое зубраня», «Энергомарафон», «Я – исследователь» и др.; участия в декаде «Образование в рамках устойчивого развития».

Функция научного сотрудничества дает возможность актуализировать задачу интеграции интеллектуальных ресурсов кластера, координации приоритетных направлений развития психолого-педагогической науки, совместной работы над инновационными научными проектами, а также способствует возникновению новых научных направлений. Такое сотрудничество выстраивается на уровне организации исследовательской деятельности школьников, учащихся, студентов, аспирантов и реализации молодежных программ и проектов и на уровне взаимодействия педагогических коллективов друг с другом и с заинтересованными партнерами. Данная функция реализуется за счет проведения востребованных в европейской и международной научной среде исследований, устойчивой связи с партнерами и работодателями, грантовой активности, подготовки рейтинговых публикаций. Применительно к кафедре методик дошкольного образования, это совместное исследование с филиалом кафедры задания Министерства образования Республики Беларусь – «Разработать научно-методическое обеспечение обучения белорусскому языку детей от 3-х до 5-ти лет»; выполнение гранта в рамках проекта «Белоруссиада», исследовательская деятельность СНИЛ –

«Образовательные практики в интересах устойчивого развития в учреждениях дошкольного образования» и др.

Функция профессиональной ориентации способствует укреплению имиджа педагога в подготовке высококвалифицированных специалистов, повышению престижа педагогической профессии среди молодежи. Данная функция позволяет осуществить «погружение» учащихся педагогических классов, студентов в сферу их будущей профессиональной деятельности; дает возможность изучать, обобщать и использовать в образовательном процессе передовой опыт; оперативно обновлять содержание и методы организации профессиональной подготовки на основе достижений науки. Реализации функции профессиональной ориентации способствует комплекс таких форм работы, как: «Звездный поход», консультации, семинары по профориентации для учащихся педагогических классов и колледжа, педагогических работников учреждений дошкольного образования, Дни открытых дверей, практические и лабораторные занятия, педагогическая практика и др.

Субъекты кластера – кафедра методик дошкольного образования факультета дошкольного образования БГПУ (филиал кафедры, СНИЛ), учреждения общего и среднего специального образования, учреждения дошкольного образования выступают в качестве учебной и опытно-экспериментальной базы, на которой студенты, магистранты и аспиранты проходят педагогическую практику, осуществляют учебную, научно-исследовательскую, опытно-экспериментальную, инновационную и проектную деятельность.

Функция кадрового обеспечения требует применения кластерного подхода к сфере комплектования учреждений образования педагогическими работниками нового поколения. Основа реализации данной функции – регулярное изучение и соотнесение потребностей рынка труда и номенклатуры педагогических специальностей и предложений образовательных услуг. Повышение квалификации педагогических работников и руководителей учреждений образования – один из наиболее эффективных способов реализации программ психолого-педагогической направленности. Данная функция реализуется кафедрой в виде дополнительной платной деятельности.

Таким образом, кластерный подход в подготовке будущих педагогических работников учреждений дошкольного образования позволяет решать актуальные задачи системы образования комплексно, за счет сближения науки и инновационной педагогической практики, что существенно повышает эффективность подготовки будущего воспитателя дошкольного образования.



#### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:**

1. Боброва, С. Я., Жукова, Н. В., Ярובה, В. В. Актуальные вопросы формирования кластеров как инструмента повышения конкурентоспособности региона // *Фундаментальные исследования*. – 2007. – № 12 – С. 508-509.
2. Волов, В. Т. Фрактально-кластерная теория управления образовательными структурами: монография / В. Т. Волов. – Казань : Издательство Казанского гос. ун-та, 2000. – 303 с.
3. Жук, А. И. Система педагогического образования Республики Беларусь: достижения, трудности, перспективы / А. И. Жук, А. В. Торхова // *Адукацыя і выхаванне*. – 2014. – № 10. – С. 19 – 25.
4. Клейнер, Г. Б., Качалов, Р. М., Нагрудная, Н. Б. Синтез стратегии кластера на основе системно-интеграционной теории // *Наука – Образование – Инновации*. – 2008. – № 7.
5. Красноручкая, Н. Г. Образовательный кластер в инновационной инфраструктуре региональной системы профессионального образования // Интернет-Форум в рамках Всероссийской научной конференции с международным участием «Педагогика в современном мире» / Режим доступа: [http://kafedra-forum.narod2.ru/publikatsii/sotsiokulturmaya\\_rol/krasnorutskaya\\_ng/](http://kafedra-forum.narod2.ru/publikatsii/sotsiokulturmaya_rol/krasnorutskaya_ng/)
6. Торхова, А. В. Перспективы кластерного развития системы педагогического образования Республики Беларусь / А. В. Торхова // XI международная научно-практическая конференция

ция «Психология личностного и профессионального развития субъектов непрерывного образования» – М., СПб. : Нестор-История, 2015. – С.517-520.

7. Шамова, Т. И. Кластерный подход к развитию образовательных систем // Взаимодействия образовательных учреждений и институтов социума в обеспечении эффективности, доступности и качества образования региона: Матер. X Международ. образовательного форума: 2 ч. (Белгород. 24 – 26 окт. 2006 г.) – Белгород: Изд – во БелГУ, 2006.
8. Jonathan Sallet and Ed Paisley Innovation Clusters Create Competitive Communities. – Huff Post Social News September 21, 2009.

#### **CLUSTER APPROACH IN THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION**

*Dubinina D.*

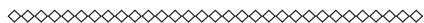
*Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank*

*Minsk (Republic of Belarus)*

*dina-56@mail.ru*

**Annotation.** The article reveals the issues of implementation of the cluster approach to the preparation of future pedagogical workers of preschool education; integrating information, negotiation, education, innovation etc. the function of cluster development

**Key word:** Cluster approach, functions, training, teaching staff, preschool institutions.



УДК 378.184

### **ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

**Зенькович М. П.**

*Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка,*

*Минск (Республика Беларусь)*

**Аннотация.** В статье представлены возможности реализации тьюторского сопровождения студентов в условиях сетевого взаимодействия, с целью оказания помощи при построении собственной индивидуальной образовательной траектории, используя для этого навыки работы в Интернет-среде. Автором создано виртуальное сообщество в социальной сети “ВКонтакте”, участниками которого являются студенты-тьюторы. Взаимодействие через социальные сети позволяет обеспечить обратную связь в группе в широком диапазоне. А также такое взаимодействие является эффективным для всех участников сообщества, работающих друг с другом удаленно.

**Ключевые слова:** сетевое взаимодействие; учебно-исследовательская деятельность; тьютор; дистанционное образование; информационные технологии; виртуальное сообщество.

В современном мире важным условием реализации личностного потенциала является формирование потребности к самообучению.

Индивидуальная вовлеченность в самостоятельный процесс освоения новых знаний способствует достижению высокого положения в обществе. Поэтому главной целью профессиональной подготовки высококвалифицированного специалиста является необходимость дать обучающимся базовые знания, на основе которых они смогли бы обучаться самостоятельно в нужном им направлении.

Самостоятельная работа студентов является одним из эффективных средств развития и активизации творческой деятельности студентов. Ее можно рассматривать как главный резерв повышения качества подготовки специалистов.

Самостоятельная работа студентов в рамках действующих учебных планов предполагает самостоятельную работу по каждой учебной дисциплине, включенной в учебный план. Помощь при организации самостоятельной деятельности студентов в рамках получения высшего образования

и приобретение профессиональных компетенций оказывают специалисты из профессорско-преподавательского состава, а также тьютор по конкретной дисциплине. Тьюторы должны привлекаться к организации учебных курсов и могут выступать в качестве полноценных организаторов учебной деятельности (под контролем старших коллег). Выполняя такого рода работы, тьюторы получают возможность накопить опыт в организации и управлении, а также самим дополнительно продвигаться в содержании собственной подготовки [1, с. 21].

Можно выделить различные типы тьюторских практик, каждая из которых предлагает собственные основания для соорганизации различных образовательных предложений в индивидуальную образовательную программу и соответственно задает определенный тип тьюторского сопровождения. Рассмотрим тьюторскую практику открытого (дистанционного) образования. В системе дистанционного образования обосновывается главная цель открытого образования, которая в данном контексте заключается в умении жить в информационном обществе и использовать все его возможности. Моделью открытого образования в данном случае является сам процесс использования человеком информационных технологий, и именно под эту задачу начинает работать тьюторское сопровождение, помогая своему тьюторанту выстраивать обучение, используя для этого навыки работы в Интернет-среде [2, с. 74].

Информационные компьютерные технологии облегчают доступ к людям, знаниям и возможностям. Виртуальная география не имеет границ. Интернет – универсальная платформа для исследований, экспериментов и удовлетворения учебно-познавательной деятельности.

С целью эффективного тьюторского взаимодействия между студентами 3-го курса БГПУ им. Максима Танка факультета естествознания в рамках изучения экзаменационной дисциплины «Физиология человека и животных» тьютором было создано виртуальное сообщество в социальной сети «ВКонтакте». Сообщество включает в себя 96 участников, руководителем является тьютор по дисциплине, студентка 4-го курса факультета естествознания, которая ранее успешно освоила данную дисциплину. Сообщество закрытого типа, вступить в него могут только пользователи по приглашению руководителя либо подав заявку и получив одобрение руководством группы. Материалы закрытой группы могут видеть только участники, остальные пользователи «ВКонтакте» увидят лишь логотип группы, её название, описание и список участников. Сообщество содержит следующие разделы:

- |                      |                 |            |
|----------------------|-----------------|------------|
| 1) стена сообщества; | 3) видеозаписи; | 5) тесты;  |
| 2) фотоальбомы;      | 4) голосование; | 6) анкеты. |

Стена сообщества открыта – каждый участник может написать на ней сообщение, прикрепить файл, содержащий информационный документ или обучающий видеоматериал. Плюс этой возможности в быстрой и легкой коммуникации участников группы между собой. Тьютор обеспечивает регулярную модерацию сообщений на стене, обновляет и поддерживает информационный контент. А также рекомендует полезные информационные источники и делится собственными разработками, с целью успешной подготовки тьюторантов к лабораторным, практическим и семинарским занятиям.

Раздел фотоальбомы содержит фотоматериалы с образцами заполнения лабораторных работ.

В разделе видеозаписи находятся учебные видеоматериалы, короткие научные документальные фильмы, которые позволяют познакомиться с физиологическим экспериментом и приобрести практические навыки.

Раздел голосования создан для осуществления обратной связи студентов с руководителем сообщества. На протяжении всего времени взаимодействия тьютор может устраивать опросы, связанные с работой сообщества: достаточно ли учебного материала, помогает ли данное сообщество подготовиться к занятиям, есть ли какие-либо предложения по усовершенствованию сообщества и т.д. Опираясь на полученные результаты голосования руководитель может вносить коррективы в оформление сообщества.

В разделе тесты содержатся вопросы по различным темам дисциплины «Физиология человека и животных». Студенты могут проверить свои знания и по завершению выполнения теста сразу увидеть результаты, что поможет ориентироваться в степени усвоения данного материала.

Раздел анкета используется руководителем для оценивания эффективности своей работы. При помощи анкеты проводилось первичное исследование на предмет актуальности тьюторского сопровождения в условиях сетевого взаимодействия. Также запланировано вторичное исследование после завершения изучения студентами дисциплины «Физиология человека и животных».

Таким образом, сетевое взаимодействие в условиях реализации тьюторского сопровождения способствует организации самостоятельной учебно-исследовательской деятельности. Плюсами такого взаимодействия являются: обучение осуществляется в индивидуальном темпе; студент может самостоятельно выбрать время, место и продолжительность занятий; организуется эффективная обратная связь между всеми участниками сообщества; расширяются возможности использования современных информационных технологий; создаются комфортные условия для творческого самовыражения студентов.

#### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:**

1. Зыбарева, Н. Н. Профессия «Тьютор»: Информационно-методический бюллетень / Н. Н. Зыбарева, И. В. Карпенкова, Е. В. Кузьмина. – М., 2012.
2. Ковалева, Т. М. Профессия «тьютор» / Т. М. Ковалева, Е. И. Кобыща, С. Ю. Попова (Смолик), А. А. Теров, М. Ю. Чередилина. – М.-Тверь: «СФК-офис». – 246 с.

#### **ORGANIZATION OF INDEPENDENT EDUCATIONAL AND RESEARCH ACTIVITIES OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF NETWORK INTERACTION**

*Zenkovich M.*

*Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank  
Minsk (Republic of Belarus)*

**Annotation.** The article presents the possibilities of implementing tutor support for students in the context of networking in order to assist in building their own individual educational path, using skills to work in the Internet environment. The author has created a virtual community in the social network “VKontakte”, the participants of which are students. Interaction through social networks allows you to provide feedback in a group in a wide range. And also this interaction is effective for all community members working with each other remotely.

**Key words:** networking; teaching and research activities; tutor; distance education; information technology; virtual community.



УДК 378.1

#### **РАБОЧАЯ МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ЭТАПЕ**

*Карапетян В. С., Асмарян К. Ж.*

*Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна,  
Ереван (Республика Армения)*

**Аннотация.** В статье обсуждаются вопросы педагогической практики, где студенты смогут предстать как члены группы, в соответствии с нормами, целями и проблемами в организации этих групп. Предварительный этап организации группы является гарантией успешной организации практики. Предлагаемая модель командной организации дает возможность студентам реализовать свои знания, преодолеть трудности во время прохождения практики и возникающее на начальном этапе практики эмоциональное напряжение.

**Ключевые слова:** сотрудничество, педагогическая практика, успешная практика, подготовительный этап, групповая работа, процесс образования группы, интересы и предпочтения, рабочая модель.

В последние десятилетия идея командного сотрудничества получила широкое распространение в разных сферах деятельности человека [1; 3; 5], не утратив своей актуальности и в наши дни, в том числе в сфере образования [4]. В связи с этим, производственная или педагогическая практика будущих специалистов, как неотъемлемая и обязательная часть обучения, нуждается в серьезном научном исследовании как специализированного развития студентов, так и формирования личностных качеств.

В рамках данной статьи педагогическая и научно-исследовательская практики были рассмотрены с точки зрения командной организации, принимая во внимание условия становления будущих специалистов и командного сотрудничества. Так как речь идет об организации команды, то необходимо прояснить вопросы, связанные с понятием команды, ее видов и организацией. Так, например, М. Армстронг [1] рассматривает команду как небольшое количество людей с взаимными и восполняющими друг друга навыками, которые собрались вместе для более эффективного решения совместных задач, соответственно, члены данной команды не только поддерживают друг друга, но и несут взаимную ответственность. Команда может состоять как из 5-7 так и из 15-20 людей, все члены которой имеют одинаковые цели, ценности и единый подход в вопросах взаимного сотрудничества, сохраняя взаимную принадлежность как к партнеру, так и к группе, но принимая во внимание тип группы (формальная, вертикальная, горизонтальная, специализированная, саморегулирующаяся, виртуальная). В плане организации, сотрудничества и осуществленных процессов команда может соответствовать структурным и функциональным ролям одинаковой педагогической практики студентов, выбравших одинаковые специальности и проходящих одинаковую практику, а взаимоотношения вовлеченных в практику студентов, методистов и руководителя практики можно рассматривать как процесс организации команды. В любом случае команда, несмотря на разницу в содержании и цели имеет:

- а) конкретную цель;
- б) взаимную ответственность всех членов команды;
- в) единые образовательные ценности;
- г) специализированную подготовку;
- д) желание помочь друг другу;
- е) возможность развития.

Данные обобщенные формулировки включают 3 типа вопросов: 1. Что необходимо для формирования команды практики. 2. Для чего создается данная команда. 3. Имеет ли смысл создание рабочих групп в сфере образования, принимая во внимание тот факт, что каждый студент стремится к индивидуальному получению знаний и развитию собственных возможностей. Однако, необходимо выяснить насколько целесообразно для каждого студента отдельно разрабатывать план учебной работы или организовать такую командную работу, которая будет преобразована в микросреду, мотивирующую членов команды, сделает доступной цели команды, чтобы они смогли с удовольствием осуществить задачи, поставленные перед данной командой, смогут помогать друг другу и вместе разрабатывать вопросы образования, исследовательской практики, смогут найти рациональные решения данных задач, то есть в личностном и профессиональном смысле должны произойти интеграционные процессы: все участники группы должны измениться в соответствии с требованиями рынка труда.

В качестве исходной точки принимаем во внимание совместную деятельность в группе для перенимания опыта и знания другого участника, для возможности сотрудничества и решения конкретных научно-исследовательских задач. В данном контексте для нас представляет интерес орга-

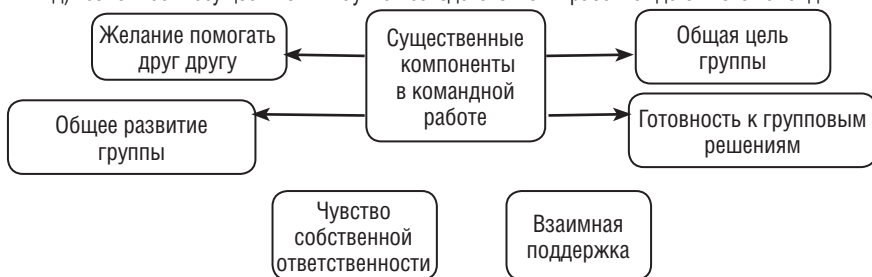
низация педагогической практики, чтобы с самого начала организации командных работ были сформированы все условия для сотрудничества.

Необходимо понять как организовывать педагогическую практику, чтобы на начальном этапе можно было создать соответствующие психологические условия для командной работы. В связи с этим, до начала практики соответствующие кафедры ВУЗа проводят работу по формированию команд, принимая во внимания задачи данного этапа практики, функциональную ответственность работников, влияние города или сельской общины на процесс правления школы или детского сада, принимая во внимание численность детей, состояния семей (родительский фактор), а так же особенности системы управления в учебном заведении, переподготовку работников, образовательную базу и т.д. Этот этап исследования мы условно называем предварительной подготовкой практиканта, результативность которого обуславливает процесс и результат работы других членов команды.

Принимая во внимание вышеуказанное, мы выделили основные педагогические и организационные требования [4], которые необходимы для эффективности модели рабочей команды, и с помощью схемы отобразили основные составляющие команды (схема).

На основном этапе выбор студентов для командной работы обуславливает:

- а) оптимальное количество (исходя из места практики);
- б) стремление работать в команде в индивидуальном порядке;
- в) предрасположенности взаимного обмена знаниями и возможностями;
- г) возможность общего профессионального развития;
- д) возможности осуществления научно-исследовательских работ каждого члена команды.



После обеспечения вышеуказанных минимальных требований номинальная организация командной работы студентов-практикантов заключается во взаимном выборе других членов своей команды, исходя из своих предпочтений или в результате социогаммы Морено. При помощи опросов были выявлены их возможности. Анкета несколько раз подвергалась экспертизе для выявления сильных и слабых сторон (см. анкета). Она включает в себя не только важные особенности команды, но и часть профессиональных и личностных качеств. Каждый из опрашиваемых выделил и отметил для себя приведенные ниже в виде таблицы суждения (см. таблицу):

Мотивация, цель, практические способности и навыки	оценки				
выбор профессии	1	2	3	4	5
оценка причины выбора профессии	1	2	3	4	5
оценка образовательных целей в студенческой группе	1	2	3	4	5
готовность, желание к совместной работе	1	2	3	4	5
представления о детском саде и детях, прогнозирование результатов	1	2	3	4	5

Мотивация, цель, практические способности и навыки	оценки				
профессиональные предпочтения	1	2	3	4	5
эмоциональное напряжение	1	2	3	4	5
профессиональное самоопределение	1	2	3	4	5
профессиональное ожидание	1	2	3	4	5
оценка агрессивного поведения	1	2	3	4	5
эмоциональное напряжение, особенно в случае неудачи	1	2	3	4	5
соответствие профессиональных знаний во время проведения практики	1	2	3	4	5
процесс оценки навыков для проведения эффективной практики	1	2	3	4	5
толерантность	1	2	3	4	5

Проведение подготовительного этапа практики, направленного на модернизацию, дает возможность: а) ознакомиться с признаками практики до ее начала, совместное рассмотрение задач, эффективной подготовки учебной и исследовательской практики, б) сбор команды, которая воздержится от межличностных конфликтов и стрессовых ситуаций, которые так или иначе могут отобразиться на членах команды и на персонале практики. Подобная работа и информационная база собирается также для активации совместных работ и выдвижения новых научно-исследовательских работ.



#### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:**

1. Армстронг М. Основы менеджмента. Как стать лучшим руководителем / М. Армстронг. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – 512с.
2. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга / И.В. Вачков. – М.: Ось-89, 1999. – 176 с.
3. Теория и практика командообразования. Современная технология создания команд / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева [и др.]; под ред. Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой. – СПб.: Речь, 2004. – 304 с.
4. Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методическое пособие / М. М. Поташник [и др.]; под ред. М. М. Поташника. – М.: Пед. общество России, 2000. – 448 с.
5. Фопель К. Создание команды. Психологические игры и упражнения / К.Фопель. – М.: Генезис, 2003. – 400 с.

#### **WORKING MODEL OF PEDAGOGICAL PRACTICE AT THE PREPARATORY STAGE**

*Karapetyan V., Asmaryan K.*

*Head of the Department of Preschool Pedagogy and Methods of the Armenian State Pedagogical University named after Kh. Abovyan, Yerevan (Republic of Armenia)*

**Annotation.** The article discusses preliminary questions of pedagogical practice, where they will be able to appear as members of a group, in accordance with the norms, goals and problems in the organization of these groups. The preliminary stage of organizing a group is a guarantee of successful organization of practice. The proposed model of team organization allows students to realize their knowledge and overcome anxiety while practicing and overcoming the emotional tension that occurs at the initial stage of the practice.

**Key words:** cooperation, pedagogical practice, successful practice, preparatory stage, group work, group education process, interests and preferences, working model.



К формам работы с одаренными учащимися относятся факультативы, участие в олимпиадах, работа по индивидуальным планам, конкурсы и конференции, кружковые занятия, исследовательская работа, интеллектуальные игры, групповые занятия с сильными учащимися, дополнительное образование, творческие проекты, мастер-классы и др.

Стремительное развитие информационных технологий, рост областей их применения, становление информатики в качестве фундаментального курса обеспечивают широкие возможности для выявления одаренных детей и работы с ними. Процесс обучения в общеобразовательных школах курсу информатики может способствовать оптимальному развитию учащихся с различными видами одаренности, например, такими как: творческая, интеллектуальная, художественно-эстетическая, социальная или лидерская, музыкальная и др. Это обусловлено межпредметным и прикладным характером дисциплины.

Необходимым условием организации успешной работы с одаренными учащимися является наличие у учителя таких профессионально-педагогических компетенций, которые способствуют реализации способностей и становлению личности одаренного ребёнка.

Ключевой частью структуры профессионального образования учителей информатики является изучение методики преподавания информатики и использования информационно-коммуникационных технологий в образовании. В содержании программ названных дисциплин вопросы обучения школьников с учетом индивидуальных и возрастных особенностей в явном виде не прослеживаются. Этот пробел, на наш взгляд, может быть ликвидирован за счет включения в их содержание практических и лабораторных работ, а также индивидуальных заданий, основным требованием к выполнению которых будет анализ имеющихся и разработка собственных методических материалов по курсу информатики с учетом уровня интеллектуального развития и профильного интереса учащихся, психологических и общекультурных особенностей целевой аудитории, степени сформированности учебных мотивов и их структуры, учебных и воспитательных целей. Кроме того, учебные планы позволяют организовывать факультативные занятия по актуальным направлениям обучения специалистов с учетом потребностей отрасли.

В связи с необходимостью рассмотрения вопросов организации работы с одаренными учащимися в процессе обучения их курсу информатики целесообразно включить в тематику курсового проектирования, например, следующие вопросы:

- описание и анализ научно обоснованных методов выявления учащихся, проявляющих одаренность в сфере информационных технологий,
- разработка эффективных методов использования компьютеров в процессе обучения и развития одаренных детей,
- анализ последствий информатизации общества с точки зрения развития одаренных учащихся,
- обучение одаренных детей информатике в условиях общеобразовательной школы на основе принципов индивидуализации и дифференциации учебно-воспитательного процесса и пр.

Примером подготовки учителей информатики названным выше вопросам может служить введение факультативной учебной дисциплины «Основы мехатроники и робототехники», которая прошла апробацию на физико-математическом факультете учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» в 2017/2018 учебном году [2]. Целью данной дисциплины являлось не только знакомство будущего учителя информатики с основами знаний из названных областей, но и их методическая подготовка к проведению учебных занятий по образовательной робототехнике, на которых школьники разных возрастов будут учиться мыслить критически и логически, анализировать ситуации, ставить опыты с помощью сконструированных роботов для решения реальных жизненных задач; работать в команде и сотрудничестве,



Вопросы безопасного взаимодействия человека с окружающей производственной средой являются предметом изучения раздела «Охрана труда», являющейся частью интегрированной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности человека» [1]. Цель дисциплины состоит в ознакомлении будущих педагогов с комплексом мероприятий правового, организационного, технического и санитарно-гигиенического характера, направленных на обеспечение здоровых и безопасных условий обучения и воспитания учащихся.

Практика показывает что учащиеся, пользуясь отсутствием контроля со стороны взрослых, грубо нарушают санитарно-гигиенические рекомендации при работе с компьютером, при просмотре телевизионных передач и, особенно, при пользовании мобильными телефонами. Следовательно, у них необходимо воспитывать бережное отношение к своему здоровью.

В школе учитель имеет возможность контролировать выполнение учащимися гигиенических требований при использовании компьютерами во время учебно-воспитательного процесса, сдерживать стремление детей часто пользоваться мобильной связью. Эта возможность значительно ограничена, когда учащиеся находятся за пределами школы.

В каждой современной квартире находится много электроприборов и все они создают вокруг себя электромагнитные поля. Пользователи, как правило, располагают приборы там, где им удобно. Например, в зале чаще всего люди смотрят телевизор, пользуются музыкальным центром, имеют точку доступа wi-fi. «Получается, что вся квартира наполнена полем» – отмечает Александр Кравцов, научный сотрудник лаборатории комплексных проблем физических факторов среды обитания человека Республиканского унитарного предприятия (РУП) «Научно-практический центр гигиены» [2]. Поле нельзя увидеть простым глазом. Оно появляется, когда человек включает электроприборы и пользуется ими. Фактически люди живут среди электромагнитных волн и не задумываются, чем чревато тесное общение с современными техническими новинками.

Специалисты «Научно-практического центра гигиены» советуют смотреть телевизор на расстоянии не менее 2-2,5 метра от него; сокращать время разговора по мобильному телефону до трёх минут; делать перерыв между разговорами не менее 15 минут; разговаривать по громкой связи, держа телефон на расстоянии 30-40 см от тела; отключать роутер, обеспечивающий в квартире wi-fi, на ночь.

Не рекомендуется держать мобильные телефоны в «специальных» чехлах, поглощающих электромагнитные волны. Если телефон находится в корпусе, защищающем от электромагнитного поля, он вынужден создавать большую мощность для связи телефона с базовой станцией. Чем больше преград между телефоном и базовой вышкой, тем хуже уровень сигнала от антенны базовой станции и большее излучение создаёт мобильный телефон для связи со станцией.

Существует мнение, что волны wi-fi крайне вредны для человека. Специалисты центра утверждают обратное. Если сравнивать wi-fi и мобильное устройство, то wi-fi менее опасен. Мощность передатчика роутера – значительно ниже, чем у мобильного. Дело в том, что сотовая связь работает внутри сот, которые создают волнами мобильной связи. На открытой территории телефон может связываться с базовой станцией на расстоянии до 15 километров. Точки доступа wi-fi дают сигнал до двух километров, то есть их мощность излучения значительно ниже, а значит, слабее негативный эффект. Тем не менее, чтобы избежать дополнительной нагрузки на организм, нужно отключать точку доступа wi-fi на время, когда не планируется пользование интернетом [2].

Зарубежные и отечественные исследователи пытаются выяснить, причастны ли электромагнитные волны такой интенсивности к заболеваниям нервной, эндокринной, половой систем, ослаблению иммунитета и прочим недугам. Чтобы избежать проверки данных фактов на людях, сотрудники Республиканского центра гигиены советуют как можно реже разговаривать по мобильному телефону и держаться дальше от экранов телевизоров.

Защищаться от электромагнитного излучения необходимо прежде всего расстоянием. Чем дальше источник излучения от тела человека, тем ниже вероятность негативного влияния на орга-

низм. Мобильный телефон нельзя носить в нагрудном кармане пиджака или брюк, его необходимо спрятать в портфель или положить на рабочий стол.

Конечно, совсем отказаться от современных средств информации невозможно. Люди к ним привыкли и без них не могут обойтись. Однако следует прислушаться к рекомендациям учёных как правильно использовать современные устройства и средства информации, которые при определённых условиях оказывают негативное влияние на здоровье – будь то мобильный телефон, компьютер, телевизор или микроволновая печь.

К сожалению, комплексных исследований относительно влияния мобильных телефонов, смартфонов и планшетов на здоровье людей на сегодняшний день недостаточно. Каждый коллектив учёных проводит свои конкретные исследования.

Дети и подростки в промышленно развитых и развивающихся странах постоянно подвергаются воздействию химических, физических и биологических экологических факторов, действия которых в настоящее время постоянно увеличиваются. Как следствие, все чаще встречаются такие детские болезни, как астма, лейкемия, рак мозга, а также нарушения так называемых познавательных функций. Положение усугубляется тем, что дети имеют особую уязвимость в течение различных периодов своего развития, им свойственна потенциально большая необратимость процессов вредного влияния на здоровье.

Особая значимость за последние 15-20 лет при оценке опасности для здоровья детей и подростков отводится электромагнитным полям радиочастотного диапазона (ЭМП РЧ) сотовой связи, поскольку именно дети в последнее время стали наиболее активными пользователями мобильных телефонов (МП). С одной стороны, приобретение мобильных телефонов для детей является необходимым, с другой – владение МТ детьми ведет к бесконтрольному общению детей между собой, и наконец, совсем недопустимо представление, что для ребенка или подростка является престижным быть обладателем дорогого «крутого» мобильного телефона. Важно, что пользователями МТ становятся дети все в более раннем возрасте. Обычно это дети 7-8 лет. Но и этот возраст не является пределом.

Ученые России многократно подчеркивали чрезвычайную важность проблемы для здоровья детей этого и последующих поколений при широком использовании сотовой связи [3]. Дети являются особой группой пользователей обонентских терминалов мобильной связи. Поглощение ЭМП РЧ в тканях головы ребенка и взрослых происходит по-разному. С учетом возрастной физиологии реакции организма ребенка на воздействие ЭМП имеют свою особенность. Кроме того, дети являются особой социальной группой, поскольку состояние их здоровья и качество интеллектуального развития определяют перспективы развития общества на поколения вперед.

В Глобальной стратегии охраны здоровья детей и женщин Организации Объединенных Наций (ООН, 2010) подчеркивается, что женщины и дети играют важнейшую роль в развитии и их здоровье признается в качестве одного из основополагающих прав человека.

Еще в 2001 году Российский национальный комитет по защите от неионизирующих излучений (РНКЗНИ) рекомендовал не использовать мобильные телефоны детям и подросткам до 16 лет, а также беременным женщинам, начиная с момента установления факта беременности и всего периода беременности (РКЗНИР, 2003). Ученые России многократно подчеркивали чрезвычайную важность проблемы для здоровья детей этого и последующих поколений при широком использовании сотовой связи [4].

При оценке опасности ЭМП мобильного телефона для детей основным знаковым критерием является, прежде всего, факт избирательного прямого облучения электромагнитными полями головного мозга пользователя – ребенка. В этих условиях воздействия ЭМП мобильного телефона головной мозг ребенка становится «критическим органом». Важно, что такое воздействие происходит впервые за историю человечества, ранее не было ситуации, когда головной мозг детей и подростков

подвергался длительному направленному воздействию электромагнитных полей. При оценке опасности любого фактора внешней среды обязательно учитывается возможное развитие отдаленных последствий. Эта аксиома имеет прямое отношение и к оценке опасности влияния на здоровье пользователя ЭМП РЧ мобильного телефона, особенно для детского возраста.

31 мая 2011 года было опубликовано важное сообщение Международного агентства по исследованию рака (IARC/A/WHO, 2011). Это Агентство классифицировало радиочастотные электромагнитные поля по группе 2B как возможное канцерогенное излучение для людей, основываясь на увеличенном риске развития глиомы, которая относится к наиболее злокачественным опухолям мозга. Решение Агентства связано с использованием мобильных телефонов [3].

Имеется достаточно научных данных, позволяющих сделать вывод, что головной мозг является критическим органом при воздействии ЭМП при использовании мобильного телефона. Мозг ребенка в 2 раза больше поглощает электромагнитной энергии, чем мозг взрослого человека. Масса мозга новорожденного в 4 раза меньше, чем у взрослого, у ребенка более тонкие кости черепа, мягкая и меньшая по размеру ушная раковина, что обеспечивает меньшее расстояние от антенны до головы, и как следствие, меньшее расстояние от излучателя (антенны) до базальных и стволовых структур головного мозга. В связи с этим у детей большее количество жизненно важных структур мозга могут подвергаться воздействию ЭМП РЧ. При этом облучение мозга происходит в период формирования высшей нервной деятельности [4]. Детский организм, в целом, обладает большей чувствительностью к факторам внешней среды, включая ЭМП РЧ, на что указывает ВОЗ: «Дети отличаются от взрослых: дети имеют уникальную уязвимость, когда они растут и развиваются. Имеются «окна восприимчивости»: периоды, когда, возможно, их органы и системы особенно чувствительны к действию некоторых факторов окружающей среды» при воздействии ЭМП за весь период жизни, чем взрослые, для которых мобильный телефон стал доступен уже в зрелом возрасте. Кроме того, дети по длительности разговора занимают первое место. Именно их поколение будет наиболее представительным для оценки социальной опасности возникших условий постоянного воздействия ЭМП на мозг человека с эмбрионального развития и до последних дней его жизни.

По мнению членов Российского национального комитета по защите от неионизирующих излучений, у детей, использующих мобильные телефоны, следует ожидать возможные следующие расстройства: ослабление памяти, снижение внимания, снижение умственных и познавательных способностей, раздражительность, нарушение сна, склонность к стрессовым реакциям, повышение эпилептической готовности.

Кроме того, возможно ожидать развития следующих отдаленных последствий в более старшем возрасте, как результат накопленных неблагоприятных эффектов, как в клетках, так и в различных функциональных системах организма: опухоли мозга, опухоли слухового и вестибулярных нервов (в возрасте 25-30 лет), болезнь Альцгеймера, «приобретенное слабоумие», депрессивный синдром и другие проявления дегенерации нервных структур головного мозга (в возрасте 50-60 лет).

Имеется еще одно обстоятельство, которое ухудшает прогноз в отношении детей – пользователей МТ: еще до рождения, в процессе своего внутриутробного развития и в первые годы после своего рождения, ребенок подвергался электромагнитному воздействию. Есть основания отнести нервную систему к одной из наиболее чувствительных систем в организме человека к воздействию ЭМП РЧ [4]. Выявлено, что определенные структуры головного мозга имеют повышенную чувствительность к электромагнитным полям РЧ.

Учитывая результаты научных исследований и рекомендации по безопасному пользованию мобильными телефонами уместно сделать некоторые выводы:

- впервые за весь период цивилизации происходит массовое постоянное электромагнитное облучение критической системы организма – головного мозга ребенка, подростка и нервных структур внутреннего уха;

- ребенок стал обладателем мобильного телефона, который является открытым, неконтролируемым источником электромагнитных полей;
- впервые, при поддержке родителей, дети и подростки попали в группу риска, находясь в зоне постоянного детерминирующего и неконтролируемого воздействия вредного вида излучения – ЭМП РЧ.

Основываясь на опыте по защите населения от неионизирующего излучения, авторы исследований утверждают, что на сегодня реальными и высокоэффективными являются два пути снижения уровня воздействия электромагнитного поля мобильного телефона на мозг пользователя [4].

Первый путь – «защита временем», т.е. надо, как только можно, сокращать длительность разговора по мобильному телефону, диалог должен быть кратким.

Второй путь – «защита расстоянием». Снижение интенсивности ЭМП падает по квадрату расстояния, поэтому увеличение расстояния нахождения мобильного телефона по отношению к голове пользователя даже на 1-2 см значительно снижает интенсивность воздействия на мозг.

Поэтому часть советов можно сделать исходя из этих двух принципов защиты, хотя существует и ряд других достаточно эффективных рекомендаций [5].

Мы должны помнить, что наибольшее воздействие на мозг происходит в момент вызова «дозвона», когда наш телефон «ищет» соединение с соответствующей базовой станцией. В это время происходит максимальное воздействие на мозг, далее идет «адаптивное управление мощностью», и интенсивность воздействия снижается, иногда до 50 %. Учитывая это, ограничивайте время вызова, до соединения с абонентом не держите телефон близко от уха. Не рекомендуется использовать свой телефон, когда сигнал слабый, например, в лифте или в движущемся транспортном средстве, особенно в метро, так как это требует для установления связи усиления сигнала и, как следствие, увеличивается интенсивность воздействия на мозг.

Держать мобильный телефон во время разговора дальше от головы, а конкретно, от уха.

Необходимо во время «дозвона» и разговора пользоваться гарнитурой «свободные руки» или функцией телефона «громкая связь».

Безопаснее, по возможности, использовать для связи SMS.

Нельзя держать включенный мобильный телефон рядом со спальным местом.

В детских образовательных учреждениях:

- для учащихся (воспитанников) ввести ограничение пользования мобильной связью, находясь в учебном заведении, а, по возможности, совсем запретить; хранить включенный телефон лучше в школьном портфеле;
- не носить включенный мобильный телефон «на себе»: в кармане брюк, рубашек и пр., поскольку базовые станции сотовой связи регулярно определяют ваше место расположения, когда телефон включен, и ЭМП воздействуют на организм.

Родителям:

- если покупка МТ обусловлена соображениями безопасности ребенка, выбирайте телефон с ограничением количества разрешенных номеров и возможностью принудительного ограничения продолжительности разговора; отдавайте предпочтение мобильным телефонам с телефонной гарнитурой;
- убедите ребенка, что МТ можно воспользоваться только для экстренной связи с родителями;
- не разрешайте использовать МТ в качестве игрушки для ребенка.

Важно регулярно с ребенком, подростком проводить разъяснительную работу. Необходимо объяснять и напоминать, что мобильный телефон – не игрушка, а необходимое и очень удобное для связи устройство, но одновременно он является источником опасного для здоровья электромагнитного излучения. Ребенок, подросток должен все это осознавать и ограничивать себя в использовании своего мобильного телефона.

Только при строгом соблюдении указанных выше рекомендаций детьми и подростками, взрослыми, при постоянном контроле со стороны родителей, воспитателей, учителей, можно максимально уменьшить влияние вредного воздействия на детский организм таких современных источников информации, как компьютер и, особенно, мобильная сотовая связь.

 **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:**

1. Безопасность жизнедеятельности человека: типовая учебная программа для учреждений высшего образования. Составитель В.Е.Гурский (и др.); под редакцией В.Е. Гурского. – Минск: РИВШ, 2013.-34с.
2. Санитарные нормы и правила «Требования к электромагнитным излучениям радиочастотного диапазона при их воздействии на человека» – от 05 марта 2015 г. № 23, г. Минск.
3. Григорьев Ю.Г. Мобильная связь и здоровье детей: оценка опасности пользования мобильной связью детьми и подростками: рекомендации детям и родителям /Ю.Г. Григорьев, Н.И. Хорсева; Российский национальный комитет по защите от неионизирующего излучения; ФГБУН Институт биохимической физики им. Н.М. Эмануэля; ФГБУН Институт космических исследований РАН, Москва: Экономика, 2014. – 230 с.
4. Григорьев Ю.Г. Мобильный телефон и неблагоприятное влияние на головной мозг пользователя – оценки риска //Радиационная биология. Радиоз экология. 2014, Т. 54. № 2. С.215-216.
5. «Народная газета» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www. sb. by/ng](http://www.sb.by/ng). Дата доступа: 27.01.2017.

**MODERN INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AND SAFETY OF CHILDREN AND ADOLESCENTS**

*Kozel R., Kozel N.*

*Belarusian State Pedagogical Universiti named after Maxim Tank  
Minsk (Republic of Belarus)*

*kozel @ bspu.by;*

*Kozel A.*

*Belarusian State Medical University  
Minsk (Republic of Belarus)*

*arkozel@gmail.com*

**Annotation.** The article outlines the issues regarding the impact of up-to-date information technologies on human activity and health. The authors of the article consider the importance of following sanitary and hygienic instructions for adults and children while using computers, mobile phones and other technical devices in education process and household environment. The role of the academic discipline “Labour Protection” in training future teachers ready to execute the complex of events aimed at providing healthy and safe educational and upbringing environment.

**Key words:** labour protection, labour legislation, safety engineering, workplace sanitation, modern information technology, mobile communication, hygiene and sanitation.

## **ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМУЛИРОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ НАУЧНОГО И УЧЕБНОГО ПОЗНАНИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА**

*Козинец Л. А.*

*Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка,  
Минск, Республика Беларусь*

[kazinets\\_la@tut.by](mailto:kazinets_la@tut.by)

**Аннотация.** В статье раскрываются предпосылки постановки и исследования проблемы соотношения научного и учебного познания инновационного педагогического опыта. Автор отражает общее и специфическое в процессах научного и учебного познания, акцентирует внимание на поиске новых методологических ориентиров, выступающих в качестве основы изучения и освоения инновационного педагогического опыта.

**Ключевые слова:** научное познание, учебное познание, интеграция научных подходов, инновационный педагогический опыт.

Глубокие изменения в обществе, происходящие на рубеже XX–XXI вв., превратили образование, в том числе и педагогическое, в непрерывный творческий по своему характеру процесс более глубокой интеграции с трудовой деятельностью. Это обстоятельство одновременно и обострило проблему соотношения научного и учебного познания инновационного педагогического опыта, и создало предпосылки для ее правильной постановки, исследования и решения.

В ранее выполненных исследованиях (П. Н. Груздев, Я. Б. Резник, С. М. Шабанов), отражающих взаимосвязь научных знаний с процессом обучения, отправными моментами для постановки и анализа проблемы авторы считают общественные факторы научно-технической революции (высокие темпы роста научных знаний, превращение науки в непосредственную производительную силу и т.д.). Указанные факторы, с нашей точки зрения, не могут служить предпосылкой постановки педагогической проблемы соотношения научного и учебного познания инновационного педагогического опыта, поскольку связываются с общественными, а не дидактическими принципами. Пожалуй, можно выделить только одно обстоятельство, которое ведет к сравнительному анализу научного и учебного познания инновационного опыта как педагогической проблеме: реализацию принципа активности и сознательности и тесно связанное с этим стремление развивать творческие способности обучаемых, а поэтому и широко использовать в процессе обучения элементы научного исследования.

В трудах С. А. Шапоринского называется еще один фактор научно-технического прогресса, заставляющий по-новому посмотреть на проблему соотношения научного и учебного познания. Этот фактор – «коренное изменение характера научного знания» [1, с. 19], то есть значительное повышение теоретического уровня всех отраслей науки. В данной ситуации основной предпосылкой выступает коренное изменение самого процесса познания и взаимоотношения знания и познания. Резкое повышение теоретического уровня знаний обуславливает изменение роли теории и теоретических процедур в научном исследовании, усложняет научное познание и, что особенно важно, изменяет соотношение между исследованием и изложением. Исследование и изложение, по выражению С. А. Шапоринского, начинают «частично взаимопроникать друг в друга» [1, с. 22].

Проблема соотношения научного и учебного познания находит отражение в трудах П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, М. А. Данилова, Г. В. Зубова, И. Я. Лернера, Г. И. Петровой, М. С. Слуцкого, В. С. Степина, О. П. Эрдниева. Из работ советских дидактов отметим исследования В. В. Краевского, М. И. Махмутова, С. А. Шапоринского.

Ценность вышеперечисленных работ заключается в том, что в них выделено много общего в процессах научного и учебного познания, выявлены многие существенные свойства и закономерности учебного познания и учебного знания. Однако сделанные авторами выводы не могут заменить специального исследования, направленного на изучение соотношения научного и учебного познания инновационного педагогического опыта как сложного целостного явления, как особого опосредованного способа отражения педагогической действительности. Наше исследование основывается на положении, что познание и обучение в целом являются двумя базовыми и независимыми видами деятельности человека.

Новейший философский словарь трактует термин «познание» как «творческую деятельность субъекта, ориентированную на получение достоверных знаний о мире» [2, с. 766]. В философском энциклопедическом словаре под «познанием» понимается «духовный процесс продвижения человеческого разума от незнания к знанию, от непонимания к пониманию, от тайны к истине» [3, с. 171].

Термин «научное познание» в философском тематическом словаре определяется как особый вид познавательной деятельности, направленный на выработку новых, систематизированных, объективных знаний, процесс перехода логики бытия (сущности, законов) в логику мышления, в ходе которого приобретаются новые знания [4]. Учебное познание считается наиболее сложным типом обучения. О. П. Эрдишев трактует учебное познание как «обучение результатам науки» [5, с. 6].

Для правильного понимания многих дидактических и методических вопросов изучения и освоения инновационного педагогического опыта важно выяснить специфику учебного познания по сравнению с научным познанием. Только на этой основе можно обосновать соотношение научного и учебного познания инновационного педагогического опыта.

Деятельность ученого, и деятельность обучаемого, с нашей точки зрения, является деятельностью познавательной. Следовательно, учение есть частный случай познания и в основе его лежит тот же механизм, что и в процессе познания. Путь познания – это путь от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике. Обучаемый в общем виде повторяет те ступени, что прошло человечество в научном познании (живое созерцание – абстрактное мышление – практика).

Источником всех видов движения является борьба внутренних противоречий, присущих всем объектам действительности. Это в полной мере относится и к процессу познания, и к процессу учения. Научное познание движет противоречие между достигнутым уровнем развития науки и потребностями общества, предьявляющего науке все новые и новые требования. Движущей силой процесса учебного познания являются противоречия: между знанием, опытом и незнанием; между усвоением знаний и умственным развитием обучаемого.

Признание общности двух процессов не означает полного их тождества. Различие этих процессов заключается, прежде всего, в цели. В научном познании целью является открытие новых истин, в процессе же учения обучаемые овладевают знаниями, уже известными в науке.

Различны мотивы познавательной деятельности ученого и обучаемого. Ученый в своей деятельности, как правило, руководствуется высокими общественно-значимыми и интеллектуальными мотивами (стремление принести пользу народу, интерес к интеллектуальному труду и т.д.). Мотивы учения учащихся, студентов в большинстве своем отличаются утилитарностью, «заземленностью».

Важными отличиями процесса научного познания являются следующие: а) в процессе познания изучаются все факторы, в процессе учения (обучения) только типичные; б) процесс познания трудный, длительный, процесс учения протекает легче; в) в познании практика является источником и критерием истины, а в учении (обучении) – дидактическим средством.

Конструктивная цель изучения инновационного педагогического опыта и его освоения состоит в том, что он выступает основой интеграции объективированных научных знаний и личного представления студентов педагогического вуза о будущей профессиональной деятельности. Освоение инновационного педагогического опыта рассматривается нами как процесс расширения границ

понимания студентом педагогического вуза смысла своей будущей профессиональной деятельности, обогащения собственного опыта, что способствует совершенствованию профессиональных компетенций.

Практика показывает, что имеющиеся научные подходы к подготовке будущих учителей обладают целым рядом недостатков, а именно: игнорирование различий между учебно-познавательной и будущей профессиональной деятельностью; ориентация подготовки на нормативно-одобренную педагогическую деятельность; слабая связь профессиональной подготовки учителя с инновационной образовательной практикой; узкая трактовка профессиональных компетенций как готовность и способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями профессии. В этой связи актуализируется поиск новых методологических ориентиров, выступающих в качестве основы соотношения научного и учебного познания инновационного педагогического опыта. Таким ориентиром, на наш взгляд, выступает интеграция следующих научных подходов: системного, деятельностного, культурно-психологического, эвристического, компетентностного, средового, акмеологического.



#### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:**

1. Шапоринский, С. А. Обучение и научное познание / С. А. Шапоринский. – М. : Педагогика, 1981. – 208 с.
2. Новейший философский словарь: 3-е изд., исправл. – Мн. : Книжный дом, 2003. – 1280 с.
3. Бачинин, В. А. Философия. Энциклопедический словарь. / В. А. Бачинин. – СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2005. – 288 с.
4. Некрасов, С.И. Философия науки и техники: тематический словарь – справочник / С.И.Некрасов, Н.А.Некрасова. – Орел: ОГУ, 2010. – 289 с.
5. Эрдниев, О. П. Учебное познание: структура, специфика, свойства: Автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.01 / О. П. Эрдниев. – Томск. – 1986. – 16 с.

#### **FORMULATION BACKGROUNDS OF THE PROBLEM OF INTERRELATION OF SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL COGNITION OF INNOVATIVE PEDAGOGICAL EXPERIENCE**

*Kazinets L.*

*Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank,*

*Minsk, (Republic of Belarus)*

*kazinets\_la@tut.by*

**Abstract.** The article reveals the prerequisites for the formulation and study of the problem of the correlation of scientific and educational knowledge of innovative educational experience. The author reflects the general and specific in the processes of scientific and educational knowledge, focuses on the search for new methodological guidelines, serving as the basis for the study and development of innovative educational experience.

**Key words:** scientific cognition, educational knowledge, integration of scientific approaches, innovative teaching experience.



## **РАЗВИТИЕ ОБОБЩЕННЫХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЦЕССА**

*Котлобай О. И.*

*Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка,  
Минск (Республика Беларусь)*

*kotlobaj@bspu.ru*

**Аннотация.** Представленная инновационная модель обобщенных интеллектуальных умений студентов, с опорой на эмоциональный интеллект и индивидуальный когнитивный стиль, позволяет оптимизировать процесс всестороннего развития личности и реализовать ее интеллектуальный потенциал.

**Ключевые слова:** инновационная модель, обобщенные интеллектуальные умения, эмоциональный интеллект, когнитивный стиль.

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

Выбор концептуального контекста обуславливает интерпретацию понятия «интеллект». Он рассматривается, как результат процесса социализации и влияния культуры, форма организации индивидуального ментального опыта, форма человеческой деятельности, как продукт целенаправленного обучения, процесс формирования когнитивных навыков и его результат, как следствие усложняющейся адаптации к требованиям окружающей среды в естественных условиях взаимодействия человека с внешним миром, система разноуровневых познавательных процессов, обеспечивающих актуализацию, координацию и контроль за ними. Проблема природы и измерения интеллекта формулируется в пространстве различных оппозиций: органическое – функциональное, единичное – множественное, когнитивное – эмоциональное.

Однако, несмотря на выполненные ранее исследования в этой области, интенсивное развитие цивилизации, формирование новых вызовов человечеству (инновационная направленность, информационная и технологическая революции, экологический и энергетический кризисы, разработка искусственного интеллекта) обуславливают дальнейшее развитие интеллектики. Возникают противоречия между многогранностью личностного развития в современном мире и опорой на одну составляющую в методологии большинства современных научных исследований в области обучения. Намечающийся прагматический поворот в науке и жизнедеятельности человека обуславливает рассмотрение интеллектуального развития с новых позиций, ассимилирующих перечисленные выше контексты, в частности инновационный контекст. Глобальная информатизация, киберзависимость, девальвация принципов нравственности и ответственности, потеря коммуникативности и контроля над эмоциями, рост безрассудства и агрессивности в обществе, и кроме того, несоответствие в развитии умственного интеллекта и успешности в жизни и деятельности человека, вызывают необходимость задействия эмоциональной сферы личности и опоры на индивидуализацию обучения и развития. Таким образом, объединение трех составляющих – инновационной, эмоциональной и индивидуальной – позволяет существенно оптимизировать и персонализировать процесс обучения и развития личности, обеспечивая высокий уровень самостоятельности и практическую направленность знания. Это вызывает необходимость развития представлений о составе и структуре интеллектуальной деятельности, моделировании системы обобщенных интеллектуальных умений

в контексте инновационного процесса, с опорой на эмоциональный интеллект и индивидуальные когнитивные стили.

Концептуальными основаниями разработки модели обобщенных интеллектуальных умений выступали: системный подход, теория функциональных систем, теория когнитивных стилей, концепция идеальной инновационной деятельности, функционально-уровневый принцип целостности интеллекта, генетический социокультурный и психометрический подходы к изучению интеллекта, теория полифункциональности мозговых структур, принцип единства рационального и эмоционального в развитии интеллекта.

В таблице представлена инновационная модель обобщенных интеллектуальных умений студентов.

**Таблица – Инновационная модель обобщенных интеллектуальных умений**

Сфера инновационной деятельности	Компонент инновационного мышления	Индивидуальный когнитивный стиль	Обобщенные интеллектуальные умения	
			<i>Вербальный интеллект</i>	<i>Невербальный интеллект</i>
Поиск	Аналитический	Полезависимость – полнезависимость	Осуществлять вербальный анализ и вербальный синтез	Осуществлять невербальный анализ и невербальный синтез
Создание новшества	Дивергентный Конвергентный	Узость – широта диапазона эквивалентности	Осуществлять невербальный анализ и невербальный синтез	Осуществлять вербальный анализ и вербальный синтез
Реализация новшества	Практический	Импульсивность – рефлексивность	Интерпретировать Систематизировать	Объяснять Доказывать
Рефлексия нововведения	Оценочный	Ригидность – гибкость познавательного контроля	<b><i>Эмоциональный интеллект</i></b>	
			Точно оценивать и выражать эмоции Использовать эмоции в мыслительной деятельности Управлять эмоциями	

Рассмотрим более конкретно идейные стороны методологических подходов, представленных в модели. Исходной основой конструкта научного обоснования исследования являлся системный подход. Обобщенные интеллектуальные умения рассмотрены как объект-система, определены их состав, структура и функции. Функциональный аспект предполагает ориентацию интеллекта на обеспечение идеальной инновационной деятельности. Инновационная деятельность как тип является наиболее совершенным, развитым видом продуктивной деятельности человека. Она предполагает смену позиций – проблематизатор, исследователь, аксиолог, методолог, проектировщик, конструктор, программист, управленец, экспериментатор и писатель. Как показано в исследованиях И. И. Цыркуна [1], «инновационно-педагогическая деятельность как тип деятельности приводит к идеальному дидактическому нововведению, поэтому она также является идеальной, канонической инновационной деятельностью. Инновационная деятельность как тип тесно взаимосвязана с инновационной культурой, является проблемно-ориентированной деятельностью, особой формой активности инноватора, направленной на решение проблем, связанных с преобразованием норма-

тивно одобренных педагогических предписаний, приводящим к повышению эффективности обучения. Доминирующую в инновационной деятельности преобразовательную составляющую необходимо обуславливать ее сопряжением с ценностно-ориентационной и познавательной активностью инноватора, а также общением. Каноническая инновационная деятельность является продуктивной основой многообразных видов педагогического творчества учителя» [1, с.103]. Содержанием управляемого инновационного процесса являются сферы педагогического поиска, создания педагогического новшества, его реализации, а также рефлексии педагогического нововведения.

Множественная природа интеллекта предполагает его рассмотрение с взаимодополнительных позиций. В частности, в нашем исследовании использован принцип единства рационального и эмоционального в развитии интеллекта, а также генетический и социокультурный подходы, взаимосвязь органического и функционального проявления интеллекта, индивидуальные когнитивные стили.

Когнитивные стили определяются в исследованиях М. А. Холодной как «индивидуально-своеобразные способы переработки информации о своем окружении в виде индивидуальных различий в восприятии, анализе, структурировании, категоризации и оценивании происходящего» [2, с.32]. Данная дефиниция используется с тем, чтобы обозначить индивидуальные различия в процессах переработки информации различными людьми, а также выделить типы людей в зависимости от особенностей организации их когнитивной сферы. Это дает возможность оценивать результат умственной деятельности не по принципу «сравнение с другими» или «сравнение с нормативом», как это осуществлялось в традиционной психодиагностике, а предложить новую методическую позицию: «сравнение испытываемого с самим собой». В нашем исследовании выбраны когнитивные стили, составляющие основу феноменологии стилевого подхода: полнезависимость – полнезависимость, узость – широта диапазона эквивалентности, импульсивность – рефлексивность, ригидность – гибкость познавательного контроля [2, с.37].

Целостный подход к изучению структуры интеллекта, разработанный Б. Г. Ананьевым [3] раскрывает уровневый характер интеллекта, его движение от элементарной сенсорной структуры к когнитивной структуре концепта. В этом контексте базовыми мыслительными операциями определены анализ и синтез.

В исследованиях Д. Н. Богоявленского и Н. А. Менчинской [3] умение выполнять умственные операции (анализ, синтез, обобщение и т.д.) и владение приемами умственной деятельности являются показателями умственного развития и способствуют процессу приобретения знаний. Основываясь на данных исследованиях, З. И. Калмыкова [4] выделяла «ядро обучаемости», ведущим компонентом которого является обобщенность мыслительной деятельности, в значительной степени определяющая остальные параметры обучаемости.

В модели, при определении исходных обобщенных умений студентов, использован психометрический подход, предложенный В. Н. Дружининым [5], рассматривающим общий интеллект на вербальном и невербальном уровнях. Учтены особенности вербального и невербального интеллекта, что позволило выделить умения осуществлять вербальный анализ и синтез и невербальный анализ и синтез в различных сочетаниях.

Взаимосвязь вербального и невербального интеллекта с эмоциональным компонентом основана на теории нейрофизиологических исследований Института мозга человека Академии Наук СССР под руководством Н. П. Бехтеревой, которые доказали «полифункциональность микрорезон мозга, ...впервые у человека удалось увидеть иерархию в работе системы обеспечения эмоций, место каждой важной для развития эмоций области мозга. При выполнении психологического теста первой реагировала височная кора, и лишь затем включались эмоциональные зоны. Сначала – «понимание», «оценка», затем – эмоция с последовательным включением разных структур мозга и, конечно, миндалин» [6, с.79].

Роль эмоций в процессе «рационального» принятия решения, как тема исследований, привлекала активное внимание в последнее десятилетие XX века. Это связано в первую очередь с тем, что на основе традиционных тестов интеллекта (IQ) невозможно предсказать успешность деятельности. В старой парадигме разум в идеале свободен от эмоций. Новая парадигма побуждает нас установить гармонию умственного и эмоционального.

Решение проблемы возможно в сочетании слов «эмоциональный» и «интеллект». Традиционно рациональная и аффективная сферы деятельности разделялись. Тем не менее, «эмоциональный интеллект» подразумевает как возможность погрузиться в свои эмоции, чтобы осознать и почувствовать их, так и необходимость рационального анализа эмоций и принятия решения на основе этого анализа. Эмоции несут в себе огромный пласт информации, используя которую, мы можем действовать значительно более эффективно.

Таким образом, в развитии интеллекта в предлагаемой модели обобщенных интеллектуальных умений студентов делается акцент на три составляющих: инновационную, эмоциональную и индивидуальную. В контексте инновационной деятельности обогащается содержательная основа интеллекта, приобретает значимость практическая направленность знания, его полезность. Включенный в систему развития интеллектуальных умений эмоциональный интеллект (рефлексия собственной интеллектуальной деятельности) позволит рационализировать процесс формирования глубинных когнитивных механизмов, увеличить диапазон интеллектуального потенциала и его долгосрочность. Использование индивидуальных когнитивных стилей в обучении студентов позволяет персонализировать процесс развития интеллектуальных умений, а также выйти на новый уровень оценки результатов умственной деятельности, учитывая личностный рост и опору на собственные достижения. Предлагаемая нами инновационная модель обобщенных интеллектуальных умений (рис. 1) переводит мыслительный процесс на метауровень, что позволяет использовать дополнительные методы и средства для развития интеллекта студентов и реализации их интеллектуального потенциала.



#### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:**

1. Цыркун, И. И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы / И. И. Цыркун. – Мн.: Тэхналогія, 2000. – 326 с.
2. Холодная, М. А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. Учебное пособие – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 304 с.
3. Богоявленский, Д. Н. Психология усвоения знаний в школе / Д. Н. Богоявленский, Н.А. Менчинская. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 347 с.
4. Калмыкова, З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З. И. Калмыкова. – М.: Педагогика, 1981. – 200 с.
5. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 368 с.
6. Бехтерева, Н. П. Магия мозга и лабиринты жизни / Н. П. Бехтерева. – М.: АСТ; СПб.: Сова, 2008. – 383 с.

#### **DEVELOPMENT OF GENERALIZED INTELLECTUAL ABILITIES OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF INNOVATION PROCESS**

*Kotlobai O.*

*Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank*

*Minsk (Republic of Belarus)*

*kotlobaj@bspu.ru*

**Annotation.** The article presents an innovative model of generalized intellectual abilities of students with a support on emotional intelligence and individual cognitive style. It allows you to optimize the process of comprehensive development of students' personality and to realize their intellectual potential.

**Key words:** innovative model, generalized intellectual abilities, emotional intelligence, cognitive style.

## КОНТЕНТ-АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТА»

Кравцова А. В.

Белорусский государственный педагогический университет  
имени Максима Танка,  
Минск (Республика Беларусь)

al.krautsova@yandex.by

**Аннотация.** В данной статье рассмотрены подходы к содержанию понятия «интеллект-карта». Описаны исторические этапы формирования и изменения смыслового значения интеллект-карт. Раскрыто их содержание, функции, а также особенности реализации. В статье охарактеризован образовательный потенциал применения интеллектуальных карт.

**Ключевые слова:** интеллект-карта, информация, технология, структурирование информации, визуализация информации, когнитивные функции, образование.

Символом настоящего времени стала информация. Большое количество людей участвует в развитии информационных технологий, рассчитывая количество, скорость, доступ, а также подачу и способ представления информации. В последние годы в этой области произошел беспрецедентный прогресс, неся новые вызовы человеку, как существу, мыслящему и развивающемуся через обучение. Появляются опасения, способен ли человек усвоить все имеющиеся знания, а также как это сделать, чтобы усилий было затрачено как можно меньше, а эффект был лучше. В этой связи актуальной выступает проблема трансформации и оптимизации традиционных методов обучения.

В образовании интеллект-карты становятся всё более востребованными: *их применяют с целью большего удобства и эффективности не только процесса обучения, но и в прочих отраслях, в которых используется интеллектуальный труд и необходимо прилагать умственные усилия. Интеллект-карта в процессе обучения рассматривается двухсторонне: с одной стороны как объект, который нужно познать, с другой – в качестве средства, благодаря которому познаётся новая информация.*

Согласно толковому словарю Ожегова, понятие представляет собой логически оформленную общую мысль о классе предметов, явлений. В педагогической литературе понятием принято считать мысль, содержащую в себе в обобщенной форме предметы и явления педагогической действительности, находящиеся в постоянной взаимосвязи и взаимозависимости.

Понятие «интеллект-карта» появилось сравнительно недавно, но зарождение процесса структурирования информации началось ещё в глубокой древности. Методы графической записи знаний, а также систем моделирования на протяжении многих веков использовались в методиках обучения, мозгового штурма, запоминания, визуального мышления для решения проблем, возникающих в процессе деятельности педагогов, инженеров, психологов и представителей многих других специальностей.

Одним из самых ранних примеров таких записей можно считать графическое изображение концепции категорий философии Аристотеля, которое сделал философ 3 века н. э. Порфирий из Тироса. Средневековый философ Раймунд Луллий (1235–1315) также применял подобную методику.

Семантические сети появились в конце 50-х годов 20 века в качестве попытки описания процесса обучения человека, дальнейшего развитие этой теории представлено в работах А. Коллинза и Р. Куиллиана в начале 60-х.

В настоящее время Т. Бьюзен, известный британский писатель, автор книг по психологии, утверждает, что именно он является изобретателем современного вида диаграмм связей. В своей популярной книге «Супермышление» [5] Тони Бьюзен определяет интеллект-карту как инструмент

мышления, который применим по отношению ко всем когнитивным функциям, и выступает в качестве визуализации информации.

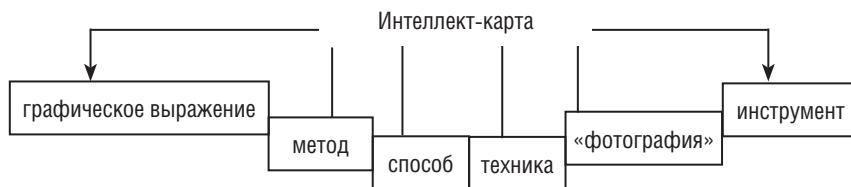
А. В. Винеvская рассматривает интеллект-карту в качестве техники представления процесса или события, мысли или идеи, целью которой является представление информации в комплексной, систематизированной, визуальной (графической) форме [2].

А. И. Лира утверждает, что ментальные, или интеллект-карты, – это удобный способ визуализации процесса мышления или структурирования информации для реализации самых различных целей: запоминание сложного материала, постановки задачи перед аудиторией, прояснения для себя лично какого-то сложного вопроса или принятия решения [4].

В 2012 году была издана книга Ю. Н. Дрешер [1], где автор называет «интеллект-карту» внешней «фотографией» мыслей, которая способна представить сложные взаимоотношения мыслей в конкретный момент времени.

Также в различных источниках можно встретить подобные определения понятия «интеллект-карта»: способ изображения процесса общего системного мышления с помощью схем, метод графического выражения процессов работы с информацией, графическое выражение процесса радиантного мышления и т.д.

Таким образом, можно составить схему дефиниций понятия «интеллект-карта»:



Таким образом, можно сделать вывод, что данная проблема является актуальной в настоящее время для теории педагогической науки, т.к. выявлен ряд аспектов, которые на данном этапе исследованы недостаточно: анализ литературы показывает, что понятие интеллект-карты не имеет единого определения, раскрывающее ее сущность, а также основные характеристики. Из этого следует, что проведенный контекстный анализ позволяет определить приоритеты дальнейших исследований по данной проблеме, которые целесообразно сориентировать на уточнение понятия «интеллект-карта».

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Креативность и интеллект. Книга III. Техники групповых креативных решений: учеб.-метод. пособие / Ю. Н. Дрешер. – М.: Литера, 2013. – 288 с., ил.
2. Педагогические технологии: вопросы теории и практики внедрения. Справочник для студентов / авт-сост. А. В. Винеvская; под ред. И. А. Стеценко. – Ростов н/Д: Феникс, 2014. – 253 с.
3. Пунчик, В. Н. Контентный анализ дидактического понятия «самостоятельная работа» / В. Н. Пунчик // Актуальныя пытанні сучаснай навукі: зб. навук. прац: у 2 ч. / Бел. дзярж. пед. ун-т імя М. Танка; гал. рэд. А. Ф. Рацько. – Мінск, 2004; Ч. 2. – С. 85–88.
4. Разработка и применение электронных образовательных продуктов: учеб.-метод. пособие / А. И. Лира. – Минск : БИП-С Плюс, 2011. – 88 с.
5. Супермышление/ Тони и Барри Бьюзен; пер. с англ. П. А. Самсонов. – Минск : Попурри, 2018. – 272 с. : ил.

#### **CONTENT ANALYSIS OF THE CONCEPT OF «MIND MAP»**

*Kravtsova A.*

*Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank  
Minsk (Republic of Belarus)  
al.krautsova@yandex.by*

**Annotation.** This article discusses the problems of interpreting the concept of “mind map”. The historical stages of the formation and change of the semantic meaning of the mind maps are described. The content, functions and features of the implementation of the technology are disclosed. The article pays attention to the issue of the effectiveness of the use of smart cards in education.

**Key words:** mind map, information, technology, information structuring, information visualization, cognitive functions, education.



УДК 378. 016 : 373.2

## **СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Леганькова О. В., Анцыпирович О. Н.  
Белорусский государственный педагогический университет  
имени Максима Танка,  
Минск (Республика Беларусь)*

*leganykova@gmail.com  
antsypirovich@tut.by*

**Аннотация.** В статье рассматриваются характеристики современных подходов к модернизации подготовки педагогических работников дошкольного образования в контексте актуальной социокультурной ситуации в изучаемой области профессионального развития.

**Ключевые слова:** педагог дошкольного образования; компетентностный подход.

Понимание исследователями сущности профессиональной компетентности педагога может происходить с позиций различных подходов: аксиологического, деятельностного, системного, технологического, компетентностного и других [1]. Коллективом исследователей БГПУ в 2015-2016 гг. был разработан проект профессионального стандарта педагога [2]. Данный проект включает определение основных терминов, раскрывающих сущность компетентностного подхода в профессиональном образовании и определяет следующий перечень компетенций: предметные, личностные, метапредметные. Необходимо отметить, что перечень основных педагогических функций воспитателя учреждений дошкольного образования (оздоровительная, воспитывающая, обучающая, диагностическая, коррекционная, взаимодействия с семьей воспитанников, профессионального самосовершенствования) [3], отмеченный в научно-методической литературе, в целом представлен в проекте профессионального стандарта педагога, что позволяет опираться на него при организации подготовки педагогических работников дошкольного образования.

Специфика современной ситуации общественного развития актуализирует особенное внимание к формированию личностных и метапредметных компетенций как показателей социализации и индивидуализации, как педагогов, так и их воспитанников (А. Г. Асмолов, Е. А. Панько, Д. И. Фельдштейн).

На постсоветском пространстве особое внимание при модернизации программ подготовки педагогических кадров уделяется деятельностному подходу (развитие профессиональных действий, исследовательских компетенций и рефлексивного отношения к своим действиям) и проведению независимой итоговой экспертизы квалификации специалистов (А. А. Марголис) [4].

А. Г. Гогоберидзе определяет следующие пути усиления практической направленности подготовки педагогов дошкольного образования:

- практикоориентированный характер образовательного процесса;
- сетевое взаимодействие с организациями дошкольного и профессионального образования;
- обусловленность образовательной деятельности студента условиями и своеобразием профессиональной педагогической деятельности;
- обусловленность взаимодействия студентов и преподавателей условиями профессиональной образовательной среды [5].

Принципы подготовки педагогов дошкольного образования в контексте обновления высшего профессионального образования на настоящий момент находятся в процессе активного обсуждения в педагогическом сообществе (В. Н. Белкина, Т. А. Степанова и другие) и опираются на систему общечеловеческих ценностей: принцип гуманизации (в качестве основного); принцип диалогичности педагогического взаимодействия участников образовательного процесса; принцип индивидуализации обучения; принцип рефлексивности [6].

Актуальным в контексте определения направлений модернизации подготовки будущих педагогов дошкольного образования также является изучение представлений о профессиональной компетентности педагогов-практиков. Для анализа социокультурной ситуации в изучаемой области профессионального развития специалистов дошкольного образования было реализовано эмпирическое исследование, в ходе которого решались следующие задачи:

- изучение адекватности представлений о содержании основных функций педагогической деятельности у педагогических работников учреждений дошкольного образования;
- анализ представлений о приоритетности трудовых действий, представляющих различные трудовые функции у педагогических работников учреждений дошкольного образования;
- выделение затруднений, связанных с проблемами воспитания, во взаимодействии с разными субъектами образовательного процесса.

Всего в исследовании приняло участие 85 педагогических работников (воспитателей дошкольного образования, специалистов и администрации) учреждений дошкольного образования различного возраста (21-59 лет), с различным стажем профессиональной деятельности (2-37 лет) и уровнем квалификации (от работников без категории до высшей), представляющих различные регионы Республики Беларусь. В рамках исследования использовались 3 вида авторских анкет.

Полученные данные позволили сделать следующие выводы.

Основная масса педагогов хорошо представляет содержательное наполнение трудовых функций, представленных в проекте профессионального стандарта педагога. Наиболее понятными для педагогов являются функции, связанные с осуществлением личностно-профессионального саморазвития (97 %), созданием развивающей образовательной среды (90 %), организацией процесса воспитания (83 %) и осуществлением исследовательской и инновационной деятельности (83 %). Относительно менее представлены в сознании педагогов функции, связанные с организацией процесса обучения (60 %), осуществления социального взаимодействия в образовательных целях (70 %), обеспечения нормативного и учебно-методического сопровождения образовательного процесса (77 %).

Анализ представлений о приоритетности трудовых действий, представляющих различные трудовые функции, показал, что наиболее важными (по выделению относительной значимости трудовых действий) педагогические работники считают организацию процесса обучения и создание развивающей образовательной среды. Наименее важными функциями стали осуществление исследовательской и инновационной деятельности, а также социального взаимодействия в образовательных целях.

Данная ситуация отражает реальное преобладание в образовательном процессе обучающей составляющей уже на уровне дошкольного образования. Приоритетность так называемого «предметного», а не «личностного отношения» в реализации педагогического взаимодействия является отрицательной тенденцией и снижает развивающий потенциал дошкольного образования [7]. Специфика современной социокультурной ситуации, согласно исследованиям российских коллег, приводит к преобладанию такой установки не только у педагогов, но и у родителей дошкольников (что не являлось характерным для конца XX века) и особенно трансформирует социальную ситуацию развития детей дошкольного возраста (Е. О. Смирнова) [8].

Негативной тенденцией является низкая приоритетность у респондентов осуществления исследовательской и инновационной деятельности, в качестве залога возможности осуществлять адаптацию, профессиональное развитие в ситуации «нестабильности и неопределенности».

Практически все педагоги признают наличие в своей профессиональной деятельности тех или иных затруднений, связанных с проблемами воспитания, во взаимодействии с различными субъектами образовательного процесса. При этом отсутствует прямая зависимость между содержанием называемых затруднений и возрастом, стажем и уровнем квалификации респондентов. Некоторая взаимосвязь характера трудностей выявлена только с должностью (сложность в вертикальных либо горизонтальных отношениях).

Среди наиболее часто упоминаемых ситуаций, связанных с проблемами воспитания, возникающих в процессе взаимодействия с законными представителями ребенка (родителями и др.), можно назвать:

- низкая психолого-педагогическая культура родителей, несоблюдение ими своих непосредственных обязанностей, неверные воспитательные установки, перекладывание заботы и воспитания на работников учреждения дошкольного образования;
- отсутствие мотивации к взаимодействию с педагогом;
- невысокий авторитет педагога, отсутствие доверия к нему;
- преобладание внешней оценки деятельности;
- взаимодействие с семьями, находящимися в социально опасном положении;
- несовпадение подходов семейного и общественного воспитания и другие.

Среди наиболее часто упоминаемых ситуаций, связанных с проблемами воспитания, возникающих в процессе взаимодействия с коллегами и администрацией, можно выделить:

- отсутствие командной работы, единой стратегии и педагогических подходов в рамках учреждения дошкольного образования;
- отсутствие педагогического такта и этики во взаимодействии, авторитарный стиль руководства;
- преобладание контролирующих действий над поддерживающими при оценке профессиональной деятельности, ригидность, отсутствие гибкости;
- негативные личностные качества коллег;
- низкий уровень педагогической культуры отдельных участников образовательного процесса (преимущественно помощников воспитателя) и другие.

Выделенные закономерности соответствуют ранее представленным данным о том, что для респондентов социальное взаимодействие в образовательных целях не входит в число приоритетных функций.

Среди наиболее часто упоминаемых ситуаций, связанных с проблемами воспитания, возникающих в процессе взаимодействия с воспитанниками, можно выделить:

- сложность в реализации индивидуального подхода к детям с нарушенным поведением (агрессия, гиперактивность и др.) и эмоциональными нарушениями;
- реализация бесконфликтного взаимодействия в группе;
- организация воспитательных аспектов при наличии в группе большого количества детей;

- реализация инклюзивного образования;
- педагогическая запущенность детей, низкий уровень воспитанности и другие.

Зафиксировано некоторое количество ответов, которые характеризуют взаимодействие респондентов со всеми категориями субъектов образовательного процесса и связаны с отсутствием чувства защищенности у педагога, высоким уровнем требовательности к его личностным качествам, профессиональным навыкам.

Таким образом, содержание выделенных затруднений имеет системный характер и связано, с одной стороны, с недостаточной подготовкой педагогов к реализации воспитательных аспектов профессионального взаимодействия с разными субъектами образовательного процесса, преобладанием формального подхода к оценке эффективности трудовой деятельности, а с другой – с невысоким социальным статусом педагогической деятельности на уровне общественных представлений.

Полученные данные подчеркивают необходимость комплексной, междисциплинарной подготовки будущих педагогов к реализации воспитательного процесса, необходимости овладения практикоориентированными технологиями для работы с разными категориями субъектов образовательного процесса с опорой на формирование личностных и метапредметных компетенций всех субъектов, что будет способствовать, в том числе, повышению статуса педагогических работников в обществе.

#### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:**

1. Винокурова, Н. В. Современные подходы к формированию профессиональной компетентности педагога дошкольного образования / Н. В. Винокурова, О. В. Мазуренко // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20712> – Дата доступа: 06.07.2018.
2. Профессионально-квалификационный стандарт педагога и вопросы его реализации: методические рекомендации / А. В. Торхова [и др.] ; под общ. ред. доктора пед. наук, профессора А. И. Жука. – Минск : БГПУ, 2018. – 140 с.
3. Панько, Е. А. Воспитатель дошкольного учреждения: Психология: пособие для педагогов дошкол. учреждений: 2-е изд., перераб. и доп. / Е. А. Панько. – Мн.: Зорны верасень, 2006. – 264 с.
4. Марголис, А. А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров / А. А. Марголис // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – №3. – С. 105–126.
5. Гогоберидзе, А. Г. Усиление практической направленности подготовки педагогов дошкольного образования / А. Г. Гогоберидзе // Вестник педагогических инноваций. – 2015. – №3 (39). – С. 29 – 34.
6. Белкина, В. Н. Принципы подготовки педагогов дошкольного образования в контексте обновления высшего профессионального образования / В. Н. Белкина, Т. А. Степанова // Ярославский педагогический вестник . 2012. –№2. – Том.II. – С. 151 – 153.
7. Слепцова, И. Индивидуализация и социализация как инновация ФГОС ДО и результат дошкольного образования / И. Слепцова // Дошкольное воспитание. – 2018. – №5. – С. 84 – 92.
8. Смирнова, Е. О. Дошкольник в современном мире / Е. О. Смирнова, Т. В. Лаврентьева. – М.: Дрофа, 2008. – 270 с.

#### **MODERN APPROACHES TO THE PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION**

*Lehankova V., Antsyapirovich V.*

*Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank  
Minsk (Republic of Belarus)*

leganykova@gmail.com  
antsypirovich@tut.by

**Annotation.** The article discusses the characteristics of modern approaches to the modernization of the preparation of teachers of preschool education in the context of the current socio-cultural situation in the studied field of professional development.

**Key words:** Preschool education teacher; competence approach.



УДК 159.9.072.42

## **МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ВЫСТРАИВАНИЮ УЧЕБНОГО КУРСА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ**

*Лытко А. А.*

*Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины,  
Гомель (Республика Беларусь)*

[alexlytko@mail.ru](mailto:alexlytko@mail.ru)

**Аннотация.** Содержание учебного курса психодиагностики определяется важнейшими научными воззрениями основоположника культурно-исторической психологии Л. С. Выготского. Их сердцевину составляют выделенные известным ученым уровни постановки психолого-педагогического диагноза, положения о социальной ситуации развития и зоне ближайшего развития испытуемого.

**Ключевые слова:** концепция психодиагностики Л. С. Выготского, уровень психологического диагноза, диагностическое мышление психолога.

Содержание дисциплины «Психодиагностика», преподаваемой студентам-психологам, определяется требованиями образовательных стандартов. Оно структурируется с учетом необходимости овладения выпускниками теоретических основ психологической диагностики, развития у них специального, «психодиагностического» мышления и освоения психологических методик, репрезентирующих основные классы диагностических средств. Вместе с тем со всей остротой встают вопросы о том, нужно ли студентам-психологам осваивать семиотику психических болезней для постановки соответствующего диагноза, не станут ли они в будущей профессиональной работе смешивать свои психодиагностические функции с содержанием деятельности специалиста-смежника, то есть врача-психиатра?

Ответы на поставленные вопросы зависят от определения методологического подхода к организации педагогом-психологом диагностического процесса. Как известно, психологический диагноз – конечный результат деятельности психолога, направленный на описание и выяснение сущности индивидуально-психологических особенностей личности с целью оценки их актуального состояния, прогноза дальнейшего развития и разработки рекомендаций, определяемых задачей психодиагностического обследования [1, с. 127]. Соглашаясь в целом с приведенным определением Л. Ф. Бурлачука, отметим, что диагноз, выносимый в условиях детского сада или школьного образования, – вовсе не конечный результат деятельности педагога-психолога. Он промежуточный, так как направлен в большинстве случаев на создание и реализацию диагностико-коррекционной или диагностико-развивающей индивидуальных программ, осуществляемых в соответствии с практическим запросом на работу специалиста [2]. Отметим также, что достаточно распространенное даже среди психологов мнение о психологическом диагнозе как заключении о психической болезни является ошибочным. Такое мнение вполне обоснованно в области медицины, называемой психиатрией. В детской психодиагностике диагноз не только не может быть сведен к фиксации заболевания, но

даже не связан с его прогнозом [3, с. 2]. Он может быть поставлен любому психически здоровому человеку и означает структурированное описание комплекса взаимосвязанных психических свойств – черт, способностей, мотивов и т.п.

Л. С. Выготский в свое время сформулировал положение о сущности и специфике психологического диагноза как диагноза развития [4, с. 318-320]. В этой связи он выделил симптоматический, этиологический и типологический уровни диагностики. Первый из них ограничивается констатацией определенных особенностей, или симптомов, на основании которых непосредственно строятся практические выводы. Констатировать их наличие можно благодаря не только наблюдениям, но и показателям выраженности этих особенностей, полученных в ходе использования психометрических тестов.

Важнейшим элементом второго уровня диагностики становится выяснение в каждом отдельном случае того, почему данные проявления обнаруживаются в поведении обследуемого. Очевидно, что этиологическую составляющую постановки психологического диагноза специалист-психолог, равно как и психиатр, в данных тестирования не найдет. Решая диагностическую задачу, ему необходимо интеллектуально поднапрячься, чтобы максимально использовать общепсихологические, возрастно-психологические и прочие знания, полученные в ходе университетского образовательного процесса по специальности. Заметим, что не случайно один из классиков консультативной психологии обронил фразу: тест думать не может – думать должен психолог. Отсюда, кстати, вытекает важное замечание относительно симптоматического уровня постановки диагноза по показателям теста как наиболее простого, элементарного диагноза.

Высший уровень в развитии диагностики – типологический диагноз – заключается в определении места и значения полученных данных в целостной, динамической картине личности. И снова здесь незаменимым является специальное мышление психолога, обладающего прочным знанием, богатым опытом и творческой интуицией. Не показатели теста сами по себе определяют качество диагностической работы специалиста, а его способность уловить интраиндивидуальные связи между ними. Характеристика интраиндивидуальности с учетом этиологии функционирования свойств приведет к правильной оценке этой самой «динамической картины личности».

Типологический диагноз тесно связан с прогнозом. По Л. С. Выготскому, содержание прогноза и диагноза совпадает, но прогноз «строится на умении настолько понять внутреннюю логику самодвижения процесса развития, что на основе прошлого и настоящего намечает путь развития» [4, с. 320]. Современные исследователи в области психологической диагностики подчеркивают, что практическая ценность диагноза во многом определяется возможностью осуществления на его основе прогноза [1, с. 144]. В этой взаимосвязи диагноза и прогноза, с нашей точки зрения, важен учет двух методологических положений Л. С. Выготского, основанных на введенных им понятиях социальной ситуации развития и зоны ближайшего развития.

Как известно, под социальной ситуацией развития ученый понимал не просто социальную среду, в которой живет ребенок, а то «совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение» между внутренними процессами развития и внешними, социальными условиями, которое определяет и динамику психического развития, и важнейшие новообразования в психике [5, с. 258]. Очевидно, типологический диагноз должен сочетать в себе, во-первых, анализ развития высших психических функций, во-вторых, оценку социальных условий, в которых воспитывается ребенок, и, в-третьих, наконец, определение того уникального, особого сочетания внутренних и внешних факторов развития личности. Если, скажем, ученик находится в семье в социально опасном положении, то психологический анализ «сцепки» внутреннего и внешнего приводит к неутешительному прогнозу его психического развития. Если же своевременно предпринять кардинальные изменения в социальной ситуации развития, то можно избежать того, что на учительском языке называется педагогической запущенностью. Определяя будущую динамику психического развития, необходимо учитывать в прогнозировании и норматив-

ные центральные новообразования в психике, ожидаемые к концу текущего возрастного периода. Например, переход к подростковому возрасту будет менее напряженным для ученика, если в структуре новообразований возникнут произвольность психической деятельности, ее внутренний план и способность к рефлексивной оценке результатов.

Характеристика психических особенностей без учета социальной среды лишена почвы. А. Анастази подтверждает основополагающее положение Л. С. Выготского: «предсказание последующего интеллектуального статуса можно улучшить, если исходные тестовые показатели сочетать с эмоциональными и мотивационными характеристиками индивидуума и с параметрами его жизненной среды» [6, с. 357]. Результаты такого обследования указывают путь к разработке программ вмешательства, способных эффективно влиять на ход интеллектуального развития школьника в желательных направлениях. Здесь индивидуально-психологический подход дополняется социально-психологическим. Многообразие поведенческих проявлений личности может быть объяснено только на основе установления характеристик особой «связки» внутреннего (психического), и внешнего (социального). Например, проблемный ребенок, как образно выразилась школьный педагог-психолог на одном из семинаров, – это проявление «болезни» семьи, и «лечить» надо не столько одного ребенка, сколько всю систему отношений в семье.

Что касается зоны ближайшего развития ребенка, то именно она задает основания для формулирования прогноза. Как известно, эта зона теоретически определяется как разница между уровнем возможного и уровнем достигнутого развития. У разных детей она индивидуальна и практически может быть выявлена благодаря дозированной помощи взрослого в решении разных познавательных задач. Значение имеет не только сам факт возможности достижения цели с помощью взрослого, но мера такой помощи. Чем она меньше, тем выше чувствительность к ней, выше способность к усвоению знаний, или, иначе говоря, выше обучаемость. Сам термин «обучаемость» фактически означает восприимчивость к обучению. Как известно, она может быть определена с помощью обучающего эксперимента [7].

Основная трудность достижения в психологической диагностике типологического уровня обследования – отсутствие в психологии собственной семиотики. В медицине семиотика – это раздел диагностики, изучающий признаки (симптоматику) болезней и патологических состояний. Специальная психология выходит из этого щекотливого положения, осваивая семиотику и диагностику детской психиатрии. Пока такой путь себя оправдывает. Но что касается содержания деятельности школьного или детсадовского педагога-психолога, то в своей работе он опирается на ту «семиотику», которая обусловлена наличным уровнем общепсихологического теоретического знания. К сожалению, приходится констатировать, что по сравнению с психиатрической диагностикой она не так «роскошна», как хотелось бы. Например, диагностическое заключение в сфере психологии личности может более-менее твердо опираться всего лишь на типологию характеров или акцентуаций, в сфере интеллекта – на типологию общих и специальных способностей и т.д. Разветвленной системы оценки психологических особенностей индивида в семиотическом стиле, как это сложилось в психиатрии, в практической психологии сегодня не существует. Дополнительную трудность в работе педагога-психолога составляет отсутствие, за редким исключением, адаптированных психометрических тестов и проективных техник, предоставляющих ему выход сразу на уровень типологического диагноза. Может быть, по эти причинам в белорусском законе об оказании психологической помощи психодиагностика как один из видов деятельности психолога-практика обойдена вниманием.

Таким образом, можно утверждать, что статус психологической диагностики как учебной дисциплины характеризуется достаточно высокой неопределенностью. Вот почему определение методологических ориентиров построения ее содержания имеет большое значение. С нашей точки зрения, учение Л. С. Выготского составляет существенную основу формирования психодиагностического мышления будущего специалиста, особенно предназначенного для работы в образовательной

среде. Осознание им уровня постановки психологического диагноза, учет социальной ситуации и зоны ближайшего развития ребенка, уверенная ориентация в профессиональном знании – вот смысловые узлы качественной университетской подготовки психодиагноста. Развитие теории психологического диагноза в методологическом ключе Л. С. Выготского и соответствующее построение содержания обучения психодиагностике не даст будущему педагогу-психологу выйти за границы своей компетенции и «обмануться» в применении знаний в практике психодиагностической работы.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Бурлачук, Л. Ф. Психодиагностика. – СПб. : Питер, 2002. – 352 с.
2. Практическая психология образования / Под редакцией И. В. Дубровиной. – СПб. : Питер, 2004. – 592 с.
3. Шмелев, А. Г. Основы психодиагностики / А. Г. Шмелев и коллектив. – М., Р/нД : Феникс, 1996. – 544 с.
4. Выготский, Л. С. Основы дефектологии // Собрание сочинений: в 6-и т. Т.5 / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. – 369 с.
5. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6-и т. Т.4 / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1984. – 433 с.
6. Анастаси, А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. – СПб. : Питер, 2001. – 688 с.
7. Правило, Е. С. Применение метода обучающего эксперимента в работе с детьми / Е. С. Правило, В. Ф. Кузнецова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». – 2013. – Т. 6. – № 1. – С. 78-81.

#### THE METHODOLOGICAL APPROACHES FOR CONSTRUCTING OF THE TRAINING COURSE OF PSYCHOLOGICAL DIAGNOSTICS

*Lytko A.*

*Francisk Skorina Gomel State University*

*Gomel (Republic of Belarus)*

*alexlytko@mail.ru*

**Annotation.** The content of the training course of psychodiagnostics is determined by the most important scientific views of the founder of cultural and historical psychology L. S. Vygotsky. Their core ideas are the levels of psychological and pedagogical diagnosis, the provisions on the social situation of development and the zone of the nearest development of the subject formulated by the famous scientist.

**Key words:** L. S. Vygotsky's concept of psychodiagnostics, level of psychological diagnosis, diagnostic thinking of a psychologist.



УДК 378. 146.8

## **О**ПЫТ РЕЙТИНГОВОЙ ОЦЕНКИ СТУДЕНТОВ ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ

*Лытко А. А.*

*Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины,*

*Гомель (Республика Беларусь)*

**Аннотация.** Рассматриваются позитивные стороны рейтинговой системы оценки знаний студентов. Излагается преподавательский опыт автора по ее внедрению в учебный процесс. Накопление каждым студентом так называемых «сырых» баллов в течение семестра, то есть первичных показателей познавательной активности, позволяет накануне итоговой аттестации перевести их суммарную оценку в балл по принятой шкале оценки знаний студентов.

**Ключевые слова:** рейтинговая оценка знаний, десятибалльная стандартная шкала оценки.

Рейтинговая система оценки знаний студентов, заимствованная из западных вузов, все больше овладевает сознанием преподавателей. Она имеет целый ряд небесспорных достоинств.

Во-первых, рейтинговая система предусматривает строгий учет всей работы студентов на протяжении семестра. Оценке, как правило, подлежат три вида деятельности в рамках одной учебной дисциплины: ответы на лабораторно-практических занятиях, выполнение контрольных мероприятий и подготовка к экзамену. В результате отметка в зачетке является суммой трех оценок, каждая из которых предварительно может быть откорректирована заранее заданным коэффициентом, определенным исходя из значимости того или иного вида учебной деятельности.

Во-вторых, рейтинговая система усложняет работу преподавателя. Ведь провести экзамен в традиционной форме намного проще. При новой системе преподаватель должен все время предлагать контрольные мероприятия (оценка устных ответов на практических занятиях, мини-тестирование, контрольные работы, индивидуальные задания в виде рефератов и т.п.) Словом, рейтинговая система заставляет преподавателей работать более интенсивно.

В-третьих, рейтинговая система усложняет вузовскую жизнь студентов, особенно тех, которые ленятся работать. Давно не секрет, что при системе традиционных экзаменов студенты учатся в основном в период сессии. Это удобно для тех, кто обладает хорошей оперативной памятью: за 3-4 дня вызубрил, сдал и... забыл. С новой системой такой подход исключается.

Рейтинговая система заставляет студентов работать регулярно и систематически. Ведь нужны глубокие и основательные знания. Студенты, независимо от желания быть или не быть на занятиях, вынуждены постоянно посещать их и учиться в полном смысле слова. Чем больше пропусков занятий, тем ниже итоговая оценка. Для студентов система рейтинговой оценки абсолютно прозрачна, так как они сами могут подсчитать свой рейтинг с учетом текущей успеваемости и спрогнозировать итоговую оценку. Такая система исключает возможность повлиять на преподавателя при выставлении оценки, поскольку он не может поставить более высокий балл, чем студент заслужил.

Благодаря ей снижается количество апелляций и обвинений со стороны студентов в том, что с ними обошлись предвзято, а оценка необъективна.

Однако, как же в нашем педагогическом опыте реально возникает рейтинговая оценка?

Чтобы не усложнять иллюстрацию этого процесса, покажем расчет рейтинговой оценки на простейшем примере только одного вида деятельности – активности в ответах на практических занятиях (за каждую более-менее успешную попытку ответить, предположим, студенту начисляется один «сырой» балл).

Пусть у нас имеется группа из 14 студентов. Показатели их активности на посещенных занятиях сведены в следующую таблицу (таблица 1).

**Таблица 1 – Учет рейтинговой оценки студентов**

ФИО студента	Показатели активности								Промежуточные расчеты		
	1	2	3	4	5	6	7	8	$\Sigma$	$x_i - \hat{x}$	$(x_i - \hat{x})^2$
1 ...	/								4	0,3	0,09
2 ...									5	1,3	1,69
3 ...									5	1,3	1,69
4 ...									6	2,3	5,29
5 ...									6	2,3	5,29

ФИО студента	Показатели активности									Промежуточные расчеты	
	1	2	3	4	5	6	7	8	Σ	$x_1 - \hat{x}$	$(x_1 - \hat{x})^2$
6 ...									6	2,3	5,29
7 ...									5	1,3	1,69
8 ...									1	-2,7	7,29
9 ...									6	2,3	5,29
10 ...									5	1,3	1,69
11 ...									1	-2,7	7,29
12 ...									3	-0,7	4,9
13 ...									0	-3,7	13,69
14 ...									0	-3,7	13,69
Σ											74,87
Σ/13											5,75
$\sigma = \sqrt{\quad}$											2,4
1/2σ = 1 ствен											1,2

Рассчитаем средний «сырой» балл как среднее арифметическое по всей группе:

$$\frac{\text{сумма баллов по всей таблице}}{\text{количество студентов}} = 3,7$$

Теперь найдем стандартное отклонение, которое, как известно, рассчитывается по формуле среднего квадратического отклонения:

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum (x_i - \bar{x})^2}{n-1}}$$

где  $x_i$  – «сырой» балл испытуемого,  $\hat{x}$  – средний балл,  $n$  – число студентов в группе.

Для удобства результаты промежуточных расчетов приведены в той же таблице. Из них вытекает, что  $\sigma = 2,4$ , а  $1/2\sigma = 1,2$ .

Если пользоваться целочисленной 10-балльной шкалой оценки знаний, которая принята в современном вузовском обучении, то каждые полсигмы составляют одну единицу этой шкалы. Данное утверждение основано на известной из математической статистики аксиоме нормальности распределения балльных характеристик, получаемых на эмпирической выборке. Десятибалльная стандартная шкала в психологии называется шкалой стенов (от редуцированного английского слова *sten* – *standart ten* – стандартная десятка). Если наглядно изобразить переход от шкалы, образованной из «сырых» баллов, в стандартную шкалу, то получится следующее (рисунку):

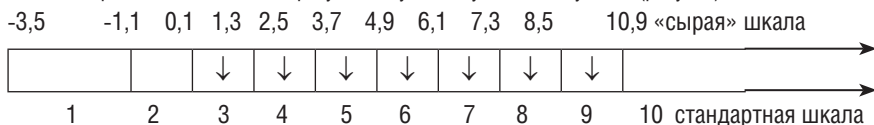


Рисунок – Схема перехода от «сырых» баллов к шкале стенов

Из рисунка, наглядно изображающего переход от полученных суммарных показателей активности к 10-балльной шкале оценки знаний (в стенах), вытекает, например, что студенты, заработавшие от 1,3 до 2,5 «сырых» баллов, получают отметку 4 в зачетную книжку, заработавшие от 2,5 до 3,7 «сырых» баллов – отметку 5 и т.д. В нашем случае первый по списку студент получает отметку 6 (шестой стень, поскольку его «сырой» показатель активности составляет 4 балла – он находится в промежутке от 3,7 до 4,9). Второй и третий по списку студенты получают отметку 7 (седьмой стень, поскольку их «сырые» показатели активности составляют по 5 баллов, которые заключены в промежутке от 4,9 до 6,1). Последний по списку студент, проявлявший пассивность на практических занятиях, получает в экзаменационную ведомость заслуженную «двойку», поскольку его «сырой» показатель находится в пределах от –1,1 до 0,1.

Когда речь идет не только о фиксации активности студентов на практических занятиях, но и учете других немаловажных видов учебной деятельности, то каждый «сырой» показатель может быть откорректирован. Делается это с помощью коэффициентов, свидетельствующих о значимости этих видов работы. Чтобы исключить споры по поводу величины корректирующих коэффициентов, каждой кафедре должно быть дано право определять их самостоятельно и при необходимости дифференцировать по каждой дисциплине с учетом мнения преподавателя.

В следующем примере (таблица 2) иллюстрируется ситуация, когда значимость практического занятия имеет коэффициент 0,2, контрольная работа также оценена в 0,2, а удельный вес экзаменационного ответа составляет 0,6 (суммарный коэффициент, таким образом, равен единице).

**Таблица 2 – Пример расчета итоговой оценки**

Оценка			«Сырой балл»	Отметка в зачетную книжку
за практические занятия (коэф. 0,2)	за контрольную работу (коэфф. 0,2)	на экзамене (коэфф. 0,6)		
$6 \cdot 0,2 = 1,2$	$4 \cdot 0,2 = 0,8$	$8 \cdot 0,6 = 4,8$	6,8	8 (восемь)

Представленный опыт внедрен с согласия обучающихся на выпускном курсе факультета психологии в первом семестре текущего учебного года на специализации «Педагогическая психология» в ходе изучения спецкурса «Психодиагностика интеллектуальной одаренности». Возражений от студентов по поводу объективности оценки знаний не поступило.

С нашей точки зрения рейтинговая система позволяет стимулировать познавательную деятельность студентов, активизировать формы самостоятельной управляемой работы студентов за счет дифференцированной оценки отдельных наиболее важных видов учебной деятельности по существующей десятибалльной шкале оценки знаний.

Вне зависимости от характера межличностных отношений преподавателей и студентов рейтинговая система дает возможность повысить объективность оценки качества знаний и формировать в личности будущего профессионала самостоятельность принятия решений при выборе стратегии деятельности.

#### **EXPERIENCE RATING ASSESSMENT OF STUDENTS ON DISCIPLINE**

*Lytko A.*

*Francisk Skorina Gomel State University*

*Gomel (Republic of Belarus)*

*alexlytko@mail.ru*

**Annotation.** The positive aspects of the rating system of students' knowledge assessment are considered. The author's teaching experience on its implementation in educational process is stated. Accumulation

by each student of so called “raw” points during the semester, that is, the primary indicators of cognitive activity, allows on the eve of the final certification to translate their total score in the score on the adopted scale of assessment of students’ knowledge.

**Key words:** rating assessment of knowledge, ten-point standard scale of assessment.



УДК [37.016:780.616.432]–057.874

## **ИЗУЧЕНИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ДЖАЗОВОГО ХАРАКТЕРА В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО С УЧАЩИМИСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Мангова И. И.,  
Гимназия № 15 г. Минска  
Минск (Республика Беларусь)**

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются методы и авторские приёмы педагога, применяемые для обучения учащихся младшего школьного возраста на примере изучения произведений джазового характера.

**Ключевые слова:** джазовая музыка; эмоциональная свобода; творческий кругозор; звукоощущения; метроритм; цвет; рисунок; литературный текст; образность; фонограмма; синтезатор.

Несомненно, изучать и исполнять нужно разную музыку. Но “... джазовая музыка – это освобождение!” – считает Франсуаза Саган, французская писательница. А основной задачей факультативных занятий музыкальной направленности в школе является широкое музыкально-эстетическое воспитание учащихся. Предлагаю рассмотреть практическую сторону изучения и исполнения джазовых пьес в классе фортепиано.

Конечная цель для любого музыканта, начинающего или состоявшегося, – это концертное выступление. Музыка джазового направления способствует интересу к обучению и исполнительскому стремлению, к развитию и совершенствованию многих пианистических навыков и творческих возможностей учащихся. Джаз – это яркая и необычная в плане звучания, особенная по ритму и отклонениям в нем музыка. Развитию эмоциональной свободы и слуховых восприятий при исполнении учащимися произведений блюзового стиля способствует широкий диапазон нестандартных гармоний, значительно отличающихся от классических пьес. Развитию и совершенствованию технических возможностей учащихся помогают подвижные пьесы (буги-вуги, рэг-тайм, джазовые этюды для начинающих и пр.), основываясь на выражении «джззинг ит ап», т.е. играть энергично, с воодушевлением.

Отсюда проистекают и особенности исполнения джазовой музыки.

Условно её можно разделить по двум жанровым направлениям: танцевальное и песенное. “Ритм – это король джаза, а королева – это Мелодия или Гармония” – вот алгоритм для исполнения джазовой музыки в моём классе! Благодаря индивидуальному обучению игре на фортепиано, возможно строить работу с учащимися по принципу «от простого к сложному», т.е. преподносить любой учебный материал каждому ребёнку настолько понятно, чтобы это стало просто!

Огромное значение придаётся подбору исполнительского репертуара, т.к. только при условии, что музыка нравится, маленький музыкант преодолеет все технические и прочие трудности в разучивании произведения. Несомненно, расширяется творческий кругозор и образное восприятие музыкального текста учащимися при системном применении в обучении следующих педагогических приёмов:

1. Подбор литературного текста (подтекстовка мелодической линии), подбор стихов, написание рассказа, истории, сказки и пр.;

2. Работа с цветом в нескольких направлениях: создание рисунка – образа (лично или совместно со взрослым), подобрать подходящий образ-картинку или картину (самостоятельно или с учителем), разобрать тональный план произведения по палитре цветов (учитель индивидуально с учащимся);
3. Работа с ритмом: игра под метроном (механический!), ритмические упражнения (пульсация длительностей – метроритм и различные упражнения на координацию движений), использование шумовых ударных инструментов;
4. Привлечение возможностей синтезатора (электроклавир, электрофортепиано), что даёт ребёнку новые звукоощущения и тембровые “краски”, расширяет звуковой диапазон;
5. Исполнение произведений с минус-фонограммой – сложная работа, обостряющая в учащемся слуховой самоконтроль, а проще, внимание к своей игре и хорошо организующая ребят в метроритмическом плане.

С первых занятий с учащимися я предпочитаю проблемное изложение изучаемого материала. Основной прием – это формулирование вопроса «почему?» на выяснение причин, решение возникающей проблемы при любом методе исследования, объяснения, рефлексии и пр. Обучение игре на фортепиано, особенно младших школьников, должно осуществляться по принципу триединства учебно-познавательной деятельности: методы словесного объяснения, наглядности и практики, которые преобразуются у учащегося в «понимаю – вижу – играю (делаю)».

Слова известного джазового музыканта Дюка Эллингтона: «Джаз – это наслаждение свободой самовыражения», – как нельзя лучше характеризуют моё отношение к целесообразности изучения произведений джазового характера. Ведь важно не просто научить хорошо играть, а раскрыть музыкальную индивидуальность и личностные качества ребёнка, дать ему ощутить себя творцом и соавтором композитора, разбудить его эмоциональность, образность с разносторонностью в мышлении, показать богатство художественных и звуковых ассоциаций при работе с нотным текстом и непосредственно его исполнением. Творческая природа музыкального искусства открывает неограниченные возможности для творчества учителя и его учеников средствами выразительных возможностей произведений джазового характера.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Бернштейн Л. Мир джаза. Музыка всем. – М.: Музыка, 1978. – 59 с. Источник: <http://5fan.ru/wievjob.php?id=31936>
2. [Электронный ресурс] – 20.10.2018//Бонфельд М. Ш. Музыка как речь и как мышление. – М., 1993. 245с. Источник: <http://5fan.ru/wievjob.php?id=31936>
3. [Электронный ресурс] – 13.10.2018//Книга «Джаз и мышление» – Режим доступа: <http://jazz-jazz.ru/?action=users&user=Jazz>.

#### LEARNING THE JAZZ CHARACTER WORKS IN THE PIANO CLASS WITH STUDENTS OF YOUNGER SCHOOL AGE

*Mangova I.,  
Grammar school No. 15 of Minsk  
Minsk (Republic of Belarus)*

**Annotation.** This article discusses the methods and authorial techniques of the teacher, used to teach students of primary school age on the example of studying works of jazz character.

**Key words:** jazz music; emotional freedom; creative outlook; sound perception; metro rhythm; Colour; picture; literary text; imagery; phonogram; synthesizer.

## **К ВОПРОСУ ВЛИЯНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ПОРТФОЛИО НА УРОВЕНЬ САМООЦЕНКИ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА**

**Мантрова М. С.**  
Орский гуманитарно-технологический университет (филиал) ОГУ  
Орск (Российская Федерация)

[mantrova.m.86@mail.ru](mailto:mantrova.m.86@mail.ru)

**Аннотация.** В статье описываются особенности применения одной из эффективных образовательных технологий, технологии портфолио. Дан краткий анализ проведенного исследования. Основные выводы зафиксированы в заключительной части.

**Ключевые слова:** портфолио, самооценка, подростки, учебные достижения, студент, вуз.

Новые образовательные стандарты вводят новое направление оценочной деятельности – оценку личных достижений. Это связано с реализацией гуманистической парадигмы образования и личностно-ориентированного подхода к обучению. Современная ситуация развития высшего образования настойчиво обозначает в качестве требования – внедрение в учебный процесс новых технологий обучения [1]. Введение оценки личных достижений обеспечивает развитие следующих компонентов личности: мотивации, саморазвития, формирования позитивных ориентиров в структуре Я-концепции, волевой регуляции, ответственности. Технологии важны не как отдельно существующие образования, а как часть целостного процесса формирования компетенций у обучающихся [5; 6].

В юношеском возрасте самооценка претерпевает ряд изменений, от того, на каком уровне она находится, будет зависеть социальное развитие студентов, успешно или нет пройдет их адаптация. В психологических исследованиях, как отечественных, так и зарубежных, проблема самооценки не обделена вниманием. Однако вопросу самооценки учебных достижений ни отечественные, ни зарубежные ученые не уделяют должного внимания, поэтому в нашей работе мы обратились именно к этому аспекту самооценки.

В качестве оптимального способа организации накопительной системы оценки выступает портфолио. Это способ фиксации, накопления и оценки работ, результатов учащегося, свидетельствующих о его усилиях, прогрессе и достижениях в различных областях за определенный период времени. В чем же заключается инновация, если технология портфолио существует уже много веков и достаточно хорошо разработана? Действительно обсуждаемая технология «портфолио» не является чем-то новым и необычным для образования, однако применимо к начальной школе это новшество, и его внедрение в образовательную систему начальной школы является инновационным процессом [1]. По нашему мнению, портфолио является средством, *предоставляющим подробный анализ успехов студентов*, так как входящий в его структуру лист рефлексии помогает отобразить способность студентов выявлять уровень своих знаний и умений по тому или иному аспекту иностранного языка, их способность выявлять пробелы в своих знаниях.

Цель исследования заключалась в разработке комплекса упражнений в рамках портфолио для формирования адекватной самооценки учебных достижений студентов 2 курсов психолого-педагогического факультета. В ходе работы были изучены психологические особенности студентов 2-х курсов; рассмотрены объекты, виды и формы контроля, учебные портфолио как показатель профессионального становления и саморазвития студентов. Исследование было проведено в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный этапы.

Задача первого этапа – выявить уровень самооценки учебных достижений студентов 2-х курсов психолого-педагогического факультета. Для этого было проведено анкетирование и замер уровня самооценки при помощи листов рефлексии, которые были предоставлены каждому студенту,

где предлагалось выставить себе балл по темам, изучаемым на предмете «Педагогика». Такими же листами снабжался преподаватель, оценка которого принималась как объективная. Затем результаты суммировались и выделялся средний балл. Проведенная диагностика позволила охарактеризовать уровень владения категориальным аппаратом педагогики. Уровень самооценки учебных достижений студентов распределился следующим образом: 1) только 15 человек из 25 участвующих в исследовании могут предъявить логическое и последовательное рассуждение по вопросам практического занятия по «Педагогике»; 2) 10 студентов могут отвечать на вопросы преподавателя только после тщательной подготовки, специально организованной в ходе практического занятия по педагогике, все задания выполняются в медленном темпе, что говорит о недостаточном уровне знаний материала; 3) и всего 5 студентов, которые не могут отвечать на вопросы вслух, а предпочитают письменное тестирование; 4) для этих многих студентов характерно автоматическое «зазубривание» материала. Таким образом, адекватный уровень самооценки сформирован слабо, присутствует как завышенный, так и заниженный уровни самооценки.

На втором этапе исследования происходила корректировка уровня самооценки учебных достижений студентов при помощи представленного комплекса упражнений в рамках портфолио. В данный комплекс включены разнообразные задания, связанные с написанием педагогического эссе «Россия моя Родина», «Я – патриот Оренбуржья», групповой работой, подготовкой презентаций по вопросам практического занятия, а также написание итогового тестирования по каждой теме лекции. Все задания заранее были включены в портфолио студентов, результаты выполнения также вкладывались в портфолио, при этом осуществлялся обязательный самоанализ ошибок, возникших при выполнении заданий. Особенностью данных работ было то, что функция преподавателя высшей школы была организующая, контроль результатов работы осуществлялся путем оценки и самооценки.

Третий этап исследования позволил определить изменения в уровне самооценки учебных достижений студентов. Был проведен контролирующий тест, включающий также задания разного типа. Результаты теста выявили следующие качественные изменения в учебной деятельности студентов: 1) уменьшилось количество времени, которое студент затрачивал на выполнение заданий; 2) увеличился объем усвоенного материала; 3) результаты учебных достижений стали выше, чем самооценка самих студентов; 4) самооценка приблизилась к адекватной, даже в экстремальных случаях отклонения; 5) в случаях завышенной и заниженной самооценки, приведенных на начальном этапе диагностики, расхождение с объективной оценкой снизилось; 6) студенты свободнее выражали мысли во время проведения практического занятия по предмету «Педагогика», увереннее участвовали в дискуссиях и групповых заданиях и охотнее записывали и выполняли в срок домашние задания.

Таким образом, результаты проведенного эксперимента подтверждают, что использование разработанного нами комплекса упражнений в рамках портфолио позволяет скорректировать уровень самооценки учебных достижений студентов, сформировать у них способность к адекватной самопрезентации.



**СПИСОК** А. Мелекесов, И. В. Чикова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. - № 4 (17), Том 5, 2016. - С.126-129.

2. Мантрова М. С. Портфолио обучающегося начальной школы в условиях внедрения ФГОС нового поколения // М. С. Мантрова, Т. А. Воробьева // Вопросы современной науки: новые достижения [Электронный ресурс] / Издательская Къща «СОРОС», Научно-издательский центр «Мир науки». – Электрон. текст. данн. (3,50 Мб.). – София: Издательская Къща «СОРОС», 2018. – 2017. – С. 238-242.
3. Мантрова М. С. Психолого–педагогическое обоснование этапов работы с портфолио / М. С. Мантрова, И. Н.Морозова // Инновационное развитие и потенциал современной науки [Электронный ресурс] / Vydavatel «Osviceni», Научно-издательский центр «Мир науки». – Электрон. текст. данн. (3,01 Мб.). – Прага: Vydavatel «Osviceni», 2018. – С. 433-437.

4. Мантрова М. С. Основные факторы формирования личностно-профессиональных интересов студента. Вопросы современных научных исследований (том 5) / М. С. Мантрова // Материалы второй международной научно-практической конференции / под общ.ред. А. И. Вострецова. – Кишинев: Editura «Liceul», Нефтекамск: РИО НИЦ «Мир науки», 2018. – С. 17–23.
5. Чикова И. В. К вопросу классификации интерактивных технологий // Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации: материалы Международной (заочной) научно-практической конференции. – Научно – издательский центр «Мир науки». – Душанбе, 2017. – С. 197-200.
6. Чикова И. В. К проблеме системно-деятельностного подхода в образовании / И. В. Чикова // Актуальные вопросы научных исследований: материалы Международной (заочной) научно-практической конференции, 2016. – С. 148-151.

**TO THE QUESTION OF INFLUENCE OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY OF PORTFOLIO ON THE LEVEL OF SELF-ASSESSMENT OF ACHIEVEMENTS OF UNIVERSITY STUDENTS**

*Mantrova M.*

*Orsky Humanities and Technology University (branch) OHU*

*Orsk (Russian Federation)*

*mantrova.m.86@mail.ru*

**Annotation.** The article describes the features of the application of one of the effective educational technologies – technology portfolio. A brief analysis of the study is given. The main findings are fixed in the final part.

**Key words:** portfolio, self-assessment, adolescents, academic achievements, student, university.



УДК 378.048.2

**ФОРМИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ МАГИСТРОВ  
КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Невдах С. И.*

*Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка  
Минск (Республика Беларусь)*

*nevдах\_s@tut.by*

**Аннотация.** В статье рассмотрена проблема формирования управленческих компетенций у будущих магистров. Представлены результаты использования подхода «обучение действием» в процессе подготовки магистрантов.

**Ключевые слова:** управленческие компетенции, магистр, педагогическая деятельность.

Совершенствование системы образования в Республике Беларусь определяет специфику критериев успешности деятельности учителя, особенности взаимоотношений между школой, семьей, обществом, государством, а также непосредственно между субъектами образовательного процесса. Изменение требований времени, новые экономические условия предопределяют необходимость переосмысления профессиональной деятельности учителя, в содержании которой актуализируется управленческая составляющая. Социальные запросы системы образования обуславливают необходимость совершенствования подготовки педагогов, в частности формирования у них новых компетенций XXI века, среди которых управленческие компетенции.

В научных исследованиях нашли отражение различные аспекты рассматриваемой проблемы, в их числе: управленческая компетентность и культура учителя (Л. Д. Андреева, Ю. А. Аляев, О. Ю. Заславская и др.); развитие управленческих умений учителя (С. П. Дмитриев, О. Н. Мезина, и др.); роль учителя в управлении (В. А. Слостенин, Т. И. Шамова и др.) [1,5]. Отдельные вопросы формирования управленческих компетенций учителя представлены в работах в области менеджмента,

психологии и др. Однако проблема формирования управленческих компетенций у будущих магистров в условиях реформирования образования представлена эпизодически и требует детального изучения.

Потребность учреждений общего среднего образования в новом учителе, который в первую очередь готов создавать условия для саморазвития, самоопределения, самопознания своих обучающихся, мобильно реагировать на изменения в программах, учебных планах и др., поскольку владеет управленческими компетенциями и способен организовать не только деятельность учащихся, но и свою собственную, остро ощущается в настоящее время. Результаты опроса педагогов учреждений общего среднего образования свидетельствуют о том, что 28 % учителей знакомы в общих чертах с основными идеями управления, 33 % – не считают вопросы управления важными в профессиональной деятельности, 39 % – с опытом осознают важность управленческих компетенций, но не владеют ими. Таким образом, полученные данные подтверждают необходимость осуществления целенаправленной работы по формированию у будущих педагогов управленческих компетенций.

Для педагога владение управленческими компетенциями, с одной стороны, позволяет управлять процессом в ситуациях диверсификации выбора образовательных ресурсов, обеспечения вариативности образовательных траекторий на различных уровнях образования. С другой, – приводит к проявлению многообразия его профессиональной деятельности, осуществляющегося в процессе реализации различных ролей (консультанта, тьютора, модератора и др.).

На основе анализа научной литературы было установлено, что понятие «управленческие компетенции учителя» является интегративным [2,3,4]. Данные компетенции включают умения самоопределяться, ставить ситуативную цель, выбирать адекватные средства ее достижения, самостоятельно принимать решения, организовать учебно-познавательную деятельность обучающихся, рефлексировать собственную деятельность и организовать рефлексии деятельности всех участников образовательного процесса. Управленческие компетенции также предполагают наличие у педагога теоретических и практико-ориентированных знаний, умений и навыков в области управления, осуществления планирования, моделирования, проектирования и прогнозирования процессов обучения в учреждении образования, владения методикой преподавания, самоорганизации своей деятельности и деятельности обучающихся, самообразования и самосовершенствования.

Обновление содержания и технологий организации образовательного процесса на основе компетентностного и модульного подходов предполагает развитие у обучающихся компетенций, необходимых в различных сферах профессиональной деятельности. Среди них «способность принимать решительные действия в ситуации неопределенности», «способность эффективно распределять время», «способность приспосабливаться к изменениям», «способность планировать, организовывать и координировать деятельность», «открытость новым возможностям» и др.

Организация процесса обучения студентов на II ступени высшего образования по специальности 1-21 80 16 «Отечественная история» на основе компетентностного и модульного подходов предполагает создание необходимых условий для формирования у магистрантов опыта самостоятельного решения коммуникативных, познавательных, нравственных, организационных, управленческих и др. проблем, возникающих в профессиональной деятельности. Для решения данных задач в содержание учебной программы был введен учебный модуль «Управление коммуникацией», включающий раздел «Принятие управленческих решений».

Изучение данного раздела направлено на формирование теоретических знаний и практических навыков магистрантов по разработке, принятию и организации выполнения управленческих решений. В ходе учебных занятий обучающиеся имели возможность расширить и углубить знания в области теоретических основ принятия управленческих решений; ознакомиться с психологическими аспектами принятия управленческих решений в условиях определенности, неопределенности, риска; сформировать умения анализировать и применять различные алгоритмы принятия решений применительно

но к конкретным проблемам организации; актуализировать потребность в самосовершенствовании собственной профессиональной деятельности на основе применения на практике техник принятия индивидуальных и групповых управленческих решений.

Практико-ориентированные формы и методы работы, среди которых: мини-лекции (информационные блоки), проектная работа, групповые дискуссии, упражнения, ролевые игры, видеобсуждение, работа с конкретными ситуациями предполагали как обсуждение теоретических вопросов с опорой на опыт участников, так и проектирование управленческих компетенций в будущей профессиональной деятельности.

Использование в учебном процессе подхода «обучение действием», посредством которого осуществлялось формирование управленческих компетенций магистрантов, выступало альтернативой традиционному способу обучения. Основная идея обучения действием заключается в том, что обучающимся предлагалось абстрагироваться от прошлого опыта и при необходимости, используя его в качестве материала для обучения, по-новому взглянуть на привычную ситуацию, применяя новые модели поведения.

В ходе реализации подхода «обучение действием» поиск правильных ответов на вопросы не является доминирующим. Акцент смещается на постановку вопросов, создание ситуаций, когда обучающийся сам становится инициатором обмена информацией и выступает в роли активного участника. Данный подход, с одной стороны, позволяет раскрыть для магистрантов на индивидуальном уровне суть управленческих компетенций, с другой – выдвигает требования к отбору средств, благодаря использованию которых меняется окружающий мир. Возможность переосмысления собственного опыта позволяет с иных позиций оценивать управленческие решения администрации, а также собственные действия в рамках образовательного процесса. Принципиальные отличия «обучения действием» заключаются в том, что участники работают над реальными задачами, а не над упражнениями или искусственными ситуациями; учатся друг у друга, а не у «преподавателя»; имеют возможность реализовать свою идею, работая над реальными проектами и их внедрением; работают на внедрение полученных результатов, а не на подготовку доклада, плана или рекомендаций.

По завершению раздела «Принятие управленческих решений» магистрантами были подготовлены и защищены проекты – мини бизнес-планы. Обучающиеся продемонстрировали готовность к инновационной деятельности, степень владения теоретическим материалом через призму решаемых практических задач проекта.

Таким образом, практика работы по формированию управленческих компетенций магистрантов с использованием подхода «обучение действием» способствовала возникновению нового мотива в практической деятельности каждого участника, а также позволила пересмотреть характер собственной профессиональной педагогической деятельности через призму овладения управленческими компетенциями.



#### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:**

1. Аляев, Ю. А. Формирование управленческих компетенций с использованием экспертных систем обучения / Ю. А. Аляев, А. Ю. Беляков, Л. К. Гейхман // Открытое образование. – 2006. – № 3. – С. 19-28.
2. Белова, Е. Н. Формирование управленческой компетентности руководителя образовательного учреждения сферы культуры: автореф. дис. . канд. пед. наук / Е. Н. Белова– Красноярск, 2006. – 23 с.
3. Генике, Е. А. Профессиональная компетентность педагога / Е. А. Генике. – М. : Сентябрь, 2008. – 176 с.
4. Елисеева, И. А. Пути повышения управленческой компетентности директоров школ в регионе / И. А. Елисеева, Т. П. Афанасьева. – М, ЦЭСИ, 2000. – 97 с.

5. Шамова, Т. И. Управление образовательными системами: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, Н. П. Капустин / Под ред. Т. И. Шамовой. – М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2002. – 320 с.

#### **FORMING MANAGEMENT COMPETENCES IN FUTURE MASTERS AS A FACTOR OF SUCCESSFUL TEACHING ACTIVITIES**

*Nevdakh S.,*

*Minsk (Republic of Belarus)*

*nevдах\_s@tut.by*

**Annotation.** The article deals with the problem of formation of management competencies in future masters. The results of using the “learning by action” approach in the process of preparing masters are presented.

**Key words:** management competence, master, pedagogical activity.



УДК 378.1

### **ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН**

*Поздеева Т. В., Кравцова О. М.*

*Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск (Республика Беларусь),*

*pozdeeva\_t@inbox.ru*

*kravtsova.olgpu@tut.by*

**Аннотация.** В статье рассматривается процесс развития профессиональной педагогической компетентности будущих воспитателей в условиях образовательного процесса на факультете дошкольного образования БГПУ имени Максима Танка. От развития педагогических и личностных качеств воспитателя зависит развитие ребенка, уровень обучения и воспитания детей дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** компетентность, профессионализм, студент, воспитатель, учреждения дошкольного образования, дисциплина.

Изменения, происходящие в современной системе образования Республики Беларусь в последние годы, выдвигают необходимость повышения квалификации и профессионализма педагога, т.е. его профессиональной компетентности. Основная цель системы образования страны в XXI веке – это соответствие актуальным потребностям личности, общества и государства, подготовка разносторонне развитой личности, способной к адаптации в обществе, началу трудовой деятельности и самообразованию. Свободно мыслящий, прогнозирующий результаты своей деятельности и образовательного процесса педагог является гарантом социально-экономического развития общества, он способен воспитать ребенка в динамично меняющемся мире. Поэтому сейчас повысился спрос на квалифицированную, творчески мыслящую, конкурентоспособную личность педагога учреждения дошкольного образования.

Проблема определения профессиональной компетентности педагога является объектом разногласий между педагогами, психологами и учеными. В педагогической науке на данный момент цель компетентного подхода видят в нацеливании обучающихся на способность самостоятельно решать проблем в различных сферах и видах деятельности на основе использования знаний, умений, навыков, социального и собственного опыта. Понятие «компетентность» педагог В. А. Капранова определяет как способность принимать решения в ситуации неопределенности, выделяет компетен-

ции в сферах познавательной деятельности, гражданско-общественной жизни, социально-трудовой деятельности и в сфере досуга и быта [1, 168].

Проблему развития профессионализма будущих педагогов изучали многие исследователи (И. А. Ильина, Н. А. Бердяева, И. С. Якиманская, В. А. Сластенин, Н. А. Кузьмина, Е. А. Климова, А. М. Маркова, А. А. Вербицкий, О. Л. Жук, И. А. Зимняя, А. В. Хуторской и другие), которые определили профессионализм как совокупность личностных характеристик человека, необходимых для успешного выполнения педагогической деятельности [2, 7].

Профессиональная компетентность будущего специалиста системы дошкольного образования – это интегративная профессионально-личностная характеристика, определяющая готовность к работе с детьми дошкольного возраста в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта высшего образования «Дошкольное образование». Под **профессиональной компетентностью** (Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Т. И. Руднева, Г. Н. Стайнов и др.) также понимается совокупность профессиональных и субъектных свойств личности, позволяющих выполнять определенные трудовые функции, характерные для той или иной профессиональной деятельности. Анализ психолого-педагогической литературы, а также результаты нашего исследования показывают, что программное и методическое обеспечение профессиональной подготовки студентов по специальности «Дошкольное образование» ориентировано на передачу знаний и развитие определенных умений и навыков в рамках академических и профессиональных компетенций. Для решения профессиональных задач важно наличие у воспитателей дошкольного образования необходимого уровня социальных и личностных компетенций. Социальные компетенции – это способности, которые позволяют грамотно организовывать социальные отношения в рамках педагогической профессии. Социальную компетенцию можно обозначить как коммуникативную, характеризующую личность воспитателя учреждения дошкольного образования как субъекта межличностного взаимодействия. Личностные компетенции представляют собой персональные качества, необходимые в профессиональной деятельности педагогов дошкольного образования, связанные с отношением воспитателя к себе как к личности в профессии, профессиональным самосознанием. Это, прежде всего, такие важные качества личности будущего воспитателя дошкольного образования, как самостоятельность, ответственность, мобильность, эмоциональность, активность, инициативность, коммуникативность.

Как показывает практика работы, в процессе проведения экзаменов, зачетов акцент делается, как правило, на качестве выполнения действий, относящихся к академическим, профессиональным компетенциям. Но полученные знания, умения будущим специалистам надо реализовывать в различных социальных ситуациях, в которых отражаются социально-личностные качества студентов как будущих воспитателей. Но, как показывает опрос студентов в период прохождения педагогических практик, выпускников в первый год самостоятельной работы, они имеют недостаточный уровень развития социально-личностных компетенций. Студенты в меньшей степени готовы к выбору оптимальных приемов коммуникации во взаимодействии с детьми дошкольного возраста, родителями воспитанников, им не хватает умений приспосабливаться к изменениям, справляться с трудными ситуациями.

**Развитие профессиональной компетентности** – это развитие творческой индивидуальности, восприимчивости к педагогическим инновациям, способности адаптироваться в меняющейся педагогической среде. Для развития профессиональной компетентности будущего педагога в процессе обучения в вузе необходимо выстроить поэтапную подготовку будущего воспитателя учреждения дошкольного образования, создать условия для постепенного формирования его профессиональных и личностных качеств.

Только при условии эффективного практического обучения возможно будущему специалисту научить решать педагогические задачи в сфере дошкольного образования, сформировать социально-личностные компетенции у студентов дошкольного профиля.

Огромное значение на первоначальном этапе развития профессиональной компетентности студентов факультета дошкольного образования БГПУ имени Максима Танка имеют предметы педагогического цикла, которые помогают ознакомиться с содержанием педагогической деятельности в целом, формируют интерес к деятельности специалиста системы дошкольного образования. Как показывает практика, основы интереса студентов к будущей профессии закладываются на первом курсе при изучении учебных дисциплин «Введение в педагогическую профессию», «Дошкольная педагогика», «Педагогика».

На занятиях по учебной дисциплине «Введение в педагогическую профессию», студенты знакомятся с сущностью педагогической профессии, со структурой, основными видами деятельности, профессионально значимыми качествами личности, вопросами развития инновационной деятельности, самообразования и самовоспитания педагога и др. При проведении практических занятий по учебной дисциплине применяется технология коллективного способа обучения, при которой студенты обучаются путем их общения друг с другом в динамических парах, когда каждый учит каждого. Развивающий эффект технологии заключается в формировании социальных умений сотрудничать в паре, группе, брать на себя ответственность, владеть устным и письменным общением.

В формировании профессиональной мотивации у студентов интерес вызывает форма «круглого стола». Круглый стол на тему «Современный воспитатель: какой он?» позволяет обсудить особенности профессионального становления педагога XXI века, вопросы социальной значимости профессии воспитателя, выяснить значимые личностные и профессиональные качества современного воспитателя учреждения дошкольного образования. Студенты имеют возможность опираться на материалы, полученные на лабораторных занятиях по этой дисциплине, отмечают интересные методы, используемые на занятиях, приемы организации детей на прогулке, особенности создания благоприятной атмосферы и предметно-развивающей среды в учреждении дошкольного образования, отражают свое видение ребенка будущего, составляют образ современного воспитателя. Профессиональное знакомство студентов с трудностями и радостями профессии осуществляется также в процессе встреч с победителями конкурса «Лучший педагог». Во время встречи вниманию студентов представляются видео мастер-классы, видеозаписи роликов лучших учреждений дошкольного образования, собственные конкурсные работы лучшего педагога с обсуждением своих достижений, решением проблем и путей развития профессиональной компетентности будущего воспитателя.

Подготовка студентов 1-2 курсов предполагает использование различных форм работы в рамках учебной дисциплины «Педагогика»: решение проблемных ситуаций, кейсов, проведение микроисследований, защита проектов, демонстрация усвоенных навыков в ролевых играх, тренинговых тестах открытого типа, деловых играх симуляционного типа и т.д. По учебной дисциплине «Педагогика» в качестве промежуточной формы контроля студенты выполняют творческую работу, где предлагается поразмышлять на темы, актуальные для изученного дошкольного периода, например, «Как детство влияет на становление личности», «Как формируется умственная культура человека». Данный прием способствует формированию таких механизмов как рефлексия, эмпатия, а также расширению и углублению самосознания личности студентов. В рамках общей проблематики «Педагогическая футурология» используется проектная форма. Проекты помогают студентам лучше понять суть научного исследования и концепты, которые заявлены в теме по методологии педагогического исследования, заинтересовать собравшихся разработанной темой.

Учебная дисциплина «Дошкольная педагогика» располагает значительным ресурсом по формированию социально-личностных компетенций будущих воспитателей. Это проведение занятий в виде деловых игр, дискуссий, защиты проектов, междисциплинарного джигсо, использование различных технологий. В частности, используются упражнение «Метод групповых оценок», что позволяет студенту самому вывести среднюю оценку себе, поставленную другими по данному его

качеству, упражнение «Приветствие», «Интонация» и другие. Это помогает оценить необходимость многих качеств личности воспитателя в профессиональном плане. Использование активных методов и коллективных форм обучения позволяет развивать коммуникативные качества, формировать различные способы поведения при общении с детьми дошкольного возраста, родителями воспитанников, способствует формированию социально-личностных компетенций у будущих воспитателей.

Большую роль в формировании социально-личностных компетенций будущих педагогов играют разнообразные педагогические практики, программы которых включают: целевой, нормативный, организационный, практико-методический и результативный компоненты. Студенты в процессе практик на первом и втором курсах разрабатывают и проводят занятия, игры, воспитательные мероприятия, учатся оказывать методическую помощь и консультации для родителей воспитанников, делать методические пособия и другие виды деятельности. На кафедре разработаны рабочие дневники по каждому виду практик, в которых студенты представляют итоги своей практической деятельности, оценивают сформированность своих компетенций, раскрывают результаты изучения детей, общения с детьми, их родителями и коллективом педагогов.

Таким образом, начальный этап развития профессиональной компетентности, формирования социально-личностных компетенций будущего педагога учреждения дошкольного образования включает в себя знакомство с сущностью педагогической профессии, ее особенностями, высокой миссией в обществе, с профессиональными и личностными качествами педагога, апробирование умений и навыков в практической деятельности.



#### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:**

1. Глоссарий // Введение в педагогическую профессию: курс лекций / В. А. Капранова и др.; под общ. ред. В. А. Капрановой. – Минск: Новое знание, 2015. – 176 с.
2. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личности ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Адукацыя і выхаванне. – 2004. – № 3. – С. 3-9.

#### **FORMATION OF SOCIALLY PERSONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION IN THE PROCESS OF TEACHING PEDAGOGICAL DISCIPLINES**

*Pozdeeva T., Kravtsova O.*

*Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank*

*Minsk (Republic of Belarus)*

*pozdeeva\_t@inbox.ru*

*kravtsova.bgpu@tut.by*

**Annotation.** In the article the process of development of the professional pedagogical competence of future educators in the conditions of the educational process at the faculty of preschool education of the Belorussian State Pedagogical University named after Maxim Tank is considered.

**Key words:** competence, professionalism, student, preschool teacher, establishment of preschool education, subject.

## ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В УНИВЕРСИТЕТЕ: АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ

Позняк А. В., Гуртовая Е. Ю.

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка,  
Минск (Республика Беларусь)

tedcent@bspu.by

goortovaya@bspu.by

**Аннотация.** В статье раскрывается проблема формирования в белорусских университетах ключевых компетенций, соответствующих требованиям, предъявляемым к выпускникам вузов в профессиональной сфере. Анализируются данные опроса выпускников БГПУ и других белорусских университетов о степени эффективности формирования в учебном процессе востребованных компетенций. Описываются дальнейшие направления экспериментальной работы, которая позволит преодолеть возникший дефицит компетенций.

**Ключевые слова:** высшее образование, выпускники, компетентностный подход, модульный подход, ключевые компетенции, компетенции специалиста.

В настоящее время в Республике Беларусь ведется разработка образовательных стандартов поколения 3+. Основным отличием данного поколения стандартов является их конструирование на основе перечня востребованных рынком труда компетенций, которыми должен обладать специалист. В этой связи возникает множество сложностей и вопросов относительно определения степени необходимости тех или иных компетенций, в том числе ключевых, необходимых представителям всех профессий.

Под ключевыми понимаются компетенции, необходимые для жизнедеятельности человека и связанные с его успехом в профессиональной деятельности в быстроизменяющемся обществе (эффективное решение разнообразных задач и выполнение социально-профессиональных ролей и функций на основе единства обобщенных знаний и умений, универсальных способностей) [1]. Ключевыми компетенциями должен обладать каждый член социума, поскольку они способствуют самореализации личности в основных сферах жизнедеятельности: социальной, гражданской, профессиональной, личностной.

С целью определения действительно востребованных в реальной трудовой деятельности компетенций в рамках международного проекта FOSTERC «Содействие развитию компетенций в белорусском высшем образовании» («Fostering competencies development in Belarusian higher education»)¹ в период с сентября 2017 года по январь 2018 года было проведено анкетирование выпускников и преподавателей учреждений высшего образования. В исследовании принимали участие 8 УВО Республики Беларусь, в том числе Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка (БГПУ).

Цели данного проекта гармонизированы с приоритетами развития высшего образования Республики Беларусь, определенными в государственной программе «Образование и молодежная политика» на 2016 – 2020 гг. Прежде всего, это повышение качества образования, реализации компетентностного подхода в образовании и углубление связей с организациями-заказчиками кадров. Проект рассчитан на решение ряда важных задач, среди которых повышение конкурентоспособности выпускников БГПУ на рынке труда за счет улучшения качества образования.

¹ Проект 574087-EPP-1-2016-1-ES-EPPKA2-SVNE-SP «Содействие развитию компетенций в системе высшего образования Беларуси» международной программы Эразмус + реализуется с 2016 года

В результате опроса, проведенного в БГПУ, уже получены независимые данные от выпускников о качестве обучения; определены компетенции, востребованные выпускниками и работодателями в сфере образования в настоящее время; установлено, формированию каких значимых компетенций уделяется недостаточное внимание в учебном процессе (по мнению выпускников и преподавателей); выявлены маловостребованные в профессиональной деятельности знания.

Проблема недостаточности одних лишь предметных знаний и необходимости более широкого понимания целей высшего образования возникла еще в 60-х годах XX века. Это стало особенно актуально сейчас, когда высшее образование первой ступени приобрело массовый характер. Общеευропейский подход к этой проблеме сформулирован в 1960-х годах ЮНЕСКО в Концепции непрерывного образования и уточнен в докладе Learning To Be 1972 года [2], в котором выделены четыре ключевых блока компетенций: связанные со знанием (to know); связанные с действием (to do); связанные с существованием (to be); связанные с жизнью с другими людьми (to live together).

В отечественной теории и практике высшего образования компетентностный подход также достаточно активно разрабатывается (Андреев В. И., Бабко Г. И., Воскресенский В. И., Жук А. И., Жук О. Л., Котлинская Г. П., Макаров А. В.); при этом акцент делается на всестороннее личностное и профессиональное развитие обучающегося, через формирование у него ряда компетенций. Так, Жук О. Л. и Воскресенский В. И. [3] предлагают рассматривать следующие пять групп ключевых компетенций выпускника вуза: социальные, профессиональные, коммуникативные, информационные и образовательные компетенции.

Проблема определения ключевых компетенций изучается не только учеными педагогами и психологами, но и становится предметом исследований крупных международных компаний, таких как Microsoft, Target Jobs, the BBC, Prospects и Национальная ассоциация колледжей и работодателей. Согласно полученным ими данным, ключевыми компетенциями для выпускников являются устная и письменная коммуникабельность, эффективная работа в команде, организационная осведомленность, аналитическое мышление, умение решать проблемы, инициативность и мотивация, нацеленность на результат, планирование и организация деятельности, гибкость и адаптивность к новым условиям [4]. Согласно исследованию, проведенному среди работодателей [5] (70 % из которых являются представителями Fortune 500), наиболее важными компетенциями для сотрудников являются критическое мышление и умение решать проблемы, информационно-компьютерная грамотность, эффективная работа в команде, креативность.

Требования работодателей международных корпораций и кадровых агентств к специалисту коррелируют с полями опросника проекта FOSTERC. Отдельные из них нашли отражение в одной (например аналитическое мышление) или нескольких (коммуникативные навыки) позициях опросника.

Полученные в результате анкетирования студентов БГПУ данные позволяют оценить понимание выпускниками необходимости в востребованных рынком труда компетенциях и степень их реальной сформированности в учебном процессе. В качестве иллюстрации приведем данные по всей выборке и отдельно по БГПУ. Разница между средневзвешенными оценками необходимости и сформированности компетенции в баллах представляет дефицит той или иной компетенции.

Анализ самооценки студентами сформированности и востребованности компетенций позволил выявить, какие профессиональные умения осваиваются ими легче, а какие – труднее (таблица). Наиболее успешно ими освоены: способность презентовать продукт, идеи или отчеты на публике (по БГПУ дефицит компетенции составил 0,13 балла, для всей выборки наблюдается даже профицит в 0,05 балла); способность составлять отчеты и информационные справки, способность общаться на иностранном языке (дефицит компетенций для выпускников БГПУ такой же 0,13 балла, для всей

выборки несколько выше); готовность подвергать сомнению существующие идеи (дефицит компетенции у выпускников БГПУ составил всего – 0,02 балла).

Исследование показало, что у студентов БГПУ недостаточно развиты: способность приспосабливаться к изменениям, гибкость (дефицит компетенции – 0,53), открытость новым возможностям (0,48), способность предвидеть новые проблемы (0,48), способность планировать, организовывать и координировать деятельность (0,48), способность предпринимать решительные действия в ситуации неопределенности (0,46), открытость новым возможностям (0,46) и др.

**Таблица – Данные о необходимости, сформированности и дефиците ключевых компетенций, востребованных работодателями по итогам анкетирования выпускников БГПУ и других университетов Республики Беларусь**

Основные требования работодателей	Поля опросника проекта Фостерк	БГПУ			Вся выборка		
		Необходимость	Сформированность	Дефицит компетенций	Необходимость	Сформированность	Дефицит компетенций
Коммуникативные навыки	Способность презентовать продукт, идеи или отчеты на публике	3,98	3,85	0,13	3,56	3,61	-0,05
	Способность составлять отчеты и информационные справки	3,98	3,85	0,13	3,89	3,53	0,36
	Способность общаться на иностранном языке	3,98	3,85	0,13	3,23	3,05	0,18
	Способность эффективно вести переговоры	4,3	3,89	0,41	4,02	3,31	0,71
	Способность доступно доносить идеи	4,31	3,85	0,46	3,95	3,54	0,41
Навыки эффективной работы в команде	Способность продуктивно работать в команде	4,23	3,85	0,38	4,01	3,59	0,42
	Способность вдохновлять других	4,17	3,85	0,32	3,58	3,22	0,36
Организационные навыки, планирование	Способность планировать, организовывать и координировать деятельность	4,33	3,85	0,48	4,11	3,51	0,6
	Способность эффективно распределять время, тайм-менеджмент	4,21	3,85	0,36	4,09	3,43	0,66
Аналитическое мышление	Аналитическое мышление	4,23	3,88	0,35	4,11	3,67	0,44
Умение решать проблемы	Способность понимать сложные проблемы в целом	4,32	3,9	0,42	4,16	3,62	0,54
	Способность предпринимать решительные действия в ситуации неопределенности	4,25	3,79	0,46	4,08	3,34	0,74
	Способность предвидеть новые проблемы	4,35	3,87	0,48	4,1	3,45	0,65
Гибкость и адаптивность	Способность приспосабливаться к изменениям, гибкость	4,35	3,82	0,53	4,21	3,53	0,68
	Способность отыскивать новые пути и направления для применения существующих знаний	4,27	3,85	0,42	3,88	3,47	0,41
	Открытость новым возможностям	4,32	3,86	0,46	4,06	3,49	0,57
Инициативность	Способность придумывать новые идеи и решения	4,25	3,85	0,40	3,92	3,47	0,45
	Готовность подвергать сомнению существующие идеи	3,87	3,85	0,02	3,61	3,36	0,25

В целом можно отметить, что наиболее проблемными группами компетенций стали: гибкость и адаптивность, умение решать проблемы, организационные навыки, планирование, аналитическое мышление.

С целью преодоления возникшего дефицита компетенций следующий этап проекта предполагает разработку и реализацию образовательной программы магистратуры на основе компетентностного и модульного подходов, которые позволят сместить акцент от предметных знаний к сформированности ряда ключевых компетенций.

Реализация экспериментального проекта FOSTERC предусматривает следующие действия для обеспечения высокого уровня и результативности профессионально-педагогической подготовки студентов и овладения ими комплексом коммуникативных, управленческих, проектировочных, прогностических компетенций, востребованных на национальном рынке труда:

- определение системы практических занятий и самостоятельной работы студентов в рамках учебных дисциплин с использованием адекватных форм, методов, технологий обучения, направленных на развитие у обучающихся аналитических, интерпретационных умений и рефлексивных способностей;
- внесение изменений и дополнений в содержание образовательной программы высшего образования II ступени путем обновления учебных дисциплин («Инновационные процессы в образовании», «Менеджмент в сфере образования»); включения учебного модуля «Управление коммуникацией» («Коммуникативная культура педагога», «Принятие управленческих решений») и учебной дисциплины «Правовой менеджмент в образовании»;
- использование в преподавании учебных дисциплин инновационных методов обучения, способствующих развитию педагогической креативности.
- проведение оценки результатов обучения в рамках диагностики уровней сформированности у студентов II ступени высшего образования ключевых компетенций;
- анализ результатов экспериментального проекта, презентация результатов научному сообществу и профессорско-преподавательскому составу БГПУ;
- разработка методических рекомендаций по обновлению содержания других магистерских программ университета.

В дальнейшем по итогам проведенного эксперимента планируется:

- обновить на основе компетентностного и модульного подходов содержание бакалаврской подготовки в БГПУ;
- оснастить БГПУ необходимым инструментарием для проведения внутренней и внешней оценки качества;
- модернизировать системы и методы сбора и анализа данных БГПУ, усовершенствовать управление преподавательской и учебной деятельностью.

Таким образом, обновление содержания и технологий организации образовательного процесса на основе компетентностного и модульного подходов позволит развить у обучающихся компетенции, необходимые в различных сферах профессиональной деятельности, личной и общественной жизни. Это позволит подготовить в педагогическом университете будущего специалиста, готового к выполнению социальных и профессиональных задач с учетом постоянно изменяющейся социокультурной ситуации.



#### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:**

1. Жук, О. Л. Организация самостоятельной работы студентов в логике компетентностного подхода / О. Л.Жук // Вышэйшая школа. – 2005. – № 2. – С. 45-50.
2. Faure, E. Learning to be : The world of education today and tomorrow / E. Faure [and other]. – Paris: Unesco, 1972. [Electronic resource]. – Mode of access: [http://www.unesco.org/education/pdf/15\\_60.pdf](http://www.unesco.org/education/pdf/15_60.pdf).



оритет развития человеческого капитала, поиск продуктивных путей преодоления экологического и антропологического кризисов техногенной цивилизации и др.

Для развития терминологического аппарата теории воспитания в этот период отмечается специфическая тенденция, связанная с игнорированием теории воспитания как важной педагогической области, попыткой интеграции этой сферы в теорию образования (И. В. Кичева, Х. А. Неверова).

Но уже с середины 1990-х гг. обогащение и развитие понятийно-терминологического аппарата теории воспитания становится достаточно интенсивным. За последние 20 лет появляется большое число публикаций, актуализирующих приоритет воспитания личности в образовательном процессе (Б. Т. Лихачев, 1995, Е. В. Бондаревская, 1995, В. А. Сластенин, 1997, Н. Е. Щуркова, 1997, В. А. Караковский, 2000, А. В. Мудрик, 2004, Г. Н. Филонов, 2008). Четко формулируется ключевое условие недопустимости открытого воспитательного воздействия (П. И. Пидкасистый, 1998), таким образом происходит отказ от употребления терминов, характерных для классической образовательной парадигмы, в числе которых «воздействие», «привитие», «подготовка к жизни», «субъект-объектные отношения» и др., и введение в широкое употребление терминов «создание условий», «взаимодействие», «педагогическая поддержка» и др. (А. В. Мудрик, 2004, Н. Л. Селиванова, 2009, О. С. Газман, 1995). Среди ряда гуманистических тенденций можно выделить главную – **ориентацию на развитие, саморазвитие и самореализацию личности.**

В настоящее время наиболее общими тенденциями развития педагогического знания по направлению «теория воспитания» являются:

1. Гуманитаризация (гуманитарный характер) педагогического знания, которая определяется приоритетами: ценность знания, смысл знания, открытие знания, диалог. *Гуманитаризация знания* порождает множественность ракурсов, дополнительность, многоаспектность рассматриваемых явлений.

2. Усиление связи теории воспитания с другими отраслями науки, в первую очередь – с психологией (развитие педагогической психологии); распространение психологического направления теории воспитания, позволяющего объяснять механизмы, регулирующие усвоение знаний, умений и навыков, учитывать в воспитании биологические особенности и психологические процессы, сопровождающие взросление и развитие личности.

3. Усиление внимания к правильному определению цели, задач и проблем воспитания личности в условиях гуманистической образовательной парадигмы. Данная тенденция проявляется в смене терминологического аппарата, которая является наиболее выраженной на уровне целей, результатов, а также позиции субъектов воспитательного процесса (ориентация на максимально полное раскрытие человеческой «самости», индивидуальности, приобретение опыта проживания и переживания ценностных отношений, включение в мир культуры).

4. Расширение приоритетных направлений воспитания: ориентир на воспитание толерантности к разнообразию наций, религий, традиций и культур; воспитание миролюбивости и стремление к мирному сотрудничеству и разрешению конфликтов; формирование определенных патриотических чувств и ответственности за судьбу своего государства; формирование экологических умений и навыков и др.

5. Внедрение новых терминов в теорию воспитания. Например, активное вхождение в сферу проблем воспитания вопросов, связанных с воспитанием личности в условиях информационного общества, обуславливает появление соответствующей терминологии. С одной стороны, данная тенденция является признаком интернационализации педагогической терминологии, обеспечивает рост богатства педагогического словаря, способствует расширению содержательного объема понятий; с другой – вызывает определенные трудности в понимании, нарушает семантическую «прозрачность», создаёт избыток синонимических терминов, удлинение и усложнение понятий.

Выявленные тенденции развития терминосистемы «теория воспитания» позволяют выделить комплекс принципов отбора содержания педагогического знания. Структурирование содержания педагогического знания для обучающихся на педагогических специальностях является одной из центральных проблем педагогических науки и практики и зависит от концепции содержания образования в целом.

В. В. Краевский выделил три основных концепции содержания образования, существующие сегодня, каждая из которых связана с определенной трактовкой места и функций человека в мире и обществе. В первой концепции содержание образования трактуется как педагогически адаптированные основы наук; во второй – как совокупность знаний, умений и навыков, которые должны быть усвоены обучающимися. Третья концепция рассматривает содержание образования как педагогически адаптированный социальный опыт человечества, изоморфный (тождественный по структуре) человеческой культуре во всей ее структурной полноте [1].

В контексте первых двух концепций цель образования заключается в формировании у обучающихся высоко развитых механизмов адаптации к социальной среде. Система образования, как отмечает Л. П. Буева, утрачивает свое антропологическое измерение: идеалом становится личность с исполнительским типом деятельности, то есть фактически абстрактная личность, лишенная своей качественной определенности, своего социального лица [2, с. 464]. Такой подход к определению содержания образования не совместим с гуманистическими и гуманитарными установками современной педагогики, которые предполагают обращение к обучающемуся как субъекту, ищущему смысл своего существования, определяющему свое место в мире с позиций гуманизма.

Процесс отбора содержания педагогического знания в условиях гуманистической парадигмы может разворачиваться успешно лишь в рамках третьей концепции, в основе которой лежат гуманистические принципы личностно ориентированного образования. Сущностью образовательного процесса при этом становится целенаправленное превращение социального опыта в личный, духовный, опыт растущего человека через приобщение к человеческой культуре во всем ее богатстве.

На основе концептуальных положений философско-антропологического, личностно ориентированного, деятельностного, культурологического подходов можно сформулировать принципы отбора содержания педагогического знания:

**1. Принцип актуализации в учебном материале философско-мировоззренческих категорий и гуманистических ценностей** определяет направление поиска оснований систематизации научных знаний, которые бы позволили применить интеграционный подход к структурированию содержания психолого-педагогических дисциплин как фактору подготовки современного педагога. В содержании педагогического знания есть универсальный опыт – тот, который нужен каждому для миропонимания, мироотношения, формирования мировоззренческих знаний, взглядов, убеждений. Формирование мировоззрения личности будет эффективным, если при изучении конкретного учебного материала вести обучающегося к пониманию философской составляющей процесса познания, показывать вклад изучаемой дисциплины в формирование культуры бытия человека. Таким образом, осуществление интеграции знаний метапредметного уровня в содержание учебных дисциплин предполагает усиление философско-мировоззренческих функций учебного материала.

**2. Принцип сопряжения мировоззренческих идей с личностным опытом обучающихся.** Выход к философско-мировоззренческим основаниям предметного знания открывает для студента в процессе познания возможность увидеть, что границы психолого-педагогического знания условны, так как все они составляют обширное проблемное поле человековедения и характеризуют стремление человека наполнить смыслом свою жизнь. Именно осмысление себя как части Вселенной, с которой он находится в глубокой связи и зависимости, способствует формированию гуманного отношения к миру. Точкой отсчета в познании для будущего педагога должна стать ценность человеческой жизни. В личностном опыте обучающегося зафиксированы знания, ценности, спосо-

бы познавательной и других видов жизнедеятельности, взгляды и убеждения, в опоре на которые происходит самореализация личности, становление ее духовности. Человек исследует мир как бы изнутри и в едином комплексе. Как отмечает Ю. В. Сенько, «...человек образующийся преломляет предъявляемые ему извне фрагменты культуры через призму своего «Я», сличает продукты чужого опыта с показаниями собственного, осмысливает их, т.е. наделяет собственными смыслами» [3, с. 23]. В этом случае происходит преодоление отчужденности содержания образования и процесса обучения от целей, потребностей и жизненного опыта личности; переосмысление роли и места личностного опыта в структуре социального опыта конкретного общества. Именно личностный опыт становится «фильтром», с помощью которого осуществляется процесс становления личности как субъекта гуманистической культуры.

**3. Принцип представления деятельности природы знания.** Гуманистическая сущность принципа представления деятельности природы знания заключена в том, что процесс познания раскрывается перед будущим педагогом как активное отношение человека к действительности. Поэтому, структурируя содержание педагогического знания, нельзя ограничиваться представлением очевидных фактов и готовых научных выводов, которые, как отмечает В. И. Кузнецов, ведут к «...культу слепого доверия к готовым выводам и непреложным истинам, парализующего творчество и насаждающего «умственный паразитизм» [4, с.42]. В содержании учебной дисциплины наука должна находить свое отражение как творческий поиск, наполненный наблюдениями, опытами, обобщениями, сомнениями, возникновением различных гипотез и отказа от них, разработкой различных сменяющих друг друга теорий. Реализация принципа представления деятельности природы знания на конкретном материале каждой учебной дисциплины позволяет будущим педагогам понять, что на любой ступени развития науки, наряду с известными достижениями, есть много не вполне строгих выводов, недостаточно точных законов и незавершенных идей. Такой подход к изложению знаний, в свою очередь, приводит обучающихся к гуманистическому выводу о том, что человек является не просто носителем знаний, но и их непосредственным создателем, только ему принадлежит активная роль в исследовании, освоении, преобразовании и развитии жизненного пространства.

**4. Принцип представления учебной информации в контексте гуманитарной культуры** обеспечивает выход будущего педагога к культурно-историческим основаниям содержания психолого-педагогических дисциплин и позволяет увидеть его нравственные, эстетические, гражданские, экологические начала, которые придают процессу познания «человекомерность», позволяют систематизировать методологические аспекты учебного материала, осуществлять межпредметные связи, соединять историю познания и современность, осваивать специфику философских и конкретно-научных знаний, формировать умения применять мировоззренческие знания как метод познания, осознавать и формулировать на основе конкретно-научного материала важные вопросы смыслового характера.

Таким образом, развитие терминосистемы «теория воспитания» подчиняется определенным тенденциям развития современного знания и практики. Важным проявлением генезиса педагогического знания в условиях смены образовательной парадигмы является развитие в сторону большей гуманизации и гуманитаризации. Представленный перечень принципов отбора содержания педагогического знания отражает общие требования к данному процессу. Также следует учитывать специфические проявления каждого принципа, например, связанные с конкретным направлением воспитания (нравственным, патриотическим, экологическим и др.).



#### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:**

1. Краевский, В. В. Содержание образования: вперед к прошлому / В. В. Краевский. – М. : Педагогическое общество России. – 2001. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.kraevskyyv.narod.ru/papers/co2001.htm>

2. Буева, Л. П. Философия человека и современное образование / Л. П. Буева // Наука и образование на пороге III тысячелетия: тезисы докладов Международного конгресса, Минск, 3–6 окт. 2000 г.: в 2 кн. – Минск, 2000. – Кн. 2. – С. 463–482.
3. Сенько, Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Ю. В. Сенько. – М.: Академия, 2000. – 240 с.
4. Кузнецов, В. И. Принципы активной педагогики: Что и как преподавать в современной школе: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Кузнецов. – М.: Академия, 2001. – 120 с.

### SCIENTIFIC-THEORETICAL FOUNDATIONS OF SELECTION OF PEDAGOGICAL KNOWLEDGE CONTENTS IN THE TERMS OF EDUCATIONAL PARADIGM SHIFT

*Poznyak A., Yegorova Y.*

*Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank*

*Minsk (Republic of Belarus)*

*tedcent@bspu.by*

**Annotation.** The article analyzes the trends of the development of pedagogical knowledge in the direction of “theory of education” in the terms of educational paradigm shift; considers the modern concepts of the content of education as the basis for structuring the pedagogical knowledge contents; highlights the general principles of selection of the pedagogical knowledge contents.

**Key words:** pedagogical knowledge, development trends, principles of content selection, humanistic educational paradigm.



УДК 378.1

## ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЧНОСТИ УРОКА ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ХИМИИ

*Пономарёва З. А., Космодемьянская С. С.  
Казанский (Приволжский) федеральный университет,  
Казань (Российская Федерация)*

*zlata.ponomareva97@mail.ru,  
svetlanakos@mail.ru*

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос необходимости использования технологичности урока при подготовке будущих учителей химии к педагогической деятельности, а также вопрос оптимального планирования урока, основываясь на принципе технологичности структуры урока.

**Ключевые слова:** технологичность, химия, ФГОС, студент, технологическая карта урока.

В настоящее время в отечественной системе образования происходят значительные перемены, связанные с реализацией Федерального государственного образовательного стандарта нового поколения, изменением цели образования и внедрением в образовательную программу различных педагогических технологий. Ключевую роль в формировании качественной системы образования, обеспечивающей подготовку высококвалифицированных специалистов, отвечающих потребностям экономики информационного общества и устойчивому развитию страны, отводится системе подготовки педагогических кадров [1, с. 8].

Стандарт ФГОС нового поколения предполагает, что учителя должны владеть определённым методическим инструментарием, весомую роль при этом играют профессиональные, предметные, над- и метапредметные компетенции, включающие знания о технологичности урока через технологические карты.

Мы провели дефиницию понятия «технологичность», имеющего промышленные корни. Под понятием «технологичность» подразумевают совокупность свойств изделия, определяющих ее приспособ-

собленность к достижению оптимальных затрат при производстве и техническом обслуживании для заданных показателей качества, объема выпуска и условий выполнения работы [2]. В педагогике технологичность обучения рассматривается как принцип профессионального обучения через овладение учебно-практическими и профессиональными умениями и навыками, развитие творческого мышления и технической самостоятельности. В выявлении ряда причин по определению интегрированного технологичного урока мы согласны с Крыловой О. И. [3].

В настоящее время педагогические технологии с учетом требований ФГОС нового поколения используются не всегда оптимально. Для решения данной проблемы учитель химии должен обладать компетенциями по технологичности урока, активизации познавательного интереса учащихся через самостоятельную работу учащихся, направленную на самообразование и саморазвитие. Использование технологий позволит избежать монотонности учебного процесса и способствовать всестороннему развитию обучающихся на основе формирования универсальных учебных действий.

В планировании урока химии студенту поможет технологическая карта с учетом системно-деятельностного подхода и вариативных методов деятельности учителя химии. В ходе своего исследования (с 2015/2016 уч. года) мы отметили определенные трудности в разработке технологических карт для студентов. При конструировании карты урока химии важно знать результат совместной деятельности по достижению цели урока и компетенциями обучающихся. В начале нашего исследования мы определили уровень подготовки по технологичности 102 студентов из пяти институтов К(П)ФУ.

На следующем этапе исследования мы провели анализ вариативной и инвариантной частей более 60 авторских технологических карт учителей химии (2015-2017 гг.). Определили инвариантную часть технологической карты урока: этапы, деятельность учителя и учащихся, методический инструментарий, формируемые УУД [3; 4; 5]. В дальнейшем мы выявили, что во всех картах урока есть аннотационная справка, кратко прописана деятельность учителя и учащихся (без уточненной конкретизации), все этапы уроков, формируемые УУД и время этапов урока. Определены отличия технологических карт: задачи, задания и планируемые результаты, не указан методический инструментарий и не представлено приложение.

Проанализировав данные нашего 4-летнего исследования с учетом обобщения передового педагогического опыта, мы разработали методические рекомендации по составлению технологической карты урока (на примере урока химии):

1. Краткая аннотационная справка должна содержать компоненты: ФИО учителя; место работы; дату проведения; класс; УМК; тему и тип урока; методы и формы урока; цель и «триединую» задачу (образовательные, развивающие и воспитательные задачи); педагогические технологии; оборудование и реактивы; планируемые результаты обучения (предметные, метапредметные, личностные); источники; литературу для учителя и учеников.
2. Технологическая карта должна состоять из не более 2-3 листов, не включая аннотационную справку.
3. Составлять технологическую карту урока химии лучше в альбомном варианте, который облегчает восприятие материала к уроку.
4. При планировании этапов урока химии необходимо учитывать возможную их ротацию, в зависимости от темы и цели урока, а также особенностей методики учителя химии: организационный момент; актуализация; мотивация; сообщение темы и цели урока; изучение нового материала; закрепление нового материала; домашнее задание; подведение итогов, оценивание, рефлексия. Стоит обратить внимание, что учитель может объединять некоторые этапы уроков, аргументируя сделанный выбор.
5. Весь материал технологической карты излагается в краткой форме.
6. В технологической карте должно быть приложение с указанием использованных в ходе урока заданий.

7. В конце карты урока химии должна быть подпись ведущего учителя, у которого студент на данный момент проходит практику. Без согласования практикант может быть не допущен к проведению урока.

В дальнейшем нами также был проведен эксперимент, в котором участвовали студенты 3-го курса направления 44.03.01 «Педагогическое образование. Химия» Казанского (Приволжского) федерального университета по применению студентами технологичности урока через технологическую карту урока. В апреле 2018 года мы провели сравнительный анализ результатов и выявили владение респондентами понятий «технологическая карта урока» (75 %) и «технологичность урока» (72 %). В ходе дальнейшего исследования мы определили педагогическую технологию, наиболее часто используемую студентами во время практики – игровая технология, а менее используемая – технология развивающего обучения.

В январе 2018 года мы провели электронный опрос 80 респондентов (дистанционный процесс сбора информации) по изучению технологичности процесса обучения студентов. Анализ результатов показал, что в исследуемых институтах К(П)ФУ учебный план составлен с применением педагогических технологий в ходе методических занятий на первом и втором курсах обучения. Мы выявили желание практически 100 % респондентов использовать технологичность в своей будущей педагогической деятельности.

Таким образом, подготовка будущих учителей химии к педагогической деятельности не может осуществляться без изучения и использования технологичности урока. Для более оптимального планирования урока учителю химии поможет технологическая карта и сами методические рекомендации. Анализ нашего исследования показал, что студенты педагогического образования Казанского (Приволжского) федерального университета имеют хорошие знания по данному вопросу и готовы применить полученные компетенции на практике и в дальнейшей педагогической деятельности.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Жук, А. И. Реализация концепции непрерывного педагогического образования в Республике Беларусь в интересах устойчивого развития общества / А. И. Жук / Весці БДПУ. – Серья 1. – 2016. – № 3. С. 8-12.
2. Большая советская энциклопедия [в 30 т.] / Гл. ред. А. М. Прохоров. – 3-е изд. – М.: Сов. энцикл., 1969 – 1978.
3. Крылова, О. Н. Новая дидактика современного урока в условиях введения ФГОС / О. Н. Крылова, И. В. Муштавинская // Изд-во КАРО. – СПб. – 2015. – 144 с.
4. Космодемьянская, С. С. Самообразование будущего учителя химии / С. С. Космодемьянская, С. П. Смирнова / Issues of social work and professionalism of a teacher in the information society: materials of the international scientific conference on November 5–6, 2015. – Prague: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2015. – 95 p.
5. Пономарёва, З. А. Технологическая карта урока химии как необходимый компонент развития личности соучастников процесса обучения / З. А. Пономарёва, С. С. Космодемьянская // Андреевские чтения: современные концепции и технологии педагогического образования в контексте творческого саморазвития личности: сб. ст. участ. Всероссийской научно-практической конференции с межд. участием. – Казань: Центр инновационных технологий, 2017. – 276 с.
6. Пономарёва, З. А. Соблюдение технологичности в обучении химии по образовательным программам высшего образования / З. А. Пономарёва, С. С. Космодемьянская // Актуальные проблемы химического и экологического образования: Сборник научных трудов 65 Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, г. Санкт-Петербург, 2018. – 430 с.
7. Пономарёва З. А. Использование технологической карты урока химии в педагогической деятельности учителя / З. А. Пономарёва, С. С. Космодемьянская // Студенческая наука –

инновационный потенциал будущего: материалы Международного форума студенческой науки, г. Минск, 2017. – 344 с.

### **APPLICATION OF MANUFACTURABILITY OF LESSON IN THE PREPARATION OF FUTURE CHEMISTRY TEACHERS**

*Ponomareva Z., Kosmodemyanskaya S.  
Kazan (Volga region) Federal University  
Kazan (Russian Federation)  
zlata.ponomareva97@mail.ru,  
svetlanakos@mail.ru*

**Annotation.** The article discusses the need to use lesson manufacturability in preparing future chemistry teachers for teaching, as well as the issue of optimal lesson planning, based on the principle of adaptability to the structure of the lesson.

**Key words:** manufacturability, chemistry, federal state educational standards, student, technological lesson map.



УДК 378.1

## **WORLD SKILLS – СТАРТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ**

*Прольгина Н. В.*

*Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка,  
Минск (Республика Беларусь)*

**Аннотация.** В статье раскрывается актуальность и специфика системы работы по формированию профессиональных компетенций обучающихся педагогического колледжа на основе стандартов WorldSkills в образовательном процессе, описывается инструментарий по повышению самостоятельной активности обучающихся, развитию их творческого мышления, статуса педагогов дошкольного образования, престижа обучения в средних специальных учреждениях педагогического профиля.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность; Skill management Plan (SMP) – план управления навыками; стандарты WorldSkills; профессиональный успех, профессиональная подготовка, эксперта чемпионат.

Одной из важнейших задач, стоящих перед белорусским обществом, является устойчивое инновационное развитие страны. Движущей силой такого развития является система среднего специального образования, призванная создать механизм обеспечения соответствия запросов личности запросам личности и государства.

Это обстоятельство определяет постановку перед учреждениями среднего специального образования основной цели: формирование интеллектуальной, профессионально компетентной личности.

Особое внимание уделяется качеству профессионального образования как гаранта устойчивого развития белорусской экономики, обеспечения ее мобильными, компетентными специалистами.

Проблемы реформирования белорусской системы среднего специального образования, разработки и внедрения инновационных механизмов регулирования ее взаимоотношений с реальной экономикой, подготовки специалистов стоят сегодня в ряду наиважнейших общегосударственных проблем.

В этих условиях конкурентоспособность будущего специалиста приобретает статус одного из ведущих показателей работы учреждений среднего специального образования.

Именно высокая профессиональная подготовка становится фактором социальной защиты человека в современных условиях. Задачей профессионального образования становится не только

формирование знаний, умений и навыков, но и развитие способности адаптироваться к изменениям технологии и организации труда.

Европейский и отечественный опыт профессионального образования показывает, что новой альтернативой частичному изменению сложившейся системы может выступать внедрение стандартов WorldSkills в образовательный процесс.

Внедрение в систему среднего специального образования Республики Беларусь стандартов WorldSkills в компетенции «Дошкольное образование» является актуальным и носит последовательный и системный характер.

Актуальность данного направления так же важна в период сокращения сроков обучения на уровне среднего специального образования (2 года 10 мес.), нововведений в ОС РБ 2-01 01 01-2018 ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ Среднее специальное образование СПЕЦИАЛЬНОСТЬ 2-01 01 01 Дошкольное образование КВАЛИФИКАЦИЯ Воспитатель дошкольного образования. Конкретизированы уровни представлений, пониманий, умений в разделе «**Требования к уровню подготовки выпускника**», «Требования к компетенциям по компонентам, циклам, областям знаний» с ориентацией на стандарты WorldSkills. Это позволит молодому специалисту – воспитателю дошкольного образования быть конкурентно способным на рынке труда.

Международное некоммерческое движение Worldskills направлено на развитие профессиональных компетенций, повышение престижа высококвалифицированных кадров, демонстрацию важности компетенций для экономического роста и личного успеха». WorldSkills – это инструмент для оценки профессиональных стандартов, так как технологии, по которым соревнуются участники, востребованы международным сообществом. Демонстрация практических заданий обучающимися – это не только выявление уровня сформированности профессиональных компетенций участников, но и уровень профессионализма преподавательского состава колледжа, менеджмента управления качеством образования.

Повысить качество образовательного процесса, совершенствовать профессиональное мастерство преподавателей, формировать профессиональные компетенции учащихся возможно при условии эффективного внедрения стандартов WorldSkills в образовательном процессе колледжа.

Высокая степень новизны данной деятельности заключается в системном использовании всех возможностей и ресурсов образовательного учреждения по внедрению стандартов WorldSkills в образовательный процесс для становления будущего специалиста как профессионала, яркой и творческой личности, в дальнейшем – Мастера. Причём становление будущего специалиста как профессионала благодаря внедрению стандартов WorldSkills происходит на основе педагогической парадигмы достижения успеха. Созданная система работы с обучающимися в рамках образовательного процесса позволит формировать профессиональные компетенции обучающихся в процессе прохождения уровней по подготовке к выполнению конкурсных заданий WorldSkills (Компетенция «Дошкольное образование») в рамках учебных дисциплин общеобразовательного и профессионального компонента.

Внедряемая система работы способствует реализации концепции развития нашего педагогического колледжа (и большинства учреждений образования, в первую очередь, педагогического профиля), предполагающей создание комфортной образовательной среды, в которой каждый обучающийся находит свое место в соответствии со своими желаниями, возможностями, интересами.

Оригинальность идеи заключена в совершенствовании процесса подготовки специалиста – воспитателя дошкольного образования, формировании его профессиональных компетенций в условиях оптимизации образовательного процесса. Оптимизировать образовательный процесс позволит система работы, в основе которой лежит комплексный подход: через профориентационную

направленность занятий общеобразовательного цикла к ознакомлению с теоретическими основами частных методик в ходе практических занятий и демонстрационной форме контрольно-оценочного компонента УМК учебных дисциплин профессионального компонента.

В основу системы работы положен Skill management Plan (SMP) – план управления навыками, который является обязательной частью системы контроля качества в рамках Чемпионата WorldSkills. SMP-план – перспективный план работы ГУО «Минский городской педагогический колледж» по внедрению стандартов WorldSkills в образовательном процессе. План разработан с учетом активного включения управленческого, методического и административно-хозяйственного ресурсов.

Эффективность реализации поставленной цели возможна посредством поэтапного решения задач.

Концептуальные подходы административного аппарата учреждения образования по использованию стратегических принципов менеджмента управления качеством образования позволили на сегодняшний день наладить взаимодействие с педагогическими колледжами Республики Беларусь, сотрудничество с ООО «Школа робототехники», пополнить материально-техническую базу и организовать лого-центр.

На высоком уровне разработан Тестовый проект городского и республиканского этапа национального конкурса «WorldSkills Belarus», Критерии оценки конкурсных заданий городского и республиканского этапов конкурса «WorldSkills Belarus» в компетенции «Дошкольное образование».

Подготовка участников в соответствии с индивидуальными программами способствовала эффективному проведению городского этапа конкурса. Учащаяся ГУО «Минский городской педагогический колледж» Погасай Александра стала победителем регионального чемпионата и золотым призёром национального конкурса «WorldSkills Belarus».

Профессиональный успех обучающихся проявляется в активной профессиональной позиции, творческом подходе и желании демонстрировать свои навыки на высоком уровне. Активное участие в III Региональном чемпионате «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia) Смоленской области учащейся II курса Александры Погасай, эксперта-компатриота Пролыгиной Натальи Викторовны, позволило не только приобрести опыт организации конкурсных заданий компетенции «Дошкольное воспитание», но и продемонстрировать достаточно высокий уровень подготовки учащихся педагогами ГУО «Минский городской педагогический колледж». Накоплен опыт, как участника, так и эксперта чемпионата в компетенции «Дошкольное образование».

Совершенствовать профессиональный потенциал преподавателей позволяет система методических мероприятий, представленная в SMP- плане: выставки материалов из опыта работы, практические разработки, оформление методичек по внедрению стандартов WorldSkills по учебным дисциплинам профессионального компонента.

Актуальным является работа по апробации в практике организации практических занятий по дисциплинам профессионального компонента создание Портфолио обучающихся и оформление выставки практических разработок обучающихся.

Специально созданное образовательное пространство лого-центра позволит организовать серию обучающих мероприятий; в семейном развивающем центре и детском клубе «ТРИКИТА» – серию практических занятий с обучающимися в соответствии с модулями конкурсных заданий WorldSkills Компетенция «Дошкольное образование».

Творческая группа преподавателей приняла участие в разработке Проекта ОС РБ 2-01 01 01-2018 ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ Среднее специальное образование Специальность 2-01 01 01 Дошкольное образование Квалификация Воспитатель дошкольного образования, разработаны ПТП по учебным дисциплинам профессионального компонента по специальности «Дошкольное образование».

Разработаны диагностические карты для обучающихся; анкеты для преподавателей. Проведенный анализ результатов на начало проекта показал, что все педагоги и учащиеся знают про движение WorldSkills International в Республике Беларусь. Преподаватели готовы и знают как внедрить стандарты WorldSkills в содержание дисциплины. Вместе с тем обозначена актуальность проведения методических мероприятий для преподавателей и важность наполнения содержания дисциплин содержанием конкурсных заданий. Результаты диагностики позволяют спланировать и конкретизировать содержание мероприятий с обучающимися и преподавателями.

Внедрение SMP-плана педагогическим коллективом ГУО «Минский городской педагогический колледж» позволит эффективно осуществлять прохождение обучающимися уровней по подготовке к выполнению конкурсных заданий WorldSkills (Компетенция «Дошкольное образование»). В рамках Цикловых комиссий общеобразовательного и профессионального компонентов организуются тематические недели профдисциплин «На пути в профессию», постоянно действующий семинар «Современные образовательные технологии дошкольного образования», анализ результативности, посредством разработанного диагностического инструментария.

Система совместных мероприятий с педагогическими коллективами учреждений среднего специального образования Республики Беларусь, дошкольного образования по формированию профессиональных компетенций обучающихся педагогического колледжа на основе стандартов WorldSkills позволяет результативно организовать активные формы работы: мини чемпионаты по модулям WS, конкурс-фестиваль «Педагогические созвездия», «Образовательная карусель» (в рамках социального партнерства), «Академия WS» (ознакомление учащихся педклассов с конкурсным движением), «Окно в образование» – конкурс флаеров, Студенческую конференцию «Коласаўскія чытанні, прысвечаныя 136-годдзю з дня нараджэння Якуба Коласа», КТД «Мы в профессии», научно-исследовательскую конференцию педагогов и учащихся «Читаем великих педагогов вместе», Читательский конкурс «Книжка нора», Вернисаж «Моя профессия – воспитатель» (выставка разработанных дидактических материалов), провести демонстрационный экзамен, демонстрационную форму ОКР с целью выявления уровня сформированности знаний обучающихся по дисциплинам профессионального компонента.

Современному деловому миру нужны люди с принципиально новой психологией, умеющие составлять жизненные планы, готовые к принятию самостоятельных решений практических задач и к ответственности за результат своей деятельности. Быть успешным, преуспевать в условиях рыночной экономики может лишь тот, кто научился четко определять цели, организовывать поиск путей их реализации, анализировать ход работы, извлекать уроки из временных неудач. Поэтому педагогический коллектив колледжа стремится не только подготовить квалифицированных выпускников, но и выйти на новый уровень подготовки будущих специалистов, соответствующих мировым стандартам.

Разумеется, всем понятно, что любой человек, начинающий свой путь в профессии, должен испытывать затруднения вследствие отсутствия опыта. Но, по нашему мнению, выпускникам нашего педагогического колледжа в этом смысле повезло: внедрение стандартов WorldSkills в образовательный процесс обеспечит им достойную стартовую площадку для взлёта в профессию.



#### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:**

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск: Нац. Центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2011. – 400 с.
2. Указ Президента Республики Беларусь от 31.01.2017 № 31 «О Государственной программе инновационного развития Республики Беларусь на 2016-2020 годы».
3. Общегосударственный классификатор Республики Беларусь «Специальности и квалификации» ОКРБ 011-2009.

4. Постановление Министерства образования Республики Беларусь 7 июля 2014 г. N 93 Об утверждении инструкции о порядке проведения республиканского конкурса профессионального мастерства среди рабочих (служащих), специалистов и обучающихся, получающих профессионально-техническое, среднее специальное, высшее образование, «worldskills belarus».

#### **WORLDSKILLS - START OF PROFESSIONAL FORMATION**

*Prolihina N.*

*Belarusian State Pedagogical University*

*named after Maxim Tank*

*Minsk (Republic of Belarus)*

*proligina.natalja@yandex.by*

**Annotation.** The article reveals the relevance and specifics of the introduction of the system of work on the formation of professional competencies of students of the pedagogical college on the basis of WorldSkills standards in the educational process, describes tools for increasing the independent activity of students, the development of their creative thinking, the status of teachers of preschool education, the prestige of teaching in secondary specialized educational establishments .

**Key words:** professional competence; Skill management Plan (SMP) – skill management plan; WorldSkills standards; professional success, professional training, expert championship.



УДК 378.016:502/504

### **ГЕНЕЗИС ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ЗНАНИЯ КАК ДЕТЕРМИНАНТ ТРАНСФОРМАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

*Пунчик В. Н., Пацыкайлик Д. А.*

*Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка,  
Минск (Республика Беларусь)*

*zelda@tut.by*

*pacykailik@mail.ru*

**Аннотация.** В статье раскрыты основные этапы генезиса естественнонаучного знания, ключевые точки его бифуркации. Охарактеризована связь содержания образования и естественнонаучного знания, выявлены актуальные направления трансформационных процессов в данной сфере.

**Ключевые слова:** естественнонаучное знание, содержание образования, генезис знания, трансформационные процессы.

Цель современного образования – развитие тех свойств личности, которые нужны ей и обществу для включения в социально значимую деятельность. Такая трактовка цели образования определяет отношение к формируемым компетенциям, прежде всего, как к средствам, обеспечивающим достижение полноценного гармоничного развития личности, усвоение методов поиска и проверки истины, познания и развития.

Главная социальная функция образования – передача опыта, накопленного предшествующими поколениями. Отрефлексированное содержание данного опыта имманентно науке как форме общественного сознания, отражающей реальность в рационально упорядоченных и систематизированных формах знания. Наука выступает основным источником формирования содержания образования. Для эффективного достижения целей образования необходимо учитывать генезис и актуальное состояние науки при формировании содержания образования на всех уровнях.

Деление наук на естественные, социально-гуманитарные и технические произошло в рамках классического типа рациональности, господствовавшего в науке до XX в. Если обратиться к истории

естествознания, в нем можно выделить четыре глобальных революции (в терминологии В. С. Степина и др.), определившие изменения облика науки [2]. Революция XVII века ознаменовала собой становление классического естествознания, основными характеристиками которого стали принцип детерминизма, минимализация субъектности познания и процедур его исследовательской деятельности, аппроксимация механического понимания физического знания применительно к сфере природы и общенаучной картине реальности. Категориальная научная матрица выражалась понятиями «вещь», «процесс», «часть», «целое», «причинность», «пространство», «время» и др. Такая категориальная матрица обеспечивала успех механики и предопределяла редукцию к ее представлениям всех других областей естественнонаучного исследования.

Вторая научная революция конца XVIII – первой половины XIX века определила переход к новому состоянию естествознания – дисциплинарно организованной науке. Механическая картина мира утратила статус общенаучной, произошла дифференциация дисциплин и норм научного познания. Первая и вторая глобальные революции в естествознании детерминировали формирование и развитие классической науки и ее стиля научного мышления.

Третья научная революция периода конца XIX – середины XX века связана со становлением неклассического естествознания и преобразованием научного стиля мышления. В этот период происходят последовательные открытия в различных областях знания: в физике (открытие делимости атома, становление релятивистской и квантовой теории), в космологии (концепция нестационарной Вселенной), в химии (квантовая химия), в биологии (становление генетики), возникновение кибернетики и теории систем. В процессе этих открытий осуществляется формирование идеалов и норм новой, неклассической науки, основными чертами которой выступают: понимание относительной истинности теорий и картины природы, выработанной на том или ином этапе развития естествознания; допущение истинности нескольких отличающихся друг от друга конкретных теоретических описаний одной и той же реальности, так как в каждом из них может содержаться фрагмент объективно-истинного знания. В этот период исследуемые объекты начинают рассматриваться как сложные саморегулируемые системы, которые характеризуются уровневой организацией, наличием относительно автономных и переменных подсистем, массовым стохастическим (вероятностным) взаимодействием их элементов, существованием управляющего уровня и обратных связей, обеспечивающих целостность системы.

Развитие общенаучной картины мира стало осуществляться на основе представлений о природе как сложной динамической системы.

Четвертая научная революция начала происходить в последней трети XX века, в ходе которой рождается новая постнеклассическая наука. Наряду с дисциплинарными исследованиями на первый план выдвигаются трансдисциплинарные и проблемно-ориентированные формы исследовательской деятельности. Изменение специальных картин реальности происходит не столько под влиянием внутридисциплинарных факторов, сколько путем «парадигмальной прививки» идей, транслируемых из других наук. Объектами современных трансдисциплинарных исследований становятся уникальные системы, характеризующиеся открытостью и саморазвитием. Существенно перестраиваются идеалы и нормы научного исследования, так как историчность сложного комплексного объекта и переменность его поведения предполагают широкое применение особых способов описания и предсказания его состояний – построение сценариев возможных траекторий развития системы в точках бифуркации. В связи с изучением «человекообразных объектов» трансформируется идеал «ценностно-нейтрального исследования», в состав объясняющих положений включаются аксиологические факторы [1]. Происходит существенная модернизация философских оснований науки, научное познание начинает рассматриваться в контексте социальных условий и последствий как особая часть общества, детерминируемая состоянием культуры каждой исторической эпохи, ее ценностными ориентациями и мировоззренческими установками.

Вступление науки в новый постнеклассический этап своего развития обусловило проблему трансформации образования, и, в первую очередь, естественнонаучного.

Базисом системы научного знания является естествознание, а оно есть базис естественнонаучного образования. Естественнонаучное образование в свою очередь базируется на естественных науках и их развивает. Поэтому проблема трансформации естественных наук в XXI веке и проблема становления естественнонаучного образования оказываются тесно взаимосвязанными.

Становление постнеклассического образования происходит на фоне смены образовательной парадигмы на парадигму образовательного общества, основанного на идеях целостности, фундаментальности, эволюционности, самоорганизации и его направленности на человека.

На современном этапе образование выступает главным механизмом воспроизводства знания и соответственно интеллекта. Необходимость постнеклассического знания требует постнеклассического образования, в основе которого лежит постнеклассическая наука. Общественное сознание, мышление должны стать адекватными сложному меняющемуся миру со всеми его сферами, способными предвидеть и управлять будущим [3].

Статус современного естественнонаучного образования определяется статусом естествознания как особой современной системы наук. В этом качестве она сегодня конституируется как междисциплинарная и трансдисциплинарная система наук. В этом статусе естественнонаучное образование, в терминологии В. С. Степина, должно очертить свою предметную область, определить систему принципов бытия и становления (онтологии и конструирования), методологических принципов исследования и включить их в состав сложившейся системы научного знания.

В этом контексте актуальной является проблема трансформации содержания современного образования на всех уровнях, а также адекватных механизмов его трансфера обучаемым с новым образовательным запросом.



#### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:**

1. Берулава, М. Н. Теоретические основы интеграция образования / М. Н. Берулава – М. : Совершенство, 1998. – 192 с.
2. Степин, В. С. Генезис социально-гуманитарных наук (философский и методологический аспекты) / В. С. Степин // Вопросы философии. – 2004. – № 3. – С. 37–43.
3. Алиева, Н. З. Становление информационного общества и философия образования / Н. З. Алиева, Е. Б. Ивушкина, О. И. Лантратов – М. : Академия Естествознания, 2008. – 168 с.

#### **GENESIS OF NATURAL-SCIENTIFIC KNOWLEDGE AS DETERMINANT OF THE EDUCATION CONTENT'S TRANSFORMATION**

*Punchyk V., Patsykailik D.*

*Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank*

*Minsk (Republic of Belarus)*

*zelda@tut.by*

*pacykailik@mail.ru*

**Annotation.** There are main stages of natural-scientific knowledge and keypoint of bifurcation are reveal. The connection between the education content's and natural-scientific knowledge is characterized, actual directions of transformation posesesses in this sphere are determined.

**Key words:** natural-scientific knowledge, the education content's, genesis of knowledge, transformation process.

## **ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ВАЖНЫХ ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ**

**Радион Т. П.**  
 БИП – Институт правоведения  
 Минск (Республика Беларусь)

tania\_r@tut.by

**Аннотация.** Современное общество сталкивается с рядом проблем. Развитие толерантности и формирование способности свободного общения у выпускников становятся основными задачами учреждений высшего образования в процессе подготовки педагогов. Ресурсом для развития таких личностных компетенций выступает предмет «иностранный язык», а использование на занятиях инновационно-коммуникационных технологий упрощает этот трудоёмкий процесс.

**Ключевые слова:** общество, толерантность, коммуникация, иностранный язык, инновационно-коммуникационные технологии, процесс подготовки педагогов.

Мы живём во время стремительного технического и технологического прогресса. Казалось бы, жизнь в таком прогрессивном обществе должна быть конструктивной, созидательной, насыщенной позитивными событиями. Однако, чёрствость и агрессивность, интолерантность и недоброжелательность, неприятие и неуважение интересов других стали повседневными негативными атрибутами современного общества. Последствия экологических катастроф, военной агрессии, экономических кризисов и социального неблагополучия неблагоприятно сказываются на психическом и физиологическом здоровье человечества. Например, столкнувшись с проблемой роста числа детей с особенностями психофизического развития (ОПФР), современное белорусское общество озадачено оказанием таким лицам полноценной квалификационной коррекционной помощи для их полноценного развития, обучения и социальной адаптации.

Сейчас общество нуждается в людях, которым присуща такая компетенция, как толерантность. Именно они готовы и способны жить в сотрудничестве и конструктивно действовать в мире стремительно развивающихся информационных технологий. Толерантность, как свойство личности, может предопределить будущую жизнь как отдельно взятого члена общества, так и более глобально, всего человечества. Толерантное отношение к Другим, включая лиц с ОПФР, уважение их индивидуальных потребностей будет являться гарантом здорового психологического климата в обществе, эффективной социализации детей и взрослых инвалидов и лиц с ОПФР, что увеличит количество полезных членов общества, заботящихся о его процветании. Признание обществом своих проблем и активная деятельность по их разрешению является признаком гуманного и здорового общества.

Воспитание и развитие толерантной личности и толерантного отношения к другим членам общества – сложный, трудоёмкий и длительный процесс, который продуктивнее всего осуществлять в ходе процесса обучения в учреждениях образования. В связи с этим именно в процессе подготовки педагогов следует уделять особое внимание развитию толерантного отношения к Другим, так как в дальнейшем в ходе своей профессиональной деятельности именно педагоги выступают гарантом развития данного личностного качества у своих обучающихся. Современному обществу необходимы толерантные, образованные, квалифицированные, конкурентно-способные специалисты, уважающие культуру, научные достижения, традиции других стран и народов.

В качестве богатейшего ресурса для всестороннего развития личности с учётом выполнения социальных задач является такой учебный предмет как «иностранный язык». Именно разбивка обучаемых на малые группы в ходе изучения иностранного языка создаёт доверительную творческой

атмосферу общения в процессе изучения определённой тематики. Конструктивное взаимодействие преподавателя предполагает учёт личностных особенностей каждого студента, а небольшое количество обучаемых способствует эффективности личностно-ориентированного подхода. Изучение иностранных языков может рассматриваться, как одно из важнейших средств гуманизации и развития толерантного отношения к Другим.

Социальный заказ общества – обучать иностранному языку как практическому средству межкультурной коммуникации – требует широкого внедрения прогрессивных технологий, позволяющих изменить парадигму иноязычного образования путем вовлечения обучающихся в активную деятельность на изучаемом языке [1].

Именно удовлетворение запроса общества требует изменения основных тенденций, совершенствования образовательных технологий при взаимодействии преподавателя с обучающимися. Модернизация образовательного процесса требует внедрения таких инновационных технологий, которые преследуют цель творческого воспитания личности в интеллектуальном и эмоциональном измерении. Такими инновационными технологиями являются: развивающее обучение, проектирование, проблемное обучение, уровневая дифференциация, тестовая система, игровое обучение, погружение в иноязычную культуру, обучение в сотрудничестве, самовоспитание и автономия, интеграция, а также – здоровьесберегающие, исследовательские, информационно-коммуникативные и личностно-ориентированные технологии [2].

Информационно-коммуникационные технологии являются мощным средством развития языковых способностей. Интернет-ресурсы – привычное и удобное средство знакомства с культурой других стран и народов, общения, получения информации, неиссякаемый источник образовательного процесса.

YouTube является богатейшим ресурсом для преподавательской деятельности, как в плане самообучения, так и в плане подготовки к занятиям. Спектр представленных материалов настолько широк, что может удовлетворить запросы различной тематической направленности и уровня сложности.

При подборе учебных видеоматериалов необходимо: 1) тщательно отбирать материал в соответствии с поставленной целью обучения; 2) учитывать уровень подготовки студентов; 3) перед просмотром вводить ключевые слова; 4) делать выбор в пользу проблемного видео, после просмотра которого, студент сможет высказать свою точку зрения о поставленной проблеме; 5) продумать, как просмотренное видео может быть использовано в ролевой игре или различного рода разыгрываемых ситуациях.

Успех смыслового восприятия видеоматериала, как показывает практика, зависит от ряда факторов: качества речи диктора / персонажей; продолжительности видео; общего объёма информации; количества незнакомой лексики и опоры ключевых лексических единиц на зрительную наглядность.

Слуховое восприятие и память у студентов, как правило, развиты хуже, чем визуальное восприятие и память, что требует от студентов больших умственных усилий и активизации силы воли. Однако, групповая работа по заранее подготовленным заданиям в ходе просмотра, мотивирование последующей игровой деятельностью или использование активных методов («Автобусная остановка»), помогает студентам более интенсивно мобилизовать свои внутренние ресурсы. Тщательно продуманные задания помогают студентам не только развивать навыки восприятия иностранной речи на слух, но и развивать навыки чтения и говорения.

Польза от использования видеоматериала (записанного носителями языка) на занятии огромна:

- смена рецепторов восприятия: акцент со зрительной перцепции материала переходит на аудиальные рецепторы;

- студенты слушают настоящий «живой» язык носителей языка;
- видео несёт проблемную информацию для осмысления и обсуждения;
- корректно подобранные видео развивают компетенцию толерантности у студентов.

Видеоролики являются богатейшим ресурсом для внеаудиторной и самостоятельной работы студентов, что очень важно в связи с уменьшением аудиторного количества часов и увеличением часов на самостоятельную работу студентов.

Минусы видеороликов можно узреть в том, что они не рассчитаны конкретно на определённую группу студентов с их лексическим запасом, так как являются примером именно разговорной речи носителей языка. Язык носителей языка изобилует идиомами и характеризуется слишком большой скоростью, может нарушать грамматические правила, которые изучаются студентами в рамках учебной программы (I has), содержать американизмы, слэнг. Преподавателю нужно проделать огромную работу по подготовке и разработке заданий по просмотренному материалу.

Таким образом, использование видеоматериалов из YouTube является несомненно инновационной технологией, которая существенно обогащает и вносит разнообразие в преподавание иностранных языков в учреждениях высшего образования. Благодаря использованию данной технологии как педагоги, так и обучающиеся находятся в интеллектуальном творческом поиске, в процессе которого формируется личность нового типа: толерантная и разносторонне развитая, активная и целеустремленная, ориентированная на непрерывное самообразование и развитие. Разносторонность деятельности по изучению иностранного языка позволяет сделать вывод о том, что иностранный язык является богатейшим ресурсом для развития различных качеств личности у студентов-педагогов, в том числе и для развития толерантного отношения к Другим, включая лиц с особенностями психофизического развития.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Сахарова, И. И. Методика обучения иностранному языку. Хрестоматия / И. И. Сахарова. – М.: Просвещение, 2009. – 203 с.
2. Палагутина, М. А. Инновационные технологии обучения иностранным языкам / М. А. Палагутина, И. С. Серповская // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). Т. I. – Пермь: Меркурий, 2011. – С. 156-159.

### **INNOVATIVE TECHNOLOGIES AS THE MEDIUM OF IMPORTANT PERSONAL COMPETENCE DEVELOPMENT IN TEACHER TRAINING PROCESS**

*Radion T.*

*BIP- Institute of Law*

*Minsk (Republic of Belarus),*

*tania\_r@tut.by*

**Annotation.** Modern society faces a number of problems. The development of tolerance and the formation of ability to communicate fluently have become major problems for the Higher Educational Establishments in the teacher training process. A rich resource for the personal competencies development is the subject “A Foreign Language”. The use of innovative communication technologies in class simplifies this time-consuming process.

**Key words:** society, tolerance, communication, foreign language, innovative communication technologies, teacher training process.

## Диалоговый подход к изучению педагогических дисциплин

Самусева Н. В.

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка,  
Минск (Республика Беларусь)

[nsamuseva@bk.ru](mailto:nsamuseva@bk.ru)

**Аннотация.** В статье обосновывается диалогический подход в преподавании дисциплин педагогического цикла, актуализируется диалогическая позиция учителя как базовая характеристика подготовки будущего педагога.

**Ключевые слова:** диалоговая позиция, отношение, педагог, диалоговый подход.

Для современного учреждения высшего образования, готовящего педагогов, в рамках становления педагогической профессии, важно формирование диалогической позиции будущего учителя, в первую очередь, при изучении дисциплин педагогического цикла, прохождении педагогической практики в школе и оздоровительных лагерях.

Позиция возникает как предпосылка деятельности, обнаруживается, а также реализуется только через деятельность, актуализируется в ней. Всякая деятельность начинается с того, что субъект занимает некоторую исходную позицию по отношению к объекту деятельности.

Позиция как характеристика личности вырастает из накопленных личностью отношений к определенному объекту воздействия для того, чтобы выразить, реализовать эти отношения в деятельности. Позиция – это всегда общее отношение к роду своей деятельности. Пространство отношений выступает как пространство выбора позиции, а пространство взаимодействия – как область актуализации отношений, составляющих позицию [3].

Диалоговый подход предполагает базирование изучения педагогических дисциплин на принципах диалогической позиции, которая является базовой характеристикой бытия учителя в профессии, представляет собой систему позитивных ценностно-смысловых отношений к ребенку как носителю многообразных «Я», разных статусов и ролей. Данные отношения основаны на понимании полноты человеческой реальности ученика, который содержит в себе наличные и потенциальные «образы человека», и проявляются на уровнях эмоционально-эмпатической связи с ним, конструктивной коммуникации и сотворчества. В профессиональной деятельности учителя диалогическая позиция выполняет функции: стимулирующее-фасилитаторскую, обеспечивающую решение задач, предполагающих создание общности между учителем и учеником на основе принятия, сотрудничества и поддержки; коммуникативно-конструктивную, развивающую эмоционально-чувственное отношение к ученику; преобразующе-деятельностную, связанную с возможностью практического преобразования образовательного пространства в поле сотрудничества; духовно-развивающую, направленную на приобщение к духовным ценностям и развитие собственно-человеческого потенциала [1].

Данные функции реализуются благодаря структуре диалогической позиции педагога, представляющей собой единство компонентов: эмоционально-ценностного (принятие ценности ученика как носителя множественных «Я», потенциальных и реальных «образов человека»), переживание духовной связи с ним); коммуникативно-поведенческого (выстраивание общения с учеником на основе идей любви, милосердия, терпения, соборности и смирения перед «тайной» его человеческого развития).

На основании опроса студентов 2-3 курсов факультета физического воспитания БГПУ (67 человек) было выявлено, что у многих из них предмет педагогики ассоциируется, главным образом, со знаниями о функциях, содержании, методах, технологиях, а не с личностью учащихся. Многие будущие учителя главным своим профессиональным качеством называют «хорошо знать свой предмет»

и «умение хорошо преподавать его». По нашему мнению, важно не просто вооружить студентов педагогическими знаниями, но и научить их занимать профессиональную позицию в отношении ученика, основанную на диалогическом подходе и взаимодействии.

Формирование диалогической позиции будущих учителей представляет собой специфический вид деятельности, направленный на осознание ими необходимости выстраивания ценностно-смысловых отношений с учеником как носителем множественных «Я»; формирование способности позитивного влияния на его духовное саморазвитие; выращивание личной культуры смыслов, в основе которой идеи самосовершенствования и культурного образа человека [1].

Педагогическая позиция включает в себя ряд других позиций: гуманистическую, субъектную, партнерскую. Общими для них являются смыслы, направленные на работу с человеческим качеством; система ценностей, служащая ориентиром при выборе целей; система отношений, при которых воспитательные влияния будут восприняты «другой стороной». Педагогическая позиция, соответствующая таким характеристикам, и является позицией диалогической.

Процесс формирования диалогической позиции обеспечивается системой условий: предметно-содержательных (включение общепедагогических ценностей); социально-развивающих (учет социального опыта студента), организационно-диалогических (организация ситуаций со-бытия, соучастия и сотворчества) [1; 3].

Под профессиональной диалогической позицией педагога понимается система интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений к педагогической действительности и педагогической деятельности, центральным отношением которых является ребенок [2, с. 8].

Данные отношения отражаются на уровнях эмоционально-эмпатической связи с ребенком, конструктивной коммуникации и сотворчества. С учетом данного определения и знаний о структурной организации образовательного процесса выявлена структура диалогической позиции педагога. Она представляет собой единство компонентов: эмоционально-ценностного, характеризующего принятием ценности ученика как носителя множественных «Я», потенциальных и реальных «образов человека», переживанием духовной связи с ним; коммуникативно-поведенческого, предполагающего выстраивание общения с учеником на основе идей любви, милосердия, терпения; деятельностного, включающего умения организовывать пространство сотрудничества с учеником и поддерживать процесс его самосовершенствования.

Педагогические дисциплины предстают в системе профессионального образования студентов своеобразным внешним условием формирования их диалогической позиции. В педагогике различают факторы как движущую силу процесса и условия как обстоятельство (обстановку), от которого зависит что-то. Фактор образования – то, что порождает его эффекты, объективно (внутренне) оказывая влияние на результаты становления человека, а педагогические условия выступают внешним сознательно сконструированным обстоятельством, влияющим на протекание педагогического процесса.

На основе понимания значения в образовании со-бытийной общности (В. И. Слободчиков), совместных действий, которые выступают как полезные в структуре более привлекательной деятельности и конструирующие воспитывающую человека общность (П. В. Степанов), был использован метод рефлексии со-бытийного действия, разработанный И. В. Колосковой [1]. Данный метод, предполагающий опыт осмысления студентами своих действий как актов сопричастности, сочувствия, сострадания, сознания, сотворчества, соразвития, выступает в качестве основного механизма формирования диалогической позиции.

Студентам предлагалось рассматривать образ своей будущей педагогической реальности через «образы сотрудничества, толерантности, любви к ближнему. Также предлагалась система творческих заданий, связанных с видением и описанием будущего ученика как многомерного человека, носителя разнообразных образов, ипостасей, «Я», статусов и ролей.

В процессе освоения преподавания дисциплин «Педагогика», «Технологии работы классного руководителя» разрабатывались педагогические мастерские («Взаимопонимание», «Диалогические ценности педагога: сотрудничество, терпение, толерантность», «Со-бытие в образовательном процессе»), позволяющие осмыслить педагогический процесс с точки зрения личностного саморазвития студента.

Метод рефлексии со-бытийного действия дал возможность на данном этапе проводить разбор педагогических ситуаций. С этой целью студентам предлагались такие задания, как педагогическое эссе «Я – современный учитель», разработка тематических бесед для коммуникативно-эмпатического диалога с учеником; упражнения на развитие эмпатии, перцепции («Коммуникативность», «Понять другого», «Профессиограмма диалогичного педагога») и др.

На занятиях по дисциплинам педагогического цикла предполагалось совместное конструирование образа диалогичного учителя, рефлексию личной духовной культуры как основы будущей профессиональной деятельности, поиск условий совместного развития через включенность в волонтерскую и другую социально значимую продуктивную деятельность. Студентам предлагалось в качестве зачетного задания разработать проекты «Соучастие», «Со-действие». Программа «Соучастие» предполагала участие в помощи воспитания детей из социальных приютов и анализ своих отношений с детьми, испытывающими дефицит любви в отношениях. Программа «Со-действие» была направлена на участие студентов в организации досуговой жизни детей (волонтерская деятельность, предполагающая организацию праздников, интересных мероприятий, акций, встреч, участие в летнем отдыхе детей).

На разных этапах работы со студентами прослеживалась динамика развития их ценностного отношения к человеку (себе, преподавателю, ребенку) как субъекту психосоматической индивидуальности, социального взаимодействия, духовного развития и профессионального сознания.

Таким образом, содержательную основу формирования диалогической позиции будущего учителя в процессе преподавания педагогических дисциплин составляют общепедагогические ценности, задающие и регулирующие способы его отношений к ребенку, а также логика развертывания диалогических ситуаций, связанных с рефлексией студентами своего социального опыта, коммуникативного общения, сотрудничества и соразвития.

Формирование диалогической позиции будущего учителя через преподавание педагогических дисциплин приведет к более глубокому освоению студентами педагогической профессии и обеспечит их готовность к созданию отношений сотрудничества с учеником.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Колоскова, И. В. Формирование диалогической позиции будущего учителя в процессе преподавания педагогических дисциплин в вузе: автореф. дисс. ... канд. пед. наук:13.00.08 / И. В. Колоскова ; Волгогр. гос. соц.-пед. ун-т. – Волгоград, 2011. – 27 с.
2. Щуркова, Н. Е. Классное руководство: теория, методика, технология / Н. Е. Щуркова. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 222 с.
3. Щуркова, Н. Е. Профессиональное мастерство классного руководителя / Н. Е. Щуркова. – М.: Айрис-пресс, 2007. – 160 с.

#### **DIALOG APPROACH TO THE STUDY OF PEDAGOGICAL DISCIPLINES**

*Samuseva N.*

*Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank  
Minsk (Republic of Belarus)  
nsamuseva@bk.ru*

**Annotation.** The article substantiates the dialogic approach in teaching the disciplines of the pedagogical cycle, actualizes the teacher's dialogical position as a basic characteristic of the future teacher's training.

**Key words:** dialogue position, attitude, teacher, dialogue approach.

## **БАЗОВЫЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ КЛАССА ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**

**Соловьева О. А.**

*Республиканский институт профессионального образования  
Минск (Республика Беларусь)*

*villakurica@yandex.by;*

**Шинкаренко В. А.**

*Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка  
Минск (Республика Беларусь)*

*shv-54@tut.by*

**Аннотация.** В статье рассматриваются состав и содержание базовых профессиональных компетенций учителя, реализующего образовательную программу специального образования в условиях класса интегрированного обучения и воспитания.

**Ключевые слова:** компетенция, учитель, интегрированное обучение и воспитание.

Проблема подготовки учителей начальных классов и учителей-предметников к работе с учащимися с особенностями психофизического развития получила отражение в ряде исследований и публикаций [1–2; и др.]. Тем не менее, проблема определения состава и содержания профессиональных компетенций (универсальных, базовых профессиональных, специализированных), которыми они должны владеть для успешного выполнения своих профессиональных функций при реализации образовательного процесса в условиях интегрированного обучения и воспитания, а в перспективе и инклюзивного образования, актуализируется в связи с предстоящей разработкой нового поколения образовательных стандартов высшего образования.

Базовые профессиональные компетенции отражают общую специфику содержания профессиональной подготовки учителей учреждений общего среднего образования к работе с учащимися с особенностями психофизического развития. Они определялись нами путем выделения личностных профессиональных качеств и должностных обязанностей, общих для всех учителей, организующих и реализующих образовательный процесс с учащимися с особенностями психофизического развития.

Соответственно был проведен аспектный анализ Кодекса Республики Беларусь об образовании (ст. 53 и др.) [3], выпуска 28 Единого квалификационного справочника должностей служащих «Должности служащих, занятых в образовании» (квалификационная характеристика «Учитель») [4], Инструкции о порядке создания специальных групп, групп интегрированного обучения и воспитания, специальных классов, классов интегрированного обучения и воспитания и организации образовательного процесса в них [5]. С учетом результатов анализа нормативных правовых документов были изучены представленные в разных исследованиях [1–2; и др.] рекомендации, содержащие прямые или косвенные указания на состав и содержание компетенций учителей, необходимых им для работы в классах интегрированного обучения и воспитания.

С учетом перспективы развития инклюзивного образования были учтены также особенности организации образовательного процесса, согласно экспериментальных учебных планов классов инклюзивного образования [6] и вытекающие из них должностные обязанности учителей.

Предварительно разработанные состав и содержание рассматриваемых компетенций были доработаны по результатам опроса 15 экспертов – преподавателей Института инклюзивного образования и Института повышения квалификации и переподготовки учреждения образования «Бело-

русский государственный педагогический университет имени Максима Танка», кафедры психологии и специальной педагогики учреждения образования «Мозырский государственный педагогический университет им. И. П. Шамякина», сотрудников учреждения образования «Республиканский институт профессионально-технического образования», директора учреждения образования «Минский областной центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации».

Это позволило определить 12 базовых профессиональных компетенций (БПК):

БПК-1: быть способным руководствоваться нормативными правовыми документами в области инклюзивного и специального образования;

БПК-2: быть способным к анализу образовательной программы специального образования на уровне общего среднего образования, образовательной программы специального образования на уровне общего среднего образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью;

БПК-3: владеть системой знаний в области теории и методики педагогической деятельности в условиях интегрированного обучения и воспитания, инклюзивного образования;

БПК-4: быть способным участвовать в проектировании образовательного процесса с учащимися с особенностями психофизического развития, отборе методик и педагогических технологий, соответствующих приоритетам воспитательной работы, целям и задачам коррекционно-образовательной работы;

БПК-5: быть способным к формированию у учащихся с особенностями психофизического развития учебной деятельности;

БПК-6: уметь формировать у обучающихся с особенностями психофизического развития умения самоконтроля и самооценки поведения;

БПК-7: быть способным осуществлять оценку процесса воспитания, уровня воспитанности обучающихся с особенностями психофизического развития, успешности их социализации;

БПК-8: уметь интегрировать учащихся с особенностями психофизического развития в образовательную среду учреждения образования совместно с учителем-дефектологом, воспитателем, педагогом социальным, педагогом-психологом;

БПК-9: быть способным обеспечивать здоровьесберегающие условия образовательного процесса, участвовать в разработке и реализации программ профилактики различных видов социальной дезадаптации, использовать методы конструктивного решения конфликтов с учащимися с особенностями психофизического развития;

БПК-10: быть способным осуществлять исследовательскую и инновационную деятельность для совершенствования образовательной практики в области инклюзивного и специального образования, разделять коллективную ответственность за реализацию инновационной деятельности в учреждении образования;

БПК-11: уметь отбирать и адаптировать эффективные методы и формы взаимодействия с родителями (законными представителями) учащихся с разными образовательными потребностями, в т. ч. с семьями, находящимися в социально-опасном положении, вовлекать родителей в совместную деятельность по решению педагогических задач;

БПК-12: быть способным развивать продуктивное взаимодействие учреждения образования с социальными партнерами, учреждениями дополнительного образования детей и молодежи, социокультурными институтами (музеями, театрами, клубами, библиотеками и др.) для решения педагогических задач.

В качестве примера для пояснения логики разработки содержания рассматриваемой группы компетенций выделим БПК-2. Как известно, содержание образования определяется образователь-

ными стандартами, учебными планами и учебными программами. В содержании образовательных программ специального образования учитываются образовательные возможности учащихся, получающих ценовое (приравненное, в т. ч. по получаемым документам об образовании, к основному) и неценовое образование (ориентированное на детей с интеллектуальной недостаточностью). Это и нашло свое отражение в содержательной характеристике указанной компетенции, которая предусматривает:

- знание образовательных стандартов, разработанных на их основе учебных планов специальных общеобразовательных школ (специальных общеобразовательных школ-интернатов) для детей с особенностями психофизического развития, вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната);
- умение выполнять анализ содержания учебных программ для названных типов школ по преподаваемым учебным дисциплинам;
- умение выполнять анализ содержания учебников и учебных пособий для учащихся названных типов школ по преподаваемым учебным дисциплинам.

В настоящее время указанные состав и содержание базовых профессиональных компетенций учителя класса интегрированного обучения и воспитания учитываются нами при корректировке содержания учебной дисциплины «Теория и практика специального образования», которая изучается студентами, обучающимися по профилю А–Педагогика.



#### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:**

1. Турченко, И. А. Формирование инклюзивной компетентности педагога в учреждении дополнительного образования взрослых : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / И. А. Турченко ; Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка. – Минск, 2018. – 25 с.
2. Хитрюк, В. В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов условиях высшего образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / В. В. Хитрюк ; Балт. федер. ун-т им. И. Канта. – Калининград, 2015. – 54 с.
3. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pravo.by/main.aspx?guid=3871&p0=hk1100243>. – Дата доступа: 10.10.2017.
4. Выпуск 28 Единого квалификационного справочника должностей служащих «Должности служащих, занятых в образовании» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dogma.by/index.php?newsid=4807>. – Дата доступа: 18.04.2017.
5. Постановление Министерства образования Республики Беларусь 25 июля 2011 г. № 136 Об утверждении Инструкции о порядке создания специальных групп, групп интегрированного обучения и воспитания, специальных классов, классов интегрированного обучения и воспитания и организации образовательного процесса в них [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.adu.by/wp-content/uploads/2014/normpravo/instruct\\_spec\\_gruppy\\_i\\_klassy.doc](http://www.adu.by/wp-content/uploads/2014/normpravo/instruct_spec_gruppy_i_klassy.doc). – Дата доступа: 18.04.2017.
6. Экспериментальные учебные планы на 2017/2018 учебный год [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.asabliva.by/ru/main.aspx?guid=5921>. – Дата доступа: 18.10.2017.

#### **BASIC PROFESSIONAL COMPETENCES OF THE TEACHERS OF THE CLASS OF INTEGRATED TRAINING AND EDUCATION**

*V. A. Solovyova*

*Republican Institute for Vocational Education Minsk (Republic of Belarus)*

*villakurica@yandex.by*

*V. Shynkarenko*

*Belarusian State Pedagogical Universiti named after Maxim Tank*

*Minsk (Republic of Belarus)*

*shv-54@tut.by*

**Annotation.** The article discusses the composition and content of the basic professional competencies of teachers who implement the educational program of special education in the conditions of the class of integrated training and education.

**Key words:** competence, teacher, integrated learning and education.



УДК 378.14:316.612-157.87

## **О**БРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА КАК РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ

*Тимашкова Л. Н., Банцевич М. В.*  
*Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка,*  
*Минск (Республика Беларусь)*

[timashkova.7@mail.ru](mailto:timashkova.7@mail.ru),  
[margarita.bantzewitch@7@yandex.ru](mailto:margarita.bantzewitch@7@yandex.ru)

**Аннотация.** Рассматриваются компоненты образовательной среды вуза. Раскрываются особенности ее влияние на профессионально-личностное развитие будущих педагогов.

**Ключевые слова:** среда, образовательная среда вуза, будущий педагог.

Понятие «среда» является предметом изучения философии, социологии, антропологии, культурологии, психологии, педагогики и др.

Проблема образовательной среды рассматривалась многоаспектно в контексте гуманизации среды и взаимодействия разных типов сред (Н. А. Вьюнова), выявлялись способы конструирования сред с различной направленностью (О. В. Гафурова, Т. В. Черникова), разрабатывалось создание адаптивной (С. В. Белова) и психологически безопасной (И. А. Баева) сред. Взаимосвязь условий, целостность, предметная и функциональная направленность отдельных факторов образовательной среды определяет её, как «сферный» объект (Г. Ю. Беляев).

Образовательную среду вуза можно рассматривать как многоуровневую систему условий, обеспечивающих оптимальные параметры образовательной деятельности в целевом, содержательном, процессуальном, ресурсном и результативном аспектах. Это система возможностей для успешного развития социально-личностной и профессиональной компетентности будущих специалистов [3].

В. И. Панов и В. А. Ясвин в модели образовательной среды выделяют социальный, психодидактический, пространственно-предметный компоненты [3].

Пространственно-предметный компонент образовательной среды обеспечивает разнородность пространственных условий, связность их функциональных зон, гибкость, управляемость.

Социальный компонент образовательной среды обеспечивает разносторонность вхождения в среду, открытия для себя возможностей самореализации в профессиональной сфере и в сфере межличностного общения различного уровня.

Психодидактический компонент образовательной среды определяет успешность практики совместного со студентами построения последовательности образовательной деятельности; возможность выбора студентом и преподавателем источников и средств необходимой информации, заданий, форм отчётности различного характера и степени сложности.

Образовательная среда вуза в процессе профессионального становления определяется как пространство совместной жизнедеятельности обучающихся, преподавателей, обеспечивающее выбор ценностей, освоение профессиональной культуры, жизненных смыслов, способов культурной самореализации, раскрытия индивидуальных ресурсов личности, структура которого детерминирована особенностями образовательного учреждения [2].

Вузовская среда характеризуется наличием специфических факторов, связанных с учебной нагрузкой, проблемой межличностных отношений, социальной адаптацией, профессиональным самоопределением и др. В образовательной среде педагогического вуза студент выступает прежде всего как субъект социального развития, а также активный субъект саморазвития, самовоспитания, самоактуализации.

С опорой на системный подход образовательная среда вуза может рассматриваться как элемент социокультурной среды. В этой связи нормы и ценности, на которых базируется социокультурная среда, будут составлять основу и образовательной среды. Образование, таким образом, выступает транслятором знаний, норм и ценностей культуры. Индивид в этом процессе предстает субъектом, который, с одной стороны, принимает новые знания, ценности, заложенные в образовании, а с другой – сам оказывает влияние на образование.

Известно, что в образовательной среде вуза происходит активное «потребление культуры» студентами. Распространение этой культуры осуществляется через пространственно-предметные условия среды; конструктивные межличностные взаимоотношения между субъектами педагогического процесса вуза; разнообразные виды деятельности. Все, что мы делаем – эквивалент культуры. Человек для другого человека также выступает как элемент окружающей среды. «Кроме законов наследственности надо параллельно изучать воспитывающую среду, тогда, может быть, не одна загадка найдет свое разрешение», – Януш Корчак [1].

Применительно к специфике образовательной среды высшей школы процессу воспитания присущи такие особенности, как построение отношений между участниками образовательного процесса на основе партнерства и сотрудничества; развитие активной гражданской позиции, патриотизма, правовой, политической и информационной культуры; реализация гражданских прав и обязанностей обучающихся; создание и развитие студенческого самоуправления; развитие профессиональных умений и навыков, формирование и развитие профессионально значимых компетенций, способности к профессиональной самореализации и готовности к эффективной трудовой деятельности; повышение культуры безопасности жизнедеятельности; раскрытие широких возможностей для саморазвития, самореализации будущего учителя; раскрытие потенциала и поощрение личных конструктивных инициатив студентов. По сути, воспитательное пространство вуза становится пространством личного становления обучающихся.

Образовательная среда вуза может рассматриваться как информационно-образовательное пространство, ориентированное на формирование и развитие личности посредством её целенаправленного включения и в инновационную деятельность. Создание информационно-образовательной среды общепедагогической подготовки студентов предполагает:

- организацию ресурсных центров, медиатек, педагогических лабораторий;
- использование электронных учебников, мультимедийных ресурсов, электронных учебно-методических комплексов, портфолио, предметных баз данных, банка лучших методических произведений, е-библиотеки, тестовых заданий, дидактических игр, интеллект-карт;
- применение технологий проблемного, проектного, эвристического обучения, активных методов обучения;
- проведение конференций, вебинаров, педагогических студий, педагогических мастерских, конкурсов и выставок, педагогических практик, олимпиад, микроисследований, лабораторных работ;
- специальное обучение студентов методам научного исследования и инновационной деятельности, формирование их методологической культуры.

На основе современных сетевых технологий появляется возможность обращения к удаленным образовательным ресурсам в режиме он-лайн. Например, так может быть реализовано использование ресурсов виртуальных лабораторий и лабораторных комплексов удаленного доступа, ресурсов кабинетов и лабораторий университетов для проведения демонстрационных экспериментов, гибкий

и мобильный доступ к качественным учебным ресурсам, как коллективным, так и индивидуальным; создание единой информационно-технологической среды, позволяющей объединить процессы обучения и исследования, подготовки и повышения квалификации; интеграции ресурсов для разных уровней образования.

Процесс развития самореализации студентов в образовательной среде педагогического вуза является доминантой формирования профессиональных интересов и идентичности, представляя собой интеграцию разнонаправленных видов деятельности (познавательной, творческой, рефлексивной), которые выстраивают логику вхождения в профессию в целостном педагогическом процессе – от освоения к присвоению и созданию.

Опыт работы на филологическом факультете БГПУ позволяет рассматривать образовательную среду вуза как информационно-образовательное пространство, как социовоспитательный компонент обучения, в котором студент выступает как активный творец собственного профессионально-личностного потенциала. Научные идеи, творчество формируются на базе основательной. Истоков, ресурсно поддерживающих профессионально-личностное развитие будущих педагогов-филологов множество. На филологическом факультете БГПУ им. М. Танка функционируют Центр литуанистики, Центр азербайджанского языка и культуры, Центр израильской культуры и изучения языка иврит, Центр белорусской литературы имени Максима Танка, кабинет полонистики. Студенты, изучающие китайский язык, в течение двух семестров учатся по программе «Включенное обучение» в Ланьчжоуском государственном университете (Китайская Народная Республика). Литуанцы проходят стажировку в вузах Литовской Республики. Ежегодно проводятся ставшие уже традиционными международные научные конференции «Язык и межкультурные коммуникации» (совместно с филологическим факультетом Литовского эдукологического университета), «Танкаўскія чытанні», «Нацыянальная мова і нацыянальная культура: аспекты ўзаемадзеяння», «А. С. Пушкін і міровая культура»; международные научно-практические конференции «Филологическая наука в XXI веке: язык, литература, методика, межкультурная коммуникация» и др. Студенты-филологи участвуют в университетских конкурсах научных работ, городских конкурсах «Студент года», «Педагогический дебют», ежегодных Днях чтения вслух и т.д. Высокий уровень духовности, ценностного отношения, речевого поведения, культуры мысли и слова – важнейшие характеристики педагогического взаимодействия в сфере преподаватель-студент. Интеллектуально-эмоциональный фон образовательной среды факультета, креативное поле эмпатий и смыслоощущений выступают важными факторами формирования аксиосферы (ценностного сознания) будущего филолога, утверждают культуротворческий статус будущего специалиста, обеспечивают возможности для эффективного личностного саморазвития. Студент с одной стороны принимает новые знания, ценности, заложенные в образовании, а с другой – сам оказывает влияние на образование.

Подобно тому, как в природной среде экологическую нишу формирует набор экологических факторов (температура, свет, влажность, давление и др.), благоприятных для жизнедеятельности организма, в образовательной среде учреждения высшего образования профессионально-значимые компоненты создают условия для свободного выбора собственной траектории личностного развития будущих педагогов. У будущего учителя формируется представление о профессии как о возможности самореализации, источнике творческого удовлетворения и признания.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Корчак, Я. Как любить ребенка / Я. Корчак. – М.: Дом, 2009. – 448 с.
2. Цытулина Н. В., Профессионально-личностное становление обучающихся в социокультурной образовательной среде вуза / Н. В. Цытулина, Н. Л. Соколова, М. В. Мишаткина, М. Г. Сергеева // *Alma mater* – 2018. – С. 63-67.
3. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

## THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY AS A RESOURCE FOR THE PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS

Timashkova L., Bantsevich M.

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank

Minsk (Republic of Belarus)

timashkova.7@mail.ru

margarita.bantzewitch@7@yandex.ru

**Annotation.** The components of the educational environment of the university are considered. The features of its influence on the professional and personal development of future teachers are revealed.

**Key words:** environment, educational environment of the university, future teacher



УДК 378.1

### ЭВОЛЮЦИЯ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В СВЕТЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ РЕФЛЕКСИИ

Титовец Т. Е.

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка,  
Минск (Республика Беларусь)

t\_titovets@mail.ru

**Аннотация.** В статье раскрываются особенности эволюции научно-педагогического дискурса, которые вызваны общими законами развития языка, а также специфическое проявление этих законов в системе педагогического знания.

**Ключевые слова:** научно-педагогический дискурс, система педагогического знания, эволюция.

Современная педагогическая терминосистема русскоязычного образовательного пространства претерпевает в ряде аспектов закономерные количественные, качественные и функциональные изменения. Они вызваны общими законами развития языка, но их проявление в системе педагогического знания имеет свои специфические особенности. Чтобы оценить характер эволюции современного научно-педагогического дискурса, следует соотнести происходящие в нем изменения с законами развития языка, являющимися объектом лингвистической философии и языкознания, с одной стороны, и с особенностями педагогического знания, с другой.

Эволюция педагогического знания и связанные с ней изменения в терминосистеме подчиняются следующим внешним и внутренним закономерностям развития научно-педагогического дискурса.

1) *Социокультурная обусловленность эволюции педагогического знания.* Данная закономерность проявляется в том, что в образовательной системе постоянно появляются новые реалии, порождаемые эмпирическим педагогическим опытом и влияющие на развитие педагогической терминосистемы и характер ее функционирования. Образовательная реальность в любую минуту ее существования содержит феномены, не подлежавшие языковому описанию до настоящего момента. И человек начинает искать новые словесные формы интерпретации образовательной реальности через означивание ранее не описанных феноменов бытия, связанных с обучением и воспитанием подрастающего поколения (например, массовые открытые он-лайн курсы, фасилитатор, тьютор, инклюзия и др.).

Проявление данной закономерности обнаруживает себя в постоянно обновляющейся научно-педагогической лексике и возникновении новых понятий, которые не имеют отдаленных аналогов в устоявшемся тезаурусе педагогики. Речь идет о появлении качественно новой семантики. Семантическая эволюция особенно наглядно прослеживается в научном дискурсе, описывающем проблемы инклюзивного образования и сферу применения информационных коммуникационных

технологий в образовании. При смене образовательной парадигмы количество новых образовательных реалий, подлежащих словесному описанию (означиванию), существенно возрастает.

2) *Художественное опосредование развития научно-педагогического дискурса* (его зависимость от использования художественного языка на этапе обновления терминосистемы). Новая реальность диктует поиск новой словоформы. Но для нового понимания феномена или для описания недавно возникшего явления изначально нужен язык художественный, способный выразить невыразимое в научных понятиях и определениях. Как ни парадоксально это звучит, но наука, которая, казалось бы, не использует художественный язык в широком обиходе, находится в прямой зависимости от его сохранности. Утрата художественного языка поставила бы под сомнение развитие научных дискурсов. Не случайно первые попытки словесно «означить» новое явление носят форму языковых метафор и образов, именуемых языковыми играми (перевёрнутый класс, игровые механики, учебный инкубатор, облачный кампус, цифровая педагогика и др.). Терминосистема педагогики при смене образовательной парадигмы изначально становится насыщенной метафорическими описаниями и «полу-терминами», которые по мере их длительного использования модифицируются по правилам словообразования в научном дискурсе, и становятся более похожими на научное звучание. В этом проявляется внутренняя закономерность развития терминосистемы.

3) *Обусловленность развития терминосистемы процессами ее дифференциации и интеграции*. Развитие терминосистемы определяется не только фактом появления в ней новых терминов, отражающих изменяющуюся образовательную реальность, но и изменением коннотаций уже существующих терминов и лексических единиц. Благодаря открытиям педагогической науки, уточнению ее научного аппарата, происходит постоянная дифференциация терминосистемы, которая проявляется в разъединении схожих по значению терминов (различении их по объему, границам применения и уточнение места каждого из них в системе схожих понятий), а также интеграция – объединение синонимического ряда, сведений схожих по значению понятий к укрупненному метапонятию. Интегративные процессы происходят также на междисциплинарном уровне: через интервенцию терминов из смежных областей (психодрама, поддержка, терапия, адаптация, культура, социальный проект и др.). Научно-педагогический прогресс не стоит на месте, поэтому терминосистема педагогики находится в постоянном трансформационном состоянии, объединяя и разъединяя свои структурные элементы. Процессы терминологической дифференциации и интеграции взаимно уравновешивают друг друга, усиливая целостность и функциональность научно-педагогического дискурса.

4) *Зависимость развития терминосистемы от процессов языковой конвергенции и дивергенции на уровне диалога культур*. Конвергенция означает схождение терминосистем разных культур, их сближение друг с другом в силу спонтанных заимствований зарубежных терминов и выработке международного научного аппарата педагогики. В эпоху глобализации и интернационализации образовательных систем процессы конвергенции усиливаются. И это подтверждается результатами анализа терминологического аппарата в условиях смены парадигмы образования: в период парадигмального сдвига англоязычные заимствования составляют содержательную основу изменений терминологического аппарата педагогики и зачастую при описании образовательных реалий выбор делается в пользу иноязычного эквивалента даже при наличии схожего по значению понятия в традиционной терминосистеме (контент, фасилитация, портфолио, диффузия нововведения, коннективизм, смарт-образование, геймификация, фидбэк и др.).

Однако любой язык отражает картину мира, сложившуюся в восприятии определенного народа, и перенос терминов из одной культуры в другую вызывает сдвиг в понимании педагогических ценностей: с заимствованным термином заимствуется контекст его употребления, через призму этого контекста переосмысливаются устоявшиеся ценностные позиции образовательной системы своей

культуры. В этом состоит развивающий потенциал процессов конвергенции: конвергенция запускает аксиологическую рефлексию системы педагогического знания, его частичную трансформацию.

5) Подчиненность развития терминосистемы цели максимальной эксплицитности как вектора ее эволюции. Системообразующим фактором развития терминосистемы, целью ее эволюции является достижение максимальной эксплицитности – языковой экономии при сохранении смысла высказывания. Отбор и «отбраковка» терминов в педагогическом дискурсе осуществляется также в соответствии с требованием эксплицитности – стремлением к экономичности языкового выражения, упрощению и сокращению высказывания без потери смысла. В соответствии с требованием эксплицитности в научно-педагогическом дискурсе происходит постоянный отбор наиболее жизнеспособных терминов из синонимического ряда, устранения многовариативности их понимания и псевдокommunikативности.

Таким образом, также как и эволюция языка, эволюция научно-педагогического дискурса осуществляется на основе действия внешних и внутренних закономерностей, характерных для любого научного дискурса. Однако в научно-педагогическом дискурсе проявление данных закономерностей имеет свою специфику. Во-первых, в педагогической терминосистеме в эпоху глобализации многократно увеличивается количество заимствований из англоязычной лексики, которое наблюдается во всех отраслях педагогической науки. Во-вторых, динамика научно-педагогического знания в большей степени, чем в других науках, обусловлена междисциплинарной терминологической интеграцией: педагогическое знание по своей природе требует рассмотрения бесконечного множества факторов, обуславливающих эффективность воспитания, обучения и развития личности, и в силу полифакторности предмета педагогики, оно вынуждено черпать источники научного обоснования в смежных социальных науках. При смене образовательной парадигмы и повороту к гуманистическим ценностям, междисциплинарные контакты педагогической науки еще больше активизируются, что и объясняет наблюдаемый в ее научном аппарате «взрыв» терминологии, образованной путем междисциплинарного переноса из смежных наук.

В-третьих, в условиях гуманистической образовательной парадигмы терминосистема более персонифицируется, в ней в большей степени начинает проявляться закономерность художественного опосредования развития научного дискурса, и многие понятия приобретают эмоционально-личностную коннотацию (саморазвитие, личностный смысл, жизнотворчество, смыслотворчество, событийность, жизненный цикл нововведения и др.).

В целом, анализ динамики педагогической терминосистемы с позиции закономерностей ее эволюции позволяет заключить, что современная педагогическая терминосистема русскоязычного образовательного пространства сохраняет системную и структурную целостность, устойчивый характер функционирования и внутреннюю идентичность.

## **EVOLUTION OF SCIENTIFIC PEDAGOGICAL DISCOURSE IN THE CONTEXT OF INTERDISCIPLINARY REFLECTION**

*Titovets T.*

*Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank*

*Minsk (Republic of Belarus)*

*t\_titovets@mail.ru*

**Annotation.** The paper gives insight into peculiarities of scientific pedagogical discourse evolution which can be accounted for general regularities that underpin language evolution. It also reveals the specific features of their manifestation in the system of pedagogical knowledge.

**Key words:** scientific pedagogical discourse, system of pedagogical knowledge, evolution.

## ДВУЯЗЫЧИЕ КАК ПРЕИМУЩЕСТВО В ПРЕПОДАВАНИИ И ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Толкач Ю. И.  
Гимназия № 2 г. Минск  
Минск (Республика Беларусь)

yulya-2307@mail.ru

**Аннотация.** Статья посвящена вопросам двуязычной среды при изучении и преподавании иностранных языков, так как нахождение (проживание, преподавание, обучение) в среде двуязычия и диглоссии имеет ряд преимуществ, которые необходимо рассматривать для оптимизации процессов преподавания и учения.

**Ключевые слова:** двуязычие, преподавание, обучение, иностранный язык.

A great number of languages existing in the world and a high level of immigration lead to a widespread phenomenon of modern society – bilingualism. Nearly all European countries, for example, contain linguistic minorities – groups of speakers who speak a language other than that which is the official, dominant or major language in the country where they live. And in some cases, where the minorities are relatively large, the nation-state usually has more than one official language: for example, Belgium (where Dutch and French are official languages), Belarus (Russian and Belarusian) and so on [1, 101]. According to Chambers Universal Learners' Dictionary the word "bilingual" means "speaking two languages equally well" [3, 59]. But whereas every normal person masters his mother tongue with unconscious ease, people vary in their ability to learn some additional language, just as they vary in other intellectual activities. To my mind, the strongest influence on the speed and apparent ease of this learning is situational motivation. And the greatest difficulty is experienced by those who learn a language because they are told to, without supporting reasons that they can justify. Given a motive other than external compulsion or expectation, the task is achieved much more easily [2, 566]. But despite the fact that a lot of people who speak two languages face a number of problems, there are advantages as well.

There is no doubt that bilinguals may have some difficulties connected with their bilingual status. Firstly, some of them find searches for a right translation to be of long-term sorrow, and, consequently, they cannot express their ideas in a proper and clear way. Besides, it is not easy for them to speak fluently. But I think that, for example, English as a second language is best taught in natural situations, with the second language used in meaningful contexts rather than in repetitious drills of grammar and vocabulary. Secondly, bilingualism threatens to sap their sense of national identity and divide them along ethnic lines. Of course, we can partially agree with it. But in my opinion, it depends on a person, I mean if someone wants to preserve the feeling of his national identity, it is up to him, it is his choice and nobody would deprive him of that. Thirdly, it is often held that children brought up bilingually are slower in schoolwork than comparable monolingual children, as a greater amount of mental effort has to be expended in the mastery of two languages [2, 566]. Though this is by no means proved. The action of speed of general learning by bilinguals and monolinguals is left open [2, 566]. And besides bilingual education was adopted by many local school districts in the 1960 and 1970s to remedy practices that had denied language minorities an equal educational opportunity. So these are the main difficulties bilinguals may come across.

One of the advantages of being bilingual is that these people are more likely to be professionally equipped than monolinguals because of their ability to speak two languages. For example, in Wales it is found that Welsh schoolchildren make rapid progress in English, the language of further education, newspapers, television and radio, "of the better paid jobs, and of any job outside Welsh – speaking areas" [2, 567]. An employer would rather give a job to a person who can speak a foreign language, which may be of

vital importance to the company he is going to work for or a job he is going to do. So in this case (in case of applying for a job) the ability to speak two languages is regarded as one of the advantages of bilingualism.

A second advantage of being bilingual is the chance to meet and speak to wide ranges of ethnic groups and have real insight into the aspects of their life. For example, living in another country a person gets to know a lot of interesting facts about it, such as the way of life of a people, its typical behaviour, its holidays, customs, traditions, its history and so on. And at the same time all this helps him to broaden his outlook. What more, it gives a person an opportunity to talk to people living not only in the country where he stays, but also to those who live in other countries he may visit and who speak one of the languages he knows. In other words, the possibility to communicate with people who speak one of the languages you know is one more advantage of being bilingual.

In analyzing the processes taking place in different steps of bilingual continuum and processes aimed at bilingualization from the early stages we should take into consideration the point of view of E. I. Negnevitskaya. According to her, the child acquires the language not by means of imitation, but by means of analytical activity, singling out the rules, making up conclusions on the basis of his own experience, observations of the elders' speech. The point of view put forward by E. I. Negnevitskaya is confirmed by the results of the foreign scholars' investigation of bilingualism [4].

In the analysis of cognitive preconditions put forward by D. Slovin (1984) cognitive preconditions of development of speech grammar connected with the meaning of utterances. The development of speech grammar connected with the meaning and the form of utterances [4]. As we declared at the beginning of the paragraph, the development of cognitive processes and linguistic development of a child go side by side. The child must find linguistic means for expressing his own thoughts and intentions.

For our investigation of Bilingualism the problem of bilingualism's influence on intellect is one of the primary issues. There are different points of view on this problem. In the framework of this issue one should stress the importance of the influence of bilingualism influence on intellect.

The first item in this field is the problem of "separate" or "joined" existence, localization of two or more speech mechanisms in the learners' memory. This problem has been discussed mainly in the context of the psychological approach to bilingualism.

Thus it is evident that despite different problems connected with the bilingual status of many people we can find a number of important advantages as well, such as the possibility to find a good job, because bilinguals are usually considered to be better professionally equipped, and a chance to meet and speak to different people, and consequently to know more about various aspects of their life. In fact, bilingualism is not a rare phenomenon nowadays because of immigration in particular. One can hardly live in a foreign country not knowing its language (or one of its official languages). And I think that the necessity for many people to speak two languages is an important issue nowadays, and because of this bilingual education, for instance, is being adopted by many schools in a number of countries.



#### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:**

1. Клімковіч Л. Ф. Токарава І. І. Хрэстаматыя па параўнальным краіназнаўстве. У двух частках. Тэксты для абмеркавання / Л. Ф., Клімковіч, І. І. Токарава. – Мн.: МДЛУ, 1995. – Частка 1А. – 175 с.
2. Encyclopaedia Britannica CD, 99. Knowledge for the information age: User's Guide. Multimedia Ed. – Chicago: Enc. Br., Inc., 1999 Volume 22 – 981p.
3. Chambers Universal Learners' Dictionary/ Ed. By E.M. Kirkpatrick. – Edinburgh: Chambers, 1980. – 907 p.
4. Фомин М.М. Теоретические и практические основы обучения иностранным языкам в двуязычной (многоязычной) среде. Режим доступа: <http://rulb.org/en/article/teoreticheskie-i-prakticheskie-osnovy-obucheniya-inostrannym-yazykam-v-dvuyazychnoj-mnogoyazychnoj-srede/>. – Дата доступа: 15.11.2018 г.

## BENEFITS OF BILINGUALISM IN FOREIGN LANGUAGES TEACHING AND LEARNING

Tolkach Y.

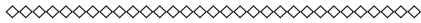
Minsk Gymnasium № 2

Minsk (Republic of Belarus)

yulya-2307@mail.ru

**Annotation.** The article deals with the issue of teaching and learning in a bilingual educational environment. A large number of students at Belarusian educational institutions are bilinguals. The article gives a thorough account of the concept of bilingualism, reveals its didactic potential in teaching and learning a language.

**Key words:** bilingualism, teaching, learning, foreign languages.



УДК 378.1

### **КОНСАЛТИНГОВОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ШКОЛЫ-ЛАБОРАТОРИИ ПО СОЗДАНИЮ ПОЛИСТИЛЕВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА**

**Торхова А. В.**

*Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка,  
Минск (Республика Беларусь)*

[atorkhova@yandex.ru](mailto:atorkhova@yandex.ru)

**Аннотация.** Консалтинговое сопровождение университетом школы-лаборатории позиционируется в качестве эффективного механизма кластерного развития непрерывного педагогического образования. Предметом консалтинга рассматривается создание полистилевого образовательного пространства, обеспечивающего повышение удовлетворенности всех участников образовательного процесса. Развивая такое пространство и являясь базой практик для студентов, школа-лаборатория вместе с педагогическим университетом работает на кумулятивный эффект подготовки современного педагога, способного ответить на вызовы образованию XXI века.

**Ключевые слова:** непрерывное педагогическое образование, концепция развития, кластерная модель развития, полистилевое образовательное пространство, консалтинговое сопровождение, эффекты консалтингового сопровождения.

Согласно Концепции развития педагогического образования на 2015-2020 годы [1], система непрерывного педагогического образования Республики Беларусь перешла на кластерную модель развития. Кластерная модель развития рассматривается в концепции механизмом преодоления имеющихся в педагогическом образовании недостатков и призвана не только усилить практико-ориентированность системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации, но и создать среду опережающего личностно-профессионального развития педагогов.

Такая среда образуется за счет создания университетами экспериментальных и инновационных площадок на базах дошкольного, общего среднего, специального и дополнительного образования детей и учащейся молодежи и использования их в качестве баз непрерывной педагогической практики, индивидуальной и коллективной учебно-исследовательской, научной и инновационной деятельности всех участников образовательного процесса – учащихся, студентов и магистрантов, аспирантов, преподавателей вуза и учителей [2, с. 36].

Учреждению общего среднего образования, которое сотрудничает с университетом и активно внедряет передовой педагогический опыт, ведёт эффективную учебно-методическую работу, осуществляет экспериментальную и инновационную деятельность и является базой для учебно-профессиональной и научно-исследовательской деятельности студентов, магистрантов, аспирантов, может быть присвоен статус школы-лаборатории кластера непрерывного педагогического образования.

Примером могут служить школы, тесно сотрудничающие с БГПУ по реализации инновационных проектов. Один из таких проектов осуществлен на базе школы № 6 г. Минска и был посвящен внутришкольному обучению педагогов созданию полистилевого образовательного пространства. Консалтинговая поддержка реализации данного проекта осуществлялась под нашим непосредственным руководством при активном участии наших аспирантов и сотрудников центра развития педагогического образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка.

Согласно нашим исследованиям, полистилевое образовательное пространство представляет собой особым образом структурированную педагогическую реальность. Эта реальность возникает на пересечении персонального, интерперсонального, информационного, деятельностного и средового подпространств. Она характеризуется личностной ориентированностью, синергетичностью, вариативностью, открытостью и динамичностью. Плюральность смыслов, позиций, деятельностей, помогающая объективировать творческую индивидуальность человека, – ключевая характеристика такого пространства. Поэтому в нем каждый является носителем своего стиля деятельности, а взаимодействие носит качество развивающейся гармонии, полифонического сотворчества различных начал [3, с.112].

Идея создания такого пространства захватила педагогический коллектив средней общеобразовательной школы № 6 г. Минска, которой в 2016 г. был присвоен статус школы-лаборатории учебно-научно-инновационного кластера непрерывного педагогического образования. Консалтинговое сопровождение деятельности педагогического коллектива по созданию полистилевого образовательного пространства заключалось в следующем:

во-первых, в поддержке концептуального мышления педагогического коллектива, направленного на преодоление «антропологической отсталости» образовательной системы, тех проблем и недостатков, которые, в погоне за академическими достижениями любой ценой, снижают социальные результаты образования (самостоятельность личности, инициативу, ответственность, креативность, толерантность), востребованные в современном социуме;

во-вторых, в информационной поддержке, связанной с осознанием сущностных признаков полистилевого образовательного пространства и переводом их на язык педагогических действий;

в-третьих, в обогащении опыта педагогов антропопрактиками, методами развития субъектности обучающихся в образовательном процессе;

в-четвертых, в обучении педагогов и учащихся технологии школьной медиации, принципам и методам создания адаптивной, толерантной и безопасной образовательной среды;

в-пятых, в поддержке творческих инициатив педагогов по созданию вариативной образовательной среды, предоставляющей учащимся возможность выбора;

в-шестых, в поддержке рефлексивного осмысления процесса и результатов инновационной деятельности по развитию полистилевого образовательного пространства.

Не прибегая к подробному анализу мониторинговых исследований, подчеркнем главные достижения школы-лаборатории по развитию полистилевого образовательного пространства:

- повышение удовлетворенности всех участников образовательного процесса;
- осознанность выбора учащимися профиля обучения;
- выраженность индивидуально-творческого развития учащихся;
- высокая социальная включенность и активность учащихся;
- ответственность за бесконфликтную коммуникацию, основанную на диалоге и понимании.

Учитывая тот факт, что школы-лаборатории являются базой для непрерывной педагогической практики студентов, они вместе с педагогическим университетом работают на кумулятивный эффект подготовки современного педагога, востребованного обществом и способного дать адекватные

ответы на вызовы образованию XXI века. Именно в этом нам видится значимость кластерной модели развития педагогического образования в Республике Беларусь.



#### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:**

1. Концепция развития педагогического образования на 2015–2020 годы [Электронный ресурс]. – RL: [http://bspu.by/adminpanel/vendor/kcfinder/upload/files/klaster/The %20concept %20of %20teacher %20education.pdf](http://bspu.by/adminpanel/vendor/kcfinder/upload/files/klaster/The%20concept%20of%20teacher%20education.pdf)
2. Торхова, А. В. Кластерный подход в развитии непрерывного педагогического образования / А. В. Торхова, А. В. Позняк, З. С. Курбыко // Адукацыя і выхаванне . – 2017 . – № 8. – С. 34-41.
3. Торхова, А. В. Теоретико-методические основы развития индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя: монография / А. В. Торхова. – М.: МГОПУ, 2005. – 226 с.

#### **CONSULTING SUPPORT OF THE LABORATORY SCHOOL ON CREATING POLYSTYLE EDUCATIONAL SPACE**

*Torkhova A.,*

*Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank*

*Minsk (Republic of Belarus)*

*atorkhova@yandex.ru*

**Annotation.** Consulting support by the university of the school-laboratory is positioned as an effective mechanism for the cluster development of continuous pedagogical education. The subject of consulting is the creation of a polystyle educational space, providing increased satisfaction of all participants in the educational process. Developing such a space and being a base of practices for students, the school-laboratory together with the pedagogical university works on the cumulative effect of the preparation of the modern teacher, able to respond to the challenges of education of the XXI century.

**Key words:** continuous pedagogical education, concept of development, cluster model of development, polyvinyl education space, consulting support, effects of consulting support.



УДК 378.147.091.33:71:004.92

#### **КОМПЬЮТЕРНАЯ ГРАФИКА КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ МЕДИАПРОЕКТОВ БУДУЩИМИ УЧИТЕЛЯМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА**

**Фурсикова Т. В.**

*Центральноукраинский государственный педагогический университет*

*имени Владимира Винниченко,*

*Кропивницкий (Украина)*

**tan\_u@ukr.net**

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы использования средств компьютерной графики в подготовке будущих учителей изобразительного искусства. Обсуждаются возможности компьютерной графики в проектной деятельности студентов. В работе предлагаются тематика и алгоритм реализации медиапроектов с использованием компьютерной графики.

**Ключевые слова:** будущие учителя, изобразительное искусство, компьютерная графика, проектная деятельность, медиапроект.

Современный этап развития художественного образования характеризуется спектром новых требований. Приоритетом государственной политики в области художественного образования является подготовка специалистов с высоким уровнем образования и культуры, способных к творческому труду, профессиональному развитию, мобильности в освоении и внедрении новых научных и ин-

формационных технологий. Эти задачи обозначены Законом Украины «О высшем образовании», Национальной доктриной развития образования Украины в XXI веке, Концепцией художественно-эстетического воспитания учащихся в общеобразовательных учебных заведениях. Успешное их выполнение предусматривает направленность высшего образования на подготовку учителя как социально активной, интеллектуально развитой личности, которая должна не только основательно знать свой предмет и владеть методикой его преподавания, но и использовать в учебном процессе современные достижения науки и компьютерных технологий.

Научно-теоретические основы подготовки учителя изобразительного искусства, формирования его личностных и профессиональных качеств в процессе обучения нашли отражение в работах А. Алёхина, В. Зинченко, С. Коновец, В. Кузина, Н. Ростовцева, А. Унковского, Е. Шорохова и др. Изучением вопроса подготовки учителей изобразительного искусства с использованием компьютерных технологий занимались теоретики и практики педагогической общественности: Т. Батиевская, Л. Залогова, М. Петров, Л. Турлюн, О. Яцюк и др.

Отметим, что компьютерная технология обучения изобразительному искусству предполагает применение комплекса функционально зависимых педагогических, художественных, информационных, методологических, психофизиологических и эргономических средств и методик, созданных и организованных на базе технического и программного обеспечения компьютера и направлена на решение задач изобразительного искусства в школе [1].

По утверждению Л. Турлюн [2], важнейшим фактором, определяющим эффективность использования компьютерных технологий, служит уровень развития компьютерной графики, поскольку именно она является их неотъемлемым функциональным компонентом, который легче воспринимается, скорее обрабатывается (с информационной точки зрения) и усваивается человеком, а главное – в полной мере соответствует естественным психологическим особенностям восприятия личностью окружающей среды.

Компьютерную графику мы рассматриваем как средство для создания художественных работ, редактирование изображений с помощью компьютерных технологий, а также как систему способов, принципов и методов, которые применяются в работе с такими изображениями.

Проведенное нами исследование показывает, что в профессиональной деятельности учителей изобразительного искусства компьютерная графика может применяться как дидактическое и изобразительное средство, ориентированное на современные формы обучения в сочетании с традиционными учебными материалами.

Среди преимуществ использования компьютерной графики в профессиональной деятельности учителей изобразительного искусства ученые выделяют следующие:

- информационные (использование электронных ресурсов Интернет, визуальных и аудиовизуальных материалов из фондов и каталогов музеев и галерей);
- интерактивные (расширение масштаба поликультурного общения, виртуальное взаимодействие в условиях глобализации);
- дидактические (гибкая индивидуализация обучения, условия для приспособления к темпу художественно-познавательной деятельности каждого ученика через систему задач различной сложности, использование графических редакторов и анимационных программ для поисковых упражнений в сфере искусства, свободного проектирования и моделирования);
- интегральные (синтез вербальной, визуальной, звуковой, двигательной, тактильной информации, сочетание абстрактно-логических, знаково-символических, предметно-образных форм наглядности);
- психологические (повышение мотивации обучения за счет единства познания и развлечения, игровых стимулов, интерес к спецэффектам; единство рационального и эмоционального, сознательного и подсознательного);

- профессионально-педагогические (расширение методического арсенала учителей изобразительного искусства, демонстрация педагогических рисунков высокого качества);
- эргономические (вариативность темпа, компактность систем хранения информации) [3; 4].

В профессиональной подготовке студентов-художников компьютерную графику мы используем как средство для реализации медиапроектов. Необходимость внедрения метода проектов доказана многими исследователями (В. Болотов, С. Горлицкая, Е. Полат и др.). Он обусловлен необходимостью научить студента понимать смысл и назначение своей будущей профессиональной деятельности, самостоятельно определять цели и задачи, продумывать способы их осуществления, вовлекаться в процесс самостоятельного сбора и обработки учебной информации, приобретения знаний и поиска путей решения профессиональных задач.

Опираясь на проведенный анализ научного наследия отечественных и зарубежных ученых по этапам проектирования, в процессе исследования в основу был взят такой алгоритм:

1. Организационно-подготовительный этап:
  - диагностирование проблемы;
  - целеполагание;
  - планирование.
2. Технологический этап:
  - поисково-исследовательский этап;
  - создание проекта;
  - разработка инструментария;
  - реализация проекта.
3. Заключительный этап:
  - контрольно-оценочный этап;
  - рефлексивно-коррекционный этап;
  - оформление проекта;
  - презентация результатов проектирования (выступление на мероприятиях различных уровней, публикации в периодических изданиях, размещение оформленных материалов проекта в сети Интернет и др.).

Применение разработанного алгоритма в профессиональной деятельности учителей изобразительного искусства позволит им четко и планомерно выстроить образовательную траекторию достижения поставленной цели педагогического проектирования [5].

Проектная деятельность является частью методики формирования готовности будущих учителей изобразительного искусства к применению компьютерной графики в профессиональной деятельности. Вместе с преподавателями кафедры изобразительного искусства и дизайна Центрально-украинского государственного педагогического университета имени Владимира Винниченко мы разработали тематику творческих проектов, направленных на формирование системы знаний и умений применения компьютерной графики в изобразительной деятельности, формирование готовности к решению профессиональных задач. Это способствовало не только формированию системы профессиональных умений, но и совершенствованию целостной совокупности качеств личности будущего специалиста.

Во время проведения опытно-экспериментальной работы студенты успешно защитили медиапроекты профессиональной направленности. Интересными для будущих учителей оказались темы исследования: «Формирование информационной компетентности учащихся средствами компьютерной графики», «Использование инструментальных средств компьютерной графики в изобразительной деятельности школьников», «Методические особенности применения средств компьютерной графики на примере кружка «Витражное искусство в общеобразовательной школе», «Взаимодействие традиционных и компьютерных технологий в процессе обучения изобразительному искусству».



**Ключевые слова:** Международный бакалавриат, лицей, общеобразовательная программа, интернациональное мышление, концептуальное обучение.

Международный бакалавриат (IBO) – это международная образовательная организация, основной задачей которой является укрепление интернационального мышления и общечеловеческих ценностей среди молодежи. Ее миссия состоит в развитии ряда качеств, которые помогут ученикам создать лучший мир посредством межкультурного взаимопонимания и уважения.

В течение более 50-ти лет Международный бакалавриат (далее – МБ) закрепил за собой репутацию программы, обеспечивающей высокое качество образования во множестве школ по всему миру. По данным на 6 ноября 2018 года, в мире уже 4954 школы в 153 странах мира осуществляют программу МБ. Каждая школа авторизована организацией [1].

Портрет выпускника Международного бакалавриата предполагает, что каждый ученик стремится быть: любознательным (inquirers), знающим (knowledgeable), думающим (thinkers), умеющим общаться (communicators), принципиальным (principled), широко мыслящим (open-minded), неравнодушным (caring), способным рисковать (risk takers), гармонично развивающимся (balanced), способным к самоанализу (reflective).

Образовательная система МБ включает в себя четыре ступени: Программа начальных лет (Primary Years Programme), Программа средних лет (Middle Years Programme), Дипломная программа (Diploma Programme) и Карьерная программа (Career-related Programme) [2].

**«Лицей Ширакаци» и Международный бакалавриат.** Международный научно-образовательный комплекс «Лицей Ширакаци» в Ереване является единственным в Армении учебным заведением, реализующим полную общеобразовательную программу Международного бакалавриата: от младшей до старшей школы. Лицей был основан в 1990 г. как учреждение для одаренных детей. Еще тогда директор и основатель лицея Ашот Алиханян заинтересовался программой МБ. В начале 2000-х гг. началось глубокое изучение программы. И уже через несколько лет лицей получил статус школы-кандидата, что означало начало длинного процесса на пути к аккредитации МБ. В 2013 г. Программу МБ официально начала осуществлять начальная школа, а уже через год к ней присоединились средняя и старшая. Каждые 5 лет представители МБ осуществляют оценочные визиты, в ходе которых устанавливается соответствие работы лицея стандартам МБ, выявляются проблемы и обсуждаются методы их решения [3].

Лицей разделен на младшую, среднюю и старшую школы. Такая структура соответствует и структуре программ МБ. Соответственно, в каждой из школ осуществляются Программа начальных лет (Primary Years Programme), Программа средних лет (Middle Years Programme) и Дипломная программа (Diploma Programme). Дошкольная программа МБ находится в стадии разработки, однако уже применяется в центре дошкольного образования при лицее. Единственная программа МБ, которая не реализуется в лицее – Карьерная (Career-related Programme), предполагающая профессиональную подготовку.

Выпускники Дипломной программы получают возможность поступать в университеты всего мира на основе выпускных экзаменов без вступительных испытаний в университете. Если ученик не собирается поступать за границу, то он имеет возможность учиться в старшей школе не по Дипломной Программе МБ, а по авторской программе, соответствующей национальному стандарту. Более трехсот выпускников обеих программ старшей школы лицея продолжили обучение в лидирующих вузах мира, в числе которых Гарвардский, Кембриджский, Массачусетский университеты и др.

**Особенности программы Международного бакалавриата.** Международный бакалавриат создает платформу для обучения, которая обеспечивает учеников интеллектуальными вызовами и поощряет связь между традиционными предметами и реальным миром. Программа фокусируется на том, как «учить учиться» и на систематическом развитии подходов к обучению с помощью навы-

ков коммуникации, сотрудничества, организации, самоуправления, исследования, информационной грамотности, медиаграмотности, а также творческого и критического мышления. Она также поощряет навыки межкультурной коммуникации и глобального мышления, которые считаются одними из важнейших для нынешней молодежи.

Междисциплинарное преподавание и обучение строит тесную связь между разными составляющими учебного контента, который соответствует потребностям учащихся в их развитии, а также готовит их к дальнейшей академической деятельности и жизни в мире взаимосвязанных концептов. МБ использует концепты и контексты как начальные точки для смысловой интеграции и трансфера знаний между группами предметов [4].

МБ требует не менее 50 часов обучения в год для каждой предметной области. Каждый урок в лицее длится 80 минут.

Основное отличие программы МБ от национальной общеобразовательной программы Армении заключается в практическом применении знаний. Здесь ученики развивают навыки, проходят тренинги, находят связь теоретического материала с внешним миром и определяют для себя сферы использования этих знаний. Даже в случае использования некоторых учебников установленных Министерством образования Армении учителя дополняют их большим количеством материала так, чтобы процесс обучения выходил за грани заучивания и запоминания. Тем самым работа учителя в лицее представляет собой непрерывный творческий процесс.

Отдельное внимание уделяется междисциплинарным проектам, в которых ученики устанавливают связь между предметами с помощью общих концептов. Так, например, учителя географии и английского языка объединяются для проведения совместного экологического проекта в восьмом классе. При этом они параллельно затрагивают тему экологии на уроках по обоим предметам. Иногда ученики сами выявляют связь между пройденными темами и предлагают идеи междисциплинарных проектов.

**Обучение иностранному языку и его цели.** Уроки иностранного языка у всех учащихся, начиная с семилетнего возраста, ведутся на языке, отличном от языка обучения школы. Способность к коммуникации на более чем одном языке имеет большое значение в концепции международного образования, которое поощряет межкультурное взаимопонимание и занимает центральное место в миссии МБ. Изучение дополнительных языков в МБ дает ученикам возможность изучить особенности языка и концепцию культуры, а также осознать, что существуют различные нормы жизни, поведения и видения мира.

Освоение дополнительного языка, изучение и размышление о культурных особенностях различных сообществ:

- является центральной в развитии критического и глобального мышления;
- обеспечивает интеллектуальную основу для поддержки личного развития, культурной самобытности и концептуального мышления;
- в значительной степени способствует целостному развитию учеников и укреплению навыков непрерывного обучения;
- развивает в учениках навыки, необходимые для успешного общения в различных глобальных контекстах.

Программа иностранного языка способствует исследовательской деятельности в процессе изучения языка путем развития навыков концептуального понимания внутри глобальных контекстов.

В основе программы лежат ключевые концепты, такие как общение, связи, творчество и культура.

Родственные концепты способствуют более глубокому обучению, основанному на конкретных дисциплинах. Примеры родственных концептов в обучении языку в МБ включают выбор слов, согласование и идиому.

Ученики изучают ключевые и родственные с ними концепты с помощью следующих глобальных контекстов: «Личности и отношения», «Ориентация в пространстве и времени», «Личное и культурное самовыражение», «Научно-технические инновации», «Глобализация и стабильность», «Справедливость и развитие».

В рамках учебной программы МБ предоставляет школам возможность определять наиболее увлекательный, актуальный, сложный и важный контент, соответствующий требованиям местных и национальных образовательных программ. Такая программа нацелена на исследование фактологических, концептуальных и дискуссионных вопросов в процессе изучения языка.

Иностранный язык является обязательным компонентом в программе каждого года, за исключением билингвальных учеников, которые проходят обучение сразу по нескольким языкам в группе предметов «язык и литература» [5].

**Система оценивания.** Каждая цель в освоении языка соответствует одному из четырех равноценных критериев оценивания. Каждый критерий имеет восемь возможных уровней достижения (1-8), разделенных на четыре группы с отдельными описаниями, которые помогают учителям формировать определенные суждения о работе учеников. В школе МБ есть три вида оценивания: диагностирующее, формирующее, итоговое.

Каждая пройденная тема представляет собой один учебный модуль. В процессе уроков проводится формирующее оценивание, которое помогает и учащимся и учителям определить уровень освоения данной темы, выявить сильные и слабые стороны. Формирующие работы также являются полезным инструментом для подготовки к итоговой работе. Итоговое оценивание единственное, при котором ученик получает оценку по одному или нескольким критериям [6].

Для успешного обобщения работы ученика в классе и дальнейшего информирования родителей о его усердности, на уроках выставляются баллы по шкале от 1 до 3 по двум параметрам:

1. Активность и вовлеченность в процессе урока.
2. Подготовленность к уроку. Проверяется выполнение домашних работ (В лицее данное определение не используется, вместо него – «самостоятельная работа»).

Данный балл не является оценкой успеваемости, а только отражает работу ученика. Он также влияет на его школьный рейтинг.

В «Лицее Ширакаци» применяется метод фазового обучения. Это означает, что после начальной школы, ученики проходят диагностирующее оценивание и на основе его результатов делятся на группы по иностранному языку. Это дает возможность создать комфортную для учеников обстановку для обучения в группах, где другие учащиеся находятся примерно на одинаковом уровне владения языком. Для каждой фазы подбирается соответствующий учебник, методы преподавания, дополнительные материалы.

Таким образом, Международный бакалавриат создает наиболее гибкую систему, в которой возможен индивидуальный подход и удовлетворение академических потребностей каждого ученика. Концептуальный подход к познанию развивает у учащихся широкий кругозор и лучшее понимание процесса обучения. Международный бакалавриат воспитывает лидеров, ответственных за свои решения, умеющих критически рассуждать и самосовершенствоваться. В наше время трудно недооценить важность интернационального мышления, следовательно, и международные учебные программы занимают особое место в образовании XXI века.

#### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:**

1. Facts and figures: Facts about IB programmes and schools [Electronic resource]: IB official website / International Baccalaureate Organization, 2013. – Mode of access: <https://www.ibo.org/about-the-ib/facts-and-figures>. Date of access: 19.11.2018.
2. What is an IB education? [Electronic resource]: The IB programme continuum of international education / International Baccalaureate Organization, 2013. – Mode of access:



гогического, проходит в контексте мировых, европейских образовательных тенденций. Результаты сравнительного анализа показывают, что характеристики систем оценки качества педагогического образования развитых стран Европы, США и стран СНГ в общих чертах схожи: повышение качества высшего образования; ориентация профессиональной подготовки на конечный результат (компетентности педагога) и реализация трехуровневой структуры высшего педагогического образования с признанием квалификаций (степеней) и периодов обучения; развитие тенденции к повышению ориентации результатов педагогического образования на требования потребителей, прозрачности процедур аттестации и аккредитации в условиях сопоставимости результатов образования; переход на инновационный путь развития и т.д.

Можно констатировать, что система оценки качества педагогического образования Республики Беларусь развивается в режиме инновационного развития и переживает те же трудности, что и системы оценки качества во многих странах ближнего и дальнего зарубежья. Однако новшества, сопровождающие развитие системы оценки качества образования, вызывают серьёзные затруднения как у работодателей, так и у педагогической общественности. В системах оценки качества педагогического образования сохраняются проблемы, требующие решения.

Нет единства в понимании качества педагогического образования в науке и практике. Педагогическая практика динамично развивается, становятся востребованы новые функции педагога и специалистов образования, но это еще не достаточно учитывается при определении качества педагогического образования и его оценке. Это обусловлено неоднородностью субъекта заказа на педагогическое образование, выраженной динамикой ценностей, целей и смыслов общего среднего образования, мощным международным контентом, определяющим ценности, принципы и нормы построения общего образовательного пространства [2, с. 21]. По мнению ученых (А. И. Жука и А. В. Торховой), в ситуации, когда образ, суть и характеристики моделей выпускников разных уровней и ступеней образования не ясны, затруднительно адресно готовить педагога и оценивать качество этой подготовки.

Остается нерешенной проблема выбора образовательных индикаторов и систем показателей качества педагогического образования. Оценка качества образования – сложный многоаспектный процесс, в котором все еще отсутствует взаимосвязь, междисциплинарность как основа проведения научных изысканий, касающихся создания систем оценки на разных уровнях и ступенях системы педагогического образования. Обучение педагога строится в логике академического изучения отдельных учебных дисциплин, а не в логике педагогической деятельности учителя, которая интегративна и междисциплинарна [3, с. 22]. В практической деятельности педагога возникают задачи, требующие от него междисциплинарных знаний и умений (философских, педагогических, психологических, методических и др.). Каждый студент как будущий профессионал должен овладеть компетенциями, которые позволят ему овладеть педагогической деятельностью как антропологающей практикой, т.е. практикой социального воспроизводства человека. Однако в высшем педагогическом образовании преобладают формы контроля предметных знаний.

При внедрении компетентного подхода к оцениванию результатов обучения возникают значительные трудности. Многообразные функции современного педагога требуют формирования соответствующих компетенций. Для этого важно определить, кого следует считать компетентным выпускником учреждения высшего педагогического образования, а также и учреждения среднего образования. Совокупность компетенций должна задаваться профессиональными стандартами и потребностями рынка труда в современном педагоге [4]. Уже разработан профессионально-квалификационный стандарт педагога, который определяет содержание образовательных стандартов подготовки специалистов образования, которым следует руководствоваться в практике.

Существует противоречие между наметившимися тенденциями к децентрализации системы оценки качества образования, с одной стороны, и с другой – к централизации контроля за подго-

товкой педагогических кадров через жесткие национальные стандарты, сертификацию, лицензирование будущих и работающих учителей. Так, система образования в странах постсоветского пространства всегда была строго централизованной, что все еще сохраняется и по настоящее время. Государство предоставляет относительную свободу выбора при проведении инноваций, но вводит более жесткие мониторинговые процедуры при оценке конечного продукта педагогического образования. Вместе с тем уже внедряются в практику система внешней независимой оценки, самооценки качества образования на уровне учреждения высшего педагогического образования и др.

В педагогическом образовании существует проблема недостаточной разработанности механизмов перехода с форм и методов количественного контроля на методы качественной оценки. Введение таких форм оценки, как тестирование при приеме в вузы вместо традиционных экзаменов, внедрение рейтинговой системы оценки, интенсивное развитие системы менеджмента качества в образовании и др. по-иному ставят проблему качества педагогического образования.

Наличие небольшого опыта применения инновационных форм и методов оценки качества в педагогическом образовании. Например, еще не достаточно опыта в создании тестов по педагогике, проведении процедур анализа и интерпретации и, соответственно, получаемые результаты не всегда обладают валидностью, генерализуемостью и не могут способствовать объективности оценочных процедур. В научно-педагогической общественности признается, что компетентность педагога проявляется в готовности решать профессиональные задачи, ситуации в практической деятельности [3, с. 22], что требует внедрения таких форм контроля, как защита проекта, создание портфолио, кейса студента, решение контекстных задач и др. Однако в практике такие формы и методы оценки используются не системно, не охватывая все этапы образовательного процесса.

Вскрылись проблемы, связанные с необходимостью преодоления инертности профессорско-преподавательского состава, неохотно воспринимающего происходящие изменения в формах и методах оценки качества педагогического образования и требующие значительной перестройки их работы. Существуют трудности, требующие значительных затрат времени преподавателей для внедрения в учебный процесс кредитной системы учета трудоемкости.

Таким образом, решение обозначенных проблем позволяет наметить ориентиры по преобразованию системы оценки качества педагогического образования: изменения в понимании сущности качества образования и его оценки; обновление приоритетных подходов к развитию национальных систем оценки качества образования, включая педагогического, определяющих их инновационное развитие; внедрение в систему оценки качества компетентностного подхода, формирование внешней независимой системы оценки качества образования при взаимодействии вузов с рынком труда, заказчиками и потребителями педагогических кадров; разработку систем кредитно-модульного обучения, внедрение инновационных форм и методов оценки качества образования; подготовка профессорско-преподавательского состава к преобразованиям в системе оценки качества педагогического образования.



#### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:**

1. Байденко, В. И. Концептуальная модель ГОС ВПО в компетентностном формате (дискуссионный вариант) / В. И. Байденко: монография. – М.: ИЦПКПС, 2004. – 97 с.
2. Жук О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О. Л. Жук. – Минск: РИВШ, 2009. – 336 с.
3. Жук, А. И. Система педагогического образования Республики Беларусь: состояние, проблемы, перспективы развития / А. И. Жук, А. В. Торхова. // Адукацыя і вихаванне. – 2014. – № 10. – С. 19-25.
4. Жук, А. И. Профессиональный стандарт педагога в контексте реализации принципа «Образование без границ» / А. И. Жук, А. В. Торхова. // Inwensya w edukacyi dzieci, młodzieży

I dorosłych: monografia wieloautorska / pod redakcją naukową A.Klim-Klimaszewskiej, A. Fijałkowskiej-Mroczek, E.Jagiello.– Siedlce: AKKA, 2016.

5. Звонников, В. И. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход [Текст] / В. И. Звонников, М. Б. Челышкова. – М.: Изд-во Логос, Университетская книга, 2009.
6. Профессионально-квалификационный стандарт педагога; проект / А. В. Торхова и др. – Минск, 2018.

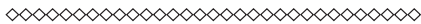
### **THE DEVELOPMENT OF A SYSTEM FOR QUALITY ASSESSMENT OF PEDAGOGICAL EDUCATION: EXPERIENCE, PROBLEMS, SOLUTIONS**

*Tsarik I.*

*Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank  
Minsk (Republic of Belarus)*

**Annotation.** The article presents the results of the study of the problem of pedagogical education quality assessment. Based on a comparative analysis of domestic and foreign experience, problems have been identified and guidelines have been outlined for the transformation of the national system for quality assessment of pedagogical education.

**Key words:** quality of higher education, education quality assessment, system for quality assessment of pedagogical education



УДК 37 : [78 Кабалевский]

## **ОБЩЕ И ОСОБЕННОЕ ВО ВЛИЯНИИ ИДЕЙ Д. Б. КАБАЛЕВСКОГО НА РАЗВИТИЕ СИСТЕМ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В БЕЛАРУСИ И КИТАЕ**

*Цзе Дин*

*Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»  
Минск (Республика Беларусь)*

[cello.dj0229@gmail.com](mailto:cello.dj0229@gmail.com)

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования влияния идей Д. Б. Кабалевского на развитие систем общего музыкального образования в Беларуси и Китае. Подчеркивается, что в Китае это влияние носит опосредованный характер, наиболее ярко проявляется в современный период и носит исследовательскую направленность по отношению к системе Д. Б. Кабалевского как к потенциальному источнику обогащения теории и методики общего музыкального образования.

**Ключевые слова:** общее музыкальное образование, концепция Д. Б. Кабалевского, влияние на развитие, общее и особенное.

В условиях духовного нигилизма современного общества и размытости ценностных ориентиров молодежи осмысление концептуальных идей Д. Б. Кабалевского применительно к развитию систем общего музыкального образования в Беларуси и Китае является весьма значимым. Системы музыкального образования стран мира развиваются с учетом вызовов времени, в условиях глобализации и информатизации общества, диалога культур, расширения общего образовательного пространства. Поэтому проведенное в сравнительном контексте исследование влияния идей Д. Б. Кабалевского на развитие общего музыкального образования в Беларуси и Китае обладает высокой практической значимостью и эвристическим потенциалом.

Общее и особенное во влиянии идей Д. Б. Кабалевского на развитие общего музыкального образования в Беларуси и Китае выявлялось в опоре на модель сравнительного анализа и предусматривало содержательную оценку: методологических подходов к построению общего музыкального образования; ценностно-целевых ориентиров в данном процессе; содержания общего музыкального образования; его форм, методов, технологий [4, с.21].

Наличие общих черт в музыкальной педагогике объясняется поддерживаемой в Китае антропологической традицией общего музыкального образования, идущей от Конфуция и близкой по духу идеям Д. Б. Кабалевского. Эта традиция проявляется в следующих постулатах: музыка отражает жизнь человека и является неотъемлемой сферой его жизнедеятельности; это важный фактор духовно-нравственного развития человека, основа гармоничной и совершенной жизни; духовная мощь личности, общества и государства зависит от качества и количества полученного его членами музыкального образования; отсюда фундаментальным методологическим тезисом является введение всех и каждого в музыкальную культуру как составную часть духовной культуры в целом [2].

Общие методологические основания определили близость ценностно-целевых ориентиров в построении общего музыкального образования в Беларуси и Китае (формирование музыкальной культуры учащихся как неотъемлемой части их духовной культуры) и общих черт в содержании, формах, методах [1; 3].

В содержании музыкального образования общие черты просматриваются: в отборе музыкального материала для освоения национальной и мировой музыкальной культуры; использовании тематизма при планировании музыкальных занятий для целенаправленного освоения языка музыки; обращении к смежным видам искусства, облегчающим творческое самовыражение школьников в музыкальной деятельности и помогающим в освоении языка музыки; наращивании видов музыкальной деятельности, результатом которой рассматривается опыт музыкально-творческой деятельности, распределенный в умениях и навыках, эмоционально-ценностном отношении к музыке как средству творческого самовыражения и духовно-нравственного преобразования.

Общими чертами при выборе организационных форм и методов являются: осознанный уход от уроков пения в пользу уроков музыки; многообразие форм, методов и технологий, обеспечивающих учащимся активную позицию на уроке и способствующих развитию их творческих способностей; развитие многообразных форм внеклассной музыкальной деятельности, которая носит характер коллективного творчества.

Специфические особенности влияния идей Д. Б. Кабалевского на развитие общего музыкального образования в Беларуси и Китае касаются: характера этого влияния; периодизации влияния; разного понимания системности; встроенности в мировую систему с учетом уникальности национальной; подготовки педагогических кадров.

Специфика влияния идей Д. Б. Кабалевского на развитие общего музыкального образования заключается, в том, что в Беларуси оно является непосредственным, а в Китае – опосредованным. Опосредованное влияние осуществляется через: поддерживаемую в стране антропологическую традицию общего музыкального образования; изучение китайскими специалистами прогрессивного зарубежного опыта и эффективных систем музыкального воспитания, среди которых и система Д. Б. Кабалевского; распространение передового опыта национальных систем музыкального воспитания Беларуси, России на международных конференциях, стажировках; научные публикации с описанием характерных особенностей системы музыкального воспитания Д. Б. Кабалевского, а также национальных систем, основанных на методологии всемирно известного педагога, музыканта, композитора, ученого.

В Беларуси на протяжении всех исследуемых периодов (советский, постсоветский, современный) прослеживается единая методологическая основа общего музыкального образования, заданная Д. Б. Кабалевским. В Китае динамика познавательного интереса к системе Д. Б. Кабалевского наиболее ярко проявилась в современный период и носит исследовательскую направленность как к потенциальному источнику обогащения теории и методики общего музыкального образования в Китае.

Если в Беларуси системообразующим элементом общего музыкального образования рассматривается логически выстроенный с учетом закономерностей развития музыкального мышления

тематизм программы по музыке, то в Китае – комплекс усложняющихся год от года видов музыкальной деятельности.

В Беларуси встроенность национальной системы общего музыкального образования в мировую обеспечивается тематическим строением программы, тогда как в Китае – свободным выбором учителя музыки.

Подготовка педагогических кадров в Беларуси отличается жесткой привязанностью к программам по музыке для общего среднего образования, в то время как в Китае – мягкой.

Таким образом, наличие общих черт во влиянии идей Д. Б. Кабалевского на развитие общего музыкального образования в Беларуси и Китае, объясняется антропокультурологическим подходом к общему музыкальному образованию. Данный подход определил близость ценностно-целевых ориентиров общего музыкального образования, наличие общих черт в содержании музыкального образования, в организационных формах и методах.

Специфические особенности влияния идей Д. Б. Кабалевского на развитие общего музыкального образования в Беларуси и Китае касаются: характера этого влияния (непосредственное или опосредованное); разного понимания системности общего музыкального образования (системообрующим фактором является логически выстроенный тематизм программы или комплекс видов музыкальной деятельности); встроенности в мировую систему с учетом уникальности национальной (обеспечивается тематическим строением программы или свободным выбором учителя музыки); подготовки педагогических кадров (жесткая или мягкая привязанность подготовки к программам по музыке для общего среднего образования).

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Концепция учебного предмета «Музыка», утвержденная приказом Министерства образования Республики Беларусь от 29.05.2009 № 675.
2. Музыкальное образование в современном культурном пространстве: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции «Д. Б. Кабалевский – композитор, учёный, педагог» (5-6 декабря – г. Пермь, 11-12 декабря 2014 года – г. Москва). – М., 2015. – 321 с.
3. Учебная программа для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения: музыка 1 – 4 классы. – Минск: НИО, 2012. – 30 с.
4. Цзе, Дин. Модель сравнительного исследования развития общего музыкального образования в Беларуси и Китае под влиянием идей Д.Б. Кабалевского: сборник научных трудов БГПУ / Дин Цзе // Образование и наука в XXI веке. – Минск: БГПУ, 2018. – Вып. 1 – С. 20-23.

#### **GENERAL AND SPECIAL IN THE INFLUENCE OF IDEAS DB KABALEVSKY FOR THE DEVELOPMENT OF MUSICAL EDUCATION SYSTEMS IN BELARUS AND CHINA**

*Tsze Din*

*Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank*

*Minsk (Republic of Belarus)*

*cello.dj0229@gmail.com*

**Annotation.** The article presents the results of a study of the influence of D. B. Kabalevsky's ideas on the development of general music education systems in Belarus and China. It is emphasized that in China this influence is of a mediated nature, most clearly manifested in the modern period and has a research focus on the system of D. B. Kabalevsky as a potential source of enrichment of the theory and methodology of general music education.

**Key words:** general music education, the concept of D. B. Kabalevsky, developmental, general and special influence

## **К** ПРОБЛЕМЕ СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ЕГО АКТУАЛИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

Чикова И. В.  
Orsk Humanitarian-Technological Institute (branch) of OGU,  
Orsk (Russian Federation)

dasset1@rambler.ru

**А**ннотация. Данная статья посвящена анализу проблемы взаимодействия в образовательном пространстве вуза, готовности педагогов к профессиональной деятельности в аспекте реализации субъект-субъектного типа взаимодействия как постулата современного образования.

**К**лючевые слова: образование, взаимодействие, образовательные технологии, компетентность педагога, субъект-субъектное взаимодействие.

Современная ситуация развития образования инициирует новые подходы к взаимодействию, которые касаются всей системы образования от дошкольной ступени по нарастающей, включая и вузовский уровень.

Преобразования обозначаются в характере взаимодействия, его направленности, использовании новых технологий реализации этого процесса [8].

Рассматривая современные образовательные технологии, важно констатировать следующие их особенности:

- на первом плане взаимодействия его качественная составляющая;
- признание субъектности обучаемого;
- необходимость учета вероятностного характера педагогической ситуации.

Опираясь на выделенные особенности и учитывая их специфику актуальным становится вопрос о мастерстве педагога, его психологической готовности к субъект-субъектному взаимодействию не только на уровне коллег, законных представителей ребенка (родителей), но и самого подопечного (обучающегося) [3].

Что же нового порождает новый тип взаимодействия? Субъект-субъектный тип взаимодействия характеризуется:

- равной активностью партнеров по общению,
- восприятием индивидуальности каждого взаимодействующего,
- взаимной поддержкой друг друга,
- самое ценное, что данный тип взаимодействия обуславливает изменения в мире и в себе [4].

В отношении последней категории возникает закономерный вопрос об условиях формирования готовности педагогов к субъект-субъектному взаимодействию.

Бесспорно, что этих условий выделено достаточное количество. Однако, в числе наиболее актуальных, детерминирующих изменения взаимодействующих сторон, можно обозначить следующие:

- во-первых, формирование у педагога мотивации к взаимодействию, осознания того, что мотивы должны быть своевременно скорректированы. В этом аспекте у педагога должно быть представление о сущности субъект-субъектного взаимодействия, направленность на ребенка, себя в профессии, на предметную сторону;
- во-вторых, важна коммуникативная компетентность педагога, как базис педагогической деятельности. В этом ключе значима позиция Л. М. Митиной, которая при рассмотрении педагогической компетентности обозначает её две подструктуры: деятельностьную, коммуникативную. Причем эти подструктуры наделяют взаимодействие необходимыми характеристиками, с одной стороны, с другой, создают условия для совместной деятельности;

- в-третьих, осознание педагогом роли и значения субъектных проявлений обучающихся при взаимодействии с ними. В данном аспекте важно приобщить педагогов к проблеме субъектности, ее феноменологии, актуализации субъектных проявлений воспитанников.

Итак, современная ситуация развития образования в качестве приоритета обозначает развитие личности как субъекта профессиональной и социальной деятельности, формирование ее компетентности [5].

Обозначенные задачи, безусловно, могут быть решены лишь в совместной деятельности, сотрудничестве, сотворчестве субъектов образовательного пространства [5; 6].

В этой связи все чаще упоминается понятие интерактивного взаимодействия субъектов (преподавателя и студентов), как важнейшего из условий решения указанных выше проблем [7-8].

Интерактивный характер применительно к образовательной практике трактуется в категориях связи, отношений особого порядка [1].

Этот особый порядок специфицирован взаимными изменениями, приобретениями, новообразованиями субъектов образовательной деятельности.

Таким образом, постулируются взаимно направленные изменения включенных в образовательный процесс субъектов.

Конечно, интерактивное взаимодействие требует определенного рода готовности самих субъектов включиться в этот процесс, разделить зону ответственности за качество образования [2].



#### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:**

1. Ерофеева, Н. Е. О роли интерактивных технологий в высшей школе [Текст] / Н. Е. Ерофеева, И. В. Чикова // Международный научно-исследовательский журнал «Успехи современной науки и образования». – 2016. – № 12. – Том 1. – С.13-15.
2. Ерофеева, Н. Е. Мониторинг как инструмент регулирования взаимодействия педагога и студента в вузе [Текст] / Н. Е. Ерофеева, Г. А. Мелекесов, И. В. Чикова // Успехи современной науки и образования. – 2016. – № 10. – Том 4. – С.67 – 71.
3. Ерофеева, Н. Е. Мониторинг «Преподаватель глазами студентов» как инструмент регулирования профессиональной деятельности педагога и повышения качества обучения в вузе [Текст] / Н. Е. Ерофеева, И. В. Чикова // Интернет-журнал Науковедение. – 2015. – Т. 7. – № 5 (30). – С. 188.
4. Курилович, М. А. Модель диалогического взаимодействия в образовательном процессе вуза / М. А. Курилович [URL]: <http://dx.doi.org/10.20339/AM.03-16.035> (дата обращения 13.11.2018).
5. Мантрова, М. С. Применение системно-деятельностного подхода в образовательном пространстве школы [Текст] / М. С. Мантрова, Н. А. Степаненко // Последние тенденции в области науки и образования: материалы Международной (заочной) научно-практической конференции; под общей редакцией А. И. Вострецова. – Научно-издательский центр «Мир науки» (г. Нефтекамск, Республика Башкортостан, Российская Федерация), Nəşriyat «Vüsat» (г. Душанбе, Таджикистан), 2017. – С. 193-196.
6. Мелекесов, Г. А. К проблеме интерактивного образовательного пространства вуза (по материалам мониторинга) / Г. А. Мелекесов, И. В. Чикова / Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы Всероссийской научно-методической конференции, 2016. – С. 2271-2275.
7. Чикова И. В. К проблеме интерактивности как сущностной характеристики образовательного процесса / И. В. Чикова // Актуальные научные исследования в современном мире: материалы международной научно-практической конференции. – Издательска Къща «СОРОС», Издательство «Мир науки». – София: Издательска Къща «СОРОС», 2016. – С.419-422.
8. Чикова И. В. К проблеме создания интерактивной среды вуза [Текст] / И. В. Чикова // Современные тенденции развития науки и образования: материалы международной науч-

но-практической конференции / Vydavatel «Osvícení», Издательство «Мир науки». – Прага: Vydavatel «Osvícení», 2016. – С.704-707.

## THE PROBLEM OF THE SUBJECT-TO-SUBJECT INTERACTION AND ITS UPDATE IN HIGH SCHOOL

Chikova I.

Orenburg State University, Branch in Orsk

Orsk (Russian Federation)

dasset1@rambler.ru

**Annotation.** This article is devoted to the analysis of the problem of interaction in the educational space of the University, teachers' readiness for professional activities in the aspect of the implementation of the subject-to-subject type of interaction as a postulate of modern education.

**Key words:** education, interaction, educational technologies, teacher's competence, subject-subject interaction.



УДК 378.147.88

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ СРЕДСТВАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ**

*Чикова И. В., Мантрова М. С.*

*Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ  
Орск (Российская Федерация)*

**Аннотация:** в статье дана характеристика основных компетенций педагога, описаны основные психолого-педагогические подходы по данной проблеме, выявлены основные принципы работы со студентами во время прохождения практики.

**Ключевые слова:** компетентность, практика, педагогические принципы, профессионализм, студенческий возраст.

Разработка и внедрение стандартов нового поколения, утверждение профессионального стандарта педагога, обсуждение Концепции поддержки развития педагогического образования требуют изменений в организации и содержании подготовки будущих учителей в условиях компетентностной образовательной парадигмы.

Следует отметить, что в контексте современных тенденций развития педагогического образования исследователи придерживаются разных методологических подходов в решении означенной проблемы, в связи с чем категории «компетенции», «компетентность» приобретают разноаспектные толкования.

Существующие психолого-педагогические подходы, характеризующие «компетентность», позволяют констатировать ряд особенностей. Так отечественный исследователь, Бусыгина А. Л. под компетентностью понимает искусство принятия своевременных решений проблемных ситуаций. Другой педагог, Маркова А. К., под центральной функцией компетентности понимает реализацию определенных трудовых функций. Коллектив авторов, Митина Л. М., Байденко В. И., Хазова С. А., выделяет в «компетентности» триаду – знания, умения, навыки, приемы, необходимые для коммуникации [3].

Профессиональные компетенции подразделяют на базовые, которые оказываются востребованными в различных видах профессиональной деятельности, и функциональные компетенции, применение которых ограничено рамками определённой профессии, специальности.

Приведем несколько определений профессиональной компетентности (ПК) учителя. В педагогическом словаре под профессиональной компетентностью учителя понимается «владение учите-

лем необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определённых ценностей, идеалов и педагогического сознания».

В. Шепель подчеркивает, что компетентность – обладание знаниями, опытом и умениями, которые необходимы для профессионального исполнения должностных полномочий. В. А. Сластенин понятие профессиональной компетентности педагога определяет как единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм.

По определению В. М. Монахова, профессиональная компетентность – это психическое состояние, которое позволяет человеку действовать самостоятельно и ответственно, это обладание способностью выполнять определённые трудовые функции.

В исследованиях В. И. Байденко, В. А. Болотова, Э. Ф. Зеер отмечается практическая направленность компетентности как «сферы отношений, существующих между знаниями и действиями в человеческой практике», при этом компетенция является «компонентом качества человека, некой группой свойств, определяющих его способности выполнять определённую группу задач того или иного вида деятельности». Способность при этом понимается не как предрасположенность, а как умение, т. е. способен – значит умеет и знает как действовать. Действия и умения, определяющие способность, на наш взгляд, составляют основу практической компетентности.

Практическая компетентность рассматривается нами как интегральное качество личности педагога, характеризующееся наличием методологических, психолого-педагогических, специальных знаний, сформированной способности как необходимых «умений», «действий», «готовностей» к выполнению трудовых функций практической педагогической деятельности (обучение, воспитательная деятельность, развивающая деятельность).

К основным составляющим практической компетентности учителя, по нашему мнению, можно отнести такие, как владение учителем необходимыми знаниями, умениями и навыками, умение применять теоретические психолого-педагогические знания в образовательной практике, профессиональная позиция учителя.

Практическая компетентность отражает готовность и способность человека профессионально выполнять педагогические функции в соответствии с принятыми в обществе на настоящий момент образовательными нормативами и стандартами.

Учитывая разнообразие подходов, стоит отметить, что будущий бакалавр должен обладать полным набором компетенций, необходимых для успешного становления как профессионала. Таким образом, лидирующее место занимает исследовательская компетентность, под которой нужно понимать готовность будущих бакалавров к самостоятельному изучению дисциплин с помощью сформированных знаний, умений и навыков в процессе обучения в Вузе [3].

Профессиональным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) определены профессиональные компетенции, которые обеспечивают качество практической педагогической деятельности. В частности, педагог со степенью бакалавра должен быть способен:

- реализовывать образовательные программы по предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов (ПК-1);
- использовать современные методы и технологии обучения и диагностики (ПК-2);
- решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности (ПК-3);

- использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого предмета (ПК-4);
- осуществлять педагогическое сопровождение социализации и профессионального самоопределения обучающихся (ПК-5);
- взаимодействовать с участниками образовательного процесса (ПК-6);
- организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности (ПК-7);
- проектировать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся (ПК-9).

При формировании практической компетентности бакалавров педагогического образования необходимо, на наш взгляд, максимально приблизить процесс обучения к практике, расширив взаимодействие субъектов образовательной деятельности посредством введения разветвленной системы практик и стажировок в школах-партнерах. Это требует разработки новых моделей педагогической практики, соответствующих профессиональному стандарту учителя и ФОС общего образования.

Раскрывая особенности педагогической практики, мы опираемся на систему принципов ее организации и выделяем:

- принцип обратной связи теории с практикой, направленный на осмысление теоретических психолого-педагогических знаний, осознание их значимости и применение на практике для решения конкретных педагогических задач;
- принцип преемственности, определяющий содержательную взаимосвязь всех видов практик (учебная психолого-педагогическая практика студентов первого курса в образовательных организациях, летняя педагогическая практика студентов третьего курса в детских оздоровительных лагерях, на творческих площадках детских общественных объединений, производственная практика (педагогическая) студентов четвертого курса на базе образовательных организаций и учреждений города и региона), когда освоение нового происходит на основе приобретенного студентами опыта на предыдущих этапах практической подготовки;
- принцип полифункциональности, предполагающий выполнение различных профессиональных функций (образовательной, воспитательной, коммуникативной, организаторской и др.) и овладение различными профессиональными ролями (учителя-предметника, воспитателя, помощника классного руководителя, организатора детского досуга, лидера и др.);
- принцип самообразования личности, способствующий формированию у студентов потребности в профессиональном самосовершенствовании и творческой самореализации в условиях педагогической практики;
- принцип сотрудничества, обеспечивающий создание атмосферы педагогического сотворчества, содержательного взаимодействия и выстроенных партнерских отношений учителя с реализацией основных функций в процессе взаимодействия с обучающимися.



#### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:**

1. Организация педагогической практики бакалавров: учебно-методическое пособие / Т. Г. Курганова, Н. Г. Полянских, Т. М. Таранова, С. В. Якимец; под общ. ред. Н. Г. Полянских, Т. М. Тарановой. – Орск: Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2012. – 142 с.
2. Психолого-педагогические условия успешной социализации субъекта учебной деятельности : монография / под общ. ред. Г. А. Мелекесова. – Орск : Изд-во ОГТИ, 2015. – 159 с.

3. Степаненко, Н.А. Формы подготовки будущего учителя к педагогической креативности на основе информационно-коммуникационных технологий [Электронный ресурс] / Н. А. Степаненко // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры : материалы всероссийской научно-практической конференции. – Оренбург, ООО ИПК «Университет», 2012. – С. 2388 – 2392.
4. Мантрова, М. С. Особенности развития мотивационного компонента исследовательской компетентности будущих бакалавров психолого-педагогического направления [Электронный ресурс] / М. С. Мантрова // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы всероссийской научно-практической конференции. – Оренбург, ООО ИПК «Университет», 2015. – С. 2389 – 2393.

**FORMATION OF PRACTICAL COMPETENCE OF FUTURE BACHELORS OF PEDAGOGICAL DIRECTION OF PREPARATION BY MEANS OF PEDAGOGICAL PRACTICE**

*Chikova I., Mantrova M.*

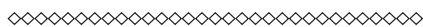
*Orsk Humanitarian-Technological Institute (branch) of OSU*

*Orsk (Russian Federation)*

*mantrova.m.86@mail.ru*

**Annotation.** the article describes the basic competences of the teacher, describes the basic psychological and pedagogical approaches to this problem, identifies the basic principles of working with students during the practice.

**Key words:** competence, practice, pedagogical principles, professionalism, student's age



УДК 37.012

**ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ: АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ**

**Щурова Ю. К.**

*Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск (Республика Беларусь)*

*steelwave@yandex.ru*

**Аннотация.** Статья посвящена теоретическому анализу проблемы дифференциации обучения учащихся на основе диагностики. Рассмотрены понятия «дифференциации обучения», «дифференцированное обучение» и «педагогической диагностики» различными авторами, приведен пример урока на основе дифференцированного обучения.

**Ключевые слова:** дифференциация обучения, дифференцированное обучение, педагогическая диагностика.

Качество образования – одна из обсуждаемых тем современной педагогической науки. Но ни изменение стандартов, ни новейшие достижения по определению компонентов качества образования не решают данную проблему, а ведь именно учебные возможности являются одним из важнейших показателей результатов учебного процесса. На наш взгляд, для повышения качества образования, необходимо осуществлять мониторинг с помощью педагогической диагностики и применять на основе ее данных различные технологии обучения. В данном случае, рассматривается принцип дифференциации обучения на основе диагностики учебных возможностей.

Понятие «дифференциации обучения» достаточно изучено. Так, например, П. П. Блонский, Я. А. Коменский, Р. Кузинэ и др., определяют дифференциацию как выделение групп учащихся с различным уровнем учебных возможностей; А. Бине, П. Лапи, Н. С. Маслов, С. Н. Митин, В. В. Елисеев – как организацию учебной деятельности школьников с ориентацией на их индивидуально-психо-

логические особенности; И. М. Осмоловская и др., дифференциацию обучения рассматривали как способ организации учебного процесса. Г. К. Селевко выделяет два определения дифференциации: первое – как условие обучения, второе – как комплекс мероприятий, обеспечивающих обучение в гомогенных группах; В. И. Андреев определяет дифференциацию как дидактический принцип.

В нашем исследовании мы придерживаемся мнения В. И. Андреева, где «дифференциация обучения – это дидактический принцип, согласно которому для повышения эффективности создается комплекс дидактических условий, учитывающий типологические особенности учащихся (их интересы, творческие способности, обученность, обучаемость, работоспособность и т. д.), в соответствии с которыми отбираются и дифференцируются цели, содержание образования, формы и методы обучения» [3, с. 284].

В педагогической теории и практике существует несколько классификаций «дифференциации обучения»: внутренняя (без выделения стабильных групп) и внешняя (с выделением стабильных групп) [1]. Г. К. Селевко выделяет следующие основания дифференциации: по характерным индивидуально-психологическим особенностям детей, по организационному уровню гомогенных групп. В особую дифференциальную группу может быть выделена группа, обучение в которой отличается какими-либо условиями или компонентами учебно-воспитательного процесса [2].

Авторами изучено понятие «дифференцированного обучения». Так, например, Г. К. Селевко, М. Ю. Олешков, В. М. Уваров, В. П. Беспалько рассматривали дифференцированное обучение как форму организации учебного процесса; И. М. Осмоловская, Ю. К. Бабанский, В. А. Сухомлинский, Л. Лёгран, Г. Прземски – как организацию учебного процесса, при которой учитываются индивидуально-психологические особенности личности; И. Унт, Ф. Мерье и др. – как основу для определения индивидуальных способностей; А. Е. Бибик, А. А. Кирсанов, Л. М. Фридман и др. – как вариант организации обучения по профилям.

На наш взгляд, понятие данное Г. К. Селевко является более целесообразным, а именно: «форма организации учебного процесса, при которой учитель работает с группой учащихся, составленной с учетом наличия у них каких-либо значимых для учебного процесса общих качеств (гомогенная группа) называется дифференцированное обучение» [4, с.203].

Рассматривая вопрос дифференцированного обучения, следует сказать о положительных и отрицательных сторонах данного принципа. К достоинствам отнесем: обучение каждого ведется на уровне его возможностей и способностей; у педагога появляется возможность помогать слабому, уделять внимание сильному; появляется возможность более эффективно работать с трудными учащимися; повышается уровень мотивации учения в сильных группах; в группах, где собраны одинаковые дети, ребенку легче учиться. Нами выявлены и недостатки: деление детей по уровню развития негуманно; слабые лишаются возможности тянуться за более сильными, получать от них помощь, соревноваться с ними; понижается уровень мотивации учения в слабых группах [4].

Для осуществления дифференцированного обучения, необходимо провести диагностику, чтобы выявить учебные возможности учащихся. Множество авторов дают разные определения «педагогической диагностики». Так, В. С. Аванесов рассматривает ее как систему специфической деятельности, Б. Т. Лихачев – как процесс получения информации, Л. Н. Давыдова – как отрасль педагогической науки; Л. В. Загрекова – как общий способ получения опережающей информации. На наш взгляд, понятие Л. Н. Давыдовой является более целесообразным в данном контексте. Педагогическая диагностика – это «отрасль педагогической науки, включающая методы и принципы, направленные на выявление состояния объекта педагогического процесса, установление причин данного состояния, а также определения перспектив дальнейшего развития исследуемого объекта» [5, с. 57].

При выборе методов диагностики необходимо учитывать критерии качества измерений. К ним относятся: объективность, надежность, валидность. Валидность – необходимая предпосылка

того, что действительно измеряется то, что необходимо измерить, а не что-то другое. Надежность определяется уровнем устойчивости результатов, их повторяемостью во время дополнительных измерений. Объективность диагностирования возможна лишь при одинаковых условиях для всех участников [6].

Изучая уровни диагностики, стоит согласиться с В. П. Беспалько, который выделяет два их вида: накопление эмпирических данных и переработка информации.

Исходя из вышеизложенного, приведем пример организации урока по «Материаловедению» на основе *дифференцированного обучения с использованием педагогической диагностики учебных возможностей*.

Применение дифференцированного подхода к учащимся связано с учетом их учебных возможностей, поэтому в начале каждого учебного года педагог осуществляет процесс выделения учащихся трех групп: 1 группа – «сильные», 2 группа – «средние», 3 группа – «слабые». Деление на группы очень условно: так как они подвижны, каждый ученик может в процессе своей учебной деятельности продвинуться на более высокую ступень, или наоборот – перейти на ступеньку ниже.

Дифференцированный подход к учащимся осуществляется на всех этапах урока.

**1. Опрос.** При письменном опросе используются: карточки различной степени сложности, тесты трех уровней и нетрадиционные формы (кроссворды, ребусы различной степени сложности). Если при письменном опросе, предлагается всем задание одинаковой трудности, то для каждой группы дифференцируется количество информации, указывающей, как его выполнять: для 1-ой группы – только цель; для 2-ой группы – некоторые пункты, на которые следует обратить внимание; для 3-ей группы – подробная инструкция выполнения задания.

При устной проверке знаний первыми опрашиваются учащиеся групп «2» и «3», «сильные» же учащиеся исправляют и дополняют ответы. Часто для этого даются задания учащимся группы «1»: например, найти дополнительные сведения по вопросу «способы получения чугунов и сталей». Или, например, учащимся 3-ей группы дается материал для сообщения каких-либо интересных сведений о получении чугунов и сталей. В конце изучения раздела или нескольких разделов проводятся контрольные работы с дифференцированными заданиями, а в конце года – итоговое контрольное тестирование по трем уровням.

**2. Объяснение нового материала.** При объяснении нового материала, ставятся проблемные вопросы для того, чтобы на них отвечали «сильные» учащиеся. Учащимся групп «2» и «3» предлагается ответить на вопросы, известные из ранее изученного, причем «слабые» должны повторить за «сильными». Группе «2» часто дается возможность подготовить дополнительный материал в виде сообщений, учащимся же группы «1» – подготовить самостоятельно некоторые вопросы нового материала и самим рассказать об этом одноклассникам. При этом они готовят наглядные пособия (рисунки, таблицы, схемы и т. д.).

**3. Закрепление нового материала.** На данном этапе дифференцируются вопросы за закрепление: для учащихся группы «1» сразу же предлагается выполнить практическое задание, для учащихся группы «2» – работа с чертежами или учебниками. Со «слабыми» учащимися повторяются основные моменты, останавливаясь подробно на каждом. Часто, при закреплении нового материала, проводятся самостоятельные работы. Количество заданий, а также время для их выполнения для разных групп дается различное. «Сильным» учащимся сообщается цель задания, а «средним» и «слабым» – задания описываются более подробно.

При работе с учебником учащимся группы «2» дается задание составить план ответа по прочитанному, в это время учащиеся группы «3» ищут в учебнике ответы на заранее поставленные к тесту вопросы, учащиеся группы «1» делают обобщения и выводы. Осуществляется дифференциация и при проведении практических работ. Используется взаимопомощь, когда сильные учащиеся помогают справиться с практическим заданием слабым.

**4. Домашнее задание.** Обучающиеся группы «1» учатся работать с дополнительной литературой, выполнять задания творческого характера, а также проводят небольшие исследования, наблюдения, составляют кроссворды, ребусы и т. д. Эти учащиеся часто выступают с сообщениями, докладами. «Средним» и «слабым» тоже предлагается выступить, но для подготовки дается литература или указывается источник. Объем материала для изложения регламентируется. Дифференциация обучения учащихся на основе педагогической диагностики на уроках «Материаловедения» позволила разнообразить формы и методы работы с учащимися, повысить интерес учащихся к учебе. Теоретическое исследование и изучение практической проблемы дифференцированного обучения, а также дальнейшее применение в работе позволит повысить качество учебного процесса.

 **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:**

1. Личностно ориентированное обучение: теории и технологии : учеб. пособие / Н. Н. Никитина [и др.]. – Ульяновск : Ин-т повышения квалификации и переподгот. работников образования при Ульян. гос. пед. ун-те им. И. Н. Ульянова, 1998. – 103 с.
2. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие для педагогических вузов и институтов повышения квалификации : учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 255 с.
3. Андреев, В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Изд. 3-е. – Казань : Центр инновационных технологий, 2012. – 608 с.
4. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 2005. – Т. 1 : Энциклопедия образовательных технологий. – 556 с.
5. Давыдова, Л. Н. Формирование у будущих учителей умений педагогического диагностирования : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. Н. Давыдова. – Волгоград, 1995. – 78 л.
6. Артеменок, Е. Н. Формирование диагностической компетентности у студентов: пропедевтика, школа, созидание : учеб-метод. пособие / Е. Н. Артеменок. – Минск : БГПУ, 2005. – 176 с.

**DIFFERENTIATION OF TEACHING STUDENTS BASED ON PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS: ANALYSIS OF THE PROBLEM**

*Shchurava Y.*

*Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank*

*Minsk (Republic of Belarus)*

*steelwave@yandex.ru*

**Annotation.** The article is devoted to the theoretical analysis of the problems of differentiation of student learning based on diagnostics. The concepts of “differentiation of learning”, “differentiated learning” and “pedagogical diagnostics” by various authors are considered, an example of a lesson based on differentiated learning is given.

**Key words:** differentiation of learning, differentiated learning, pedagogical diagnostics.

## **СОДЕРЖАНИЕ**

<b>ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ХИМИИ К СОЗДАНИЮ ПОЛИМОДАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА УРОКАХ</b> .....	3
<i>Аболмусова Е. Ю., Космодемьянская С. С.</i>	
<b>ГЕНЕЗИС РАЗВИТИЯ ИДЕЙ ДУХОВНО–НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ И ПРАКТИКЕ</b> .....	5
<i>Алехнович А.</i>	
<b>РОЛЬ ФИЛИАЛА КАФЕДРЫ В ДОПРОФИЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧАЩИХСЯ (НА ПРИМЕРЕ СОТРУДНИЧЕСТВА ВГУ ИМЕНИ П. М. МАШЕРОВА С ГУО «ГИМНАЗИЯ № 5 Г.ВИТЕБСКА»)</b> .....	8
<i>Балашова И. Э., Турковский В. И.</i>	
<b>МОДЕЛИРОВАНИЕ РАСПРЕДЕЛЕННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛИЗАЦИИ</b> .....	12
<i>Баранова А. В.</i>	
<b>РЕАЛИЗАЦИЯ ЦЕЛОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ АЛГЕБРЕ СТУДЕНТОВ-МАТЕМАТИКОВ</b> .....	16
<i>Баркович О. А.</i>	
<b>ВИРТУАЛЬНАЯ МУЛЬТИМЕДИА КАК ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА</b> .....	21
<i>Беднов А. О.</i>	
<b>ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА</b> .....	26
<i>Быковская Н. И., Демченко И. Н.</i>	
<b>КЕЙС МЕТОД КАК ИНСТРУМЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ НАЧИНАЮЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ</b> .....	29
<i>Василевич О. П.</i>	
<b>ОБРАЗОВАНИЕ БУДУЩЕГО, КОТОРОЕ СТАЛО НАСТОЯЩИМ</b> .....	32
<i>Василькова А. И.</i>	
<b>ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ</b> .....	34
<i>Власенко Н. Э.</i>	
<b>РАЗВИТИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b> .....	38
<i>Воробьев Е. Ф.</i>	

<b>К</b> ОНСТРУИРОВАНИЕ ЧЕЛОВЕКОМ «СОГЛАСОВАННОЙ РЕАЛЬНОСТИ»: СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД.....	40
<i>Воронцов А. А.</i>	
<b>И</b> СПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНИК ЭФФЕКТИВНОГО МЕНЕДЖМЕНТА В РАЗВИТИИ ПОТЕНЦИАЛА УНИВЕРСИТЕТА.....	43
<i>Гуртовая Е. Ю., Макаренко Э. Н., Невдах С. И.</i>	
<b>М</b> ОТИВАЦИЯ И СТИМУЛИРОВАНИЕ ПЕРСОНАЛА ВУЗА КАК ДРАЙВЕР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА.....	47
<i>Гуртовой А. А., Гуртовая Е. Ю.</i>	
<b>И</b> СПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-МЕМОВ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ.....	50
<i>Гуртовой Я. А.</i>	
<b>С</b> АМОИМИДЖИРОВАНИЕ КАК ЭЛЕМЕНТ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗИДАНИЯ ПЕДАГОГА.....	55
<i>Довга Т. Я.</i>	
<b>П</b> ОДГОТОВКА И ПЕРЕПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	58
<i>Дубешко Н. Г.</i>	
<b>К</b> ЛАСТЕРНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	60
<i>Дубинина Д. Н.</i>	
<b>О</b> РГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ.....	64
<i>Зенькович М. П.</i>	
<b>Р</b> АБОЧАЯ МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ЭТАПЕ.....	66
<i>Карапетян В. С., Асмарян К. Ж.</i>	
<b>О</b> ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ К РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ УЧАЩИМИСЯ.....	70
<i>Климович А. Ф., Круглик Т. М.</i>	
<b>С</b> ОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ.....	72
<i>Козел Р. Н., Козел Н. Р., Козел А. Р.</i>	
<b>П</b> РЕДПОСЫЛКИ ФОРМУЛИРОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ НАУЧНОГО И УЧЕБНОГО ПОЗНАНИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА.....	78
<i>Козинец Л. А.</i>	
<b>Р</b> АЗВИТИЕ ОБОБЩЕННЫХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЦЕССА .....	81
<i>Котлобай О. И.</i>	

<b>К</b> ОНТЕНТ-АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТА» .....	85
<i>Кравцова А. В.</i>	
<b>С</b> ОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	87
<i>Леганькова О. В., Анцытирович О. Н.</i>	
<b>М</b> ЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ВЫСТРАИВАНИЮ УЧЕБНОГО КУРСА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ .....	91
<i>Лытко А. А.</i>	
<b>О</b> ПЫТ РЕЙТИНГОВОЙ ОЦЕНКИ СТУДЕНТОВ ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ.....	94
<i>Лытко А. А.</i>	
<b>И</b> ЗУЧЕНИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ДЖАЗОВОГО ХАРАКТЕРА В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО С УЧАЩИМИСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	98
<i>Мангова И. И.</i>	
<b>К</b> ВОПРОСУ ВЛИЯНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ПОРТФОЛИО НА УРОВЕНЬ САМООЦЕНКИ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА.....	100
<i>Мантрова М. С.</i>	
<b>Ф</b> ОРМИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ МАГИСТРОВ КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	102
<i>Невдах С. И.</i>	
<b>Ф</b> ОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН.....	105
<i>Поздеева Т. В., Кравцова О. М.</i>	
<b>Ф</b> ОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В УНИВЕРСИТЕТЕ: АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	109
<i>Позняк А. В., Гуртовая Е. Ю.</i>	
<b>Н</b> АУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОТБОРА СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ В УСЛОВИЯХ СМЕНЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ.....	113
<i>Позняк А. В., Егорова Ю. Н.</i>	
<b>П</b> РИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЧНОСТИ УРОКА ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ХИМИИ .....	117
<i>Пономарёва З. А., Космодемьянская С. С.</i>	
<b>W</b> ORLDSKILLS – СТАРТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ .....	120
<i>Пролыгина Н. В.</i>	

<b>Г</b> ЕНЕЗИС ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ЗНАНИЯ КАК ДЕТЕРМИНАНТ ТРАНСФОРМАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ .....	124
<i>Пунчик В. Н., Пацькайлик Д. А.</i>	
<b>И</b> ННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ВАЖНЫХ ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ .....	127
<i>Радион Т. П.</i>	
<b>Д</b> ИАЛОГОВЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН.....	130
<i>Самусева Н. В.</i>	
<b>Б</b> АЗОВЫЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ КЛАССА ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ .....	133
<i>Соловьева О. А., Шинкаренко В. А.</i>	
<b>О</b> БРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА КАК РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ.....	136
<i>Тымашкова Л. Н., Банцевич М. В.</i>	
<b>Э</b> ВОЛЮЦИЯ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В СВЕТЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ РЕФЛЕКСИИ .....	139
<i>Титовец Т. Е.</i>	
<b>Д</b> ВУЯЗЫЧИЕ КАК ПРЕИМУЩЕСТВО В ПРЕПОДАВАНИИ И ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ .....	142
<i>Толкач Ю. И.</i>	
<b>К</b> ОНСАЛТИНГОВОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ШКОЛЫ-ЛАБОРАТОРИИ ПО СОЗДАНИЮ ПОЛИСТИЛЕВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА .....	144
<i>Торхова А. В.</i>	
<b>К</b> ОМПЬЮТЕРНАЯ ГРАФИКА КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ МЕДИАПРОЕКТОВ БУДУЩИМИ УЧИТЕЛЯМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА .....	146
<i>Фурсикова Т. В.</i>	
<b>Р</b> ЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ МЕЖДУНАРОДНОГО БАКАЛАВРИАТА В МЕЖДУНАРОДНОМ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КОМПЛЕКСЕ «ЛИЦЕЙ ШИРАКАЦИ» НА ПРИМЕРЕ УРОКОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	149
<i>Хумарян А. Р.</i>	
<b>Р</b> АЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, РЕШЕНИЕ .....	153
<i>Царик И. А.</i>	
<b>О</b> БЩЕЕ И ОСОБЕННОЕ ВО ВЛИЯНИИ ИДЕЙ Д. Б. КАБАЛЕВСКОГО НА РАЗВИТИЕ СИСТЕМ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В БЕЛАРУСИ И КИТАЕ.....	156
<i>Цзе Дин</i>	

<b>К</b> ПРОБЛЕМЕ СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ЕГО АКТУАЛИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ ВУЗА .....	159
<i>Чикова И. В.</i>	
<b>Ф</b> ОРМИРОВАНИЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ СРЕДСТВАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ .....	161
<i>Чикова И. В., Мантрова М. С.</i>	
<b>Д</b> ИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ: АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ.....	164
<i>Щурова Ю. К.</i>	